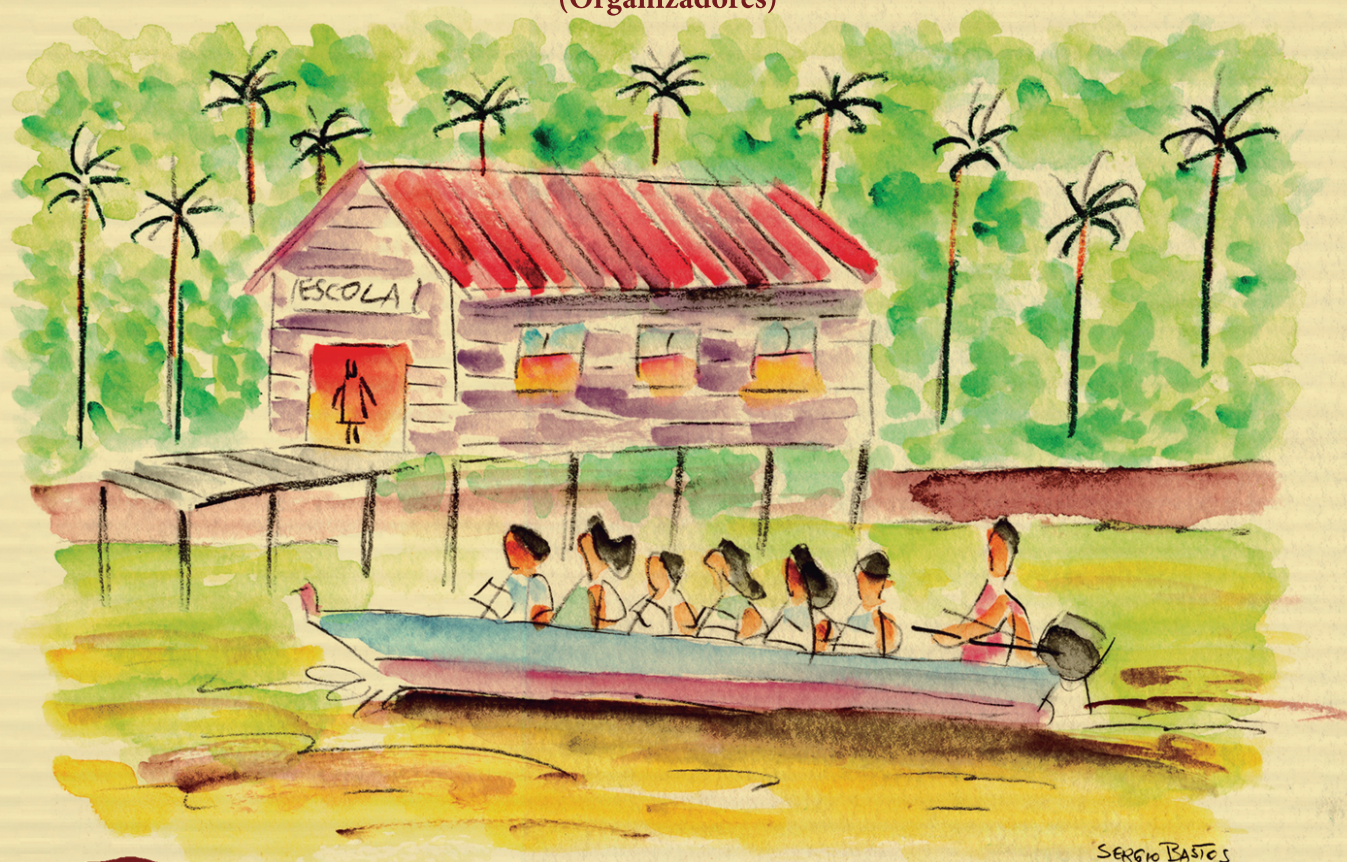



Maura Corcini Lopes
José Vieira de Sousa
Doriedson do Socorro Rodrigues
(Organizadores)




COLEÇÃO
WARANÁ

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

POLÍTICAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:



POLÍTICAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS

REITOR

Sylvio Mário Puga Ferreira

VICE-REITORA

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

EDITOR

Sérgio Augusto Freire de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel


COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Gerusa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam



Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: edua@ufam.edu.br
<http://edua.ufam.edu.br>

Maura Corcini Lopes
José Vieira de Sousa
Doriedson do Socorro Rodrigues
(Organizadores)



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

POLÍTICAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO



ANPEd

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adalberto Carvalho Ribeiro (UNIFAP)
Aldo Victorio Filho (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Amanda Motta Castro (FURG)
Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)
ANA LORENA BRUEL (UFPR)
Ana Lúcia Sarmiento Henrique (IFRN)
Anderson Teixeira Boanafina (FIOCRUZ)
Andréa Araújo do Vale (UFF)
Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)
Carla Biancha Angelucci (USP)
Carmen Lucia Brancaglioni (UFSCar)
Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)
Celia Regina Otranto (UFRRJ)
César Augusto Castro (UFMA)
Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)
Cláudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)
Cynthia Greive Veiga (UFMG)
Décio Nascimento Guimarães (IFF)
Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (UERJ)
Diana da Veiga Mandelert (UERJ)
Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)
Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ)
Edineide Jezine (UFPB)
Eli Terezinha Henn Fabris (UNISINOS)
Eliana Borges Correa de Albuquerque (UFPE)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFPR)
Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD)
Fábia Roseana Souza (UFPE)
Fabiana Eckhardt (UCP)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fernando Seffner (UFRGS)
Francione Oliveira Carvalho (UFJF)
Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
José Albio Moreira de Sales (UECE)
José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB)
JOSE RUBENS LIMA JARDILINO (UFOP)
Juarez Thiesen (UFSC)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Kátia Curado (UnB)
Lia Tiriba (UFF)
Lucas Barbosa Pelissari (IFPR)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)
Luciana Pires Alves (UERJ/FEBF)
Luciana Rosa Marques (UFPE)
Luciana Velloso da Silva Seixas (UERJ)
Luciane Maria Schlindwein (UFSC)
Luís Antonio Groppo (UNIFAL)
Mairce da Silva Araujo (UERJ)
Malu Almeida (UNOESC)
Marcelo de Andrade Pereira (UFMS)
Marcelo Lima (UFES)
Márcia Soares de Alvarenga (UERJ)
Maria Arlete Rosa (Universidade Tuiuti do Paraná)
Maria Cecília Fantinato (UFF)
Maria Clarisse Vieira (UNB)
Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)
Maria Isabel Ramalho Ortigão (UERJ)
Maria Renata Alonso Mota (FURG)
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC -CAMPINAS)
Mariana Martins de Meireles (UFRB)
MARIANE KOSLINSKI (UFRJ)
Marilda Oliveira de Oliveira (UFMS)
Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM/UFMS)
Marileide Gonçalves França (UFES)
Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL)
Marise Nogueira Ramos (Fiocruz)
Marlécio Maknamara (UFPB)
Mauricio Perondi (UFRGS)
Miguel Rossetto (UPF):
Nilda Stecanela (UCS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Paula Corrêa Henning (FURG)
Paulo Alberto dos Santos Vieira (UNEMAT)
Paulo Roberto Prado Constantino (UNESP)
Priscila Andrade Magalhães Rodrigue (UFRJ)
Rafael Marques Gonçalves (UFAC)
Reginaldo Fernando Carneiro (UFJF)
Roberto Prado Constantino (CEETEPS)
Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)
Rosa Hessel (UFRGS)
Rosa Lydia Teixeira Corrêa (PUC-PR)
Rosa Maria Cavalari (UNESP)
Rosana Louro Ferreira Silva (USP)
Rosânia Campos (Univille)
Rosemary dos Santos (UERJ)
Ruth Pavan (UCDB)
Sandra Kretli (UFES)
Silvani dos Santos Valentim (IFTMG)
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT)
Simone de Lucena Ferreira (UFS)
SIMONE MANOSSO CARTAXO (UEPG)
Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)
Sirley Lizott Tedeschi (UEMS)
Sonia Lopes Victor (UFES)
Sonia Mari Shima Barroco (UEM/UNIR)
Simone Grohs Freire (FURG)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Taísa Caldas Dantas (UFPB)
Thiago Ingrassia (UFFS)
Thiago Zanguêta (UNIUBE)
Valéria Vasconcelos (UNISAL)
Vania Finholdt Angelo Leite (UERJ)
Vania Grim Thies (UFPel)
Wellington Lima Cedro (UFG)

COMISSÃO E-BOOK ANPEd 40ª REUNIÃO NACIONAL

Alexandra Garcia (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Angela Scalabrin Coutinho (UFPR)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Maura Corcini Lopes (UNISINOS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Roseane Affonso (Secretaria Acadêmica da ANPEd)

EDITORA

Angela Scalabrin Coutinho

REVISÃO TÉCNICA

Angela Scalabrin Coutinho
Roseane Affonso

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Santos

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Dyego Marçal

GRAVURA CAPA

Sergio Bastos

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada por Rita Cintia Pinto Vieira - CRB 11/718

E24 Educação como prática de liberdade [recurso eletrônico]: políticas, trabalho e educação / Maura Corcini Lopes, José Vieira de Sousa e Doriedson do Socorro Rodrigues (org.). – Manaus: FUA: ANPEd, 2022.
336 p.; il. color. – (Coleção Waraná).

40ª Reunião Nacional da ANPEd.
Inclui dados biográficos dos autores.
ISBN 978-65-5839-093-0

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Política. 3. Gestão educacional.
I. Lopes, Maura Corcini. II. Sousa, José Vieira de. III. Rodrigues,
Doriedson do Socorro. IV. Série.

CDU 37.014:005.91

O conteúdo e a revisão dos textos são de responsabilidade dos/as autores/as.

DIRETORIA "ANPEd, PRESENTE!" 2019-2021

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Presidenta
Maria Luiza Süssekind – Primeira Secretária
Paulo Vinicius Baptista da Silva – Segundo Secretário
Maria Beatriz Luce – Diretora Financeira
Miriam Fábila Alves – Vice-Presidente – Centro Oeste
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Vice-Presidente – Norte
Claudio Nunes – Vice-Presidente – Nordeste
Valdete Côco – Vice-Presidente – Sudeste
Maura Corsini – Vice-Presidente – Sul

DIRETORIA "ANPEd, MAIS PRESENTE!" 2021-2023

Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Presidenta
Maria Beatriz Moreira Luce - Primeira Secretária
Wilma de Nazaré Baía Coelho - Segunda Secretária
Miriam Fábila Alves - Diretora Financeira
Giselle Cristina Martins Real - Vice-Presidenta – Centro Oeste
Fabiane Maia Garcia - Vice-Presidenta – Norte
Claudio Pinto Nunes - Vice-Presidente – Nordeste
Maria Luiza Sussekkind Verissimo - Vice-Presidenta – Sudeste
Angela Maria Scalabrin Coutinho - Vice-Presidenta – Sul

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2019-2021):

Titulares:

Magna França - UFRN
Maria de Fátima Cardoso Gomes - UFMG
Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Suplentes:

Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Iria Brzezinski - PUC-GO
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - UFF

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2021-2023):

Titulares:

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Maria de Fátima Cardoso Gomes
Fabiany de Cássia Tavares Silva

Suplentes:

Rodrigo da Silva Pereira
Paulo Vinicius Baptista da Silva
Karine Vichiatt Morgan



APRESENTAÇÃO PRESIDÊNCIA ANPEd

Ao longo de sua história, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) assumiu um protagonismo na publicização da produção científica da área da Educação, tendo principalmente seus eventos, em especial suas reuniões científicas, o lócus privilegiado para isso. As produções apresentadas nos eventos e conferências e os trabalhos encomendados e comunicações depois circulavam de maneira impressa sendo referências para os pesquisadores da área. Acompanhando o desenvolvimento da tecnologia, os textos impressos, que eram “fotocopiados”, deram espaço para os “disquetes”, depois “pendrives” e, concomitantemente, aos repositórios do próprio evento nos sites e portal da ANPEd.

O fato é que a produção científica produzida para a ANPEd sempre foi muito importante para o campo educacional. Atentas a isso, as diferentes Diretorias apoiaram as publicações de livros, coleções, Anais, documentos, enfim, um conjunto de materiais que hoje compõem o acervo impresso e digitalizado da associação e ajudam os pesquisadores nos balanços e estudos da área.

Cientes dessa responsabilidade, o *e-book* que aqui apresentamos materializa um sonho perseguido em duas dimensões: a primeira é a construção de uma coletânea que registra uma importante mudança na organização das Reuniões Nacionais, a mudança dos trabalhos submetidos de trabalhos completos para resumos; a segunda dimensão é o desejo de com essa coleção marcarmos o início de um processo organizado em torno de um Selo ANPEd para as publicações.

Esse Selo ainda almejado será um empreendimento futuro, do qual essa coletânea marca o início.

Como um projeto de gestão, as publicações da ANPEd são um compromisso da nossa Diretoria com a história da nossa associação e com a preocupação do seu futuro.

À frente da Associação por duas gestões, em nossa primeira gestão, ANPEd, presente! (2019-2021), enfrentamos o impensável durante dois anos. Assumimos a gestão da ANPEd em dezembro de 2019 com um plano de trabalho para os próximos dois anos, os quais, já imaginávamos, seriam muito difíceis e desafiadores diante da ofensiva de ultradireita que virou governo no Brasil. No entanto, em 16 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que entrávamos numa pandemia provocada pela covid-19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2). De lá para cá, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não são mensuráveis diante das milhares de vidas perdidas.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da Educação soavam às vezes intransponíveis. Os ataques mais diversos à Ciência, à Educação, às Ciências Humanas, aos Intelectuais, ao Orçamento Público agudizaram-se e exigiram dos pesquisadores e das Sociedades Científicas diferentes respostas.

Tomando esse cenário como ponto de partida, a ANPEd teve que, mais uma vez, se reinventar, pensar formas diferenciadas de construir sua presença num mundo que migrou para o on-line e reinventar suas formas de resistência.

A experiência vivida e acumulada ao longo desses anos de pandemia parece muito complexa para conseguir ser capturada em poucas palavras. Desde março de 2020 tivemos que reinventar o modo de ser ANPEd, desenvolvendo outras formas de gestão, criando outras dinâmicas internas e comunicando uma outra ANPEd externamente.

No meio dessa trajetória, nosso plano de gestão foi redimensionando. Ainda que nossos princípios históricos tenham servido de base para nossas ações, os desafios eram novos e foi nesse diálogo entre o impensável e o possível que construímos esses anos de gestão. Dentro disso, guiados pela luta histórica e intransigente da ANPEd em defesa da democracia e de todos os direitos democráticos; da educação pública e gratuita; da Ciência, do pensamento científico e do trabalho de pesquisadoras/es e intelectuais; da universidade pública, da escola pública e do financiamento público para pesquisa e pós-graduação; das políticas de ação afirmativa, políticas de inclusão, de direitos humanos e de redução das desigualdades e injustiças social e cognitiva; do investimento e democratização das políticas de financiamento para a pós-graduação e a pesquisa em Educação, construímos a presença on-line da ANPEd.

Realizamos a primeira Reunião Científica Nacional da ANPEd (40ª) completamente on-line, a primeira na Região Norte, em Belém, na Universidade Federal do Pará. Uma reunião histórica, celebrando o Centenário de Paulo Freire e a Amazônia.

Nessa Reunião, assumimos o compromisso de uma nova gestão, agora com a Diretoria “ANPEd, mais presente!” (2021-2023), e, associada a diversas outras marcas da história de nossa associação, temos certeza que continuamos construindo uma ANPEd mais democrática, mais acessível, mais plural, mais diversa, mais inclusiva.

Portanto, a Coleção que apresentamos aqui, denominada de Waraná, que em língua indígena significa “vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria”, celebra esse encontro da ANPEd com a Amazônia. Demoramos 40 edições para levar um evento da ANPEd para a região norte, para a Amazônia, e temos muito orgulho de que em nossas duas gestões realizaremos as duas reuniões nacionais nessa região.

A primeira coletânea dos *e-books* dessa coleção é composta pelos textos completos submetidos à 40ª Reunião Anual, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo! Essa coletânea, fruto do trabalho exaustivo dos organizadores e da comissão montada para esse fim, juntamente com o trabalho cuidadoso do nosso comitê científico, é um belo presente para nossa comunidade científica.

Além disso, enseja a expectativa com o que ainda está por vir, com nossa próxima reunião nacional no meio da Amazônia, em Manaus.

É com o peito inundado de uma esperança impaciente que entregamos uma Coletânea Amazônica como um marco para a história da ANPEd e confiantes de que estamos em vias de reconstruir a Educação Brasileira, a Amazônia e o Brasil.

“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro!” (Belchior)

Madeira, Funchal, dezembro de 2022.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Presidenta da ANPEd



APRESENTAÇÃO COMISSÃO E-BOOK

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Ailton Krenak¹

O presente *e-book* faz parte da primeira coletânea de *e-books* da ANPED, com o título *Waraná*², fruto da 40ª Reunião Nacional, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo, realizada em 2021 em Belém do Pará. Esta foi, sem dúvidas, uma reunião emblemática, pela celebração do centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos autores mais importantes do mundo no campo da Educação. Realizar a reunião no território amazônico também tem um valor destacável, tendo em vista a urgência da escuta, valorização e garantia dos direitos dos povos tradicionais do nosso país e da proteção da biodiversidade, que tem no território amazônico o seu maior espaço de existência e, por isso, também de disputa.

Além da celebração e defesa supracitados, em 2021 nos encontrávamos em um momento dilacerante na história da humanidade e especialmente difícil para o Brasil, tendo em vista o contexto político de ataque às políticas sociais, à ciência, à educação e o total desmonte das políticas e instituições públicas que focalizavam a mitigação das desigualdades e processos de exclusão delas provenientes. A pandemia da covid-19³ teve início em 2020, no Brasil o descaso do governo levou mais de 670 mil⁴ pessoas à morte e as consequências nefastas da ausência

¹ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

² Em sateré-mawé Uaraná: vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria.

³ A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, ele foi noticiado pela China à Organização Mundial da Saúde (OMS) em dezembro de 2019, com a informação do seu grande potencial de transmissão e alta taxa de mortalidade. No Brasil, o primeiro caso foi oficialmente notificado em fevereiro de 2020, com o registro da primeira morte em março do mesmo ano.

⁴ Informação disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 23/07/2022.

de coordenação e cooperação federal junto aos entes estaduais, municipais e distrital, ampliou significativamente as desigualdades já presentes em nosso país, especialmente o desemprego e a fome.

A pandemia levou à suspensão das atividades presenciais em vários setores. Dado o risco do contágio e as condições precárias para o seu enfrentamento, além da demora no processo de vacinação, na educação brasileira ficamos quase 2 anos desenvolvendo atividades no formato remoto, o que fez que a 40ª Reunião da ANPEd, também ocorresse nesse formato. Mesmo que tenha ocorrido *online*, o encontro e a possibilidade de diálogo em defesa da Educação, da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, dos povos tradicionais e dos seus territórios, significou um importante momento de fortalecimento das pautas acadêmico-científicas e políticas. Nesse contexto, destacamos as atividades de abertura e encerramento da reunião, em que as manifestações acadêmicas, dos movimentos sociais, dos povos tradicionais, artístico-culturais, exaltaram o nosso Brasil profundo, aquele diverso e extremamente rico e ao mesmo tempo desigual e nos deixaram como legado o lema “amazonear o mundo”.

Em 2022 ainda vivemos a pandemia e as suas consequências, lutamos por mudanças políticas que nos permitam retomar os princípios democráticos tão caros ao nosso país, e como diz Ailton Krenak, se conseguirmos continuar contando mais uma história, estaremos adiando o fim do mundo, o que nos move a seguir o caminho.

Optamos, na publicação desta coletânea que marca uma mudança na publicização das pesquisas apresentadas e discutidas no âmbito das reuniões nacionais da ANPEd, pelo caminho que se encontra com o movimento de luta e resistência, o que pode ser observado nos 5 volumes que a compõem. Esse movimento tem como ponto de partida a mudança, amplamente discutida e decidida em assembleia pela maioria das/es/os associadas/es/os participantes, de submissão de resumo expandido e não mais texto completo para apresentação nas reuniões da ANPEd.

Essa mudança levou a diretoria da ANPEd a instituir, em 2021, uma comissão de discussão sobre os encaminhamentos possíveis para a publicação de textos completos das/es/os autores/as que assim o desejassem. Aqui, havia uma preocupação especial com a participação das/es/os pesquisadores/as seniores, que ao longo da sua trajetória na ANPEd vivenciaram a prática da publicação dos textos na íntegra, além do destacado papel da ANPEd como base para análises da produção nas pesquisas em Educação.

A Comissão de Trabalho Completo, como inicialmente denominada, foi composta por 2 representações da diretoria, das coordenações de GT, do Comitê Científico e 1 representação da Revista Brasileira de Educação e da secretaria acadêmica da ANPEd. Essa comissão discutiu intensamente os possíveis encaminhamentos para os textos completos e chegou à decisão da organização de e-books, tomando como referência as subáreas⁵ da ANPEd. Na sequência, realizou o trabalho de elaboração das normas de submissão, parametrização do sistema, avaliação dos textos aprovados para apresentação na 40ª Reunião Nacional que as/es/os autores/as indicaram

⁵ Os Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd são organizados em 5 subáreas. **Subárea 1:** GT02 – História da Educação; GT14 – Sociologia da Educação; GT17 – Filosofia da Educação e GT20 – Psicologia da Educação. **Subárea 2:** GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT06 – Educação Popular; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. **Subárea 3:** GT04 – Didática; GT08 – Formação de Professores; GT12 – Currículo; GT16 – Educação e Comunicação; GT19 – Educação Matemática e GT24 – Educação e Arte. **Subárea 4:** GT05 – Estado e Política Educacional; GT09 – Trabalho e Educação e GT11 – Política de Educação Superior. **Subárea 5:** GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT13 – Educação Fundamental e GT15 – Educação Especial.

a intenção de publicação no e-book e convidou para a organização dos e-books representantes das coordenações de GTs e do Comitê Científico, por cada subárea.

Com a comissão alargada, e agora já denominada de Comissão de *E-book*, incluindo as/es/os organizadores/as, foram tomadas decisões como a estrutura dos e-books, organização de cada volume por eixos e o cronograma de trabalho. Destacamos a importância do trabalho coletivo nesse processo de tomada de decisões e efetivação da organização dos *e-books*, que nos exigiu mais do que o inicialmente previsto e nos permitiu aprender muito com todo o processo.

Organizar uma publicação que congrega contribuições com epistemologias, temas, problemáticas, abordagens teórico-metodológicas tão distintas foi um grande desafio e uma grata satisfação, tendo em consideração os múltiplos diálogos possíveis, que se intensificam a partir de agora no encontro com as/es/os leitores/as e com a constituição de novas histórias.

Alexandra Garcia
Alexandre Filordi de Carvalho
Angela Scalabrin Coutinho
Elizeu Clementino de Souza
Maura Corcini Lopes
Patrícia Corsino



APRESENTAÇÃO ORGANIZADORES/AS

Em 2021, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) incluiu em sua agenda a Amazônia. No encontro na Amazônia, fortaleceram-se as lutas políticas pela pluralidade, pelas muitas formas de vida, pelo amplo diálogo e pelo direito universal à educação laica, plural e de qualidade. Além do desafio de fazer acontecer o encontro nacional todo na modalidade virtual remota — fazendo bradar a vida no planeta em um cenário político de afronta à democracia e de irresponsabilidade política com o comum —, também assumiu o compromisso de ampliar, ainda mais, a circulação das pautas educacionais. Para tanto, além de a modalidade virtual-remota ter favorecido que mais pessoas pudessem participar de inúmeras discussões e análises produzidas pelos pesquisadores da Associação, também a tecnologia possibilitou que montássemos e-books visando ampliar a socialização e circulação dos trabalhos apresentados e discutidos pelos pares na 40ª Reunião.

Neste e-book estão reunidos trabalhos completos apresentados na 40ª Reunião Anual da Anped em três Grupos de Trabalhos (GT), sendo eles: GT 5 – Estado e Política Educacional, GT 9 – Trabalho e Educação e GT 11 – Política de Educação Superior. Embora na 40ª Reunião tenham sido apresentados e discutidos mais trabalhos do que aqueles 26 que estão aqui reunidos, é possível perceber as muitas abordagens, desdobramentos e articulações temáticas em circulação no conjunto dos GTs. Os 26 trabalhos completos encontram-se subdivididos no e-book em quatro partes: Parte 1 Política e Gestão Educacional: da jornada de trabalho aos desafios do presente; Parte 2 Política de Educação Superior: perfis de estudantes, flexibilidade curricular e risco orçamentário; Parte 3 Trabalho e Educação: trajetórias, precarização e privatização; e, Parte 4 Ensino Médio Integrado: da política de cotas à formação profissional.

Na Parte 1, *Política e Gestão Educacional: da jornada de trabalho aos desafios do presente*, estão reunidos oito trabalhos. Entre os desafios discutidos pelos autores destacam-se as jornadas de trabalho docente, a educação de tempo integral, o ensino não presencial, os impactos do novo regime fiscal dos entes federados e suas implicações para a valorização docente, as implicações da Lei nº 12.659/2020 nas redefinições dos modelos de gestão das escolas, a avaliação da meta 19 do Plano Estadual de Educação de Pernambuco, discussões acerca da educação e das diretrizes da política socioeconômica em Cuba. A discussão é enriquecida com a contribuição de um texto que traz o levantamento de produções acadêmicas sobre cenários do Direito à Educação, tomando como referências

básicas a amplitude e a complexidade que assumem o tema no campo da política educacional. Nas pesquisas discutidas, realidades regionais do Amazonas, de Mato Grosso, de Porto Alegre, de Pernambuco, bem como de Cuba são trazidas, mostrando, ao mesmo tempo, as características socioeducacionais de diferentes grupos sociais, a dimensão do evento e, por consequência, do e-book.

Na parte 2, *Política de Educação Superior, perfis de estudantes, flexibilidade curricular e risco orçamentário*, estão inseridos seis trabalhos. Eles foram organizados em uma ordem que permite sair do contexto mais amplo brasileiro até a abordagem de mudanças de perfis de estudantes, tanto da educação tecnológica — como observado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul — quanto no perfil socioeconômico e cultural do estudante beneficiário das políticas de cotas na Universidade Rural do Rio de Janeiro. Compondo o que se diz ser o contexto mais amplo, estão textos que fazem o debate sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na relação com um Estado avaliador, a discussão sobre a situação de trabalhadores-estudantes. Nesse cenário, um dos textos aborda a insuficiência orçamentária para a assistência estudantil, fato que representa um grande desafio para a educação superior brasileira, tendo em vista a necessidade de serem formuladas e implementadas políticas que garantam não somente o acesso, mas também a permanência dos estudantes, com êxito e qualidade, nesse nível educacional. Também está o texto sobre os cursos superiores de tecnologia no Brasil, fazendo pensar acerca do enxugamento e da flexibilização da formação de nível superior.

Na parte 3, *Trabalho e Educação: trajetórias, precarização e privatização*, estão reunidos sete textos. Os trabalhos abarcam discussões sobre contratação de professores temporários e a precarização do trabalho docente, que acaba impactando negativamente a qualidade do ensino e colocando para esse tipo de trabalho cobranças dimensionadas em critérios de produtividade, os quais têm contribuído para a degradação das condições laborais do professorado. Na perspectiva de agregar outros elementos aos debates promovidos nessa parte do e-book, outros textos abordam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Bolsa-formação, a prática como algo central e radical na formação de professores, além da inserção social e acadêmica de egressos no sentido de analisar a relação entre a formação recebida por eles e suas vivências culturais, científicas e profissionais. Os interesses privados no ensino também são privilegiados nas reflexões empreendidas, sendo compreendidos como algo que, direcionados pelas empresas educacionais e associados à concepção de negócio, voltam-se, diretamente, para a expansão dos lucros e para a otimização dos custos nas instituições educacionais. Apresentam, também, discussões sobre trabalho e educação de jovens estudantes da agricultura familiar e os impactos da formação profissional para os trabalhadores-rurais que são assalariados.

Na quarta e última parte, *Ensino Médio Integrado: da política de cotas à formação profissional*, com cinco textos, concentram-se as discussões sobre o Ensino Médio. Distintos enfoques desdobram o tema: a contrarreforma do Ensino Médio e os impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação em Santa Catarina, a política de cotas na educação profissional como alternativa para ampliar a democratização do acesso, embora deva ser acompanhada efetivamente de ações que assegurem a permanência dos estudantes com padrão de qualidade nessa modalidade educacional. Também são

abordados os temas de formação de trabalhadores pelo Ensino Médio Integrado, formação de trabalhadores e a integração de saberes em práticas educativas no Pará, enfatizando experiências que constroem conhecimentos necessários à formação do sujeito histórico, responsável pela sociedade de seu tempo. Por fim, é exposta uma análise textual da resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2021, provocando a problematização se o Ensino Médio integrado até a Educação Profissional e Tecnológica estariam com os dias contados.

Enfim, ao finalizar com uma lista de autores e de autoras que o compõem, o e-book mostra o quão potentes são os encontros e as discussões feitas por intelectuais do campo da Educação, sócios da ANPEd. Mostra, também, no contexto sindêmico em que vivemos — no qual crises históricas brasileiras foram potencializadas pela pandemia da covid-19 —, como é importante voltarmos a atenção para a geração e o aprofundamento de conhecimentos que possam ser usados para alimentarem os debates e para que encontremos saídas para os problemas postos.

Maura Corcini Lopes
José Vieira de Sousa
Doriedson do Socorro Rodrigues

SUMÁRIO

PARTE 1: POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAIS: DA JORNADA DE TRABALHO AOS DESAFIOS DO PRESENTE 18

A COMPOSIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES MUNICIPAIS NA REGIÃO DO BAIXO AMAZONAS/PA 19

*Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Soraya de Nazaré Camargo Vargas*

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO 32

*Elenise Pinto de Arruda
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares*

ENSINO NÃO PRESENCIAL NO ESTADO DA BAHIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 46

*Jamile de Souza Soares
Adenilson Souza Cunha Junior*

IMPACTOS DO NOVO REGIME FISCAL NOS ENTES FEDERADOS: IMPLICAÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL 57

*Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña
Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra
Ionaldo Julian Costa Bruno*

REDEFINIÇÕES NO MODO DE GESTÃO DAS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 12.659/2020 68

Amanda Gurgel de Freitas

UMA AVALIAÇÃO DA META 19 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (2015-2025) 79

*Joana Dark Andrade de Sousa
Antonio Agostinho da Silva Filho*

EDUCAÇÃO E DIRETRIZES DA POLÍTICA SOCIOECONÔMICA EM CUBA 90

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

CENÁRIOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA 102

*Cristiane Machado
Aline Gabriele Pereira
Andreia Silva Abbiati*

PARTE 2: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERFIS DE ESTUDANTES, FLEXIBILIDADE CURRICULAR E RISCO ORÇAMENTÁRIO 119

SINAES NO CONTEXTO DE UM ESTADO AVALIADOR: ALGUMAS REFLEXÕES 120

Adriana Rocha Vilela Arantes

TRABALHADORES-ESTUDANTES: UM DESAFIO NÃO EXPLICITAMENTE ENFRENTADO POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR 129

Antonio Miranda Galleão

A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O RISCO DE COLAPSO POR INSUFICIÊNCIA ORÇAMENTÁRIA DO ESTADO BRASILEIRO 140

Claudio Nascimento da Costa

Dinair Leal da Hora

Luziane Said Cometti Lélis

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL: A MATERIALIDADE DA FORMAÇÃO ENXUTA E FLEXÍVEL DE NÍVEL SUPERIOR 150

Igor Andrade da Costa

O PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS/OS ESTUDANTES EVADIDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS) 162

Carina Elisabeth Maciel

Débora R. Neres de Souza Garcia

Tatiane da Silva Lima

A POLÍTICA DE COTAS E AS MODIFICAÇÕES NO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) 173

Olívia Chaves de Oliveira

PARTE 3: TRABALHO E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, PRECARIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO 182

A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORAS TEMPORÁRIAS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 183

João Henrique Figueredo de Oliveira

João Carlos Roedel Hirdes

Mauro Augusto Burkert Del Pino

O PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO: EXPRESSÃO DA COALIZÃO COM A BURGUESIA INDUSTRIAL E DA DISPUTA PRIVADA PELOS FUNDOS PÚBLICOS 194

Neila Pedrotti Drabach

PRÁTICA – QUESTÃO RADICAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 206

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

**INSERÇÃO SOCIAL E ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DO IFPR:
UM OLHAR SOBRE AS TRAJETÓRIAS EGRESSAS 219**

Joel Júnior Cavalcante

**INTERESSES PRIVADOS NO ENSINO DE ARTE E NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE 232**

Jéssica Natana Agostinho

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

**TRABALHO E EDUCAÇÃO DO/A JOVEM ESTUDANTE DA AGRICULTURA
FAMILIAR NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA 242**

Carla Daniele Campos Holetz

Patrícia Correia de Paula Marcoccia

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPACTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
PARA OS TRABALHADORES RURAIS ASSALARIADOS 252**

Marleide Barbosa de Sousa Rios

**PARTE 4: ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA POLÍTICA
DE COTAS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL 264**

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:
IMPACTOS SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO 265**

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Tatiane Aparecida Martini

**AS MARGENS DA POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: OS COTISTAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
DO IF FLUMINENSE CAMPUS CAMPOS GUARUS 275**

Luciana Machado-Costa

**CABE AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A FORMAÇÃO DE
TRABALHADORES SOB MEDIDA? 293**

Katia Regina de Sá

**FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E INTEGRAÇÃO DE SABERES
EM PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ENSINO MÉDIO NO PARÁ 304**

Kariny de Cássia Ramos da Silva

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA COM OS DIAS CONTADOS? UMA ANÁLISE TEXTUAL
DISCURSIVA DA RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO Nº 01/2021 315**


Arthur Rezende da Silva

Thiago Soares de Oliveira

AUTORES/AS 328

PARTE 1:
POLÍTICAS E GESTÃO
EDUCACIONAIS: DA
JORNADA DE TRABALHO
AOS DESAFIOS DO
PRESENTE





A COMPOSIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES MUNICIPAIS NA REGIÃO DO BAIXO AMAZONAS/PA

*Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Soraya de Nazaré Camargo Vargas*

INTRODUÇÃO

O presente estudo focaliza a composição da jornada de trabalho de professores municipais na Região de Integração¹ do Baixo Amazonas na perspectiva de avaliar se há previsão de tempo incluído na jornada para atividades extraclasse e se essa composição atende às especificidades do fazer docente e à legislação nacional. A metodologia utilizada foi a análise documental, cujas fontes principais foram os Estatutos e/ou Planos de Carreira do Magistério de cada rede municipal. O texto comporta duas seções: a primeira, denominada “Jornada de trabalho de professores e hora-atividade: aspectos teóricos e legais” e a segunda “Composição da jornada de trabalho docente na Região de Integração do Baixo Amazonas”.

JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES E HORA-ATIVIDADE: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Estudos a respeito da jornada de trabalho do professor têm reafirmado a necessidade de se organizar o tempo de trabalho deste profissional de modo a dar suporte às especificidades do fazer docente (GATTI; BARRETO 2009; ARELARO; JACOMINI, SOUZA; SANTOS 2014; MONLEVADE 2000; DUTRA JUNIOR 2000). Isso porque “tanto ao longo de uma jornada típica de trabalho quanto durante um ano escolar, um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 133). Por jornada de trabalho, entende-se o “Tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida” (DAL ROSSO, 2010).

¹ A divisão dos 144 municípios do Estado em Regiões de Integração foi feita por meio do Decreto nº 1.066, de 19 de junho de 2008.

Essa mesma concepção é externada por Dutra Jr. *et al.* (2000) ao afirmarem que a jornada de trabalho é compreendida pelo tempo total que o professor dispensa ao trabalho, ou seja, “É o tempo, em horas semanais ou mensais, em que o profissional da educação fica à disposição do trabalho. Na atividade docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento e à realização de atividades extraclasse (DUTRA JR. *et al.*, 2000, p. 220). Esse entendimento de jornada também é defendido por Monlevade, (2000) para quem a jornada de trabalho contempla o “tempo de realimentação pessoal e coletiva do ato docente que propicie identidade do profissional com a proposta pedagógica da escola” (MONLEVADE, 2000, p. 100).

No que concerne à hora-atividade, de acordo com Cação (2001), embora o termo seja comum no âmbito educacional, o vocábulo, com suas especificidades datam de 1978, por ocasião da edição da Lei Complementar nº 201/1978, editada pelo governo de São Paulo. Assim, a autora conceitua a hora-atividade, afirmando:

A própria concepção de hora-atividade [...] foi saudada como uma inovação e uma conquista da categoria do professorado, por reconhecer que o trabalho docente não se circunscreve apenas à sala de aula, pode ser realizada em horário e local de livre escolha do professor, o que, dentre uma série de questões e interpretações que possibilita, uma delas pode ser a de que não é necessária a reunião dos trabalhadores para que a totalidade do trabalho seja executado. Ou seja, parece haver dentre essas outras interpretações possíveis, o entendimento de que, ao menos, parte do trabalho docente é realizado individualmente, exatamente aquele que o professor dispense para 93 planejar, elaborar material didático, estudar, corrigir provas, realizado de modo solitário (CAÇÃO, 2001, p. 210).

Na perspectiva de Dutra Jr. *et al.* (2000), as horas de aula e as horas de atividades se conceituam, respectivamente, da seguinte forma:

A hora de aula corresponde a toda e qualquer atividade programada, incluída na proposta pedagógica da escola, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados, realizada em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo de ensino-aprendizagem (Parecer nº 5/97, da CEB/CNE). O conceito aplica-se transitoriamente também ao professor leigo, verificadas as demais condições. E a hora de efetivo trabalho escolar, correspondente a sessenta minutos, independentemente da duração do módulo da hora de aula.

As horas de atividades correspondem às horas de trabalho do professor destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (Res. 03/97, art. 6º, IV). Incluem trabalho individual do professor, como preparação de aulas e correção das tarefas dos alunos, e trabalhos coletivos, como reuniões administrativas e pedagógicas, estudos e atendimento aos pais (DUTRA JR. *et al.*, 2000, p. 221).

Carissimi e Trojan (2011) ratificam esses estudiosos, explanando que no caso dos professores, a jornada de trabalho deve ser constituída pela hora-aula, que é o momento de interação com os educandos, e a hora-atividade que é o “tempo dentro da jornada de trabalho docente, considerado para planejamento, estudos e formação continuada dos professores” (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 64). A hora-atividade, portanto, é uma das especificidades do trabalho docente e é impor-

tante para a formação continuada, uma vez que esse profissional precisa estar constantemente atualizando seus conhecimentos a fim de aprimorar o seu trabalho.

Em relação aos docentes, Gatti (2009) ressalta que o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas, apontando que existe uma diferença de tempo entre o tempo de ensino e tempo de trabalho, sendo que este último acumula “o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes” (GATTI, 2009, p. 30). Ao considerarmos todos os vínculos de emprego dos professores, nas diversas esferas administrativas, as informações oficiais quanto ao total de horas trabalhadas também são insuficientes (THOMAZINI, 2016) e quando há a comparação entre os professores da rede pública, da educação básica, e os professores da rede particular de ensino percebe-se que os da rede pública têm maiores jornadas de trabalho do que os da rede privada, apresentando uma diferença de cinco horas (GATTI, 2009). Gatti (2011) explana acerca de alguns estudos sobre necessidade de carga horária para a hora-atividade. Alguns desses estudos consideraram a jornada de trabalho docente como sendo apenas o horário em sala de aula e outras ponderaram sobre o uso do tempo extraclasse. Dentre estes, um mostrou que 47% dos docentes levavam sempre atividades para realizar em casa, 24% faziam isso com frequência e 12% nunca levavam atividade da escola para casa. Nessas pesquisas verificou-se que os docentes passavam mais de 29 horas por semana em sala de aula e que dedicavam, no mínimo, mais 6 horas semanais extraclasse para o planejamento de aulas, adicionando outras horas de trabalho com preparo de avaliações, correção de trabalhos e provas, leituras e estudos etc., constatando que a jornada de trabalho docente tem, em média, 56 horas semanais.

Em relação às legislações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu art. 67, inciso V especificou como pilar de valorização docente que os sistemas de ensino devem assegurar em seus “estatutos e planos de carreira do magistério público período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho”. A Lei nº 11.738/2008 criou o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério da Educação Básica – PSPN e estabeleceu que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008), ou seja, previu que pelo menos 1/3 da jornada de trabalho dos docentes da educação básica seja destinado às atividades extraclasse. Após a aprovação da Lei do PSPN, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, por meio de um estudo encomendado sobre o cumprimento da nova carga horária para a hora-atividade, verificou que seria necessária a contratação de 222 mil novos professores, o que implicaria em um custo de 3 bilhões e 500 milhões de reais. Essa medida causaria maior impacto nos lugares onde não existia hora-atividade ou onde existiam muitos professores contratados (ARAUJO, 2008).

No mesmo ano da aprovação da Lei do Piso, os governadores dos estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina ingressaram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIn. nº 4167/2008 contra a Lei do Piso no Supremo Tribunal Federal – STF. De acordo com Ximenes (2011), essa ação questionava cinco critérios de implementação do Piso:

- (1) o estabelecimento da jornada de, no máximo, 40 horas semanais; (2) a composição dessa jornada, que deve garantir no mínimo 1/3 da carga horária para a realização de atividades fora da sala de aula; (3) vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da educação básica pública (ou seja, para chegar à integralização do piso não devem ser consideradas gratificações e outros bônus que compõem a remuneração); (4) os prazos de implementação da lei; e (5) a data de início de vigência da lei (XIMENES, 2011, p. 11).

Enquanto a ADIn não estava transitada em julgado, alguns pontos da Lei foram suspensos, resultando no deturpamento do significado de “Piso”, como afirma Ximenes (2011):

Enquanto a ADIn não fosse inteiramente julgada pelo Tribunal, uma medida cautelar proferida pelo STF no final de 2008 suspendeu provisoriamente dois importantes pontos da Lei, fundamentais para sua efetivação: a garantia de parte da carga horária para atividades extraclasse e a questão da vinculação do piso ao vencimento inicial. Isso significava que, até a decisão, a referência para o piso salarial seria a remuneração, e não o vencimento inicial das carreiras, como determinado na lei (art. 2º, parágrafo 1º). Portanto, os valores pagos aos professores a título de gratificações e vantagens poderiam ser contabilizados para atingir o mínimo estabelecido pelo piso (XIMENES, 2011, p. 11-12).

Provavelmente por essa indefinição, a Resolução nº 02/2009, que estabeleceu novas diretrizes para a criação e reestruturação dos Planos de Carreira do Magistério, ao se referir à composição da jornada de trabalho sinalizou pela ampliação gradativa da hora-atividade, sem mencionar o previsto na lei do PSPN, conforme o Art. nº 4, onde se lê:

Art.4º [...]

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, **assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos** (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Somente no ano de 2020 o Supremo Tribunal Federal julgou como válido o tempo de 1/3 da jornada para a hora-atividade, tornando-a obrigatória nestes termos: “[...] Foi fixada a seguinte tese: É constitucional a norma geral federal que reserva fração mínima de um terço da carga horária dos professores da educação básica para dedicação às atividades extraclasse [...]” (BRASIL, 2020). Com essa decisão, cabe aos estados e municípios adequar suas leis de carreira docente, observando na composição da jornada de trabalho tempo incluído para que os professores desenvolvam as atividades extraclasse típicas de sua profissão.

COMPOSIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO BAIXO AMAZONAS

A Região de Integração do Baixo Amazonas é composta por treze municípios (Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa), com área territorial de 315,86 mil km² (25% da área do Pará),

sendo que 71% da região são de áreas protegidas. A maior parte desses municípios tem origens que remontam ao século XIX e nomes homônimos a localidades portuguesas².

Em 2018, a população dessa Região de Integração estimada pelo IBGE foi de pouco mais de 736 mil habitantes, correspondendo a 8,6% do total do estado (FAPESPA, 2019). As características socioeconômicas por município são as seguintes:

Tabela 1 – Municípios do Baixo Amazonas: caracterização socioeconômica

| Município | População | PIB <i>per capita</i> | % população com Rend. até ½ Salário-Mínimo | Taxa de escolariz. de 6 a 14 anos (%) |
|-----------------|-----------|-----------------------|--|---------------------------------------|
| Alenquer | 52.626 | 10.034,9 | 53,4 | 95,6 |
| Almerim | 33.614 | 17.327,1 | 47,1 | 95,8 |
| Belterra | 16.318 | 9.032,6 | 52,1 | 96,6 |
| Curuá | 12.254 | 8.770,8 | 53,4 | 97,3 |
| Faro | 8.177 | 7.505,9 | 52,7 | 97,9 |
| Juruti | 47.086 | 17.514,7 | 48,5 | 96,6 |
| Mojú dos Campos | 16.184 | 9.595,2 | * | * |
| Monte Alegre | 55.462 | 12.455,0 | 54,0 | 96,1 |
| Óbidos | 49.333 | 12.336,8 | 51,7 | 95,4 |
| Oriximiná | 62.794 | 22.543,0 | 49,4 | 96,3 |
| Prainha | 29.846 | 9.660,3 | 56,2 | 92,3 |
| Santarém | 294.580 | 16.053,8 | 45,6 | 97,3 |
| Terra Santa | 16.949 | 27.414,0 | 49,5 | 97,0 |

Fonte: IBGE (2010), exceto o PIB *per capita* (2018). *Mojú dos Campos foi instalado como município no ano de 2013.

Santarém possui a maior população regional, chegando a quase 300 mil habitantes. Os demais municípios têm população entre o máximo de 62.794 (Oriximiná) e o mínimo de 8.177 (Faro). O PIB *per capita* desses municípios varia de R\$8.770,80 (Curuá) a R\$27.414,00 (Terra Santa). A renda mensal *per capita* da maior parte dos habitantes dessa região equivale a menos de meio salário-mínimo, visto que 68% de sua população encontra-se inscrita no CadÚnico³, sendo que 62,3% das famílias inscritas recebem Bolsa-Família (FAPESPA, 2019), portanto, situam-se abaixo da linha da pobreza. A taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos em 2010 variou de no mínimo 92,3% (Prainha) ao máximo de 97,9% (Faro).

² Grande parte dos municípios dessa região foi fundada à época do período de colonização portuguesa ou no período imperial, como Alenquer, Óbidos, Almeirim e Santarém (1758), Faro (1769), Monte Alegre (1880) e Prainha (1881). Outros como Juruti (1883, originalmente Nossa Senhora da Saúde de Juruti), e Oriximiná (fundado em 1894 e emancipado em 1930) foram criados na primeira República e conservaram seus nomes originais de povoados. Alguns foram desmembrados de outros como Belterra (desmembrado de Santarém em 1995), Terra Santa (desmembrado de Faro e Oriximiná em 1991), Curuá (desmembrado de Alenquer em 1995) e Mojú dos Campos (desmembrado de Santarém em 2006 e emancipado em 2013) é o mais recente município do Pará (FAPESPA, 2020).

³ O Cadastramento Único para Programas Sociais do Governo Federal, ou Cadastro Único, foi criado por meio do decreto nº 3.887 de 24 de julho de 2001.

O atendimento à educação básica é compartilhado entre as redes municipais e a rede estadual. A educação infantil e o ensino fundamental foram totalmente municipalizados nessa região, exceto em Alenquer, Faro, Juruti e Santarém, onde a rede estadual ainda atua nessa etapa da educação básica, mas ofertando poucas matrículas, conforme o INEP. Tal fato se deve à política de municipalização fortemente incentivada especialmente no final da década de 1990 pelo governo do estado do Pará associada à antecipação do Fundef para o ano de 1997⁴. Vejamos o atendimento à educação básica e suas modalidades pela rede municipal dos municípios:

Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica e suas modalidades na rede municipal – 2020

| Município | Creche | Pré-escola | 1º ao 5º ano | 6º ao 9º ano | EJA | Educação Especial | Total |
|------------------|--------|------------|--------------|--------------|-------|-------------------|--------|
| Alenquer | 80 | 1.768 | 6.012 | 3.763 | 162 | 184 | 11.969 |
| Almerim | 0 | 1.134 | 4.354 | 3.045 | 542 | 296 | 9.371 |
| Belterra | 101 | 557 | 1.903 | 1.373 | 225 | 70 | 4.229 |
| Curuá | 244 | 545 | 1.508 | 1.290 | 89 | 70 | 3.746 |
| Faro | 213 | 319 | 812 | 449 | 188 | 28 | 2.009 |
| Juruti | 522 | 2.282 | 5.888 | 4.358 | 392 | 214 | 13.656 |
| Mojuí dos Campos | 0 | 642 | 1.902 | 1.805 | 519 | 165 | 5.033 |
| Monte Alegre | 754 | 2.230 | 5.988 | 5.162 | 519 | 336 | 14.989 |
| Óbidos | 271 | 1.058 | 5.948 | 4.556 | 354 | 233 | 12.420 |
| Oriximiná | 718 | 2.360 | 6.880 | 5.718 | 553 | 603 | 16.832 |
| Prainha | 327 | 1.417 | 4.430 | 2.795 | 565 | 128 | 9.662 |
| Santarém | 2.845 | 9.688 | 27.867 | 17.959 | 1.471 | 1.345 | 61.175 |
| Terra Santa | 198 | 679 | 1.690 | 1.396 | 77 | 107 | 4.147 |

Fonte: INEP.

O atendimento à educação infantil em creche é feito por todos os municípios, exceto por Almerim e Mojuí dos Campos, onde não existem matrículas públicas para crianças na faixa etária de 0 a 4 anos. Todas as redes atendem à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial. Por ser o município de maior população, Santarém se destaca no atendimento ao maior número de alunos em todas as etapas e modalidades de educação básica na Região.

A organização da educação municipal dos municípios estudados tem como órgão coordenador a Secretaria Municipal de Educação, que conta com assessoramento de Conselhos Municipais de Educação. Todos os municípios dessa região possuem alguma lei que regulamenta a carreira docente. Em apenas dois municípios os professores são incluídos na legislação geral dos servidores municipais, no município de Faro e Monte Alegre. Na perspectiva de responder às questões que motivaram o estudo, verificamos a composição da jornada de trabalho dos professores da educação básica, que consta na Tabela 3, a seguir.

⁴ O Fundef foi implementado em todo o país a partir de 1998 e antecipado no Pará por meio da Lei estadual nº 6.044/97, fato que teve muito impacto na expansão da municipalização do ensino (GUTIERRES, 2010). O processo de municipalização do ensino implicou no repasse de alunos, prédios e funcionários da rede estadual para a rede municipal por meio de convênios. Nessa região, apenas os municípios de Faro, Juruti, Santarém e Alenquer não assinaram o convênio de municipalização (GUTIERRES, 2005).

Tabela 3 – Composição da Jornada de Trabalho docente no Baixo Amazonas

| Municípios | Legislação | Jornada Semanal | Hora-Atividade |
|------------------|--------------------|-----------------|----------------|
| Alenquer | Lei nº 937/2012 | 20 e 40 h | 1/3 |
| Almerim | Lei nº 1.203/2012 | 20 e 40 h | 25% |
| Belterra | Lei nº 008/2011 | 20 e 40 h | Não versa |
| Curuá | Lei nº 094/2002 | 25 h | 20% |
| Faro | Lei nº 58/1997 | Não versa | Não versa |
| Jurutí | Lei nº 1.021/2011 | 25 e 26 h | 20% |
| Mojuí dos Campos | Lei nº 056/2015 | 20 a 40 h. | 1/3 |
| Monte Alegre | Lei nº 4.662/ 2006 | Não versa | Não versa |
| Óbidos | Lei nº 3.172/1998 | 40 h | 25% |
| Oriximiná | Lei nº 7.315/2010 | 20, 30 e 40 h | 25% |
| Prainha | Lei nº 035/2012 | 20 e 40 h | 1/3 |
| Santarém | Lei nº 17.246/2002 | 20 a 40 h | 20% |
| Terra Santa | Lei nº 269/2019 | 20 e 40 h | 1/3% |

Fonte: Sites oficiais municipais.

Conforme se pode visualizar pelas informações da Tabela 03, todos os municípios do Baixo Amazonas possuem alguma lei que de alguma forma trata sobre a carreira docente e a forma de atuação desse profissional. Contudo, em Faro e Monte Alegre, o magistério se inclui na legislação dos demais servidores municipais, que nem sempre leva em conta as especificidades da atuação do professor. Os demais municípios possuem Planos de Carreira do Magistério específicos, sendo o mais antigo o de Óbidos (1998) e o mais recente o de Terra Santa (2019). Porém, ao comparar a composição da jornada de trabalho docente entre esses dois municípios, verifica-se que o percentual destinado à hora-atividade no Plano de Carreira mais recente, o de Terra Santa, é ainda mais distante do que prevê a legislação nacional, pois é de apenas 20%, enquanto em Óbidos é de 25% sobre a jornada de 40 horas semanais. Em nove dos treze municípios, se observam diferentes durações de jornada de trabalho, variando de 20 a 40 horas semanais. Todos destinam tempo para a realização da hora-atividade, porém com percentuais diferentes, variando entre 20, 25 e 33,3% (equivalente a 1/3), exceto Faro, Monte Alegre e Belterra, que não mencionam a existência ou não de hora-atividade. Apenas em Alenquer, Mojuí dos Campos, Prainha e Terra Santa apresentam compatibilidade com a Lei nº 11.738/2008, que prevê 1/3 do tempo da jornada para hora-atividade, o que evidencia a necessidade de adequação das demais legislações municipais à legislação nacional que prevê esse direito aos docentes.

Mas o que é previsto nos documentos de carreira como atividades a serem desenvolvidas pelos professores durante esse tempo de hora-atividade incluído na jornada de trabalho? Vejamos no Quadro 01 como se apresenta a descrição dessas atividades conforme as legislações locais.

Quadro 1 – Atividades extraclases nos municípios da Região do Baixo Amazonas

| Município | Atividades Extraclases |
|------------------------|---|
| Alenquer | Reuniões pedagógicas, planejamento, troca de experiência, formação em serviço, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa, colaboração com a administração escolar, atendimento aos pais e aos alunos, de terceiros com interesse na educação pública. |
| Almeirim | Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaboração do plano de curso; reunião pedagógica; atendimento a família do educando; acompanhamento ao educando; pesquisas e aperfeiçoamento profissional; preparação de aulas e à avaliação de trabalhos de alunos. |
| Belterra | Preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional. |
| Curuá | Destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional [...]. |
| Faro | Lei dos servidores da Prefeitura, não específica. |
| Juruti | [...] Horas de trabalho coletivo na escola e horas-atividades, para pesquisa e planejamento em local de livre escolha do docente. Horas-atividades são aquelas em que o docente poderá desenvolver atividades de correção, organização de processos avaliativos e preparação de aula. |
| Mojú dos Campos | Hora-atividade é o tempo do professor destinado à participação em reuniões pedagógicas, planejamento, troca de experiência, formação em serviço, preparação de aula, correção de trabalhos e provas, pesquisas, atendimento aos pais e alunos e outras atividades relacionadas ao exercício da docência extraclasse. |
| Monte Alegre | Lei dos servidores da Prefeitura, não específica. |
| Óbidos | A hora-atividade é o tempo do professor destinado à participação em reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional, preparação de aula, correção de trabalhos e provas, pesquisas, atendimento aos pais e alunos e outras atividades relacionadas ao exercício da docência extraclasse. |
| Oriximiná | Hora pedagógica para atividades do trabalho docente — HPD: tempo atribuído ao docente para atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade, formação continuada e cumprimento de outras atividades de acordo com a proposta pedagógica da escola. As horas pedagógicas são as destinadas à preparação e avaliação de trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à busca de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola, ou algum elemento que venha a enriquecê-la. |
| Prainha | Entende-se por hora-atividade o percentual total da carga horária que o professor disponibilizará para: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaboração do plano de curso; plano de aula; avaliação, correção de trabalhos e provas; visita domiciliar; reunião pedagógica; atendimento à família do educando; acompanhamento ao educando; pesquisas e aperfeiçoamento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. |
| Santarém | Hora-atividade, é o tempo do professor destinado à participação em reuniões pedagógicas, planejamento, troca de experiência, formação em serviço, preparação de aula, correção de trabalhos e provas, pesquisas, atendimento aos pais e alunos e outras atividades relacionadas ao exercício da docência extraclasse. |
| Terra Santa | [...] de horas atividade extraclasse, estas últimas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola. |

Fonte: Leis municipais.

Em Faro e Monte Alegre, por serem os docentes regidos pela mesma legislação que os demais servidores das suas respectivas prefeituras, não há detalhamento das especificidades do magistério, tais como a hora-atividade. Em todos os onze municípios que especificaram as atividades no documento de carreira, as principais atividades previstas no tempo da hora-atividade foram atividades relacionadas à participação em reuniões pedagógicas, ao planejamento, à troca de experiência, à formação em serviço, à preparação de aula, à elaboração do plano de curso, à correção de trabalhos e provas, a pesquisas, a atendimento aos pais e alunos, à articulação com a comunidade, à colaboração com a administração da escola, à busca de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola. Quanto ao local onde o professor deve desenvolver a hora-atividade, o Plano de Carreira estabelece de Óbidos estabelece que as atividades devem ser realizadas dentro da unidade escolar. No município de Terra Santa, o docente também terá que realizar tais atividades dentro da unidade escolar, ou em outros lugares onde estejam desenvolvendo atividades pedagógicas.

Em Santarém e Curuá, os Planos de Carreira foram instituídos no mesmo ano, em 2002, e ambos destinam para a hora-atividade 20% do tempo da jornada, onde as atividades extra-classes a serem desenvolvidas se resumem ao planejamento das aulas, formação continuada e colaboração com a coordenação pedagógica. No município de Curuá, o PCCR determina que as atividades de formação devem ser realizadas de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Em Oriximiná, o atual PCCR dos profissionais da educação tem a sua hora-atividade denominada de Hora Pedagógica para Atividades do Trabalho Docente, evidenciando a variedade de nomenclaturas usadas para se referir a este período da jornada de trabalho do professor. Para além de tal nomenclatura, o Plano desse município apresenta o conceito de jornada de trabalho docente, afirmando que este é a carga horária de trabalho a ser cumprida pelos docentes dentro e fora de sala de aula, com horas-aula e horas-atividade. Em relação às atividades extraclasse a serem desenvolvidas, são estabelecidas atividades tanto de cunho individual quanto coletivo, como preparação de aulas e aperfeiçoamento profissional.

Em Juruti, a jornada de trabalho apresenta uma especificidade, pois é constituída por hora-aula, hora de trabalho coletivo pedagógico e hora-atividade. Em outros planos, há apenas um momento extraclasse, a hora-atividade, e dentro dela estão os momentos de ações coletivas e pedagógicas. Nesse município, o professor realiza a hora de trabalho coletivo pedagógico dentro da unidade escolar e a hora-atividade, por ser destinada apenas para atividades individuais, pode ser realizada em local de livre escolha. O que acontece também no município de Almeirim, onde os docentes podem realizar as suas atividades individuais em locais de livre escolha. Portanto, apenas no município de Almeirim e Juruti se verifica a possibilidade de cumprimento da hora-atividade “em local de livre escolha do docente” (JURUTI, 2011).

Em Belterra, o Plano dos profissionais do magistério determina que a jornada é composta por horas-aula e momentos extraclasse e estabelece as atividades a serem realizadas no momento extraclasse, porém, não há definição de tempo incluído na jornada para que tais atividades sejam desenvolvidas. Isso nos coloca em dúvida sobre as reais possibilidades de viabilidade prática do cumprimento da hora-atividade nesse município. No município de Prainha, o Plano de Carreira dos professores prevê ao professor uma atividade incomum, as visitas domiciliares. Contudo, não há especificação em que circunstâncias e condições essas visitas devam ser feitas e tampouco se haverá apoio institucional para a realização dessas visitas.

Em síntese, o que se observa nos planos de carreira é a enumeração de uma multiplicidade de tarefas que demonstram a expectativa que se tem do papel do professor, um profissional fle-

xível e polivalente, o que certamente tem resultado na intensificação e precarização do seu trabalho (EVANGELISTA, 2012), visto que na maioria dos municípios analisados não há garantia de tempo necessário para a realização das atividades extraclasses.

CONCLUSÃO

O trabalho do professor não se esgota na sala de aula, nas atividades de ensino. Para garantir um mínimo de qualidade ao seu trabalho, há necessidade de tempo para planejamento e avaliação, formação continuada, participação em reuniões de cunho pedagógico e administrativo, entre outras especificidades da profissão docente. A Região de Integração do Baixo Amazonas tem uma população bastante carente com 68% das famílias abaixo da linha da pobreza. Em onze dos treze municípios que compõem a região há Plano de Carreira para os professores, exceto em Faro e Monte Alegre, o que certamente tende a dificultar ainda mais o atendimento das especificidades do trabalho docente. Em dez deles a composição da jornada de trabalho dos professores inclui hora-aula e hora-atividade, mas apenas em quatro (Alenquer, Mojuí dos Campos, Prainha e Terra Santa) o tempo destinado à hora-atividade é compatível com o previsto na Lei nº 11.738/2008. A multiplicidade de tarefas previstas a serem realizadas durante o tempo da hora-atividade extrapola as condições concretas de realizá-las, visto que, ao se prever no Plano de Carreira as atribuições para o professor na utilização da hora-atividade, mas não se prever o tempo necessário para essa realização, expõe-se indubitavelmente essa contradição. No caso verificado do município de Belterra, chega-se ao extremo de não se atribuir nenhum tempo, mas se definir de forma detalhada as atividades, o que indica um tempo de trabalho extra sem nenhuma remuneração. Esse resultado demonstra a necessidade urgente de adequação das legislações de carreira docente da maior parte dos municípios da Região de Integração do Baixo Amazonas à legislação nacional.

REFERÊNCIAS

ALENQUER. Lei nº 937/2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores públicos da educação. Disponível nos arquivos do Grupo de Pesquisa – GEPPGE.

ALMEIRIM. **Lei nº 1203, de 23 de janeiro do 2012**. Revoga a Lei nº 1.058, de 01 de outubro de 2009 e implanta o Novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública. Almeirim: Câmara Municipal, [2012]. Disponível em: <https://almeirim.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/LEI-1203-2012-PCCR-EDUCACAO.pdf>. Acesso em 03 set. 2022

ARAUJO, L. Emenda Maldaner. Qualidade. Que qualidade? **Blog Luiz Araújo**, [Brasília] 2008. Disponível em: <http://rluizaraujo.blogspot.com/2008>. Acesso em: 03 nov. 2018.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A.; SANTOS, K. A. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

BELTERRA. **Lei nº 008, de 17 de outubro de 2011.** Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira, Cargo e Remuneração dos Servidores do Magistério Público. Belterra: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <http://belterra.pa.gov.br/popups/leis/93c10e59b0ef9fa5839f59001be8d1ee.pdf> Acesso em 03 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007.** Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm. Acesso em 03 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Tema 958 – Aplicação do art. 2º, § 4º, da Lei federal n. 11.738/2008, que dispõe sobre a composição da carga horária do magistério público nos três níveis da Federação.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, [2008]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4899570&numeroProcesso=936790&classeProcesso=RE&numeroTema=958>. Acesso em: 19 set. 2020.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de políticas educacionais**, n. 10, p. 57-69, ago.-dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/26301/17502>. Acesso em: 16 set. 2020.

CAÇÃO, M. I. **Jornada de Trabalho Docente:** delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251012/1/Cacao_MariaIzaura_D.pdf Acesso em: 16 set. 2020.

CURUÁ. **Lei nº 094, de 16 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público. Curuá: Câmara Municipal, [2002]. Disponível em: <http://concursos.fadesp.org.br/curua2019/arquivos/LEIS/PCCR%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20CURU%C3%81%20-%20LEI%20N%C2%BA%2094%20DE%202002.pdf>. Acesso em 03 set. 2022.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: [http:// https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=77](http://https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=77). Acesso em: 17 set. 2020.

DUTRA JÚNIOR, A. *et al.* **Plano de carreira e remuneração do magistério público:** LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: Fundescola/MEC, 2000.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. *In*: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-13.

FARO. **Lei nº 058, de 01 de outubro de 1997.** Institui o plano de carreira, cargos e salário e quadro de pessoal da Prefeitura. Faro: Câmara Municipal [1997]. Disponível em: <https://faro.pa.gov.br/lei-municipal-no-058-1997-de-01-de-outubro-de-1997-institui-o-plano-de-carreira-cargos-e-salario-e-quadro-de-pessoal-da-prefeitura-municipal-de-faro-e-da-outras-providencias/> Acesso em 03 set. 2022.

FUNDAÇÃO AMAZONIA DE AMPARO E ESTUDOS A PESQUISA – FAPESPA. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

JURUTI. **Lei nº 1021, de 29 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargo e Remuneração dos profissionais da educação Pública, revoga a Lei nº 933/2006, de 12 de agosto de 2006. Juruti: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <https://camarajuruti.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Lei-N%C2%BA-1021-2011-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remunera%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 03 set. 2022.

MOJUÍ DOS CAMPOS. **Lei nº 056, de 17 de novembro de 2015.** Dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos servidores do grupo magistério da rede municipal de ensino. Mojuí dos Campos: Câmara Municipal, [2015]. Disponível em: https://www.camaramojuidoscamos.pa.gov.br/arquivos/23/Leis_056_2015.pdf. Acesso em 03 set. 2022.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública.** Tese [Doutorado em Educação]. 317 f. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

MONTE ALEGRE. **Lei nº 4.662, de 19 de setembro de 2006.** Dispõe sobre plano de cargos, carreira e salário do quadro de pessoal da Prefeitura. Monte Alegre: Câmara Municipal, [2006]. Disponível em: https://www.montealegre.pa.leg.br/leis/copy_of_legislacao-municipal/leis-anteriores/lei-no-4-662-2006/view Acesso em 03 set. 2022.

ÓBIDOS. **Lei nº 3172, de 04 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Disponível nos arquivos do Grupo de Pesquisa – GEPPOGE. Óbidos: Câmara Municipal, [1998].

ORIXIMINÁ. **Lei nº 7.315, de 12 de agosto de 2010.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do magistério público e dos trabalhadores da educação. Oriximiná: Câmara Municipal, [2010]. Disponível em: https://www.oriximina.pa.gov.br/arquivos/24/PLANO%20DE%20CARGOS%20E%20SALARIOS_7.315_2010.pdf

PARÁ. **Decreto nº 1.066, de 19 de junho de 2008.** Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará. Belém: Câmara dos Deputados, [2010]. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/intranet/framework/view/upload/Decreto%20Estadual%201066-2008-doe-31194-Regioes%20de%20Integracao%20do%20Estado%20do%20Para.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

PRAINHA. **Lei nº 035, de 09 de maio de 2012.** Dispõe Sobre o Plano Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública. Prainha: Câmara Municipal, [2012] Disponível em: <https://www.prainha.pa.gov.br/lei-no-0352012-de-09-de-maio-de-2012/>. Acesso em 03 set. 2022.

SANTARÉM. **Lei nº 17.246, de 21 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores do grupo magistério da rede municipal de ensino. Santarém: Câmara Municipal, [2002]. Disponível em: <http://sinprosan.com.br/upload/PCCR.pdf>. Acesso em 03 set. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TERRA SANTA. **Lei nº 269, de 29 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a readequação do plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica. Terra Santa: Câmara Municipal, [2019]. Disponível em: <https://terrasanta.pa.gov.br/lei-no-269-2019-de-29-de-agosto-de-2019-dispoe-sobre-a-readequacao-do-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-basica/> Acesso em 03 set. 2022.

THOMAZINI, L. **Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo.** 2016. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes_/2016/leandro-thomazini Acesso em: 16 set. 2021.

XIMENES, S. B. O Debate sobre a Lei do Piso Salarial Nacional para o Magistério no STF: avanços e desafios para o direito à educação no Brasil. p. 7-29. *In*: XIMENES, S. B. (Coord.). **Em Questão n. 7:** Lei do Piso – debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF. São Paulo: Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. Disponível em: http://www.mppe.mp.br/siteantigo/siteantigo.mppe.mp.br/uploads/u2lzVAaldwaWYDvO04V5uw/wAR7rFhBrw7guIn0Aqhegg/A_Lei_do_Piso_Salarial_no_STF.PDF Acesso em: 23 jun. 2020.



A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Elenise Pinto de Arruda

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a educação na Amazônia requer uma reflexão que considere suas múltiplas dimensões, espaços, peculiaridades e a pluralidade existente nesse grandioso território. A educação tem o papel de promover o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade e, para que se consolide de forma crítica, deve estar comprometida com um projeto educativo voltado para a formação integral da população e, no caso da Amazônia, sem perder de vista as especificidades históricas, geográficas e culturais que abrangem seus povos. Coadunamos com Soares, Colares, Colares ao argumentarem que

[...] refletir sobre a realidade amazônica constitui um exercício fundamental em prol da defesa do acesso e garantia aos bens e direitos sociais, definidos nas legislações, bem como um meio de orientar as pessoas com vistas a consolidação de um projeto de nação pautado na qualidade de vida, no respeito à diversidade, na preservação das culturas, crenças e valores, entre outros, ou seja, uma reforma alinhada às singularidades, especificamente, de uma região com um propenso potencial humano e social de desenvolvimento (2020, p. 170).

Entretanto, o esforço pela efetivação de uma educação integral, pautada numa formação multidimensional e no respeito e valorização da diversidade, vem se mostrando um desafio para a educação brasileira. Reconhecemos que a educação é um fenômeno social que está vinculado a um conjunto de contradições e relações sociais e, desse modo, a educação e a educação integral na Amazônia, apesar de suas particularidades, está entrelaçada e é determinada por condicionantes sociais externos.

Com esse entendimento, este artigo buscou apreender como se materializa a educação integral em um município da Amazônia brasileira. Visa, portanto, apresentar como se concretiza

a educação integral no município de Santarém, estado do Pará, envolvendo especialmente as questões relativas à localização e pluralidade da Amazônia, às concepções de educação integral e à realidade da educação integral do município.

O estudo ocorreu por meio de revisão bibliográfica, análise documental e consulta a portais públicos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Observatório do PNE (OPNE); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) e outros canais disponíveis: Prefeitura de Santarém – Secretaria Municipal de Educação de Santarém.

SANTARÉM EM CONTEXTOS: SINGULARIDADE AMAZÔNICA

As informações e reflexões que compõem esse texto partem da percepção de que o município de Santarém e a educação desenvolvida em sua rede de ensino estão inseridos num quadro mais abrangente, numa totalidade que está para além de sua localização geográfica específica. Nessa compreensão, “o local não pode prescindir do regional, do nacional, e até mesmo do internacional” (COLARES, 2011, p. 189) e, assim, é importante considerar que Santarém está situada na região amazônica, uma região de interesse e alcance nacional e internacional, dada a sua composição histórico-cultural e, especialmente, sua composição de recursos naturais que intervém nas questões ambientais do planeta.

Sobre a dimensão internacional da Amazônia, Aragón pontua que “[...] em nível global refere-se à atenção que o mundo vem dando à região pelo seu importante papel nas mudanças climáticas e abundância de recursos naturais cada vez mais demandados pela economia ao redor do mundo”. (2018, p. 22). Essa posição ocupada pela Amazônia traz elementos que sem dúvida comporão as agendas das políticas governamentais – incluindo as políticas educacionais – dos países, estados e municípios que a abrangem.

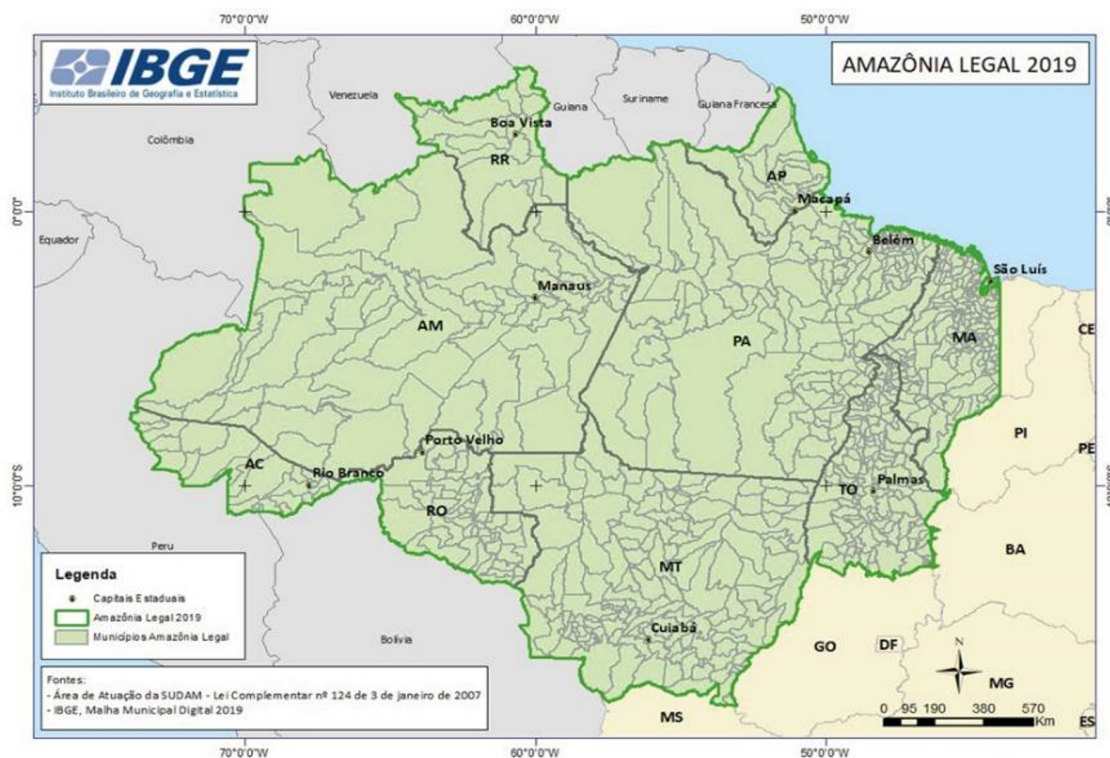
No entanto, é importante destacar que não há como se falar em Amazônia aferindo-a como um todo homogêneo, com formação, história e estruturação lineares e padronizadas. Há que se compreender a pluralidade histórica, cultural, ambiental, social dos povos e das regiões que estão dentro da Amazônia. Ou seja,

Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. [...] a composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana. [...] Nesse sentido, apontamos a necessidade de incluirmos a pluralidade humana amazônica e sua distribuição pelo vasto e diferenciado território da Região, para que possamos aplicar a expressão Amazônia. Do contrário, teremos que especificar a qual “das amazônias” estamos nos referindo. (COLARES, 2011, p. 189)

Esse amplo território amazônico internacionalmente engloba oito países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname; e o departamento francês: Guiana Francesa. De acordo com Aragón (2018), possui uma superfície de quase 7,5 milhões de km², estando 67,98% de sua extensão localizada no Brasil.

Segundo o IBGE (2020), no Brasil, nove estados compõem a Amazônia Legal¹ – Acre (22 municípios), Amapá (16), Amazonas (62), Mato Grosso (141), Pará (144), Rondônia (52), Roraima (15), Tocantins (139) e parte do Maranhão (181, dos quais 21 foram parcialmente integrados) – com um total de 772 municípios, representando 59% (5.015.067,749 km²) do território brasileiro.

Figura 1 – Mapa da Amazônia Legal 2019



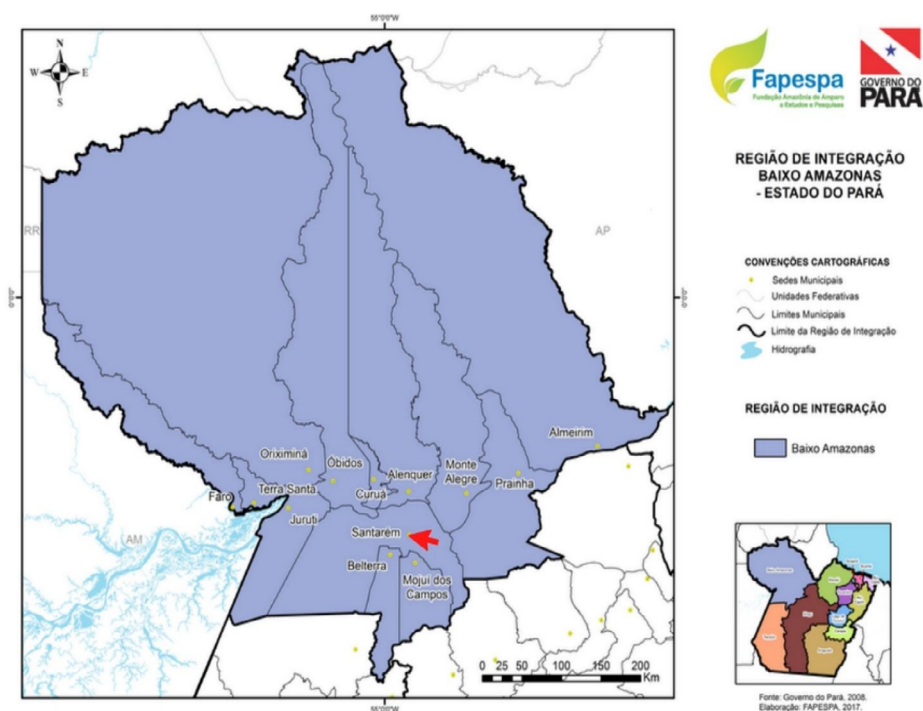
Fonte: IBGE (2020).

Santarém, localizada no bioma Amazônia, no estado do Pará, é a décima cidade mais populosa do grupo de municípios que compõem a Amazônia brasileira, com a população estimada para 2021 em 308.339 habitantes (IBGE, 2021). Ocupa uma área de 17.898,389 km², sendo a 59ª cidade da Amazônia em área territorial (IBGE, 2020). No estado do Pará é, em contingente populacional, a terceira maior cidade (IBGE, 2021) e a primeira na Região de Integração do Baixo Amazonas (RI)², com 41,13% da população da RI (PARÁ, 2019), tornando-se referência para mais doze municípios.

¹ A Amazônia Legal foi instituída pela Lei nº 1.806, de 06/01/1953 com o objetivo de definir a delimitação geopolítica com fins de aplicação de políticas de soberania territorial e econômica para a promoção de seu desenvolvimento (IBGE, 2020).

² A Região de Integração Baixo Amazonas foi criada pelo Decreto Estadual nº 1.066, de 19 de junho de 2008. É composta por 13 municípios: Santarém, Mojuí dos Campos, Alenquer, Óbidos, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Prainha e Terra Santa. Possui uma área territorial de 315,86 mil km², equivalente a 25% da área do Pará, sendo que 71% da região são de áreas protegidas (PARÁ, 2019).

Figura 2 – Mapa da Região de Integração do Baixo Amazonas – Estado do Pará



Fonte: PARÁ, Plano Plurianual 2020-2023, 2019.

Sobre a rede municipal de ensino, Santarém possui 398 escolas e unidades de educação infantil, englobando 89 unidades escolares na área urbana; 86 unidades no Planalto; 223 na região de rios (SEMED, 2019) e atendendo a 59.828 estudantes (INEP, 2021).

Referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Santarém obteve as seguintes taxas na rede de ensino municipal:

Tabela 1 – Demonstrativo do IDEB da Rede de ensino municipal de Santarém

| Séries | Observado 2019 | Meta projetada 2019 |
|-------------|----------------|---------------------|
| 4º e 5º ano | 5,5 | 5,5 |
| 8º e 9º ano | 4,7 | 5,5 |

Fonte: INEP (2020).

Os índices de aprovação, reprovação e abandono nos últimos cinco anos (2016-2020) foram os seguintes:

Tabela 2 – Taxas de rendimento da Rede de ensino municipal de Santarém (%) 2016-2020

| Ano | Aprovação | Reprovação | Abandono |
|------|-----------|------------|----------|
| 2016 | 93,1 | 6,5 | 0,4 |
| 2017 | 93,7 | 6,0 | 0,3 |
| 2018 | 93,6 | 6,0 | 0,4 |
| 2019 | 93,7 | 5,9 | 0,4 |
| 2020 | 99,9 | 0,0 | 0,1 |

Fonte: INEP (2021).

Os dados das taxas de rendimento demonstram uma constância nos anos de 2016 a 2019. Entretanto, em 2020, a alteração nos índices é perceptível em relação aos anos anteriores. Lembremos que em 2020 todo o mundo foi afetado pela pandemia de covid-19 que provocou, no campo educativo, a suspensão das aulas presenciais, a alteração no calendário letivo, a adaptação das aulas por meio remoto e muitas outras medidas de enfrentamento e adaptação diante do quadro pandêmico. É provável que essas mudanças nas taxas de rendimento da rede municipal de ensino de Santarém sejam consequência das questões advindas da pandemia. Contudo, como esse não é o foco do estudo em questão, seria importante o levantamento de mais elementos e análise para confirmação dessa hipótese.

Nessa seção, evidenciamos sucintamente aspectos relacionados à Amazônia e ao município de Santarém com o intuito de localizar a educação diante de um panorama mais amplo. A seguir, antes de apresentar as informações específicas sobre a educação integral em Santarém, é relevante apontar como vem se compreendendo e consolidando a educação integral e assim relacioná-la com a realidade do município.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: APONTAMENTOS CONCEITUAIS

A temática da educação integral está presente há décadas na educação brasileira. Maciel, Silva e Frutuoso (2019) registram, por exemplo, que desde o ano 1925 o Estado tem realizado incursões por políticas de educação integral. “No Brasil, a educação integral tomou forma a partir das experiências de Anísio Teixeira, na Bahia, nos anos 1950 e de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro na década de 1980 [...]” (DA SILVA; COLARES, 2020, p. 390).

Porém, após diversos debates e considerando que as “definições de educação integral [...] são concebidas de conformidade com as vinculações epistemológicas e as condições históricas vividas por seus autores” (MACIEL, SILVA E FRUTUOSO, 2019, p. 176), não há um consenso sobre educação integral. As concepções apontam para uma formação mais completa. Contudo, não há concordância sobre o que seria essa formação integral, quais aspectos e como deve se materializar, lembrando que a educação integral corresponde não somente à forma de educar, mas especialmente, ao que se concebe como educação, quais seus objetivos e finalidades. Sobre essa questão, Oliveira, Souza e Aguiar refletem:

Ao longo dos anos, muito se tem discutido sobre os modelos adotados na efetivação da Educação Integral, e mesmo não existindo um consenso do que seria oportunizar a formação de um ser humano completo, os estudiosos acordam que Educação Integral é aquela que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de todas suas potencialidades, visando um ser completo, integral (2019, p. 6).

Coelho (2009) salienta que, ao se referir à educação integral, é necessário se falar também em ampliação do tempo na escola, pois com o tempo escolar ampliado, é possível promover outras atividades além das que são promovidas pela escola, visando uma formação para a construção da cidadania partícipe e responsável.

De fato, as experiências relacionadas à educação integral têm ocorrido principalmente por meio da ampliação da jornada escolar. Entretanto, é temerário igualar a educação integral ao simples aumento do tempo na escola, pois isso não é garantia da efetivação de uma educação integral, apesar de se concordar que a jornada ampliada pode ser um elemento facilitador para a implantação de um projeto formativo de educação integral, porém, implica ir além da organização do tempo na escola, implica um conceito de educação que veja a formação humana em toda a sua multidimensionalidade, pois “[...] o foco da educação integral para a formação integral está predominantemente na qualidade da educação oferecida e não na ampliação do tempo” (GOMES; COLARES, 2019, p. 317).

Colares, Cardozo e Arruda refletem que

No Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral têm promovido uma compreensão inequívoca de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola. Entretanto, já está muito bem esclarecido na literatura que educação integral não se confunde com a ampliação da jornada do tempo na escola, apesar de não descartar a contribuição que esta ampliação pode trazer à consolidação de um projeto de educação integral. Tal equivalência, porém, promove uma visão demasiadamente reducionista do que é educação integral. (2021, p. 1532).

Nesse sentido, Lima e Almada elucidam, a partir de concepções e experiências históricas desenvolvidas no Brasil, quatro sentidos de educação integral:

- a) **Educação integral:** referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- b) **Educação de Tempo Integral:** referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.
- c) **Escola de Tempo Integral:** referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.
- d) **Educação Integral de Tempo Integral:** referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral (2013, p. 102-103, grifo nossos).

As jornadas ampliadas, as atividades diversificadas e o tempo integral são apontados por Maciel, Jacomeli, Brasileiro (2017) como as modalidades de educação integral na contemporaneidade.

As jornadas ampliadas caracterizam-se por uma extensão do tempo escolar diário, de acordo com as condições do sistema no qual a instituição está inserida. [...] As

atividades diversificadas compõem uma modalidade de educação integral que visa, no turno complementar (oficialmente, contraturno), acrescentar atividades culturais e esportivas para manter, em determinados dias da semana, os alunos na escola. [...] O tempo integral nasce das políticas oficiais do Ministério da Educação sob o rótulo de Programa Mais Educação (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010, p. 477).

Na lógica dessas modalidades, no Brasil, a educação de tempo integral imbricada ao entendimento de educação integral normatizou e instituiu, nos últimos anos, normativas e programas a fim de prever e induzir a implementação da educação de tempo integral nas redes de ensino. Entre as principais estão: Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007 – Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar; Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências; Portaria Normativa interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 – Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental; Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Atualmente regido pela Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação.

Os programas indutores estabelecidos apresentam uma concepção de educação integral atrelada à ampliação no tempo na escola. Todavia, reitera-se que ambas não são equivalentes e colocá-las como correspondentes atribui uma visão reducionista do que se entende por educação integral. Ou como destacam Jacomeli, Barão e Gonçalves: “as atuais políticas de educação integral, não obstante utilizarem o termo ‘educação integral’, pouco têm avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa [...]” (2018, p. 44). Portanto, pensar em educação, em educação integral ou educação de tempo integral demanda a revisão do conceito e do formato de educação implantado nas escolas públicas brasileiras, centrado na instrução e repasse de conteúdos de forma acrítica, na fragmentação dos saberes, nas relações hierarquizadas e no distanciamento dos problemas sociais. Todavia, não se trata de uma transformação imediata com uma mera transposição de ações induzidas por programas. A implantação da educação integral e educação de tempo integral, seja pela jornada ampliada por meio de atividades no contraturno, seja no tempo integral na escola, requer a reflexão de seu papel, dos modelos e procedimentos pedagógicos sob pena da extensão do tempo representar “mais do mesmo” (MOLL, 2012, p. 133).

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM

Em relação à matrícula na rede municipal de ensino de Santarém, o Censo da Educação Básica 2020 informa os seguintes dados:

Tabela 3 – Total de matrículas na rede municipal de ensino de Santarém (2020)

| | Educação Infantil | | | | Ensino Fundamental | | | | EJA Presencial | |
|--|-------------------|----------|------------|----------|--------------------|----------|-------------|----------|----------------|-------|
| | Creche | | Pré-escola | | Anos Iniciais | | Anos Finais | | Fundamental | Médio |
| | Parcial | Integral | Parcial | Integral | Parcial | Integral | Parcial | Integral | | |
| Urbana | 949 | 1.567 | 5.996 | 0 | 16.548 | 399 | 8.650 | 76 | 1.250 | 0 |
| Rural | 130 | 197 | 3.692 | 0 | 10.862 | 58 | 9.052 | 181 | 221 | 0 |
| Total de matrículas da rede municipal 59.828 | | | | | | | | | | |

Fonte: Censo da Educação Básica 2020, INEP/MEC (2021).

Com as informações anteriores, verificamos que o Censo da Educação Básica 2020, que expõe o total de matrículas na rede de ensino municipal de Santarém, foi de 59.828. Destas, 2.478 são em educação de tempo integral, sendo 71,2% das matrículas na educação infantil-creche e 28,8% no ensino fundamental. Em relação ao total de matrículas da rede, as matrículas em educação integral representam 4,1% (INEP/MEC, 2021).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED, 2019), a educação em tempo integral na rede municipal de ensino segue o que determina o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007³, na qual se considera educação em tempo integral quando a jornada escolar tiver a duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, englobando o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. A partir disso, a educação de tempo integral em Santarém possui duas formas de ampliação da jornada escolar:

- a) **O aluno de tempo integral** – o educando possui duas matrículas, uma na escola regular (4 horas) e no contraturno (3 a 4 horas) em programa do governo federal e/ou municipal a título de complementação de sua formação. Nestes moldes temos: **i)** o Programa do Governo Federal Novo Mais Educação com 15 horas semanais [...]; **ii)** as escolas municipais de atendimento complementar, Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy.
- b) **A escola de tempo integral** – A SEMED possui 2 escolas que funcionam em regime de tempo integral a citar: Irmã Dorothy Mae Stang, Frei Fabiano Merz. Ambas têm seu horário de funcionamento das 7h30 às 16h30[...]. (SEMED, 2019).

Em 2020, houve a inclusão de mais uma escola de tempo integral na rede de ensino do município. Trata-se da Escola Antônio Pereira da Silva, localizada na zona rural, que atende 138 estudantes (SEMED, 2020).

³ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências.

Tabela 4 – Matrícula por escolas de tempo integral e atendimento complementar de Santarém (2019)⁴

| Modelo de ampliação da jornada escolar | Escola | Matrículas 2019 | Total por modelo de ampliação | % por modelo de ampliação |
|---|--|-----------------|-------------------------------|---------------------------|
| Escola de tempo integral | Irmã Dorothy Mae Staing | 185 | 514 | 3,9 |
| | Frei Fabiano Merz | 329 | | |
| Aluno de tempo integral – Atendimento complementar | Escola da Floresta | 146 | 2456 | 18,6 |
| | Esc. de Educação Ambiental Escola do Parque | 717 | | |
| | Escola de Artes Prof. Emir Hermes | 1.593 | | |
| Aluno de tempo integral – Programa do Governo Federal | Programa Novo Mais Educação | 10.254 | 10.254 | 77,54 |
| Total | | 13.224 | 13.224 | 100 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas no ofício nº 304/2019 - Semed

Percebemos, pelos números informados pela Semed, que em 2019 a educação de tempo integral consolidou-se maciçamente no Programa Novo Mais Educação, desenvolvido em 149 escolas, que corresponde a 37,4% do total de escolas da rede. E, ainda, o formato de ampliação com menor índice de matrícula é a escola de tempo integral, com 3,9% das matrículas do total de matrículas em jornada ampliada.

Vimos que o município de Santarém possui duas formas de educação de tempo integral: a escola de tempo integral e o aluno de tempo integral e que a ampliação da jornada está massivamente no Programa Novo Mais Educação (PNME). Contudo, o PMNE visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016), ou seja, tem um caráter de complementação de aprendizagem em disciplinas específicas, com uma concepção desvirtuada e reducionista de educação integral que contradiz e descaracteriza a educação integral na perspectiva de uma formação completa, integral e que compreenda as várias dimensões do ser humano e do conhecimento.

Nesse contexto, Lima, Lima e Cardozo (2013) destacam que é necessário problematizar essa visão limitada das políticas educacionais na qual a educação integral se apresenta como ampliação da jornada escolar, operacionalizada por meio de atividades desconectadas de um projeto curricular e formativo. E no caso do PNME, essa situação se agrava, pois o trabalho desenvolvido na jornada estendida representa uma espécie de reforço escolar nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, comprometendo e eliminando a possibilidade de qualificar o

⁴ Os dados de 2019 foram trazidos em virtude de não terem sofrido alterações como os de 2020 devido à pandemia de covid-19.

tempo ampliado com atividades voltadas para a formação global dos estudantes. Certamente, Santarém segue as ações induzidas e financiadas pelo governo federal e, assim, compreende-se o porquê de as atividades de educação de tempo se concretizarem principalmente no Programa Mais Novo Educação.

São iniciativas do poder público municipal as seguintes escolas de tempo integral: Irmã Dorothy Mae Stang, Frei Fabiano Merz e Escola Antônio Pereira da Silva. E, ainda, as três escolas que trabalham com atividades complementares de educação ambiental e artes: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental Escola do Parque, Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy (SEMED, 2020). Entretanto, se considerarmos o quantitativo de escolas da rede de ensino municipal (398), vimos que essas escolas significam um percentual muito pequeno. Esse panorama nos leva a refletir sobre o motivo por que Santarém tem um número tão pequeno de escolas de tempo integral.

Sem dúvida, o financiamento da educação integral é um dos prováveis e, talvez, o mais determinante fator que interfere na viabilidade das escolas de educação de tempo integral, haja vista esse formato de escola exigir infraestrutura apropriada com construção e/ou reestruturação de espaços escolares, alimentação escolar, recursos pedagógicos, investimento na carreira e formação docente, entre outras demandas. Guará (2006) aborda a situação dos custos como uma das críticas mais habituais às propostas de educação integral e apresenta como uma possibilidade de viabilização mais rápida dos projetos de educação integral o compartilhamento de despesas e responsabilidades entre governos estaduais e municipais, bem como entre secretarias e outros parceiros contribuintes.

Em Santarém, o financiamento da educação de tempo integral foi pontuado por Ferreira com o seguinte argumento:

Apesar do crescimento na matrícula de tempo integral em Santarém, em boa medida graças a programas federais, os financiamentos da educação existentes não foram o suficiente para suscitar a implementação de escolas de tempo integral, figurando apenas duas com esta forma de atendimento educacional (2016, p. 102).

Segundo a Semed, não existe atualmente um programa municipal de financiamento de escola de tempo integral; “o repasse é feito por meio do FUNDEB (valor aluno diferenciado, conforme matrículas); alimentação escolar (recurso de valor da merenda também é diferente); PDDE (recurso diretamente enviado a escola)” (SEMED, 2019, p. 01).

Mesmo nesse panorama de uma educação de tempo integral, efetivada expressivamente a partir de um programa indutor com uma visão comprometida de educação integral, percebemos que até nesse modelo os índices de matrícula em educação de tempo integral ainda são pequenos. Percentuais ainda abaixo das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Municipal de Educação de Santarém (2015-2025), nos quais projetam aumentar a oferta de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014; SANTARÉM, 2015). De acordo com dados analisados do Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE)⁵, Santarém apresentou, em 2020, 11,1% de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral e 3,2% de matrículas em tempo integral.

⁵ A plataforma do Observatório do PNE disponibiliza dados coletados até o ano 2020 e tem como fonte os censos da educação básica do INEP.

Diante do contexto apresentado, resgatamos a localização do município de Santarém na região amazônica e nos questionamos: como pensar e desenvolver uma educação integral e educação de tempo integral contemplando a realidade plural da Amazônia? Quais as alternativas para ajustes e/ou enfrentamento a programas indutores padronizados, que não levam em conta a diversidade regional e local? Pois como aponta Carmo e Prazeres, “contraditoriamente, o Brasil, país continental com múltiplas diferenças sociais, econômicas, culturais e geográficas tem suas políticas estruturadas ainda de forma centralizada, com base numa visão de homogeneidade” (2015, p. 538). E, dessa forma, as formulações de políticas públicas ignoram os aspectos regionais e suas especificidades.

A educação na Amazônia, independentemente de ser integral ou de tempo integral, recebe a influência de uma visão homogeneizadora de educação e, mesmo com garantias legais prevendo a inserção de características locais no processo educativo, dificilmente é considerada, o que gera a desvalorização de um currículo próprio, com os conhecimentos locais conectados com os universais (SOARES; COLARES; COLARES, 2020).

Por fim, a educação integral ou educação de tempo integral nas políticas educacionais e consequentemente nas escolas da Amazônia não pode desconsiderar os aspectos específicos de sua realidade, de sua cultura, de sua pluralidade, sob pena de deformar a ideia de educação integral. Nessa perspectiva, Siqueira (2016a, p. 39) contribui afirmando que

A educação para a Amazônia deve assumir esse compromisso, contribuindo para o empoderamento das populações locais, a partir do acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado e a participação efetiva na tomada de decisão. A valorização das diversidades e o respeito às especificidades da região, devem estar presentes na definição das políticas de educação integral a serem implementadas.

Constatamos que a educação integral ou a educação de tempo integral em Santarém enfrenta desafios expressivos para sua consolidação. A reversão desse quadro implica em mudanças e rupturas no projeto político, social e educacional ora proposto, o que requer uma ampla frente de luta e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características regionais, geográficas, culturais e sociais da Amazônia impõe a necessidade de políticas diferenciadas que considerem as especificidades da região e da população amazônica. Ou, como enfatiza Colares, “refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade” (2011, p. 189), o que se aplica perfeitamente a formulação e implementação das políticas públicas que se estende à educação e, consequentemente, à educação integral. Sejam por meio de escolas de tempo integral, atividades complementares ou outras formas, a educação integral deve promover uma formação voltada para a multidimensionalidade do ser humano associada às múltiplas diferenças e à pluralidade dos povos da Amazônia.

Nessa ampla complexidade amazônica, situa-se Santarém, com suas particularidades, o que é mais uma das expressões da Amazônia. Dessa forma, retomamos o que defende Colares

(2011), em que o local não pode prescindir do regional, do nacional e do internacional e, assim, apesar de entendermos o necessário olhar para as singularidades de Santarém, para a diversidade da Amazônia, é importante compreender que estão dentro de uma totalidade maior, num sistema capitalista, num modelo econômico que fortalece cada vez mais as desigualdades sociais.

Cabe à educação uma tarefa fundamental nesse contexto e “reconhecer as diversidades e incorporá-las no centro dos debates, na luta por sua valorização social, é um primeiro passo” (SOARES; COLARES; COLARES, 2020, p. 177). Há de fato a necessidade de uma educação que promova uma formação integral articulada às questões que afetam a sociedade e que promovem a desigualdade, que no caso da Amazônia se apresenta com maior ênfase. A educação integral deve ser mais um espaço de luta pela transformação social, na qual o acesso ao repertório cultural, intelectual, social e político é condição determinante para um processo de inclusão social. A educação, por si só, é incapaz de transformar e suplantar a hegemonia de um sistema desigual e excludente. Contudo, exerce um papel primordial e sem ela, não há possibilidade de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Rev. NERA Presidente Prudente** ano 21, n. 42, p. 14-33, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação, [2016]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2020.

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **RBPAAE**, v. 31, n. 3, p. 531-543 set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60010/37017>. Acesso em: 05 nov. 2020.

COELHO, L. M. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011 - ISSN: 1676-2584.

COLARES, M. L.; CARDOZO, M. J.; ARRUDA, E. P. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1529-1546, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15296. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 8 set. 2021.

DA SILVA, N. F.; COLARES, M. L. I. S. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO OESTE DO PARÁ: O ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES

DO PPGE-UFOPA. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 16, n. 39, p. 379-394, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6386. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>. Acesso em: 28 set. 2021.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém**: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. 2016. 173f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/UFOPA, Santarém, 2016.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4675. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675>. Acesso em: 28 set. 2021.

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 16 jun. 2020.

IBGE. IBGE atualiza Mapa da Amazônia Legal. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28089-ibge-atualiza-mapa-da-amazonia-legal>. Acesso em: 04 dez. 2020.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2021** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 13 set. 2021.

INEP. IDEB- **Resultados e metas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=133191>. Acesso em: 13 set. 2021.

INEP. **Censo Escolar 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em 12/09/2021.

INEP. **Indicadores educacionais**. Taxas de rendimento. 2021. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 13 set. 2021.

JACOMELI, M. R.; BARÃO, G. O.; GONÇALVES, L. S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638>. Acesso em: 25 maio 2021.

LIMA, F. C.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. A busca de sentidos para políticas e práticas de educação integral. *In*: LIMA, F. C.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. (Org.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edfma, 2013.

LIMA, F. C.; ALMADA, J. U. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. *In*: LIMA, F. C.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. (Org.). **Educação Integral: Ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edfma, 2013, p. 83-107.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. M.; BRASILEIRO, T. S. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MACIEL, A. C.; DA SILVA, C. A.; FRUTUOSO, C. O conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 32, p. 174-204, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5050. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5050>. Acesso em: 8 set. 2021.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://observatoriiodopne.org.br/meta/educacao-integral>. Acesso em 21 de maio de 2021.

OLIVEIRA, N. C.; SOUZA, O. N.; AGUIAR, C. S. A Educação em Tempo Integral nos Planos Estaduais de Educação da Região Norte do Brasil. **Revista Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 45, p. 0-21, dez. 2019.

PARÁ. Secretaria de Estado de Planejamento e Administração Diretoria de Planejamento. **Plano Plurianual 2020-2023 do Governo do Estado do Pará** / Secretaria de Estado de Planejamento. Belém: Diretoria de Planejamento, 2019.


SANTARÉM, Secretaria Municipal de Santarém. **Ofício nº 304/2019 – SEMED**. Santarém: Secretaria Municipal de Santarém, 31 de julho de 2019.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Santarém. **Ofício nº 33/2020 – SEMED**. Santarém: Secretaria Municipal de Santarém, 20 de outubro de 2020.

SANTARÉM. **Lei nº 19.829 de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Santarém para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Santarém: Câmara Municipal, [2015].

SIQUEIRA, A. O. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016a.

SOARES, L.V.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e Inovação** v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2835>. Acesso em: 08 set. 2021.



ENSINO NÃO PRESENCIAL NO ESTADO DA BAHIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Jamile de Souza Soares

Adenilson Souza Cunha Junior

INTRODUÇÃO

A crise sanitária em escala mundial causada pelo vírus da covid-19 tem provocado desdobramentos incalculáveis em todas as esferas da vida humana. A educação escolar, enquanto parte constituinte desse processo, tem sofrido diretamente os impactos deste cenário. Com o fechamento das escolas, cerca de 1,5 bilhão de estudantes estão sem aulas presenciais em 188 países, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, como alternativa ao quadro de interrupção das atividades escolares, os governos têm editado medidas emergenciais, seja por decreto ou por regulamentação de órgãos colegiados, que sinalizam para a utilização das tecnologias no ensino remoto como possibilidade de se manter o vínculo de crianças, jovens e adultos com a escola, bem como a realização de atividades pedagógicas que impeçam uma bruta interrupção com as culturas escolares.

Os sistemas de ensino têm sido orientados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o redimensionamento do tempo, da organização dos calendários e a readequação das atividades escolares, permitindo que o ensino remoto possa ser considerado no cômputo das cargas horárias previstas na legislação.

Embora os documentos normativos apresentem orientações gerais e, por vezes vagas, sobre a possibilidade de condução dos processos educativos durante a pandemia utilizando a mediação tecnológica como alternativa, educadores e gestores têm sido impelidos para uma realidade que se apresenta distante da escola.

Como se já não bastasse a histórica e reconhecida falta de prioridade do poder público com a educação no país, as alternativas que se impõem à escola durante a pandemia de covid-19, como a utilização do ensino remoto mediado por tecnologias evidenciam mais uma vez as enormes desigualdades que afetam a educação pública, como a realidade de 30,4% das escolas que

não têm conexão com a internet (INEP, 2018). Além disso, é importante considerar que 11% da população formada por crianças e jovens da faixa etária entre 9 e 17 anos não possuem acesso à rede mundial de computadores (UNESCO, 2019), situações que se impõem como geradoras de exclusão digital, e que geralmente são precedidas e acompanhadas por problemas socioeconômicos e culturais que também afetam a escola.

Nesse cenário, podemos considerar que as consequências geradas pela exclusão digital apresentam-se contraditórias na medida em que a falta de acesso à internet pode inviabilizar a tentativa de garantir a continuidade da aprendizagem e conseqüentemente a permanência dos estudantes na escola.

Vê-se também, por parte dos professores, grande preocupação em se manter produtivo no atendimento das demandas decorrentes da utilização das tecnologias educacionais. Seja por meio das redes sociais, de plataformas desenvolvidas pelas secretarias de educação ou outros ambientes virtuais, utilizando seus próprios recursos e habilidades, os docentes têm intensificado seu trabalho, muitas vezes extrapolando os limites do estabelecido em seus contratos de trabalho, o que incide com ocorrência na precarização do trabalho docente, desencadeando outros fatores decorrentes desse quadro.

Observamos que a situação do tempo presente, agravada a cada dia pelo aumento do número de mortes decorrentes da pandemia de covid-19, reflete e refrata no comportamento das pessoas, nas relações sociais, econômicas, políticas e conseqüentemente educativas. Esses elementos demandam compreender quais os caminhos e alternativas serão viáveis para assegurar e resguardar o direito à educação e à escola, os mecanismos para a viabilização das aprendizagens e a prospecção dos impactos que essa situação irá gerar a curto, médio e longo prazo.

A partir desses pressupostos é que surge a questão central que orienta esta pesquisa, qual seja: analisar quais os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios da Bahia no contexto da pandemia de covid-19.

Consideramos que a relevância da pesquisa se justifica pela possibilidade de conhecer um fenômeno educacional emergente, oriundo de um quadro complexo e ainda desconhecido na literatura educacional, que pode subsidiar o encaminhamento de propostas e orientações teórico-metodológicas, bem como aprofundar as reflexões sobre as alternativas pedagógicas circunstanciais que estão sendo adotadas pelas escolas no cenário atual.

Resta salientar que os objetivos da pesquisa apresentam elevado grau de ineditismo, uma vez que transcorridos três meses do anúncio da pandemia, e conseqüentemente, da suspensão das atividades escolares no país, ainda não se verificou nos meios acadêmicos da área de educação investigações desta natureza.

A pesquisa, institucionalizada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), será conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), que além de possuir extensa capilaridade no Estado da Bahia é composta por uma equipe experiente de pesquisadores mestres e doutores e envolve estudantes da graduação e pós-graduação.

O estudo esteve alicerçado nos seguintes objetivos: verificar como está acontecendo o envolvimento de atividades escolares para viabilizar o processo ensino-aprendizagem nos diversos níveis e modalidades da educação em municípios baianos, como estratégia para o enfrentamento à covid-19; Identificar quais as principais dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com o ensino remoto; Analisar o impacto do ensino remoto no trabalho docente.

Outrossim, a coleta de dados foi realizada através de um questionário (GIL, 2002), com perguntas abertas e fechadas que foi divulgado por meio das redes sociais, e-mails e outros canais virtuais. Realizado através da plataforma eletrônica do Google, tendo um quantitativo de 756 respostas de docentes da educação básica e ensino superior da Bahia (97, 22% dos sujeitos) e outros estados do Brasil, o questionário – que abrange os diversos níveis e modalidade de ensino – objetiva conhecer a realidade das escolas, dos profissionais da educação e dos estudantes em tempos de ensino não presencial, sendo que para esse trabalho foram elencados alguns pontos que serão pormenorizados.

O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO NÃO PRESENCIAL

A pandemia de covid-19 teve seu primeiro caso notificado na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019, e rapidamente se espalhou, se transformando numa grande ameaça global à saúde. A última epidemia, em escala planetária, sem acesso a vacinas, foi a pandemia da gripe H1N1 de 1918-19. Em se tratando da covid-19, causada pelo coronavírus, alguns países responderam com uma variedade de intervenções não farmacêuticas (INFs), implementando medidas destinadas a reduzir a transmissão através da redução das taxas de contato na população em geral. Exemplos das medidas adotadas durante esse período incluem o fechamento de escolas, igrejas, bares e outros recintos sociais. As cidades em que estas intervenções foram implementadas no início da epidemia tiveram sucesso na redução do número de casos enquanto as intervenções permaneceram em vigor, e experimentaram uma menor mortalidade em geral a partir de duas estratégias: supressão (eliminar a transmissão de humano para humano) e mitigação (retardar a propagação do vírus)¹.

No Brasil, o aumento dos casos de pessoas infectadas com o coronavírus sobe diariamente, e algumas medidas de isolamento social têm sido adotadas para impedir a propagação, que tiveram como base a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo coronavírus (covid-19) (BRASIL, 2020).

Uma destas medidas foi o fechamento das escolas, o qual impactou diretamente na manutenção dos dias letivos e da carga horária anual estabelecida na LDB nº 9.394/96, art. 24, I, que determina a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por no mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. Para que isso fosse garantido, os sistemas de ensino públicos e privados começaram a atuar em várias frentes por meio do uso das tecnologias educacionais, enviando atividades via internet, ou mesmo garantindo aulas remotamente por meio de plataformas específicas. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP nº 5 de 20 de abril de 2020, que trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. Esse cenário fez com que os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitissem resoluções e/ou pareceres

¹ Estudo do Imperial College COVID-19 Response Team (UK) publicado em 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/medicine/sph/ide/gida-fellowships/Imperial-College-COVID19-NPI-modelling-16-03-2020.pdf>

com orientações para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020).

De acordo com o CNE, poderá haver longa duração da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, podendo acarretar alguns prejuízos, a saber:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral;
- abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020).

Com essas justificativas, o CNE autorizou a realização de atividades regulares de aulas à distância, bem como autorizou o cômputo desta carga horária nas 800 horas anuais exigidas pela LDB nº 9.994/96. Entretanto, tais medidas esbarraram nas limitações impostas pelas desigualdades sociais e econômicas existentes nos vários recônditos do Brasil. Santos (2016) nos informa que a desigualdade social é um processo existente dentro das relações da sociedade, presente em todos os países do mundo subjacente às relações sociais, pois determina um lugar aos desiguais por questões econômicas, sociais, culturais, de gênero, de cor, entre outros aspectos, que prejudicam o status social das pessoas, além de limitar o acesso a direitos básicos, previstos na Constituição Federal de 1988, como: acesso à educação e saúde de qualidade, direito à propriedade, direito ao trabalho, direito à moradia, ter boas condições de transporte, segurança, locomoção, entre outros.

O fenômeno da desigualdade se manifesta no acesso aos direitos, como dito anteriormente, mas, principalmente, no acesso a oportunidades que são viabilizadas no contexto capitalista, tendo como centro a meritocracia e a garantia de privilégios num círculo restrito para indivíduos em condições econômicas mais favoráveis.

De acordo com os dados da Oxfan², que analisa a distribuição de renda no contexto global, “1% das pessoas mais ricas do mundo têm mais do que o dobro da riqueza do resto da humanidade; 2.100 bilionários têm em 2020 uma riqueza acumulada superior aos 4,6 bilhões de pessoas mais pobres do planeta”. No Brasil também tem uma alta concentração de renda, e mesmo diante da crise sanitária criada pela covid-19, o governo federal se junta aos setores privatistas e fundamentalistas que visam somente manter lucros e privilégios para adotar uma postura negacionista frente às medidas tomadas em favor da saúde, da vida e da solidariedade humana. Se apropriam das incertezas, falta de conhecimento científico, ansiedades e insegurança da população diante da pandemia, para, cinicamente, induzir os trabalhadores e trabalhadoras de maneira errônea, à falsa dicotomia no que se refere ao direito à vida em contraposição à economia. O Fórum Nacional de Educação do Campo chama atenção que esses mesmos setores

[...] buscam estabelecer acordos com o Ministério da Educação (MEC), secretarias e conselhos de educação (nacional, estaduais e municipais) para criar soluções burocráti-

² Estudo disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2020/01/20/cerca-de-2-mil-bilionarios-sao-mais-ricos-que-60-do-planeta.htm>. Acesso em: 03 set. 2022.

cas e padronizadas com o pretexto de não deixar a “educação parar”. Eles tentam induzir os professores e professoras a acreditarem que a Educação a Distância (EaD), por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, é a panaceia necessária para dar continuidade às atividades escolares que, acertadamente, foram interrompidas em função da necessidade de medidas de distanciamento social (FONEC, 2020, p. 1).

Todavia, observa-se que ao realizar essas atividades ignoram a diversidade socioterritorial brasileira e a realidade da infraestrutura que a população e as escolas dispõem, notadamente as escolas do campo, quanto ao acesso à rede de internet, computadores, energia elétrica, entre outros fatores necessários para que a educação seja ofertada com qualidade socialmente referenciada. Portanto, aumenta o quantitativo do que está sendo denominado de aulas remotas, educação híbrida, ensino a distância, educação mediada pelas tecnologias. Independentemente do nome que seja dado, os professores adeptos da visão conteudista e verticalizada da educação farão uso das tecnologias e as imensas possibilidades da mídia serão reproduzir a prática prescritiva e dissertativa de depositar conhecimentos, praticando o que Paulo Freire (2000) denominou de “educação bancária”.

Cabe reconhecer a relevância do uso das tecnologias como instrumentos de informação e comunicação para a população mundial. Quando utilizadas de maneira ética, elas podem contribuir, por exemplo, durante a pandemia, para orientar a população de forma rápida e eficaz sobre os cuidados com a saúde, para diminuir os efeitos do distanciamento social, para informar sobre novas descobertas da ciência e iniciativas dos governos e da sociedade e, conseqüentemente, para salvar vidas. No entanto, ao apresentar as propostas de EaD, tais setores desconsideram, de forma mesquinha, as privações e tensões que as pessoas estão sofrendo durante a pandemia, como a contaminação pela doença, a morte de familiares, a insegurança no emprego, a luta para manter o pagamento das contas em dia e a família segura e alimentada. Ignoram a diversidade socioterritorial brasileira e a realidade da infraestrutura que a população e as escolas dispõem, notadamente as escolas do campo, quanto ao acesso à rede de internet, computadores, energia elétrica, entre outros fatores necessários para que a educação seja ofertada com qualidade socialmente referenciada (SANTOS, 2019).

De acordo com Bastos, Cardoso e Sanatini (2000), a EaD não é sinônimo de tecnologia, pois a definição simples inclui a utilização de um grande número de tecnologias, desde as mais simples e antigas (por exemplo, a utilização de um livro) até as mais modernas e complexas (videoconferências e utilização de internet). Os autores enfatizam a ideia de que a tecnologia deve ser utilizada como meio ou ferramenta para os processos de disponibilização e interação do conteúdo educacional e não com um fim em si, pois, ao ser uma das tantas formas de educação, os conceitos pedagógicos deveriam, em teoria, predominar (HERMIDA; BONFIM, s/d). Na perspectiva epistemológica, o termo “Educação à Distância” vem do grego *tele* (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos (HERMIDA; BONFIM, s/d).

A Educação a Distância no Brasil foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998), com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998).

Apesar de já ter sido feita por meio do uso do livro didático, correios, meios eletrônicos, o uso da EaD atualmente tem sido realizado mais frequentemente com o auxílio da internet. Nesse sentido,

o “Relatório da UNESCO sobre ciência: por volta de 2030” (2015³) mostrou que em 2008 23,13% da população mundial tinha acesso à internet, enquanto em 2014 alcançou 37,97%. Esse crescimento da acessibilidade variou por região. Na América Latina, passou de 27,09% para 47,59, ou seja, quase um em cada dois habitantes teve acesso. No entanto, observamos as enormes desigualdades existentes nas sociedades que são reveladas. A maior parte do acesso é urbana contra quase nenhum acesso no campo, mas nas cidades é a classe média e os profissionais que têm maior conectividade. A cidade possui periferias, bairros que refletem toda a exclusão do sistema capitalista, inclusive o acesso à internet. A isso é adicionado o tipo de conexão que é acessada e suas possibilidades de uso (SANTOS, 2019).

Um relatório da União Internacional de Telecomunicações (UIT), conhecido em meados de 2018, indicou que, no caso da América Latina e do Caribe, a penetração da banda larga na conexão fixa é de cerca de 10% e a do acesso móvel em 4G em 27%. A banda larga é essencial para grande parte da atividade audiovisual de hoje. Um ano depois, a Global Digital (2019)⁴ indicou que 57% da população mundial tinha acesso à Internet em suas diferentes modalidades; 43% do atraso são os dados mais relevantes, mais uma vez a exclusão focada no campo e nas áreas populares das cidades.

Não existe na legislação brasileira uma regulamentação para a EaD para crianças de educação infantil e ensino fundamental como está sendo realizado por algumas redes municipais, estaduais e escolas privadas, pois o que temos regulamentado é que 30% do currículo ensino médio possa adotar essa possibilidade de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Esse modelo é muito perigoso porque o processo de ensino torna-se apenas uma técnica a ser aplicada. Indivíduos em suas casas, em seus espaços privados, cada um com seu próprio eu, onde desaparecem o confronto de ideias, a coletividade, a heterogeneidade.

Visando atender à excepcionalidade do contexto de covid-19, temos o Parecer do CNE nº 5, de 28 de abril de 2020, que, conforme exposto anteriormente, trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020); e no caso da Bahia, contamos com a Resolução do CEE N.º 37 de 18 de maio de 2020, que define sobre a suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da covid-19, contingente e acidentalmente demorada, pode ocasionar descontinuações indesejáveis do processo educacional, com efeito na aprendizagem dos estudantes (BAHIA, 2020). Sobre a organização das atividades curriculares esta Resolução explicita no Art. 11:

No planejamento do retorno às atividades presenciais ou mesmo enquanto perdure a pandemia, as redes e unidades escolares da educação básica nas etapas da Ensino Fundamental e do Ensino Médio, podem reconstituir a delimitação dos conteúdos na reprogramação das atividades de ensino, com suporte no Art. 32, Arts. 35 e 35-A, da LDB, respectivamente, reiterada a BNCC como base desse procedimento (BAHIA, 2020).

Precisamos ter cuidado para que a forma imposta não seja um projeto de destruição da educação pública presencial e da EaD em sua essência. A tecnologia é uma realidade, contudo, em uma sociedade de classes, está para alguns. A educação, ao contrário, é direito constitucional e qualquer forma que deixe alguns de fora é uma proposta excludente, anticonstitucional. Nesse momento de

³ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407_por. Acesso em: 03 set. 2022.

⁴ Disponível em: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>. Acesso em: 03 set. 2022.

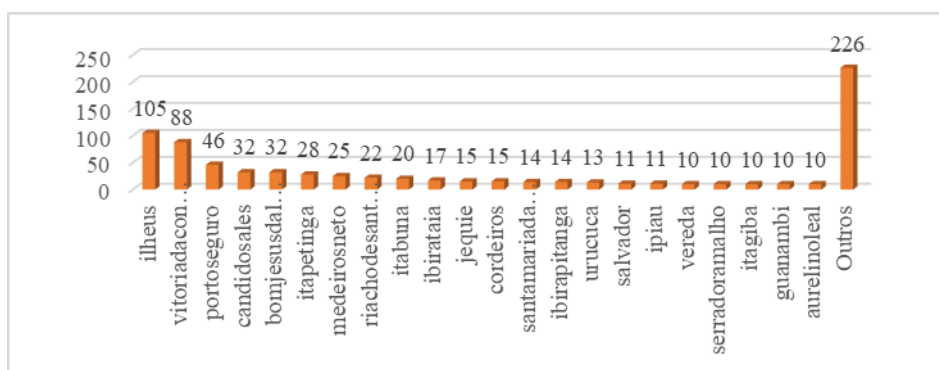
extrema vulnerabilidade de todas as pessoas diante de uma pandemia, a escola precisa se repensar para além de conteúdos, calendários e formulários. Até porque cada vez que um educador entra em contato com seus educandos, esse encontro produz saberes pela curiosidade e pela troca.

ENSINO NÃO PRESENCIAL NO ESTADO DA BAHIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: APONTAMOS INICIAIS DA PESQUISA

Com o objetivo de conhecer os efeitos do ensino não presencial no estado da Bahia no contexto da pandemia da covid-19, foi realizado um recorte da pesquisa intitulada “Impacto da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares em municípios baianos, no contexto da pandemia de Covid-19”, produzida pelo GEPEMDECC\UESB, no mês de maio de 2020.

Utilizando como fonte de dados o questionário, contendo questões abertas e fechadas, respondido por 756 profissionais da educação, em que cerca de 97,22% dos sujeitos, ou seja 735, são do estado da Bahia, tendo também outros estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, que juntos somam menos que 4% do total. Desse modo, os dados são, em sua maioria, referentes aos profissionais da educação que atuam na Bahia, em diferentes municípios, como apontado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Distribuição do questionário por cidade na Bahia-BA



Fonte: GEPEMDECC (2020).

As cidades mais abrangidas pelos questionários foram: Ilhéus, Vitória da Conquista, Porto Seguro e Candido Sales. Todavia, outras cidades também chamam atenção pela participação na pesquisa, como Riacho de Santana, Itapetinga, Medeiros Neto, dentre outras. No que tange ao perfil desses profissionais da educação e suas condições de trabalho em tempos da covid-19, o questionário revela que 75,93% continuam tendo sua remuneração 2/5 paga inteiramente, enquanto 16,40% estão recebendo apenas de forma parcial e 7,67% afirmaram que sua remuneração não está sendo paga.

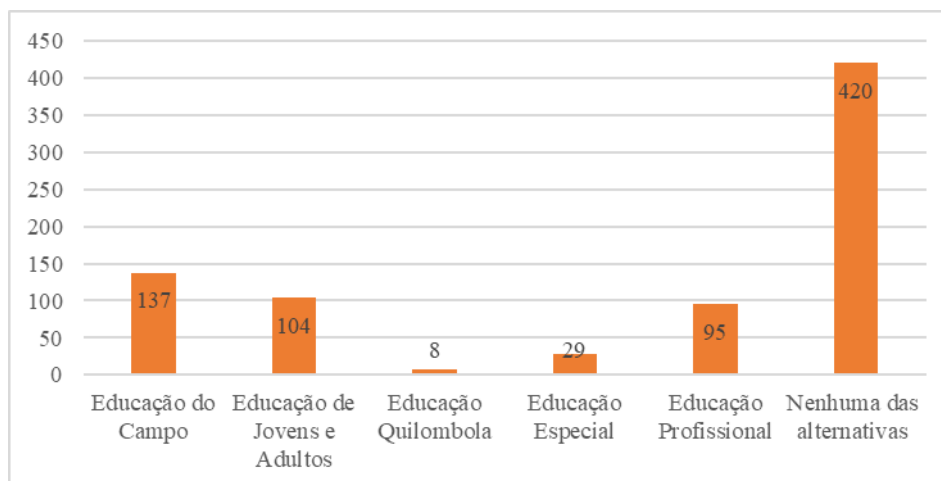
Nesse sentido, Lobo (2014, p. 10), ao analisar os chamados temporários nas escolas públicas baianas, salienta que

Com as análises da bibliografia sobre a temática, identifiquei a precarização do trabalho docente e observei como estão subdivididos os professores temporários das escolas públicas baianas. São dois grupos. O PST – Prestação de Serviço Temporário: são professores contratados, sem passar por qualquer tipo de seleção pública, aparentemente, a contratação tem características política personalista. O segundo grupo é o REDA – Regime Especial de Direito Administrativo: assim como o primeiro, é uma contratação temporária de professores em caráter emergencial, porém, respaldada por seleção pública, nesses casos a precarização do trabalho é causada pela subcontratação de professores efetivos.

O autor pontua que esses professores temporários se constituem como trabalhadores informais sem registro e, com a ausência da proteção da legislação trabalhista, sem a garantia de direitos dos trabalhadores efetivos. Essa realidade de precariedade das condições de trabalho se intensifica no período da pandemia, visto que, cerca de 24% dos profissionais que participaram da pesquisa, relataram o corte total ou diminuição da sua remuneração. Logo, desprovidos dos direitos da legislação trabalhista, os professores contratados/temporários das escolas públicas enfrentam a pandemia sem condições dignas de trabalho.

Referente à rede de ensino, a maioria dos profissionais da educação, cerca de 70,90%, afirmam atuar na educação pública municipal. Acerca da localização das escolas em que os sujeitos atuam, 73,15% estão na zona urbana e 26,85%, o que corresponde a 203 professores, na zona rural. Contudo, a modalidade de educação mais abarcada pelo questionário foi a Educação do Campo, com 137 profissionais que atuam na área; em seguida, pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Distribuição dos profissionais da educação por modalidade de ensino, a partir dos dados do questionário



Fonte: GEPEMDECC (2020).

Referente ao acesso à internet, indispensável ao ensino não presencial, do total de 756 sujeitos, 41,4% responderam que utilizam de wi-fi compartilhado com vizinhos, parentes e amigos. E quando questionados sobre a qualidade da conexão à internet, 35,45% dos sujeitos afirmam ser regular, 27,12% satisfatória e 22,35% boa, demonstrando que ainda não têm acesso a uma rede de completa qualidade. Apesar da ausência de uma conexão de internet de qualidade,

64,1% dos profissionais da educação afirmaram que as escolas onde atuam adotaram inteiramente ou parcialmente o ensino remoto.

Essa dificuldade ao acesso à internet também está presente na realidade dos alunos, pois os professores, ao serem indagados sobre quais as dificuldades que os estudantes apontam ao acesso as atividades, 39,68% afirmaram que o problema é a internet de baixa qualidade. Também, segundo os profissionais da educação, 23,68% dos alunos afirmam não ter acesso à internet em casa. A desigualdade no acesso à rede mundial de computadores é resultado da “[...] vulnerabilidade social em que se encontram esses alunos, que não lhes dá direito a um amplo acesso à rede.” (SARAIVA *et al.*, 2020, p. 12).

As desigualdades no acesso à internet são reflexos das contradições do atual modelo de sociedade capitalista, em que a tecnologia se torna um instrumento de domínio do capital, como salienta Frigotto (2012, p. 377):

Mais do que tratar da compreensão etimológica ou do senso comum do termo “tecnologia”, torna-se crucial, no atual contexto histórico do capitalismo, entendê-la como uma prática social cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais.

Nesse sentido, o acesso às tecnologias é determinado pelas condições econômicas dos sujeitos no contexto social e negado à classe trabalhadora, que não é detentora dos bens e serviços, apenas vende sua mão de obra em troca de subsistência. E, por isso, as tecnologias que são essenciais ao atual modelo de educação remota e que deveriam auxiliar todo processo educativo acabam deixando mais evidente as desigualdades sociais da sociedade.

Além disso, ao serem questionados sobre as dificuldades em relação às tecnologias, 51,71% dos profissionais da educação destacaram a falta de habilidade em manusear as tecnologias da informação. As chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são um suporte necessário à educação nos tempos atuais, contudo, é necessária a preparação dos sujeitos para seu uso no cotidiano escolar. Logo, em meio às transformações do ensino remoto, os docentes se veem imersos em novos desafios, como se integrar às TDICs

[...] o que se observa é que a educação está vivenciando um processo de intensa transformação nesse momento da pandemia. Professores se viram em situações que exigiram novas ações, ao mesmo tempo em que estudantes tiveram que assumir maior autonomia sobre a sua aprendizagem [...]. (NETTO *et al.*, 2020, p. 2).

Os dados apontam ainda a forma como as atividades não presenciais estão sendo desenvolvidas pelos docentes, 40,48% dos sujeitos afirmaram que utilizam as redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp* ou e-mail e 26,72% enviam as atividades impressas aos alunos. E sobre o retorno dessas atividades, 37,8% dos profissionais da educação alegaram que os estudantes realizam apenas parcialmente as atividades, enquanto apenas 26,6% nos informaram que as atividades são realizadas, o que pode ser justificado devido à dificuldade ao acesso à internet e às tecnologias digitais.

Desse modo, a realidade relatada pelos sujeitos da pesquisa é de dificuldades no ensino não presencial no estado da Bahia, pontuando problemáticas como: dificuldades no acesso à

internet, a falta de habilidade em manusear as tecnologias da informação, devolutiva das atividades pelos alunos, dentre outros. Essas problemáticas são entrelaçadas nas desigualdades sociais já existentes em nossa sociedade, que impedem que os sujeitos tenham acesso aos bens e serviços, e agora dificultam o ensino em tempos de pandemia.

Ademais, o sistema capitalista tem suas raízes na exploração, expropriação e antagonismos de classes, é por natureza incorrigível, como afirma Mészáros (2008, p. 12): “O capital é irremediável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Assim, não se pode esperar mudanças/reformas que possibilitem uma possível equidade social dentro de um sistema que se sustenta nas desigualdades, na exploração de uma classe sobre a outra.

APONTAMENTOS FINAIS

A pesquisa “Impacto da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares em municípios baianos, no contexto da pandemia de covid19” traz importantes dados sobre a realidade da educação no estado da Bahia, visto que, dos 756 sujeitos, 97,22% são do estado da Bahia, tendo também outros estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, que juntos somam menos que 4% do total.

A maior parte dos docentes, 70,90%, afirmam atuar na educação pública municipal e 64,1% dos profissionais da educação enfatizaram que as escolas onde atuam adotaram inteiramente ou parcialmente o ensino remoto. Contudo, os sujeitos relataram dificuldades nas aulas não presenciais, como a qualidade da conexão à internet, que também está presente na realidade dos alunos, pois os professores ao serem indagados sobre quais as dificuldades que os estudantes apontam ao acesso as atividades, 39,68% afirmaram que o problema é a internet de baixa qualidade.


Outras questões importantes também emergiram da pesquisa, como o fato de 51,71% dos profissionais da educação destacar a falta de habilidade em manusear as tecnologias da informação, demonstrando a necessidade de formação para esses sujeitos. E sobre o retorno dessas atividades, 37,8% dos profissionais da educação alegaram que os estudantes realizam apenas parcialmente as atividades, enquanto apenas 26,6% nos informaram que as atividades são realizadas, o que pode ser justificado devido à dificuldade ao acesso à internet e às tecnologias digitais.

Contudo, para além da importância de refletirmos sobre o desafio de preparar os professores para o uso das tecnologias em seu fazer pedagógico, é necessário avaliarmos se a formação contempla as tecnologias por uma ótica crítica, levando os professores a compreenderem que aquilo que o discurso hegemônico proclama, ou seja, as tecnologias como panaceia educativa, bem como a sua utilização sem princípios críticos e éticos, corresponde exatamente ao que o sistema capitalista almeja (VENTURINI; MEDEIROS, 2016).

Portanto, o ensino não presencial apresenta desafios no contexto do estado da Bahia, como a ausência de internet, a formação de professores e o acesso às tecnologias digitais. Vale lembrar que as desigualdades já existem no atual modelo de sociedade capital e ficam ainda mais evidentes em tempos de ensino remoto devido à necessidade do uso das TDICS por docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. RESOLUÇÃO CEE nº 37 de 18 de maio de 2020. **Diário Oficial do estado da Bahia**, de 21 de maio de 2020. Secretaria Estadual de Educação. 2020. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_37_2020_NORMA_S_COMPLEMENTARES_revisada_CDE_mesclado.pdf Acesso em: 03 jun. 2020. BRASIL. Acesso em: 03 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 set. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FRIGOTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. R. J. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de. Educação à distância: Histórias, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago. 2006. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.
- INEP. **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- LOBO, L. F. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia. **Revista Florestan**, on-line, Ano 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjhptSg5brwAhVUr5UCHWR0C1IQFjAAegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Fwww.revistaflorestan.ufscar.br%2Findex.php%2FFlorestan%2Farticle%2Fview%2F60&usg=AOvVaw0YhatBcAfHc5-0BYg4pHte>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, C. *et al.* Docência e uso das tecnologias digitais em ensino remoto emergencial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (CIET EnPED), 2020. **Anais [...]**. São Carlos: Ufscar, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1456/1111>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- SANTOS, A. R. **Os Movimentos Sociais do Campo e a Reforma Agrária do Consenso**. Relatório de Pós-Doutorado submetido à Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP. Araraquara/SP, 2016.
- SANTOS, E. N. **A política do Proinfo no ensino fundamental: estudo sobre os laboratórios de informática em escolas do campo no município de Vitória da Conquista/BA**. 260p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019b.
- SARAIVA, K. *et al.* A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- VENTURINI, A. D. B.; MEDEIROS, L. M. Políticas públicas educacionais e o uso das tecnologias no atendimento educacional especializado. **CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 2, dez. 2016.



IMPACTOS DO NOVO REGIME FISCAL NOS ENTES FEDERADOS: IMPLICAÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra

Ionaldo Julian Costa Bruno

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar os impactos da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 para a educação pública nos estados federados, em especial relativo à remuneração docente no Estado de Mato Grosso do Sul, representada pela Emenda Constitucional do Estado nº 77, de 18 de abril de 2017.

A remuneração do magistério se insere nesse contexto de disputa, evidenciando a fragilidade dos esforços e das conquistas ao longo da história, estando, portanto, submetida às políticas econômicas implementadas pelo Estado neoliberal, que maximiza o controle, reduz os gastos e investimentos na área. Foi exatamente como ocorreu no contexto da aprovação da EC nº 95/2016, na qual alguns estados buscaram alinhar o entendimento em emendas constitucionais estaduais ou legislações orgânicas.

Entre a década de 2010 a 2020, o país passou de um estágio promissor de desenvolvimento econômico e social para um estado de retração econômica, marcado por uma crise potencializada por conflitos políticos, econômicos e estruturais, encaminhando uma série de reformas pelas quais consolidaram a exploração capitalista. A crise silenciou as possibilidades de reação da sociedade, “não podendo escapar à autoimposta camisa-de-força das determinações casuais do capital” (MÉSZAROS, 2005 p. 35) forjadas nos discursos da crise financeira do Estado.

Para Casara (2020, p. 13), a crise tem aspecto permanente, apresentando apenas uma nova realidade, com novos elementos. Nesse sentido, o termo crise oculta “[...] uma opção política por manobras e ações justificadas pela falsa urgência ou pelo falso caráter extraordinário do mo-

mento”, é o que sustenta a tese do NRF. Esse discurso trouxe consequências para os direitos dos trabalhadores por meio da Reforma Trabalhista e da Previdência Social, instalando um modelo do ideário neoliberal que “[...] como sempre, ocorrem a custas dos trabalhadores” (HARVEY, 2014, p. 86), pois implantam mudanças e instauram regimes de austeridade, que acabam refletindo na qualidade de vida do trabalhador.

As políticas de austeridade empenhadas após a deposição da ex-presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016 apenas confirmam a força da hegemonia do capital e o quão são viáveis para convencer os trabalhadores da necessidade de “sacrifício”. O NRF surge neste contexto e assim fez-se necessário verificar como os estados da federação se alinharam a essa demanda e, de modo particular, como o Estado de Mato Grosso do Sul regulamentou localmente para atender às proposições da EC 95 e quais os impactos foram observados na remuneração docente. Esse conjunto de emendas imprime a perspectiva de desarticulação das políticas educacionais para a valorização docente que, por fim, é endossada pelo contexto de crise das condições de Estado.

Assim, diante dessa engrenagem que permite o funcionamento da educação pública, os reajustes periódicos do salário docente vão encontrando barreiras decorrentes dessa medida, causando desgastes no interior dos sistemas estaduais, onde os recursos para educação distribuem em última instância, e, onde de fato, se materializa a educação.

O texto foi delineado metodologicamente por meio de estudo documental, apoiado nas legislações pertinentes em âmbito federal e estadual, em dados divulgados em Diário Oficial, nos dados estatísticos oficiais e em teóricos de referência na área.

O texto está estruturado em duas seções que discutem a constituição EC nº 95 e suas implicações para a educação brasileira, em seguida, pondera sobre como o estado de Mato Grosso do Sul se adequou às induções da União por meio do alinhamento entre a legislação local e a nacional e as consequências para a remunerações docente.

A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

O estabelecimento de limites aos gastos públicos tem instigado indagações sobre o futuro das políticas educacionais. Presumia-se que a contenção de gastos públicos pudesse gerar controle das despesas financeiras dos estados e municípios, trazendo um suposto equilíbrio nas contas públicas e racionalização dos desperdícios.

A partir dessa crença, a proposição da EC nº 95/2016 busca associar os reflexos da crise à austeridade fiscal como medida de contenção de gastos. A EC, conhecida como “Novo Regime Fiscal (NRF)”¹, define as medidas mínimas de aplicações em ações e serviços públicos de saúde e educação, que são considerados despesas primárias, aquelas essenciais para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, envolve uma série de fatores de cunho econômico e político que entoam a narrativa do teto de gastos.

¹ Essa denominação origina-se do meio jurídico e político, adotada nos recursos de contestação da EC ocorridos ao Supremo Tribunal Federal (STF) após sua aprovação, que contou com partidos progressistas, entidades jurídicas, associações sem fins lucrativos, representações coletivas, dentre outras. Desde 2017, portanto, os recursos não foram analisados, nos quais o teor da contestação foi agravado pelos danos decorrentes da pandemia do covid-19, trazendo à política dos gastos públicos uma série de obstáculos ao cumprimento pelos entes federativos.

Conforme o NRF, os índices de investimentos em educação devem ter valores dos gastos congelados, calculados a partir do mínimo aplicado no mesmo setor no exercício imediatamente anterior (BRASIL, 2016). É nesse contexto que os recursos para a educação se submetem a um controle fiscal rigoroso, no qual a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF/2001) se torna o parâmetro principal para o controle no interior da federação.

Um dos principais reflexos no campo da educação diz respeito ao cumprimento do PSPN, que propõe reajustes ao piso acima da inflação. Isso evidencia um federalismo com dois pesos e duas medidas, no qual a autonomia dos entes federativos permanece em constante conflito com a lei federal do PSPN. Dessa maneira, a EC nº 95 impede o desenvolvimento das políticas de valorização docente, em especial no contexto da remuneração, visto que a contenção rígida dos gastos públicos repercute na capacidade de efetivação da Lei do Piso, colocando em xeque a política de valorização docente no interior dos sistemas educacionais (CNM, 2018).

Em busca de reorganizar a arrecadação e destinação dos impostos, alguns estados buscaram alinhar o mesmo entendimento do NRF em emendas constitucionais estaduais ou legislações orgânicas:

Quadro 1 – Emendas Estaduais que acompanham o NRF

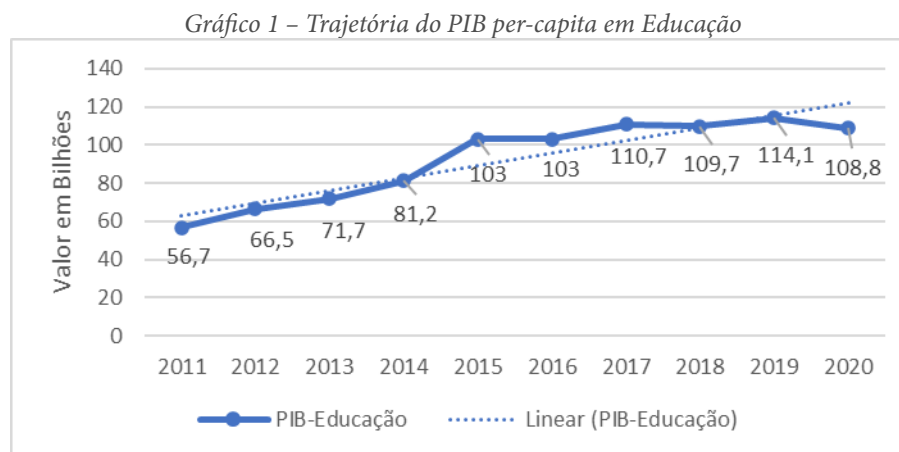
| ESTADO | EMENDA | SÍNTESE DA EMENTA |
|--------------------|--|---|
| Ceará | EC à Constituição Estadual do Ceará nº 88, de 21 de dezembro de 2016 | Institui o novo regime fiscal por 10 anos; mas exclui as despesas relativas ao mínimo garantidos legalmente à saúde e à educação. |
| Piauí | EC do Piauí nº 47, de 26 de dezembro de 2016 | Institui o novo regime fiscal no estado |
| Mato Grosso do Sul | EC à CEMS nº 77, 18 de abril de 2017 | Institui o Regime de Limitação de Gastos no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social do Estado, que vigorará por dez anos. |
| Goiás | EC nº 54, de 2 de junho de 2017 | limita os gastos correntes dos Poderes do Estado e dos órgãos governamentais autônomos, até 31 de dezembro de 2026 |
| Mato Grosso | EC nº 81, de 23 de novembro de 2017 | Institui o regime de recuperação fiscal |

Fonte: Diários Oficiais dos estados.

O panorama geral dessas emendas constitucionais estaduais mostra que algumas tentam retirar da lei estadual a obrigação do controle dos gastos para a educação, outros apenas confirmam a EC nº 95/2016 e especificam os termos, como é o caso de Goiás, que proíbe expressamente a realização de concursos públicos, a criação de cargo, emprego ou função (GOIÁS, 2017). A EC do Ceará, por sua vez, exclui das despesas com educação e saúde do rol dos limites fiscais, não afetando as aplicações mínimas dos recursos garantidos pela CF/1988 (CEARÁ, 2016).

Segundo o levantamento da OCDE, é insuficiente o gasto do Brasil com educação pública. O valor gasto por aluno em comparação aos países da OCDE, ou seja, o país gasta, mas gasta

mal. O relatório da *Education At Grace/OCDE* (2017) mostra que o gasto público em educação no Brasil alcançou os 5,1% do PIB em 2017, enquanto a média dos países-membros da OCDE ficou com a média de 4,1%, mas houve uma retração no ano seguinte de 1,1% em termos reais (BRASIL, 2020, p. 24-25).



Fonte: Portal da Transparência (BRASIL, 2021).

O PIB per capita em educação mostra que o investimento continuou numa trajetória de crescimento contínuo com aumento considerável até 2015 e uma constância até 2018, com uma pequena recuperação do PIB nacional em 2017 e novo declínio a partir de 2019. Atribui-se a esse fato diversas políticas educacionais características do governo progressista vigente até 2016, e que não foi sustentado mediante a complexidade da crise e das medidas tomadas para remediá-la. Remédio amargo que concretizou as medidas de austeridade e deflagrou a sujeição da política de remuneração docente aos imperativos do capital.

Ao comparar os dados do PIB com a situação da remuneração docente, evidencia-se a disposição tortuosa da política econômica brasileira enfraquecida com a vigência da EC nº 95, que está reduzindo a frequência dos reajustes anuais definidos pela lei que cria o PSPN – Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 –, que prevê em seu art. 5º a atualização anual, a partir do percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano definido pelo governo federal e poderes públicos, anualmente (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, esta instável variação da produção da educação mostra que o NRF compromete diretamente os programas e projetos educacionais, em especial a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), que sinaliza a quebra do pacto proposto no Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que vai se tornando evidente na medida em que são priorizados o equilíbrio e o controle fiscal dos estados e municípios em detrimento da valorização do professor.

Ou seja, o NRF impede a expansão da rede de funcionários, independentemente da expansão da rede, causando desequilíbrios na relação professor-trabalhador e a valorização do seu trabalho. Braga (2012) identifica um processo de desregulamentação do trabalho e uma tendência à opção de contratos, muito frequentes nas redes de ensino onde os estados e municípios preferem contratar professor do que efetivá-los, visando melhores adaptações em período de crise. Essa tendência, embora não atual, vem se intensificando, reafirmando a proposição da Braga (2012), a precarização do trabalho, e Silva (2020), a precarização do trabalho docente.

Após dois anos de vigência do NRF, verifica-se que o agravamento gradual da situação da educação brasileira, que acumula problemas de falta de recursos e ingerências, a ponto de consentir a introdução de mecanismo de privatização. O contingenciamento promovido no Ministério da Educação do orçamento para as universidades públicas foi um dos primeiros efeitos do NRF na educação, deflagrada desde a ascensão ao poder do ex-presidente Michel Temer até o atual presidente, Jair Bolsonaro (2019-), que sinalizam para a redução do Estado.

O NRF imprime a controvérsia da sociedade brasileira, pois nosso sistema educacional não chegou ao patamar digno de se poder sacrificá-la em nome de alguma estabilidade financeira do Estado. Assim,

[...] o Estado não pode prescindir de articulações contábeis, violando o nexos histórico do direito à educação, muito menos limitar os investimentos públicos por 20 anos sem considerar que a demanda por escola, por professor, por material didático cresce proporcionalmente ao número de criança que entra na faixa escolar (BEZERRA; OLIVEIRA 2020, p. 7).

Observa-se, portanto, que a educação pública é historicamente oferecida ao “sacrifício” do Estado, evidenciando o fato de que a preocupação com a sua qualidade está quase sempre em atrito com as condições e o modo de legitimação do capital. Essa lógica que direciona o funcionamento do Estado tende a refletir no interior das unidades federativas e reproduzir a austeridade, propagando e confirmando o seu mecanismo de funcionamento.

A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 77: A FEDERALIZAÇÃO DA AUSTERIDADE FISCAL

Com o NRF a política de austeridade se propalou pelos Estados brasileiros, inclusive com outros alinhamentos, como o caso da Emenda Constitucional Estadual nº 77, de 18 abril de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017). De tal forma, ela deu continuidade à política de austeridade iniciada pela EC nº 95, acrescentando artigos ao Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias da Constituição Estadual.

A EC Estadual nº. 77 entra em votação no dia 14 de abril de 2017 na Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul, e foi promulgada em Diário Oficial no dia 18 de abril do mesmo ano, pelo então presidente da casa, Deputado Estadual Junior Mochi. Na estrutura dessa nova legislação econômica em Mato Grosso do Sul, o texto altera os artigos n. 55, 56, 57, 58 e 59, instituindo o novo modelo de Regime de Limitações de Gastos, que dispõe sobre os gastos no Orçamento Fiscal e de Seguridade Social do Estado, no Ministério Público Estadual e para a Defensoria Pública Estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

A Emenda Constitucional é uma reação do governador Reinaldo Azambuja, do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, à aprovação em nível nacional da EC nº 95. Entretanto, algumas mudanças aprovadas na assembleia legislativa tornam a redação um pouco mais branda que a legislação nacional, como o caso da redação dada ao artigo 56, em que o tempo de vigência do documento limita-se a dez exercícios financeiros, uma década a menos que o tempo de duração que a prevista na legislação nacional aprovada em âmbito nacional.

As novas determinantes do texto preveem que o congelamento das despesas se restrinja às despesas primárias, de forma individualizada para os poderes distintos, tais como o Poder Executivo, Poder Legislativo, Tribunal de Contas, Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública. As despesas primárias são aquelas consideradas principais ao funcionamento das atividades dos diversos poderes, tal como esclarecido por Amaral (2017, p. 2-3):

[...] despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc.).

A legislação determinou ainda que para o exercício 2018, o limite correspondesse ao valor nominal previsto na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) correspondente; já para os exercícios subsequentes (2019- 2028), ficou estabelecido que seria equivalente ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), acumulado no período de doze meses, tendo como referência o mês de abril do exercício anterior ao que se refere à lei orçamentária.

A Emenda estabelece que a partir do crescimento da receita corrente líquida que exceder ao índice de correção, é previsto que seja acrescido o percentual de 20% a este total, podendo ser elevado até 50% a desejo do chefe do poder executivo, desde que a receita não comprometa a meta do resultado primário, sendo que jamais deve ser maior que 90% do valor nominal da receita corrente líquida. A EC Estadual nº 77 ainda prevê que só não caberá sua aplicabilidade em casos específicos, conforme estabelecido no art. 56.

6º Não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos neste artigo:

I - transferências constitucionais e legais obrigatórias aos Municípios;

II - fundos e receitas de aplicação vinculada aos Poderes Executivo, Judiciário, Legislativo, ao Ministério Público, ao Tribunal de Contas e à Defensoria Pública do Estado. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 1).

É previsto, entretanto, que o executivo poderá propor, após o 5º ano de cumprimento do regime de limitação de gastos, a alteração do método de correção de limites estabelecidos. Essa medida poderá ocorrer por meio de “[...] projeto de lei complementar para alteração do método de correção dos limites a que se refere o §§ 1º ao 4º do art. 56 deste Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 1). Verifica-se que a proposição para a alteração da metodologia ao novo regime fiscal fica exclusivamente a cargo do chefe do poder executivo, ficando a cargo da sua pessoa apresentar ou não alterações de metodologias dos cálculos para correções nos limites aplicáveis em caso de a receita líquida corrente aumentar. Tal ação deixa a ampliação de recursos, ainda que o Estado produza superávit orçamentário, travados a boa vontade e o ideário ideológico do dirigente político do executivo de Mato Grosso do Sul.

Com a reeleição do Governador Reinaldo Azambuja em 2018, uma série de mudanças nas legislações começaram a acontecer, e se passou a observar o encaminhamento de uma série de projetos de leis, do executivo para câmara legislativa estadual, a fim de ocorrerem mudanças que se enquadravam à lógica da EC Estadual nº 77, atingindo diretamente fatores do funcionalismo

estadual e a estrutura organizacional do estatuto do servidos do magistério em Mato Grosso do Sul.

Inferre-se a partir desse contexto que a EC Estadual nº 77/2017 impõe em âmbito local um ajuste com poucas diferenças do apresentado na EC nº 95/2016, com derrocada perda de direitos. Embora tenha havido a manifestação da classe trabalhadora para impedir sua materialização, a EC Estadual nº 77/2017 teve sua tramitação acelerada no poder legislativo com uma diferença de apenas quatro dias entre sua apresentação no plenário e sua publicação na imprensa oficial do Estado. Logo, os efeitos produzidos pela EC Estadual nº 77/2017 tem assolado a classe trabalhadora nas diferentes estratégias adotadas pelo governo local e em várias frentes.

Os impactos do NRF para as categorias docente no Mato Grosso do Sul é expressa pela EC Estadual nº 77, cujas consequências restringem as expectativas de continuidade à política de valorização na remuneração do magistério que vinha ganhando força nas últimas duas décadas no Brasil, e de modo particular na Rede Estadual de Educação em Mato Grosso do Sul (REE/MS). Os ganhos com o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN (BRASIL, 2008) aparecem claramente quando analisamos a Tabela 1, referente à evolução do aumento salarial nacional dos professores.

Tabela 1 – Evolução do PSPN (2015/2020)

| ANO | REAJUSTE | NOMINAL |
|------|----------|----------|
| 2015 | 13,01% | 1.917,53 |
| 2016 | 11,36% | 2.135,44 |
| 2017 | 7,64% | 2.298,59 |
| 2018 | 6,82% | 2.455,35 |
| 2019 | 4,17% | 2.557,74 |
| 2020 | 12,84% | 2.886,15 |

Fonte: FNDE/MEC. Elaboração: DIEESE/Subseção Apeoesp.

Percebemos que os sucessivos aumentos gerados pelo percentual de reajustes trouxeram ganhos importantes no valor real salarial, os quais apresentaram crescimento de 55,84% nos últimos onze anos da política. Quando nos atentamos às somas do ciclo de cinco anos de reajustes, temos 50,09% de acúmulo percentual em relação ao ano de 2015. Tais dados apontam para materialização das ideias convencionadas de equiparação salarial dos docentes com demais carreiras, com a mesma formação.

Em específico no MS, a materialização do PSPN aconteceu no ano de 2015 por meio da aprovação da Lei nº 200 (MATO GROSSO DO SUL, 2015). O documento organizou o processo de integralização do piso de forma escalonada que duraria de 2018 até 2021, contudo, em 2019, com a Lei Complementar nº 266 (MATO GROSSO DO SUL, 2019), foi repactuado para que sua

integralidade seja alcançada apenas em 2024 (FERNANDES, 2020, p. 7), ampliando-se o prazo de efetiva integralização e gerando um impacto direto no valor remuneratório dos docentes.

Outro reflexo bastante claro, que sinaliza a defasagem do salário docente em resposta à crise estrutural, ocorre na aprovação da Lei Complementar nº 266, de 10 de julho de 2019, que define que os professores de 40h, efetivos ou contratados, recebam o Piso definido pelo estado, enquanto os professores temporários recebam 32% a menos, inferior ao Piso para efetivos. Vale ressaltar que, no segundo semestre de 2019, a REE/MS contava com “onze mil convocados e oito mil concursados” (FERNANDES, 2020, p. 9).

A referida Lei Complementar estabelece no art. 17-B tal condição aos convocados:

A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em regulamento observadas as seguintes condicionantes:

I - o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional;

II - a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado;

III - não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica.

Parágrafo único. Na hipótese de a convocação ser inferior a 40 (quarenta) horas semanais, o valor da remuneração será calculado proporcionalmente. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2).

Para esses professores convocados, por sua vez, não há garantia de trabalho, apenas a expectativa ou promessa, o que lhe faz anualmente peregrinar pelas escolas para conseguir uma sala de aula e garantir o sustento em casa. Portanto, lhes resta se inscrever no Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente para trabalho temporário, cuja convocação ocorre por ordem de classificação.

De acordo com a LC nº 266/2019, no momento da convocação, o professor pode exercer o direito de escolha de até 40 (quarenta) horas semanais para a disciplina/componente curricular para o qual se inscreveu. Entretanto, quando convocado, deve assinar um Termo de Ajuste e Compromisso concordando com os deveres a serem cumpridos na disciplina ou componente curricular no referido período da convocação, e neste constará a remuneração correspondente, ou seja, o professor deve se submeter às condições estabelecidas para exercer a docência, ou seja, assumir responsabilidades que omitem a obrigação primeira do Estado de fornecer um ambiente com qualidade em condições favoráveis para o exercício do professor.

A perda da isonomia salarial dos professores temporários (convocados) foi notória, ao desvincular a equivalência salarial provocou o aparecimento de diferentes percentuais remuneratórios na rede estadual. Quase 2/3 dos professores passaram a ter uma diferença salarial em volta de 59,14%, e já em 2020 de 83,85% com o reajuste concedido aos docentes efetivos, conforme na Tabela 2, tornando a determinação do valor pago aos docentes com contratos como atribuição do chefe do poder executivo.

Tabela 2 – A Remuneração Salarial Inicial dos Docentes de Rede Estadual de MS em início de carreira 2015/2020

| Ano | Concurado em início de carreira (40/h) | Percentual de Reajuste concedido (%) | Convocado em início de carreira (40/h) | Percentual de Reajuste concedido (%) | Diferença % entre remuneração do efetivo e convocado |
|------|--|--------------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| 2015 | 4245,39 | 4,47 | 4245,39 | 4,47 | |
| 2016 | 5007,54 | 5,92 | 5007,54 | 5,92 | |
| 2017 | 5.174,75 | 2,94 | 5.174,75 | 2,94 | |
| 2018 | 6.079,17 | 5,47 | 6.079,17 | 5,47 | |
| 2019 | 6.445,47 | 6,0 | 4.049,99* | 0,0 | - 59,14 |
| 2020 | 7.446,26 | 15,53 | 4.049,99* | 0,0 | - 83,85 |

Fonte: Tabelas de salários da FETEMS (2015 até 2020).

*A partir do 2º semestre de 2019 com mudanças no Estatuto do Magistério na Lei nº 226, de 10 julho de 2019, os professores convocados perderam a isonomia salarial que existia (REE/MS).

Ademais, outras medidas foram tomadas pelo governo estadual assolando a classe trabalhadora do setor, tal como o aumento da alíquota previdenciária de 11% para 14% ocorrida por meio da Lei nº 5.101/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), apresentada sob a justificativa de controle do déficit previdenciário, alinhado a um discurso de reequilíbrio das contas e um melhor gerenciamento de gastos públicos.

A EC Estadual nº 77/2017 possibilitou ao estado de Mato Grosso do Sul a tomada de medidas relacionadas “[...] ao contingenciamento de despesas com pessoal, com o saneamento da folha de pagamento. O bloqueio de novos cargos comissionados, reavaliação dos concursos públicos e nomeação de pessoal efetivo” (FERNANDES, 2020, p. 3). Portanto, tais impactos do NRF em MS desencadearam uma série de ataques aos ganhos salariais docentes da REE/MS e nos ganhos legislativos da última década e ciclo político.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No contexto da aprovação da EC nº 95, se observou a federalização de legislações de austeridades que foram quase que simultâneas nas unidades federativas. No MS, a EC Estadual nº 77 atingiu drasticamente os ganhos da remuneração docente escalonando para 2024 a integralização do PSPN. Em outra frente, aumentou o valor de contribuição previdenciária de 11% para 14% e eliminou a isonomia salarial aos professores convocados.

Essas questões envolveram uma série de fatores de cunho econômico e político que engendram a narrativa do teto de gastos, afetando toda a estrutura de bem-estar social e implantando um cenário desolador, cujo o protagonismo se deve à austeridade.

Nesse sentido, podemos perceber que a remuneração docente está inserida em um contexto de disputa, evidenciando a fragilidade dos esforços e das conquistas ao longo da história, bem como o enfraquecimento da política pelo funcionamento da EC nº 95, que fragiliza o pacto federativo, pois as instâncias de governo passam a se manifestar em função da desobrigação de conceder reajustes, gerando instabilidade e descredibilidade da Lei e evoluindo contra a concepção constitucional de garantia de padrão de qualidade e valorização docente.

Nesse contexto, as disputas são intensificadas, evidenciando os efeitos nocivos da crise financeira e estrutural, fortalecendo a exploração e a precarização do trabalho docente, seja pela redução dos salários, pela tensão na jornada de trabalho, pela extinção dos direitos trabalhistas, pela política de austeridade fiscal que revoga as medidas protetivas ao trabalhador historicamente conquistados. O resultado disso é o abandono do cumprimento das conquistas salariais nos últimos anos, ameaçando a continuidade das políticas educacionais no interior das redes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1, 2017.

BEZERRA, M. S. S. F.; OLIVEIRA, A. R. L. A Crise, A Educação e o Novo Regime Fiscal: apontamentos iniciais. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 2, julho a setembro de 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/A_crise_a_educacao_e_o_novo_regime_fiscal_BEZERRA-Maria-do-Socorro-Sales-Felipe_OLIVEIRA-Ana-Rita-Lara.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRAGA, R. **A Política do Proletariado: do populismo à hegemonia Lulista**. São Paulo: Boitempo, USP/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: [Presidência da República], 2007 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm#art46. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **DOU**, Seção 1, p. 1. 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF: [Presidência da República], 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html><https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **DOU**, Seção 1, p. 2-3, Brasília, DF, de 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.101, 05 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a alteração das Leis n. 3.150, de 22 de dezembro de 2005; n. 3.545, de 17 de julho de 2008; e n. 3.855, de 30 de março de 2010, e dá outras providências. **DOE**. ANO XXXIX n. 9.545. Campo Grande, 4 de dezembro de 2017.

BRASIL. Tribunal de Justiça. **Emenda Constitucional n. 77, de 18 de abril de 2017**. Acrescenta os arts. 55, 56, 57, 58 e 59 ao Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias, para instituir o Regime de Limitação de Gastos, e dá outras providências. Campo Grande, 2018. Disponível em: producao/SPGE/revista/20180226144237.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 266, de 10 de julho de 2019. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **DOE**. ANO XLI n. 9.942 Campo Grande, segunda-feira, 15 de julho de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Panorama da Educação: destaques do *Education at a Glance* 2020** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. **Portal da Transparência**. Disponível em: <https://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

CASARA, R. **Estado Pós-Democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CEARÁ. Emenda Constitucional nº 88, de 21 de dezembro de 2016. Acrescenta dispositivos à Constituição do Estado do Ceará. **DOE/CE**, Fortaleza, 21 dez. 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **FINDEB: O que os municípios precisam saber**. 6. ed. Brasília: CNM, 2018.

FERNANDES, S. J. O regime de limite de gastos no âmbito do orçamento fiscal da segurança social do estado de Mato Grosso do Sul: análise sobre um processo em curso. **Revista Iter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 02, p. 386-401. maio-ago. 2020.

GOIÁS. Emenda Constitucional nº 54, de 02 de junho de 2017. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para limitar os gastos correntes dos Poderes do Estado e dos órgãos governamentais autônomos, até 31 de dezembro de 2026. **DA/GO** de 02 jun 2017 e no Suplemento do **DO/GO** de 02 jun 2017.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edição Loyola, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar n. 200, de 13 de julho de 2015. Dá nova redação ao § 3º do art. 24 e acrescenta os §§ 1º, 2º e 3º ao art. 49, da Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul**. DIOSUL. Campo Grande: Imprensa Oficial, nº 8.961, 14 jul. 2015.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, A. M. **Forma e Tendências de Precarização do Trabalho Docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: CRV, 2020.

REDEFINIÇÕES NO MODO DE GESTÃO DAS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: IMPLICAÇÕES DA LEI N° 12.659/2020

Amanda Gurgel de Freitas

INTRODUÇÃO

A instituição da gestão democrática do ensino brasileiro como um princípio da Constituição Cidadã de 1988, assim como a sua reafirmação na LDBEN, em 1996, foram resultado de importantes embates na arena legislativa. Protagonizaram esses embates, de um lado, o setor conservador, composto por empresários, líderes da igreja católica e de instituições filantrópicas, apoiados por deputados desse campo ideológico; e do outro lado, movimentos sociais compostos por estudantes, professores e intelectuais, organizados em sindicatos e entidades estudantis, apoiados por deputados do campo progressista. Avaliando os resultados da disputa, é possível afirmar que a formalização do princípio constitucional representou uma vitória dos movimentos sociais, uma vez que, a partir desse marco legal, os entes subnacionais estariam convocados a regulamentar a política nas suas respectivas esferas (BATISTA, 2006).

Aquela conjuntura favorável a conquistas democráticas, que permitiu tal vitória, no entanto, não se reproduziu de maneira linear nos estados e municípios, nos anos posteriores à constituinte. Desde a sua instituição como princípio da educação nacional, a gestão democrática (GD), como política pública, e como modo de gestão das escolas e sistemas de ensino, tem sido objeto de um longo histórico de avanços e retrocessos, do qual se extraem elementos tão complexos quanto contraditórios. Do âmbito das contradições, destaca-se o último dado publicado, pelo Governo Federal, na sua “Síntese de Indicadores Sociais”, ao revelar que, pouco mais de três décadas após a instituição da GD como princípio da educação nacional, 69,5% dos municípios brasileiros ainda utilizam o método da indicação política para a escolha da direção escolar (BRASIL, 2019). Significa que a maioria dos municípios não chegou a regulamentar a política nas suas instâncias, conforme previsto na Constituição de 1988 e na LDBEN.

Por outro lado, no campo de investigações científicas, é considerável o número de estudos que abordam os desafios, os limites e a insuficiência quanto à “implementação” da GD como prá-

tica no interior das escolas e dos sistemas nos quais ela já foi regulamentada (FREITAS, 2020). Subjacente ao dado da insuficiência na sua implementação, encontram-se casos em que, diante do imperativo da regulamentação do princípio constitucional, governos municipais e estaduais, motivados pelas suas próprias posições na disputa pelo projeto para a educação pública, e apoiados nas possibilidades oferecidas pelas diferentes situações políticas instaladas no país, passaram a elaborar leis que, sob a aparência democrática das eleições para direção, e da instituição de órgãos colegiados de natureza deliberativa nas unidades de ensino, imprimiam, na prática, outros modos de gestão às escolas, delegando às direções eleitas o papel de implementadoras das políticas governamentais à revelia de decisões colegiadas ou de interesses de representações de base.

O caso do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre consiste em um exemplo atual de movimentações dessa natureza. A Lei nº 12.659/20, sancionada em janeiro de 2020, representa um importante marco na disputa pelo projeto de educação pública na capital gaúcha na medida em que instaura o modo de gestão gerencialista das escolas, mantendo a “moldura” da gestão democrática, conforme demonstraremos neste trabalho. Nele, apresentamos um recorte da análise documental que integra o projeto de dissertação da autora¹, que tem como objeto de estudo o papel exercido pelas diretoras² escolares na atuação da gestão democrática da escola pública, a partir de um estudo de caso na cidade de Porto Alegre/RS.

A referida lei, que “dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, modifica a eleição para direção das escolas, revoga a Lei 7.365/93” (PORTO ALEGRE, 2020b), embora mantenha a eleição como método para a escolha da direção e mantenha também o Conselho Escolar como instância deliberativa na escola, regulamenta mudanças tão profundas que, na prática, redefine o modo de gestão das unidades de ensino do Sistema Municipal. Para demonstrar essas redefinições, apresentaremos a análise de três dos seus artigos. A partir de considerações sobre as novas atribuições das direções escolares, e sobre o mecanismo de controle externo para obtenção de resultados estabelecidos pela lei, caracterizaremos a concepção de educação e de modo de gestão escolar que a orientam.

A análise da Lei nº 12.659/2020 foi feita à luz da “teoria da atuação”, elaborada por Ball, Maguire e Braun (2016), cuja ideia central consiste que as políticas públicas não são simplesmente “implementadas”, mas “atuadas”, sendo a atuação entendida como a sua “interpretação” ou a sua “colocação em prática”, dentro das condições determinadas pelos contextos e pelos atores nelas implicados. Os estudos de Batista e Pereyra (2020) contribuíram para o entendimento acerca das correlações de forças que se estabelecem em torno de processos legislativos; já as elaborações de Duarte (2020) contribuíram para a caracterização e conceitualização das concepções que sustentam a lei investigada.

Além desta seção de introdução, o trabalho conta com uma seção que analisa três artigos da Lei nº 12.659/20, e compara as atribuições das diretoras escolares nela definidas, com as atribuições que foram suplantadas a partir da sua promulgação. Na sequência, o trabalho traz ainda uma seção que relaciona os aspectos analisados da lei, aos mecanismos da Nova Gestão Pública, analisando-os à luz da teoria da atuação, bem como das correlações de forças estabelecidas na sociedade, na ocasião da sua promulgação.

¹ A íntegra do projeto inclui, além da análise completa da Lei nº 12.659/20, uma comparação dela com a Lei nº 7.365/93, e a análise do decreto nº 14.662/2004, que já avançava nas atribuições gerencialistas para a direção.

² A pesquisa conta também com uma análise das relações de gênero implicadas na feminização da docência e da gestão democrática. Nela e neste trabalho, optamos por utilizar o *feminino universal* (DINIZ, 2012) para nos referirmos às diretoras, uma vez que, em esfera nacional, a função é ocupada, majoritariamente, por mulheres (INEP, 2020).

O CASO DE PORTO ALEGRE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA APROVAÇÃO DA LEI Nº 12.659/20

Desde a sua instituição, em 1989, a partir da criação de uma secretaria específica para a sua organização, o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre esteve na vanguarda das discussões acerca das concepções mais avançadas de ensino e de administração das escolas, contando, com um corpo docente e técnico que, representado pela Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA), já nos seus primeiros anos, reivindicava a instituição da gestão democrática das unidades de ensino. Ainda antes de completar a sua primeira década, no ano de 1993, dois importantes avanços foram conquistados no âmbito da democratização e descentralização da gestão escolar: a instituição da eleição direta como método para a escolha das direções, com a promulgação da Lei nº 7.365/93; e a instituição dos Conselhos Escolares como instância da gestão, a partir da Lei nº 292/93b (BATISTA, 2002; MEDEIROS, 2009)

Quase três décadas após a instituição das leis que regulamentaram a gestão democrática nas escolas municipais de Porto Alegre, é possível dizer que a cidade vivencia uma conjuntura oposta à que permitiu tal avanço. O estudo realizado por Batista e Pereyra (2020), ao comparar as realidades de Brasil e Espanha, na condição de países que superaram regimes totalitários, analisa que os textos legais referentes à educação neles sancionados são produtos da correlação de forças estabelecida nas disputas de ideias – geralmente antagônicas – inerentes aos processos legislativos. Significa que as leis refletem, nos seus dispositivos, a situação política em que um determinado país se encontra, de modo a avançar ou retroceder em processos democráticos. Segundo a autora e o autor:

As políticas são elaboradas no bojo de um movimento global que produz profundos impactos em locais distantes de sua origem; ademais, elas estão altamente contextualizadas e sua implementação significativamente dependente do contexto local. Com base nesse entendimento, inferimos que faz sentido a noção de Dale (2004) de que existe uma agenda globalmente estruturada para a educação, contudo, é no contexto local que se pode perceber a maior ou menor permeabilidade dos governos para implementar políticas e reformas educacionais que incorporem o discurso educacional global (Beech, 2012), estando tais decisões estritamente relacionadas com as correlações de forças ideológicas locais. (BATISTA; PEREYRA, 2020, p. 8).

Nesse sentido, e considerando que a referência “local” investigada no estudo consiste nos contextos nacionais dos dois países, é importante analisar que a aprovação da Lei nº 12.659/2020 ocorreu no contexto político nacional que permitiu a ascensão de um militar, defensor de regimes ditatoriais³ ao cargo máximo de poder do Estado brasileiro. Trata-se, evidentemente, de uma correlação de forças desfavorável a avanços ou conquistas democráticas em qualquer esfera, uma vez que é no âmbito regional que a base de sustentação que se manifesta na situação política nacional é construída, sendo o âmbito regional, aqui, entendido como aquele em que estão situados os entes subnacionais.

Alicerçado nessa conjuntura, o então Governo de Porto Alegre, com apoio majoritário do Legislativo Municipal, e a despeito das mobilizações contrárias ao então projeto nº 20/2019, conseguiu aprovar a Lei nº 12.659/2020, que redefine o modo de gestão das escolas municipais.

³ Conforme se observa na grande mídia. Exemplo disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52353804>

Na nova lei, é possível identificar que o centro da disputa pelo modo de gestão das escolas deixa de ser o método para escolha das direções e a existência de órgãos colegiados vinculados à comunidade, passando a ser a própria essência do trabalho da direção escolar, ou o que orienta a ação tanto da direção quanto do Conselho. Na prática, o centro da disputa passa a ser a natureza da atividade, e a destinação do tempo em serviço das direções, além da deflagração de relações hierárquicas bem definidas, contrariando a própria natureza de órgãos colegiados.

REDEFINIÇÕES ESTABELECIDAS PELA LEI Nº 12.659/20

A Lei nº 12.659/2020 aprofunda a centralização das responsabilidades, tomadas de decisões e suas consequências, na figura da direção escolar, partindo da lógica de que

A consecução do objetivo da aprendizagem é tarefa de muitos na escola, mas responsabilidade sobretudo do seu diretor, a quem cabe liderar a comunidade escolar e prestar contas do trabalho realizado para produzir os melhores resultados para os seus alunos (PORTO ALEGRE, 2019).

Nesse excerto da justificativa do projeto de lei, é possível verificar a forte influência da teoria neoliberal sobre as suas diretrizes na medida em que a responsabilização individual e o foco em metas/resultados – parâmetros do mercado impostos à educação (PERONI, 2012) – ganham centralidade nele.

O artigo 1º da lei estabelece quinze atribuições para as diretoras escolares. Dessas quinze, sete associam o papel delas ao cumprimento de normas previamente estabelecidas por órgãos superiores. Outras quatro atribuições tratam de obrigá-las a prestar contas quanto ao cumprimento das referidas normas, enquanto as demais definem, com o mesmo grau de importância, funções meramente operacionais ao lado de outras de caráter estratégico que extrapolam o alcance da influência das diretoras, jogando sobre elas uma responsabilidade incompatível com os poderes que lhes foram concedidos.

É importante destacar que a Lei nº 7.365/93 (revogada pela 12.659/20) não definia atribuições para as direções escolares. Até 2020, essas atribuições estavam definidas no Caderno 9, que fazia parte da política de publicações oficiais da SMED, na década de 1990, como instrumento para a formação de professores, e para a organização escolar na perspectiva da Escola Cidadã, e da aprendizagem por ciclos, adotada pela rede. A comparação entre as atribuições inauguradas com a Lei nº 12.659/20 e aquelas definidas no Caderno 9 revela a inversão na proposta de gestão escolar, que suplanta o modo coletivo e participativo pelo modo focado na ação gerencial e responsabilização do indivíduo.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a observar é o de que, nas atribuições definidas no Caderno 9, não havia distinção entre diretora e vice-diretora. Como desdobramento da concepção de projeto político-administrativo-pedagógico vinculado à Escola Cidadã, naquele documento, a equipe diretiva era entendida como um coletivo em que os seus integrantes eram igualmente responsáveis pela “descentralização do poder, no que se refere às definições do seu projeto de escola, tanto na relação governo/escola, como descentralização das responsabilidades e da busca de soluções” (SMED, 1999, p. 32), bem como pelas soluções organizativas para a garantia da

organização interna da escola. Assim, o documento previa um trabalho em equipe em que não houvesse relações hierárquicas entre os seus membros. Por sua vez, a Lei nº 12.659/20 avança na construção de relações hierárquicas já estabelecidas entre a direção e os demais membros da comunidade escolar, passando a estabelecê-las também entre a diretora e a vice, que passa a exercer um papel secundário subordinado, conforme se observa no artigo 15 da lei:

Art. 15. São atribuições do Vice-Diretor:

- I – participar na elaboração, na execução e na avaliação do Plano Global da Escola;
- II – **assessorar o Diretor** no desempenho de suas atribuições;
- III – **substituir o Diretor, em sua ausência** ou impedimento, desempenhando todas as suas atribuições;
- IV – elaborar, juntamente com o Diretor, o Plano de Ação das Atividades Desenvolvidas na Escola, a partir da contribuição dos responsáveis pelas diversas áreas;
- V – acompanhar a elaboração dos Planos Setoriais da Escola;
- VI – **participar da distribuição** e do adequado aproveitamento **dos recursos humanos, técnicos e institucionais**;
- VII – **proceder ao controle qualitativo e quantitativo do patrimônio da escola**;
- VIII – organizar o horário escolar, juntamente com o Coordenador Pedagógico;
- IX – acompanhar as operações relacionadas às atividades administrativas e de serviços gerais;
- X – **participar de reuniões** promovidas pela escola em outros órgãos educacionais e em atividades da comunidade, **quando designado pelo Diretor**;
- XI – participar do planejamento de formação dos servidores da escola;
- XII – **quando impossibilitado o Diretor, assinar documentação de efetividade**, vida escolar e documentos relativos às despesas da escola;
- XIII – informar sobre realizações e ocorrências da escola a quem de direito;
- XIV – propor a realização de estudos especiais tendentes à melhoria do currículo, da organização e do funcionamento da escola;
- XV – **exercer outras atividades pertinentes que lhe forem delegadas** (PORTO ALEGRE, 2020, grifos nossos).

A análise das atribuições grifadas no artigo 15 permite verificar que a função da vice-diretora passa a ser entendida como de assessoria e de substituição, cuja finalidade está associada a ocasiões de impossibilidade de a diretora realizar atividades que são, legalmente, dela. Das quinze atribuições definidas para a vice, seis a situam como subordinada à diretora, estabelecendo entre elas uma relação de hierarquia, incompatível com a gestão democrática e participativa. Por outro lado, todas as atribuições que tangenciam o pedagógico e a construção coletiva estão designadas à vice, revelando um valor secundário atribuído a essas questões, que podem ser conduzidas pela pessoa que ocupa uma função “menos importante” ou que tem “responsabilidades menores” no âmbito da gestão.

Em consonância com a concepção de relações hierárquicas que sustentam os modos de gestão nas perspectivas neoliberais, nos quais determinados profissionais são responsabilizados individualmente por resultados de aprendizagem insatisfatórios, verificados a partir de avaliações externas, a diretora escolar, por sua vez, assume um papel que se aproxima de uma “gerente executiva”, que pressupõe, em primeiro lugar, a subordinação aos órgãos superiores da administração; depois, a “eficiência” na gestão dos recursos humanos e materiais. A análise comparativa entre as atribuições instituídas pela Lei nº 12.659/20 e aquelas suplantadas por ela, descritas no Caderno 9, permite verificar a movimentação em que a diretora deixa de ser parte de uma equipe que elabora a rotina da escola, passando a ser chefe e gerente no interior da escola, subor-

dinada às deliberações já tomadas pela mantenedora. O Quadro 1 permite a visualização desse movimento realizado na Lei nº 12.659/20:

Quadro 1 – Atribuições da direção escolar: Caderno 9; lei nº 12.659/20

| Caderno 9 | Lei nº 12.659/20 |
|--|---|
| <p>2.3) Atribuições: 2.3.2) DO DIRETOR E VICE-DIRETOR:</p> <p>a) elaborar com o conjunto da escola o Plano político-administrativo-pedagógico-cultural que deverá ser submetido à deliberação do Conselho Escolar;</p> <p>b) cumprir e fazer cumprir o estabelecido no plano político-administrativo-pedagógico-cultural aprovado pelo Conselho Escolar;</p> <p>c) responsabilizar-se pela organização e funcionamento dos espaços e tempos da escola (calendário) perante os órgãos do poder público municipal e a comunidade.</p> <p>d) assinar o expediente e documentos e, juntamente com o secretário da escola, assinar toda a documentação relativa à vida escolar do aluno;</p> <p>e) receber os servidores, quando do início do seu exercício na escola, procedendo às determinações legais referentes a esse ato, dando-lhes conhecimento da Proposta político-administrativa-pedagógica-cultural da escola bem como sua estruturação curricular;</p> <p>f) informar os servidores ingressantes quanto às atribuições de seus respectivos cargos bem como quanto as normas de procedimento do local de trabalho;</p> <p>g) supervisionar as atividades dos serviços e das instituições da escola bem como a sua atuação junto à comunidade;</p> <p>h) aplicar as penalidades disciplinares previstas em lei a professores, especialistas em educação, servidores administrativos e de serviços gerais;</p> <p>i) promover a articulação entre os setores e os recursos humanos em torno da finalidade e dos objetivos da escola;</p> <p>j) responsabilizar-se pelos atos administrativos e financeiros, bem como pela veracidade das informações prestadas pela escola;</p> <p>k) programar juntamente com o responsável pelo setor de material, a utilização dos recursos materiais, bem como supervisionar e orientar o recebimento, a estocagem, a utilização e os registros sobre os mesmos;</p> <p>l) dinamizar o fluxo de informações entre a escola e a SMED e vice-versa;</p> <p>m) cumprir e fazer cumprir a disposições legais, as determinações de órgãos superiores e as constantes deste regimento, juntamente com o Conselho Escolar.</p> | <p>Art. 1º, § 2º São atribuições do Diretor:</p> <p>I – cumprir e fazer cumprir as determinações, as normas e as diretrizes superiores e a legislação vigente;</p> <p>II – gerenciar a escola, buscando sempre a eficiência no uso dos recursos públicos, com vistas ao melhor resultado na aprendizagem dos alunos;</p> <p>III – coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do Plano Anual da escola, em consonância com a política educacional vigente, definindo metas para a qualificação do ensino, submetendo-o para análise e aprovação do Conselho Escolar e apresentando-o à mantenedora anualmente;</p> <p>IV – representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;</p> <p>V – coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Administrativo-Financeiro-Pedagógico da escola, observadas as políticas públicas, as normativas e a legislação educacional;</p> <p>VI – coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, assegurando sua efetividade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;</p> <p>VII – gerenciar o quadro de recursos humanos da escola de acordo com as orientações e a política dos Recursos Humanos (RH) da mantenedora, fazendo bom uso dos recursos humanos disponíveis;</p> <p>VIII – divulgar para a comunidade escolar a movimentação financeira da escola;</p> <p>IX – estabelecer e divulgar para a comunidade escolar metas anuais de aprendizagem para sua escola; e</p> <p>X – garantir a aplicação das avaliações oficiais de aprendizagem;</p> <p>XI – apresentar ao Conselho Escolar e à comunidade escolar os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações oficiais e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;</p> <p>XII – apresentar anualmente à Secretaria Municipal da Educação (Smed) e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Anual da Escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;</p> <p>XIII – manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, por sua conservação;</p> <p>XIV – dar conhecimento à comunidade escolar acerca das diretrizes e das normas emanadas dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino; e</p> <p>XV – resguardar a segurança e a integridade física, psicológica e moral dos alunos, em conformidade com a legislação vigente, especialmente a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, e alterações posteriores.</p> |

Fonte: SMED/PoA, 1999; PORTO ALEGRE (2020, grifos nossos).

A análise das expressões em destaque permite observar que as atribuições relacionadas à participação e ao envolvimento coletivo são substituídas pelas atribuições relacionadas, por um lado, à chefia e delegação de tarefas no contexto interno da escola; e, por outro lado, à obediência e prestação de contas na relação entre a escola e a mantenedora.

Assim, como primeira atribuição, a “elaboração com o conjunto da comunidade do Plano político-administrativo-pedagógico-cultural” é substituída por “cumprir e fazer cumprir as determinações, as normas e as diretrizes superiores”, abrindo o caminho para as determinações seguintes, de modo que todas as atribuições relacionadas ao campo semântico democrático – promover a articulação, responsabilizar-se perante os órgãos, programar conjuntamente, dinamizar o fluxo de informações – são substituídas por aquelas próprias do campo semântico gerencial – coordenar a execução observando as normas, gerenciar, garantir a aplicação das avaliações, estabelecer e divulgar metas de aprendizagem, apresentar a avaliação das metas.

Ainda que essa movimentação seja evidente e que as atribuições definidas no Cadernos 9 privilegiem aquelas relacionadas ao caráter democrático, é importante destacar que as atribuições previstas naquele caderno não prescindiam do cumprimento das disposições legais, conforme se observa nos itens “h” e “m”: “aplicar as penalidades disciplinares previstas em lei a professores, especialistas em educação, servidores administrativos e de serviços gerais”; “cumprir e fazer cumprir a disposições legais, as determinações de órgãos superiores e as constantes deste regimento, juntamente com o Conselho Escolar”. Esses tópicos evidenciam o fato de que a aspiração a um modo democrático de gestão, bem como a previsão da participação da comunidade, não implica o descumprimento das disposições legais. Trata-se, ao contrário, de um modo de gestão no qual o centro da atuação da direção escolar seja a formação para a cidadania e para a participação, e não o cumprimento de normas e metas quantitativas.

Dando continuidade à ofensiva no sentido de redefinir o modo de gestão, e de consolidar os pressupostos neoliberais e mercadológicos como parâmetros do Sistema Municipal, no parágrafo 1º do artigo 22 a lei prevê a possibilidade de destituição das diretoras de escolas de Ensino Fundamental, no caso de unidades que não atinjam nota sete no IDEB⁴. Mais uma vez, manifesta-se a responsabilização individual dessas profissionais em função de uma questão complexa, que envolve não apenas o processo de aprendizagem, mas também a relação entre esse processo e as avaliações em larga escala, em uma movimentação de desestímulo a que professoras se candidatem à gestão da escola. Em suma, o artigo 22 atua como uma garantia da execução do artigo 1º na medida em que regulamenta o processo de destituição das diretoras das escolas de Ensino Fundamental, tendo como parâmetro o IDEB:

§ 1º Nas unidades em que houver Ensino Fundamental e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não for igual ou superior a 7 (sete), o período de administração poderá ser abreviado em razão de resultados insatisfatórios na aprendizagem, conforme o que segue:

I – se a média da proficiência geral da unidade escolar, apurada a partir do somatório das competências testadas, não for pelo menos 2% (dois por cento) maior do

⁴ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 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. [...] As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>).

que as do resultado anual da avaliação oficial imediatamente anterior, o Conselho Escolar deverá, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, convocar referendo para confirmar ou não o mandato do atual diretor;

II – nos anos em que houver divulgação dos resultados do IDEB, a média referida no inc. I do § 1º deste artigo será apurada com base nos resultados de proficiência divulgados por essa avaliação; e

III – se o mandato do diretor não for referendado pela maioria simples do colégio eleitoral ou se, por 2 (duas) avaliações oficiais anuais consecutivas, o resultado a que se refere o inc. II do § 1º deste artigo não for alcançado, o Conselho Escolar, no prazo de 90 (noventa) dias, contados da promulgação do resultado do referendo ou da divulgação da avaliação oficial, deverá convocar novas eleições, nos termos desta Lei, encerrando-se o mandato do diretor com a posse do novo diretor eleito (PORTO ALEGRE, 2020, grifos nossos).

Como é possível observar pelo excerto, apesar da eleição continuar sendo o método utilizado para a escolha da direção escolar, os resultados da Prova Brasil passam a ter um peso maior no momento da decisão quanto à permanência dela, ainda que seja eleita pela comunidade. Tais resultados tornam-se, portanto, o parâmetro principal para a orientação e legitimação do papel cumprido pelas diretoras escolares.

A LEI Nº 12.659/20 E A NOVA GESTÃO PÚBLICA

Políticas como as que estamos investigando são analisadas por ampla literatura como parte de um projeto maior de gestão para as estruturas estatais que prestam serviços à população. No campo dessas pesquisas, Duarte (2020) analisa que tais políticas estão inseridas no projeto da Nova Gestão Pública, cuja essência baseia-se na transposição da lógica da administração do setor produtivo e de mercado, para os serviços públicos, sob a justificativa de que uma administração “técnica” traria mais produtividade e eficiência no gasto dos recursos públicos. No contexto da Nova Gestão Pública, aplica-se então, às escolas, o modo de gestão gerencialista, que modifica as práticas cotidianas do ambiente escolar, as relações trabalhistas e a finalidade da escola, a partir da adoção de parâmetros de mercado para verificação da sua eficácia, valendo-se, entre outros mecanismos, de avaliações externas, que irão “medir” o nível de aprendizagem dos estudantes (DUARTE, 2020).

No modo gerencialista de organização das escolas, as avaliações externas cumprem papel central, servindo tanto para homogeneizar currículos e, conseqüentemente, os indivíduos nelas formados quanto para conduzi-la a uma prestação de contas compulsória, na qual o próprio desempenho dos estudantes revelaria a sua eficácia. A partir da divulgação dos seus desempenhos, estabelece-se, perante o público geral, uma disputa entre as escolas, sendo avaliadas como melhores e mais eficazes aquelas que alcançam os mais altos índices nas avaliações (DUARTE, 2020).

O autor enfatiza ainda que o conjunto desses mecanismos que envolvem as avaliações compõem a estrutura do que os estudos de políticas educacionais conceituam como *accounta-*

bility, que consiste em mecanismos de prestação de contas que se sustentam, basicamente, na responsabilização de profissionais que atuam nas escolas por possíveis fracassos, e na aplicação de sanções/punições a eles (DUARTE, 2020).

À luz do projeto da Nova Gestão Pública e das suas metodologias aplicáveis à educação básica, descortina-se a concepção de educação e de gestão escolar que orienta a Lei nº 12.659/2020. Conforme se observa nos artigos aqui apresentados, a lei, primeiramente, localiza as diretoras em posição de subordinação compulsória à mantenedora. Na sequência, a lei responsabiliza individualmente essas profissionais por um resultado que exorbita, de forma absoluta, o campo de influência da atuação da diretora, tomando a avaliação externa como instrumento de *accountability*, e colocando em xeque o cargo para o qual a diretora foi eleita, de forma legítima e soberana, pela comunidade escolar.

Uma análise da Lei nº 12.659/20, na perspectiva da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), permite identificar o peso que o *contexto externo* exerce sobre uma política, sendo determinante para a forma que ela tomará ao chegar ao interior de cada escola. No âmbito da teoria mencionada, os contextos externos referem-se a todas as pressões, contrapressões, apoios ou rejeições por parte da administração, do governo, da comunidade, de outros políticos, de requisitos legais e burocráticos implicados na realização da política.

Nesse sentido, constata-se, no campo legislativo, na cidade de Porto Alegre, a atuação/interpretação da GD em sentido oposto ao disposto no artigo 15 da LDBEN, tanto por estabelecer um mecanismo de controle externo para destituição de uma gestão eleita pela comunidade quanto por determinar a metodologia e o currículo a serem desenvolvidos nas escolas, uma vez que oficializa como o objetivo da aprendizagem a obtenção de nota sete, como mínima, na Prova Brasil. Esses dois elementos, que se complementam em prol do objetivo de transformar a escola em um espaço de formação e conformação para a produção capitalista atuam, também, no sentido de aprofundar a fragilização do processo de construção da autonomia das unidades de ensino, conforme preconiza o referido artigo da LDBEN.

A lei consiste, portanto, no produto de uma correlação de forças desfavorável, conforme analisado por Batista e Pereyra (2020), na qual a maioria da população, valendo-se de instrumento democrático, se posiciona contra a democracia ao eleger governantes que se opõem a ela e aos mecanismos capazes de construí-la. Dentro dessa análise, merece ainda destaque o fato de que a instituição do modo gerencialista se dá em “obediência” ao princípio constitucional da gestão democrática, uma vez que a participação da comunidade escolar está assegurada tanto na eleição para direção quanto no Conselho Escolar, e que a própria Constituição delega aos entes subnacionais o poder de estabelecer a “forma da lei”, que dará vida ao princípio constitucional, sem definir diretrizes elementares para ele.

A título de considerações finais, consonante com outras pesquisas que têm se dedicado à análise da lei em questão (MASSENA; SARAIVA; SALERNO, 2020), o estudo constata que, sem infringir, do ponto de vista legal, o princípio constitucional, a gestão democrática, no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, foi atuada/interpretada, no âmbito do legislativo, no sentido oposto ao apontado pelos movimentos sociais em 1988, em função de uma situação política muito desfavorável a avanços e conquistas democráticas, distinta daquela em que o princípio foi conquistado.

A atuação oposta às reivindicações de 1988 é constatada, portanto, a partir do esvaziamento da GD na sua própria essência, no seu caráter de autonomia, de coletividade e de forma-

ção para a participação política, enquanto os primeiros mecanismos imaginados como determinantes da sua efetivação, no interior das escolas, foram mantidos.

Por fim, é válido o reconhecimento de que a Lei nº 12.659/20 não inaugurou os mecanismos da Nova Gestão Pública no Sistema Municipal de Ensino da capital gaúcha. A sua relevância, porém, reside no fato de que ela representa o marco legal que institui, na legislação específica da área da educação, o modo gerencialista de gestão das unidades de ensino municipais de Porto Alegre, avançando na consolidação do ideário neoliberal no interior das escolas e no interior da própria GD como política pública. Reside ainda no fato de que realiza essa operação sob a bandeira democrática da participação popular, apropriando-se da aparência e violando a essência do que constitui o pano de fundo da GD como reivindicação histórica dos movimentos sociais que fundaram as bases da defesa da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BATISTA, N. C. **Democracia e patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

BATISTA, N. C. Conselhos escolares e processo de democratização da gestão da educação em Porto Alegre. *In*: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BATISTA, N. C.; PEREYRA, M. A. A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 2, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>.

BBC NEWS BRASIL. 4 pontos sobre o discurso de Bolsonaro em ato a favor de ‘intervenção militar’. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52353804>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016].

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

DINIZ, D. **Carta de uma orientadora**. Brasília: Letras Livres, 2012.

DUARTE, A. W. B. Políticas Avaliativas, Nova Gestão Pública e Trabalho Docente no Brasil: Reformas nos Sistemas de Ensino e a Repercussão Sobre o Trabalho do Diretor Escolar no Estado de Minas Gerais. **Sisyphus – Journal of Education**, Universidade de Lisboa Portugal, v. 8, n. 1, p. 28-54, Marzo-Junio 2020. <https://doi.org/10.25749/sis.19005>.

FREITAS, A. G. Gestão democrática da escola pública na perspectiva da gestão escolar: estado da questão. 6159 – Trabalho Completo. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, 13., 2020. **Anais [...]**. ISSN: 2595-7945. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6159-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

INEP. **Censo da Educação Básica, 2019**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MASSENA, J. H.; SARAIVA, M.; SALERNO, G. A nova eleição de diretoras para a Rede Municipal de Porto Alegre: a democracia sob tutela. 5947 - Trabalho Completo. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, 13., 2020. **Anais [...]**. ISSN: 2595-7945. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5947-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

MEDEIROS, I. L. P. M. **Sentidos da democracia na escola**: um estudo sobre concepções e vivências. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PORTO ALEGRE. **Lei Complementar nº 292, de 15 de janeiro de 1993**. Dispõe sobre os Conselhos Escolares nas escolas públicas municipais. Porto Alegre: Câmara Municipal, [1993a].

PORTO ALEGRE. **Lei nº 7.365, de 17 de novembro de 1993**. Modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o Colegiado, revogando as Leis n. 5693/ 1985 e 7165/ 1986. Porto Alegre: Câmara Municipal, [1993b].

PORTO ALEGRE. **Projeto de Lei nº 20, de 04 de outubro de 2019**. Dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, modifica a eleição para a direção das escolas e dá outras providências revogando a Lei 7.365, de 18 de novembro de 1993. Porto Alegre: Câmara Municipal, [2019].

PORTO ALEGRE. **Lei nº 12.658, de 14 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, modifica a eleição para a direção das escolas, revoga a Lei nº 7.365, de 18 de novembro de 1993 [...]. Porto Alegre: Câmara Municipal, [2019]. Disponível em: http://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/135558/Lei_12659.pdf. Acesso em: 06 fev. 2020.

SMED/PoA. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE). **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: SMED/PoA, 1999. Cadernos Pedagógicos 9, 1999.



UMA AVALIAÇÃO DA META 19 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (2015-2025)

Joana Dark Andrade de Sousa

Antonio Agostinho da Silva Filho

INTRODUÇÃO

O estudo em tela apresenta resultados concernentes ao monitoramento da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE/PE), tomando por base pesquisa desenvolvida pelo Observatório de Política e Gestão da Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sobre a avaliação do referido Plano. Como é sabido, o PNE abrange diretrizes, metas e estratégias relacionadas a todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Dourado *et al.* (2016, p. 451) agrupam as vinte metas do PNE da seguinte forma:

a) metas visando à garantia do direito à Educação Básica com qualidade, no que se refere ao acesso e à universalização dessa etapa da educação, incluindo a alfabetização e a ampliação da escolaridade; b) metas específicas para a redução das desigualdades e para a valorização da diversidade; c) metas para promoção da valorização dos profissionais da educação; d) metas relativas à avaliação e seus sistemas; e) metas referentes à Educação Superior; e) meta visando à regulamentação da gestão democrática e f) meta que trata especificamente do financiamento.

No tocante à gestão democrática, o PNE dispõe na Meta 19:

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das políticas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

No contexto histórico, as primeiras discussões sobre a política de planos de educação no Brasil remontam à década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932). Em 2014 foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fruto de um extenso processo de discussão e disputa entre os grupos que participaram da formulação da política. Em decorrência da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), foram elaborados planos decenais correspondentes pelos entes federados (estados, Distrito Federal e municípios), que, também, devem ser monitorados e avaliados, como é o caso do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE/PE), objeto do presente estudo. Para a efetividade dos planos, Aguiar (2016) salienta que o PNE apresenta características globais e abrangência nacional, sendo necessária a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na sua formulação e implementação.

A análise do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE/PE) mostra que a meta 19, que propõe assegurar as condições para efetivação da gestão democrática da educação pública, traz em seu bojo contradições no que diz respeito à concepção de gestão democrática e o tensionamento com o paradigma da gestão gerencial. Sobre gerencialismo, Ball (2005) discute que este

[...] representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder. Ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevalecem nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos [...] O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude, uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investido da responsabilidade pelo bem-estar da organização [...] essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamentos relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa (BALL, 2005, p. 544-545).

Dessa forma, a concepção gerencialista neoliberal compreende que a mão invisível do mercado irá alavancar a melhoria da “qualidade” das escolas na medida em que são bonificados os melhores desempenhos a partir da lógica individualista do mérito e da competência. Esse modelo gerencial de educação se contrapõe à perspectiva da Gestão Democrática que pressupõe a horizontalização das relações no campo da educação, cujo objetivo final concorre para o bem da coletividade, tendo por base o princípio da participação da sociedade nas tomadas de decisões, formulação e acompanhamento das políticas educacionais.

Para verificar a pertinência do tensionamento entre a perspectiva da gestão democrática e o paradigma da gestão gerencial no PEE de Pernambuco, busca-se analisar os indicadores de monitoramento da meta 19 de PEE, tendo por fundamento a concepção de educação com qualidade socialmente referenciada.

Para a análise dos indicadores, utilizamos os dados apresentados no 3º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Também subsidiaram essa análise o Relatório Anual de Indicadores (2018) da Lei de Responsabilidade Educacional, elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, com informações referentes a todas as metas do PEE/PE.

A META 19 NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação – 2014-2024, instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014, representa um avanço histórico para a garantia da qualidade da educação brasileira. Sua aprovação condicionou os estados, o Distrito Federal e os municípios ao prazo de um ano para elaboração ou adequação dos planos de educação articulados com as metas e estratégias propostas no PNE. De modo geral, a construção dos planos de educação envolve processos de disputa na tomada de decisões, configurando em instrumentos de poder e de convergência de determinadas forças políticas.

O Plano Nacional de Educação, enquanto política que corrobora para o planejamento e gestão da educação brasileira, ganhou destaque no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 ao declarar que a Lei específica estabelecerá o Plano Nacional de Educação. A LDB (1996) ratifica a legalidade do PNE, atribuindo como responsável pela articulação o Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração do plano. Mais tarde, foi aprovada a Emenda Constitucional 59/2009 que, de acordo com Dourado (2018, p. 34), “faz com que a concepção de PNE avance no sentido de garantir que este terá duração decenal, o que significa que os planos plurianuais de governos devem tomá-lo como referência”. Para a efetividade dos planos, Azevedo (2014, p. 267) alerta sobre as disputas de interesse que cercam a política ao dizer que “os planos, mesmo representando estruturas de poder presentes na sociedade com marcas de hegemonia, não anulam os espaços de confronto”. Ou seja, em geral, os planos não abrangem em amplitude os interesses dos diferentes grupos que disputam a política.

Em relação à Meta 19 e seu conjunto de oito estratégias, o texto do PNE afirma propor aprimorar a gestão democrática da educação pública, promovendo formas de participação da comunidade escolar, assegurando repasse financeiro da União para os entes federados, que aprovem, em lei, formas de nomeação dos diretores(as) de escola, conselhos de acompanhamento e controle social, fóruns permanentes de educação, grêmios estudantis, associações de pais, conselhos escolares e conselhos municipais de educação, e que estes atuem como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional (BRASIL, 2014).

Como aparato legal, a Gestão Democrática da educação pública é afirmada, primeiramente, na Constituição Federal de 1988, que apresenta de forma clara, no Artigo 206, os princípios a serem adotados no ensino público e entre eles destaca-se “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Dessa forma, a gestão escolar se torna um princípio constitucional, assim como a gratuidade e obrigatoriedade no ensino público. Posteriormente, o princípio da gestão democrática foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e mais recentemente pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Em linhas gerais, concordamos com Peroni e Flores (2014, p. 23) ao afirmarem que a Meta 19 poderia auxiliar a efetivação da gestão democrática na educação básica pública, porém, “ao associar a sua efetivação a critérios técnicos de mérito e desempenho percebe-se que ela pode estar pré-determinada, chegando a tomar sentidos diferenciados, polissêmicos e até multidimensionais”.

Diante desse contexto, a efetivação da Gestão Democrática da educação se configura como um grande desafio para a sociedade brasileira, sendo que, de acordo com o relatório elaborado pelo INEP, somente 6,58% das escolas brasileiras atendem aos indicadores apontados pela meta.

No estado de Pernambuco, esse cenário é desafiador, considerando o avanço das políticas pautadas no paradigma da gestão gerencial que estão sendo desenvolvidas, notadamente, a partir da implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco (PMGP/PE) (SANTOS *et al.*, 2019, p. 8). Essa problemática ainda mais se evidencia considerando o debate sobre a fragilidade da concepção de democracia que embasa as práticas sociais vivenciadas na sociedade brasileira em geral, e na escola, em particular.

Nesse sentido, se por um lado, a meta 19 pode auxiliar na efetivação da gestão democrática ao propor combater formas autoritárias de escolha de dirigentes escolares, como a indicação política, por outro lado, ao associar a sua efetivação a critérios técnicos de mérito e desempenho, a concepção de gestão que embasa o texto possibilita o alinhamento ao modelo gerencial. Nesses termos, a Gestão Democrática da educação representa um desafio no processo de implementação dos planos de educação e requer rupturas com as práticas de gestão gerencial difundidas no chão das escolas, como sinalizam estudos de Maranhão e Marques (2019) e Santos *et al.* (2019).

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

O Plano Estadual de Educação de Pernambuco foi instituído pela Lei nº 15.533/2015. De modo específico, a Meta 19 do PEE/PE transcreveu o mesmo enunciado da Meta 19 do Plano Nacional de Educação:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2015).

Considerando o teor da meta, observa-se que a sua formulação apresenta aspectos contraditórios resultantes de modelos de gestão em disputa no campo educacional. No texto da meta 19, expressão das múltiplas vozes presentes no PNE e, posteriormente, no PEE, se destaca a presença de elementos da gestão gerencial.

No estado de Pernambuco, o contexto de crescente avanço de políticas educacionais que se alinham ao modelo de gestão gerencial se deu, especialmente, a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco (PMGP/PE) desencadeado pelo governo de Eduardo Campos em 2007, com a ampliação das ações em torno do Pacto pela Educação (LIRA; MARQUES, 2019, p. 16). Em linhas gerais, o conjunto de propostas expresso no Programa de Modernização revela a intensificação da adoção de novas formas de gestão educacional norteadas pelos pressupostos gerenciais e neoliberais no estado, como destacam Marques, Mendes e Maranhão (2019, p. 453):

O modelo de gestão almejado por Pernambuco incorpora uma perspectiva de gerir que compreende adoção da meritocracia e mecanismos de controle social, sendo es-

ses os pontos centrais incorporados ao modo de gerir. Os esforços denotam a construção de um modelo de governança para resultados.

Essa nova configuração da atuação do Estado tem refletido na predominância do modelo gerencial de educação. Para Ball (2005, p. 25), o gerencialismo se mostra como uma “nova forma de poder inserida no setor público, um poder que deriva da cultura empresarial, que busca a competitividade para alcançar performatividade, produtividade e desempenho”. Nessa perspectiva, encontra-se em curso um processo complexo de reconstrução do Estado, pautado em privatizações, cortes de gastos, fortalecimento das parcerias público-privado.

Esse modelo gerencial, no âmbito da educação, contrapõe-se à perspectiva da Gestão Democrática, que pressupõe a horizontalização das relações no campo da educação, cujo objetivo final concorre para o bem da coletividade, tendo por base o princípio da participação da sociedade nas tomadas de decisões, formulação e acompanhamento das políticas educacionais.

Confrontado com as estratégias definidas no Plano Nacional de Educação (PNE), verifica-se que o Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE/PE) não seguiu a mesma sequência lógica nem a mesma quantidade disposta no PNE. Enquanto no PNE são discriminadas 08 estratégias, o PEE/PE contempla 14, estando organizadas de modo aleatório nos temas relacionados à formação de gestores, promoção da gestão democrática, estímulo à participação, fortalecimento da gestão.

Quanto à FORMAÇÃO DE GESTORES, a meta destaca as seguintes estratégias: a oferta de formação continuada para gestores e conselheiros escolares (19.1); definição de critérios para escolha de gestores escolares da rede estadual no ensino regular e integral, com eleição para diretores no período de dois anos (19.2 e 19.7); assegurar a gestão democrática, capacitação e criação dos conselhos escolares e conselhos municipais de educação (19.4 e 19.13); e assegurar as condições financeiras e estruturais de funcionamento autônomo do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (19.14);

Em relação à PROMOÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA, as estratégias apontam: promoção da gestão democrática nas instituições de educação infantil com eleições diretas para gestores num prazo de dois anos após a aprovação do PEE/PE (19.3 e 19.8); promoção de audiências públicas anuais nas câmaras legislativas para prestação de contas do Fundeb (19.9);

Tratando-se do ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO, tem-se: estímulo à criação e fortalecimento dos grêmios estudantis (19.5); estímulo à participação dos profissionais da educação, alunos e família na formulação dos projetos pedagógicos, curriculares e no regimento escolar (19.6);

No quesito relacionado ao FORTALECIMENTO DA GESTÃO, a meta define como estratégias: fortalecimento da gestão democrática, por meio de cooperação técnico-financeira entre Estado e Municípios, para criação de instrumentos democráticos de gestão da educação pública, prevendo aporte financeiro para este fim (19.10); Criação de comitês municipais e estaduais de educação do campo, com provimento de recursos provenientes de receitas próprias para atuação e novos espaços de acompanhamento e fiscalização do orçamento para educação quilombola (19.11 e 19.12).

Embora possam ser consideradas similares, as estratégias definidas no PEE/PE seguem uma dinâmica própria do modo como foi estruturada a meta da gestão democrática no documento, resultando num agregado de proposições que se aglutinam em torno de uma política de

gestão por resultados, que vislumbra um horizonte não muito distante, a conformação do discurso da gestão democrática articulada à prática e efetividade de um modelo de gestão gerencial em curso, por meio da implantação de algumas políticas em regime de cooperação técnico-financeira entre o estado e os municípios.

MONITORAMENTO DOS INDICADORES DA META 19 DO PEE

A análise do monitoramento da Meta 19 do PEE considerou os novos indicadores descritos no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2020). Utilizando dados inéditos do Censo Escolar 2019 sobre as formas de seleção de diretores e a existência de fóruns participativos intraescolares, foi possível o INEP modificar a metodologia de monitoramento da meta, possibilitando uma melhor aproximação do quadro atual no tocante à efetivação da gestão democrática, conforme indicadores da meta.

Tabela 1 – Percentual de escolas públicas por tipo de acesso ao cargo de diretor considerando as redes de ensino – Indicador 19 A

| TIPOS DE ACESSO AO CARGO DE DIRETOR | PROCESSO SELETIVO QUALIFICADO E ELEIÇÃO | | | ELEIÇÃO | | | PROCESSO SELETIVO QUALIFICADO | | | CONCURSO PÚBLICO | | | INDICAÇÃO | | | OUTROS | | |
|-------------------------------------|---|-------|-------|---------|-------|-------|-------------------------------|-------|-------|------------------|-------|------|-----------|-------|-------|--------|------|------|
| | FED | EST | MUN | FED | EST | MUN | FED | EST | MUN | FED | EST | MUN | FED | EST | MUN | FED | EST | MUN |
| REDES DE ENSINO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BRASIL | 10,29 | 12,95 | 4,56 | 59,83 | 39,5 | 13,55 | 4,05 | 8,85 | 6,7 | 0,29 | 12,09 | 7,22 | 23,7 | 25,06 | 66,19 | 1,45 | 1,55 | 1,78 |
| NORDESTE | 13,22 | 22,41 | 3,73 | 54,63 | 12,85 | 6,84 | 3,53 | 26,78 | 7,54 | 0 | 0,74 | 0,36 | 27,31 | 35,56 | 80,13 | 1,32 | 1,66 | 1,41 |
| PERNAMBUCO | 24 | 40,36 | 10,15 | 40 | 1,89 | 5,4 | 4 | 50,42 | 10,23 | 0 | 0,1 | 0,28 | 32 | 6,6 | 73,37 | 0 | 0,63 | 0,57 |

Fonte: Adaptada pelos pesquisadores com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar 2019.

Conforme os dados apresentados no Censo da Educação Básica de 2019, foram observadas diversas formas de ingresso ao cargo de diretor, quais sejam: processo seletivo qualificado e eleição; processo seletivo qualificado; eleição; indicação; concurso; e outros. De forma geral, dos 123.048 gestores de escolas públicas brasileiras, somente 8.101 gestores (6,58%) foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar em todo o País, atendendo, assim, aos critérios da meta. Com esse dado, observa-se que pouco tem sido feito em relação à proposta de regulamentar por lei a forma de ingresso dos gestores escolares, obedecendo ao que determina a meta 19 do PNE, já passados seis anos de aprovação dos planos subnacionais.

No estado de Pernambuco, a rede estadual apresenta um percentual de 40,36% dos gestores eleitos por meio de participação da comunidade e processo seletivo, ficando na 5ª posição entre os estados com maior percentual se compararmos com outros estados da mesma região. A normativa que regulamentou esse tipo de ingresso iniciou por meio do Decreto nº 38.103/2012,

que institui o Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco (Progepe), passando a estabelecer o critério de escolha dos gestores escolares da rede estadual, conforme anuncia a Meta 19 do PNE.

Embora os dados apresentem na rede estadual um percentual significativo de gestores selecionados por meio do processo misto de seleção e participação da comunidade, ainda prevalece a forma de ingresso por meio de processo seletivo com escolha pela gestão, que representa um percentual de 50,42%. Isso se deve ao fato de na rede estadual de educação de Pernambuco coexistirem modelos distintos de escolas (as escolas de referência, consideradas integrais e semi-integrais, as escolas regulares e as escolas técnicas) que adotam diferentes combinações de critérios para escolha dos gestores em cada um desses modelos.

Nas redes municipais de educação em Pernambuco, o percentual de diretores selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição apresentou o percentual de 10,15%, uma estatística muito distante do desejado, o que representa um desafio ao alcance da Meta 19 do Plano Estadual de Educação.

São diversos os desafios que se apresentam às redes municipais no cumprimento da referida meta, sendo que na grande maioria dos municípios, o tipo de acesso efetiva-se mediante influência política na escolha dos gestores municipais, ocorrendo também grande volatilidade desses responsáveis pelas escolas nas redes, configurando-se como potencial obstáculo à efetivação da gestão democrática da educação.

Entre as estratégias definidas no âmbito da Meta 19, os órgãos colegiados intraescolares se apresentam como variável do indicador 19B do PNE, considerando a importância da existência desses mecanismos de participação social como incremento às práticas de gestão no interior das escolas. Esses colegiados se revestem de um sentido social amplo ao considerar instâncias que reúnem pais, estudantes e a comunidade escolar para o debate em torno da gestão democrática do ensino público.

Tabela 2 – Percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, Associação de pais e mestres, grêmio estudantil) 2019 – Indicador 19 B

| | REDE FEDERAL | REDE ESTADUAL | REDE MUNICIPAL |
|-------------------|---------------|---------------|----------------|
| BRASIL | 47,92% | 55,19% | 32,63% |
| NORDESTE | 48,60% | 40,90% | 26,05% |
| PERNAMBUCO | 53,85% | 39,19% | 25,05% |

Fonte: Adaptada pelos pesquisadores com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar 2019.

Em se tratando dos Conselhos Escolares, órgão colegiado que reúne diferentes representações escolares, representam a comunidade em toda sua tessitura, como também têm a função de deliberar sobre as questões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, assim como analisar o conjunto de metas e finalidades para sua execução (BRASIL, 2004).

Conforme apresentado na Tabela 2, o maior número de órgãos colegiados no Brasil encontra-se nas redes estaduais de ensino com 55,19%, enquanto no recorte dado pela região Nor-

deste esse percentual é maior na rede federal, representando 48,60% desses canais. Pernambuco segue a mesma tendência da região, apresentando 53,85% da existência dos colegiados na rede privada, e apenas 25,05% nas redes municipais.

Embora note-se que os dados oscilam entre as redes federal, estadual e municipal, as informações revelam um percentual ainda insatisfatório dessas instâncias de participação das escolas, sendo crítica a realidade apresentada pelas redes municipais, que se colocam abaixo de todas as médias em relação à divisão por dependência administrativa. Em algumas situações, a ausência de uma política institucionalizada para criação dos órgãos e colegiados escolares na rede reflete a trama ainda frágil de consolidação desses colegiados e sua justificativa pela não existência.

Por vezes, a própria existência desses conselhos e suas representações agem como executores de tarefas que são pensadas e planejadas pelos próprios gestores escolares (ALVES, 2011), representando menos os interesses da comunidade, rompendo com a lógica da representatividade e articulando com maior incidência, mecanismos consensuais de tomada de decisão, legitimada por seus representantes, em especial aquelas articuladas em torno de uma pauta comum apresentada pelos gestores escolares.

A esse respeito, Macedo e Andrade (2009, p. 99) reiteram que

[...] a figura do diretor(a) exerce significativo controle dos enunciados e proposições, e por isso desempenha função de interdição e de manutenção dos discursos que legitimam a gestão democrática como princípio mais amplo das políticas públicas no âmbito escolar. O diretor é, no interior dos conselhos escolares e da organização escolar, o sujeito mais interessado no acréscimo e monopolização do poder.

Do ponto de vista da relevância dos conselhos na vida das escolas e sua contribuição para o fortalecimento de práticas democráticas e participativas, podemos considerar que os órgãos colegiados (conselho escolar, Associação de pais e mestres, grêmio estudantil) representam um pilar fundamental para a construção de um projeto pedagógico pautado no princípio da democracia, cuja representatividade institucional desses órgãos fundamentam e dão sentido às vozes e sujeitos que ali circulam e, assim, representam a dinâmica da vida escolar em seu contínuo.

Tabela 3 – Percentual de colegiados extraescolares (Fóruns Permanentes de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e conselho de alimentação escolar) com oferta de infraestrutura e formação aos conselheiros por Brasil, região e unidade da federação (2018) – Indicador 19C e 19 D.

| | INDICADOR 19C (EXISTÊNCIA DE COLEGIADOS EXTRAESCOLARES) | INDICADOR 19D (OFERTA DE INFRAESTRUTURA E FORMAÇÃO) |
|-------------------|---|---|
| BRASIL | 83,89% | 60,39% |
| NORDESTE | 86,67% | 62,34% |
| PERNAMBUCO | 87,43% | 59,37% |

Fonte: Adaptada pelos pesquisadores com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Estadiv/IBGE (2018).

Conforme os indicadores apresentados no relatório do INEP, a implementação da gestão democrática da educação está atrelada à existência de diferentes mecanismos de participação e fiscalização da gestão educacional, com destaque para os órgãos colegiados, atrelada ainda à garantia de formação e infraestrutura para a atuação dos conselhos. De acordo com o relatório, Pernambuco apresenta um percentual de 87,43% de existência dos conselhos e fóruns, estando acima da média nacional (83,89%). Contudo, ao que concerne à garantia das condições de funcionamento dos colegiados, como infraestrutura e formação para os conselheiros, o estado de Pernambuco se mantém abaixo da média nacional e regional com 59,37%.

Sobre a atuação dos órgãos colegiados e sua relação com a efetiva implementação da gestão democrática da educação, Peroni e Flores (2014) destacam em sua pesquisa que os conselhos de educação são limitados pela rigidez do sistema educacional e pela sua forma centralizadora, restringindo o espaço para a atuação dos atores sociais nas tomadas de decisões. Nesse sentido, os conselhos sofrem influências das forças locais, podendo constituir-se como um híbrido ideológico no tensionamento entre a vontade popular e as forças políticas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual Plano Nacional de Educação traz um importante avanço no que diz respeito à gestão democrática, compreendida como um dos princípios da educação. Contudo, o texto da Meta 19 apresenta elementos contraditórios, favorecendo o tensionamento entre gestão democrática e gestão gerencial. Essa contradição no texto expressa as múltiplas vozes que disputaram a direção política em seu processo de construção. Essa multiplicidade de sentidos e de vozes apresenta uma nova perspectiva a ser encarada acerca da efetividade dos planos e sua materialização no âmbito do chão da escola, levando a uma tomada de decisão política e epistemológica sobre qual sentido será atribuído às práticas de gestão escolar, se na perspectiva da meritocracia ou da democracia, constituindo-se num dilema que só será visualizado ao longo de sua materialização e aceitação pelas instituições escolares.

No estado de Pernambuco, os dados dos indicadores apresentados no relatório de monitoramento do INEP relativos ao PEE apontam que até mesmo a efetivação da Meta 19, considerando as limitações em relação à concepção de gestão democrática, apresenta-se como um desafio, tendo em vista que a forma prevalente de ingresso ao cargo de dirigentes escolares se dá por meio de processo seletivo com escolha pela gestão em detrimento da eleição com a participação da comunidade escolar. Ao que concerne à existência e funcionamento dos órgãos colegiados intra e extraescolares, os dados apresentados pelo estado de Pernambuco configuram um contexto insatisfatório de existência e funcionamento dessas instâncias de participação das escolas, sendo crítica a realidade apresentada pelas redes municipais, que se colocam abaixo de todas as médias em relação à divisão por dependência administrativa.

Nesses termos, a Gestão Democrática da educação representa um desafio no processo de implementação dos planos de educação e requer rupturas com as práticas de gestão gerencial difundidas no chão das escolas. Defendemos que para se avançar efetivamente na qualidade da educação em uma perspectiva socialmente referenciada, é preciso práticas de gestão que resguardem os princípios de acesso, permanência e sucesso de todos os estudantes, respeitando as diferenças e a cultura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016 (Coletânea 3).

ALVES, A. V. V. Atuação de conselhos escolares em redes municipais destaques no IDEB. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25, E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2*, São Paulo, 2011. Comunicações e Relatos. **Anais [...]**. São Paulo: Simpósio Brasileiro; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0059.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 set. 2022.

BALL, S. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa [online], v. 35, n.126, p.539-564, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: Uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública**. Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Constituição 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. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Escolares, Gestão Democrática da Educação e da Escola do Diretor**. Caderno 5. Elaboração Ignez Pinto Navarro. Brasília: MEC, SEB, 2004.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 449- 461, maio/ago. 2016.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MACEDO, A. G.; ANDRADE, E. F. O Discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 83-102, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227053006>. Acesso em: maio 2021.

MARQUES, L. R.; MENDES, J. C. B.; MARANHÃO, I. M. L. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 15.533/2015, 2015. Recife: Câmara dos Deputados, [2015].

PERNAMBUCO. **Relatório Anual de Indicadores (2018) da Lei de Responsabilidade Educacional, 2018**. Recife: Câmara dos Deputados, [2018].

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014.

SANTOS, A. L. F. (Org.) **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. [recurso eletrônico] – Recife: Ed. ANPAE, 2019.



EDUCAÇÃO E DIRETRIZES DA POLÍTICA SOCIOECONÔMICA EM CUBA

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

INTRODUÇÃO

A década final do século XX representou para Cuba um momento de rupturas na experiência de construção do socialismo, como resultado da entrada em cena de uma nova ordem global. Em 1991, com o fim da União Soviética, ocorreu uma etapa complexa chamada “Período Especial”, com consequências marcantes nos âmbitos interno e externo, pois abarcavam elementos capazes de corroer os valores socialistas na Ilha. Em meio à perda dos parceiros comerciais basilares, os desvios na formação de uma mentalidade igualitarista, cultivada no decorrer do processo revolucionário, resultou na noção de bem-estar material, desconectada das condições reais do país e do aporte laboral dos cubanos, acarretando o enfraquecimento do trabalho como dever social concreto. No tocante ao plano educativo, as instituições fundamentais – escola e família –, operando de forma fragmentada, ensejaram comportamentos indesejados como o consumismo. O ensino tecnocrático, desmembrado da concepção humanista, debilitou as reflexões voltadas à realidade em constante mutação.

Contudo, de acordo com Mesa Tejada (2015), uma trajetória permeada por buscas urgentes, que se estenderam durante a década de 1990, permitiu ao país suplantar, com restrições, os períodos de maior escassez material. Nessa conjuntura, expandiu-se a economia informal e o trabalho por conta própria em razão tanto das limitações do controle administrativo como da ineficiência na distribuição. Por outro lado, a depressão dos salários reais, inicialmente compreendida como símbolo da partilha equitativa dos custos da crise, era um problema a ser enfrentado. O valor do emprego estatal foi quebrado, passando a ser visto como sinônimo da incapacidade de subir na pirâmide social. Diante dessa situação, as famílias colocaram em prática um conjunto de estratégias para garantir a própria viabilidade econômica. Algumas soluções observadas faziam fronteira com a ilegalidade e com os prejuízos à propriedade estatal.

Com a chegada do atual milênio – período em que a “geração histórica cubana” está deixando os cargos diretivos, com a economia estagnada –, o advento de novas diretrizes socioeconômicas, resumidas no documento denominado *Lineamientos de la Política Económica y So-*

cial (CUBA, 2011), promulgado em 2011, representou uma tentativa de distribuição dos parques avanços financeiros e uma maior inclusão dos grupos que sofreram com a crise dos anos 1990. Essa linha de transformações foi marcada pela reorganização do emprego público e pelo estímulo às atividades em setores não estatais, mas regulamentadas pelo Estado. Para as discussões da política econômica, no decorrer do 6º Congresso do Partido Comunista de Cuba (PCC), realizado em abril de 2011, foi necessária a avaliação dos problemas a serem resolvidos sob a influência dos fatores externos e internos. O ambiente internacional caracterizava-se pela existência de um colapso estrutural sistêmico, com simultaneidade nos âmbitos econômicos, energéticos, alimentar e ambiental em que o maior impacto recaía nos países em desenvolvimento. Cuba não estava isenta aos impactos da crise, que foram manifestados na volatilidade dos preços dos produtos trocados por serviços de exportação, bem como nas restrições sobre as possibilidades de obter financiamento externo.

Nesse cenário, o Ministério da Educação de Cuba empreendeu um plano de estudos baseado na experiência acumulada ao longo dos últimos sessenta anos, para garantir o preparo às futuras gerações. Com esse intuito, foi priorizada a formação em valores sustentada no maior conhecimento da História cubana e universal. Atualmente, o Sistema Nacional de Educação (SNE) realiza o 3º Aperfeiçoamento, em que a formação dos educadores é considerada tarefa estratégica para o desenvolvimento sociopolítico. O conteúdo dos *Lineamientos* passou a indicar que as escolas realizassem ampla revisão nos programas em todos os níveis.

O presente texto é um recorte da pesquisa desenvolvida ao longo das três últimas décadas, nas diversas províncias de Cuba, em um trabalho de campo, que permitiu acessar documentos e, principalmente, realizar contatos com diferentes atores envolvidos no contexto social cubano: pesquisadores, historiadores, professores, estudantes, camponeses, trabalhadores do setor de empresas estatais e por conta própria. Os fundamentos deste estudo foram extraídos da frequência às reuniões de associações de massa, da participação em congressos e das visitas aos centros escolares, fatores decisivos para adentrar as situações vivenciadas no âmbito da realidade cubana, buscando interpretá-la mediante a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento. Embasado na historicidade e na contradição, subsidiado pelo materialismo histórico-dialético, o objetivo, que dá direção ao presente estudo, é compreender como a Educação repercute sobre as mudanças implementadas em Cuba, que estão relacionadas aos arcabouços econômicos, políticos e ideológicos, com suas raízes conflitivas, marcadas por avanços e recuos.

AS DIRETRIZES DA POLÍTICA SOCIOECONÔMICA EM CUBA

No ano de 2007, foi realizado um chamamento popular que mobilizou cerca de cinco milhões de cubanos em ampla discussão, de onde foram extraídas as diretrizes aprovadas para o período de 2011 a 2030 e resumidas nos *Lineamientos*, entre elas o *cuentapropismo* ou trabalho por conta própria. Em determinadas ocasiões, esse processo foi identificado como um plebiscito pela massividade da participação popular e pela quantidade de intervenções realizadas (NOVA GONZÁLEZ, 2008, p. 184).

Como alternativa às pessoas disponíveis após a reestruturação das empresas do Estado ou sem interesse nos empregos estatais, a adoção do autoemprego introduziu em Cuba mais

de 200 ofícios não subordinados diretamente à administração do Estado: pedreiro, eletricista, costureira, cabelereiro, pintor, manicure, barbeiro, marceneiro, relojoeiro, tapeceiro, sapateiro, arrendador de quartos para o turismo, entre outros.

Dentre as medidas adotadas para a atualização do projeto cubano está o reordenamento do setor laboral, que passou a dispor de três frentes: emprego estatal, trabalho por conta própria e cooperativas agrícolas. O desenrolar do *cuentapropismo* vem apresentando momentos de potencialização e de estigmatização, de forma que nos espaços políticos e no cotidiano gerou-se uma polêmica em torno de seu papel, uma vez que não se trata apenas de uma questão econômica, mas também de transformações no plano político e ideológico.

A partir de 2010, o *cuentapropismo* passou por um aumento trepidante de 157 mil a 455 mil trabalhadores em 2014, sendo que as atividades mais representativas eram a elaboração e comercialização de alimentos, o transporte de cargas e passageiros, além da locação de casas. No tocante ao redimensionamento do setor laboral, os números são significativos: em 2012, o emprego público teve redução de 5,7%, ao passo que o não estatal cresceu 23%. As alterações monetárias não foram apenas provenientes da ampliação do número de *cuentapropistas*, pois a liberação do uso de moedas fortes impulsionou as remessas de parentes no exterior aos familiares em Cuba. Essa fonte de obtenção de rendimentos, não relacionada ao trabalho e à produção interna, acabou apresentando um peso significativo na diferenciação do nível financeiro alcançado pelas famílias (VILLANUEVA, 2013).

Passados cinco anos da aprovação dos *Lineamientos*, em 2016, os relatórios oficiais indicavam que muitos dos pontos aprovados ainda não haviam sido efetivados e outros estavam em fase de implantação. Entretanto, existia um consenso de que o país deveria estar preparado para não abrir espaços institucionais às forças externas. Para tal, alimentava-se uma expectativa relacionada aos câmbios advindos de uma nova constituição, de suas leis complementares, com todas as tensões previsíveis, em um contexto mundial agressivo. O modelo econômico de Cuba passava claramente por um período de grandes transições. Para Chomsky (2015, p. 262),

Embora as decisões e políticas do governo representem um papel significativo na situação econômica, também é importante lembrar que a economia não é uma ciência exata. Nenhum economista conseguiu apresentar uma solução infalível aos problemas da pobreza e da desigualdade que afetam o terceiro Mundo e até mesmo o Primeiro. No entanto, a exaustão da população cubana com as exortações, mobilizações e sacrifícios que caracterizaram as primeiras décadas da revolução sugere que uma ressurreição daquele estilo de governo é improvável a esta altura.

Em agosto de 2016, um novo conjunto de orientações enfatizava a urgência da reforma econômica e reconhecia a existência objetiva de complexas relações de mercado. Os novos *Lineamientos Económicos y Sociales*, aprovados no 7º Congresso do PCC ao período de 2016 a 2021, ressaltavam o compromisso de uma economia centralizada e prometiam melhorar o serviço de internet, mas apenas gradualmente, conforme as possibilidades econômicas.

A *Constitución de la República de Cuba* (CUBA, 2019) foi aprovada pela Assembleia Nacional de Cuba em 22 de dezembro de 2018, em referendo popular no dia 24 de fevereiro de 2019 por 86% dos eleitores e proclamada no dia 10 de abril do mesmo ano. O conceito de Estado Socialista de Direito reforça a supremacia da Constituição. Nela, o sistema econômico mantém os princípios essenciais da propriedade socialista, ao passo que legitima e reconhece a proprie-

dade privada, o papel do mercado e a regulação estatal sobre os investimentos estrangeiros na Ilha. O projeto atual foi resultado de um trabalho profundo, iniciado em 2013, com o objetivo de estudar as possíveis transformações a serem introduzidas na ordem constitucional em razão da necessidade de adequar a legislação à realidade cubana, ao futuro previsível e às demais medidas aprovadas nos últimos anos.

Em 2020, os efeitos da pandemia da covid-19 e do bloqueio acirrado contra Cuba, a relíquia da Guerra Fria, trouxeram a contração geral do setor econômico e das atividades por conta própria, com o encerramento de muitos dos serviços privados. O grupo estatal responsável pela implementação dos *Lineamientos* reconheceu problemas relacionados aos riscos inflacionários, ao déficit de oferta de produtos de consumo e ao saldo negativo no pressuposto econômico do Estado.

Dando curso às políticas socioeconômicas, no início de 2021, com a chamada *Tarea Ordenamiento*, mais de 2000 ofícios passaram a ser permitidos ao exercício não estatal. As atividades de ensino seguem proibidas ao *cuentapropismo*, exceto para professores de música e outras artes, de mecanografia, idiomas, instrutores de autoescola, treinadores de exercícios físicos e de professores particulares de reforço. No entanto, mesmo ante os esforços durante as décadas passadas em busca do aprimoramento dos mecanismos de participação e gestão do Estado, o Relatório Central do 8º Congresso do PCC, realizado de 16 a 19 de abril de 2021, em Havana, ratificou a necessidade, ainda atual, de consolidação na sociedade cubana “da democracia ampliada e a troca de opiniões permanente, sincera e profunda, nem sempre coincidentes, para estreitar o vínculo com a massa trabalhadora e a população e assegurar a crescente participação dos cidadãos nas decisões fundamentais” (CUBA, 2021).

O PLANO DE ESTUDOS “E”

O Sistema Nacional de Educação em Cuba está formado pela educação escolar e extraescolar, organicamente articuladas aos subsistemas:

- Ensino Geral Politécnico e para o Trabalho
- Educação Especial
- Ensino Técnico e Profissional
- Educação de Adultos
- Formação do Pessoal Docente
- Ensino Superior

O subsistema denominado Ensino Geral Politécnico e para o Trabalho constitui a base de todo o SNE. A sua estrutura compreende o ensino pré-escolar, o ensino primário e o ensino médio. O Subsistema de Formação do Pessoal Pedagógico é responsável pela formação, superação, atenção sistemática e permanente às pessoas na função docente educativa.

Nas estratégias iniciais do 3º Aperfeiçoamento da Educação, atualmente em curso em Cuba, a ênfase do processo aponta as potencialidades de docentes e alunos implicados com o

pluralismo de ideias, a autocrítica e a abertura às mudanças comprometidas com o projeto socializador. Levando em conta o contexto em que se movia o SNE, foi detectado um conjunto de deficiências, dentre as quais:

- a insuficiente articulação entre a graduação e a pós-graduação, o que se manifestava no conteúdo dos currículos, além do necessário à formação de um profissional de perfil amplo;
- a duração excessiva das carreiras, diminuindo a possibilidade de uma resposta mais rápida à demanda laboral, considerando o envelhecimento da força de trabalho e a contração demográfica do país;
- a ligação deficiente das carreiras com as organizações empregadoras;
- a formação sem ênfase suficiente no desenvolvimento de habilidades relacionadas à proficiência em línguas estrangeiras, à inovação e ao trabalho em equipe.

O atual plano de estudos que está sendo implementado em Cuba é designado por Plano E, em sequência dos anteriores também denominados com as letras maiúsculas do alfabeto. O contexto socioeconômico nacional e internacional em que o Plano D vinha se desenvolvendo cresceu em complexidade, principalmente por causa do impacto negativo da crise econômica global em Cuba, juntamente com o avanço vertiginoso da ciência e tecnologia.

Como referentes teórico-metodológicos, duas ideias norteadoras se destacam: a unidade de educação e instrução e a ligação entre estudo e trabalho, entendidos como eixos transversais que devem estar sempre presentes no processo de formação.

Segundo o *Documento Base para el diseño de los planes de estudio “E”* (CUBA, 2016), os elementos que caracterizam essas mudanças estão relacionados com:

- As transformações que ocorrem na economia e na sociedade cubana, em razão da implementação gradual dos *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y de la Revolución* (CUBA, 2011), para atualizar o modelo econômico cubano, processo que requer profissionais revolucionários e com formação integral, capazes de contribuir para o desenvolvimento futuro do país.
- O bloqueio econômico injustificado e prolongado com suas atividades de subversão ideológica orientada aos setores acadêmicos, que incentiva a deserção e estimula o roubo de cérebros, com a pretensão de fomentar o desânimo e a ruptura de profissionais e de claustros de estudantes universitários.
- O envelhecimento da população e a contração demográfica do país derivada de múltiplos fatores socioeconômicos, elementos que estimulam a necessidade de alcançar uma resposta mais dinâmica à demanda de profissionais nos diferentes ramos da ciência.
- A expansão do setor não estatal de produção e serviços, que demanda a formação de novos profissionais.
- As novas tecnologias revolucionárias nas esferas da informação e das comunicações que evoluem a um ritmo estonteante à maioria dos países, entre eles Cuba, que exige enormes esforços para manter um nível que favoreça o progresso.

- A reavaliação do conceito de educação continuada no ensino superior contemporâneo, voltado às necessidades educacionais.

A experiência de mais de 7 anos de aplicação do Plano D, com um modelo que já havia constado parcialmente do Plano C, permitiu aumentar a qualidade do processo de formação de profissionais e trabalhar no sentido de lograr uma colaboração mais estreita com o setor de serviços, a fim de alcançar uma maior relevância das carreiras universitárias. Nesse novo nível de desenvolvimento, foi detectado um conjunto de deficiências, derivado da estrutura interna dos planos de estudo anteriores, bem como de sua execução, dentre os quais se encontravam:

- A inadequação dos objetivos e dos conteúdos definidos nos planos de estudo necessários à formação profissional de perfil amplo.
- A insuficiente articulação entre a graduação e a pós-graduação, o que se manifesta fundamentalmente no conteúdo dos currículos das carreiras, que vai além do necessário à formação de um profissional de perfil amplo.
- A duração excessiva e encarecimento das carreiras, diminuindo a possibilidade de oferecer uma resposta mais rápida à demanda laboral, tão necessária, considerando o envelhecimento da força trabalho e a contração demográfica do país.
- A escassa flexibilidade curricular e pouca utilização de muitos componentes do currículo.
- A ligação insuficiente de carreiras com organizações de empregadores, limitando o impacto da universidade em seu território, que repercutia na prática laboral.
- A formação sem ênfase suficiente no desenvolvimento de habilidades profissionais dos estudantes, relacionadas à comunicação, proficiência linguística estrangeira, iniciativa, criatividade, inovação e trabalho em equipe, evidenciada no acompanhamento do desempenho dos egressos.

Ainda de acordo com *Documento Base para el diseño de los planes de estudio "E"* (CUBA, 2016), as premissas básicas estão centradas no processo de formação contínua de profissionais cubanos. A necessidade de alcançar uma aplicação consistente do processo de formação contínua de profissionais efetivamente vinculados à sociedade é composta por três etapas:

- a) Cursos de graduação que assegurem uma base sólida, garantindo o aprofundamento em aspectos básicos e essenciais específicos de cada profissão. Desenvolver os caminhos graduados de ação que lhe permita dar respostas, de forma inovadora, a problemas mais gerais e frequentes que aparecem no elo básico da profissão e se tornam o germe e ator das transformações de que a sociedade precisa.
- b) Preparação ao trabalho, concebido e executado nas entidades laborais com os objetivos de continuar a desenvolver e aperfeiçoar na graduação, específicos ao desempenho profissional relacionados ao trabalho. Nessa etapa, a maior responsabilidade recai sobre as entidades trabalhistas, em coordenação com as universidades.

- c) Pós-graduação, como garantia de formação permanente e atualização sistemática de graduados universitários, melhoria do desempenho nas atividades profissionais e acadêmicas, desenvolvimento de habilidades profissionais e capacidades avançadas de pesquisa e inovação, bem como o enriquecimento da herança cultural.

Nessa perspectiva, a formação continuada é considerada como um processo de desenvolvimento profissional no qual a interação entre universidades e organizações empregadoras desempenha papel fundamental, em que estudantes e profissionais assumem o protagonismo nesse processo. A excelência acadêmica prioriza a qualidade do corpo docente, o uso ideal da base material e o adequado gerenciamento pedagógico e didático. O conceito que caracteriza as relações estabelecidas entre a universidade e seu ambiente se manifesta quando a comunidade universitária realmente responde aos interesses e às necessidades não apenas para fazer o que é solicitado, mas também a cumprir com sua função preventiva, de antecipação global, que permite ao ensino superior desempenhar um papel ativo na sociedade, ajudando-a a projetar o futuro e a ser o proprietário de seu destino (CUBA, 2016).

No processo de formação continuada, o maior desafio é conseguir a formação profissional e o desenvolvimento com responsabilidade ética, social e ambiental, ou seja, o graduado que não só demonstra alta qualificação em sua atuação profissional, mas possua qualidades, visando combinar seus interesses pessoais com os da sociedade, de forma crítica e construtiva. Um dos princípios fundamentais para alcançar um profissional integral é a unidade indissolúvel entre os aspectos educativos e instrutivos no processo de formação. Na educação superior cubana, o conceito de formação integral, em termos de paradigma, é definido da seguinte forma: a formação integral dos estudantes universitários deve resultar em graduados com um sólido desenvolvimento político a partir dos fundamentos da ideologia da Revolução Cubana; egressos dotados de uma ampla cultura científica, ética, legal, humanista, econômica e ambiental; empenhados e preparados à defesa da pátria socialista e às causas justas da humanidade com seus próprios argumentos, e competentes ao desempenho profissional e ao exercício de uma cidadania consciente (CUBA, 2016).

A integração das universidades responde à realidade concreta das novas formas de trabalho, do desenvolvimento social almejado pelo país, da informatização e das tendências internacionais na redução do tempo dos estudos universitários. Antes da integração, em cada província, havia uma instituição Superior, a Universidade de Ciências Pedagógicas e a Faculdade de Cultura Física. Dos 68 centros de altos estudos que o país possuía no ano letivo 2012-2013, hoje existem 50 instituições de nível superior, das quais 22 vinculadas ao Ministério da Educação Superior (MES). Nas províncias, as universidades do MES, a Universidade de Ciências Pedagógicas e a Faculdade de Cultura Física foram integradas em uma nova instituição acadêmica. Como resultado desse processo, uma universidade permanece em cada uma das províncias. Na capital, devido à sua complexidade, existem seis universidades, incluindo os centros reitores de algumas instituições.

A educação infantil abrange educação inicial, pré-escolar e primária; o nível médio inclui o ensino secundário básico, o ensino pré-universitário, o ensino técnico e profissional e a educação de adultos. O ensino superior é inserido no nível terciário. Nos diferentes níveis, são atendidos crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educativas especiais através de uma rede de centros de ensino, que se ajustam às características educacionais dos alunos, à inclusão educacional nas escolas para encontrar a melhor forma de alcançar o desenvolvimento

integral. Essa estrutura do sistema educacional cubano funciona em todas as províncias e municípios, buscando garantir a unidade nacional e a mobilidade territorial dos estudantes e, assim, atingir altos índices de escolaridade e escolaridade a todos os cidadãos (CUBA, 2016).

Na conjuntura de câmbios na Ilha, a cidadania depende cada vez mais da educação institucionalizada para socialização a fim de tirar os indivíduos da condição de coadjuvante à de protagonista, e levá-los a atuar dentro do seu meio, na busca de uma consciência moral autônoma, na qual a afetividade seja vista como um dos elementos responsáveis pela mobilização das ações, tanto em nível pessoal como interindividual. Trata-se, portanto, de uma relação dialética, historicamente dinâmica, por definição, do indivíduo e da sociedade cubana, que vive momentos marcados por um processo integral de reordenamento econômico.

Em busca de salto qualitativo dentro do SNE, nos programas de Ciências Sociais, História e Cultura Política está focada a educação à cidadania, dentro do processo de formação da identidade nacional em sua continuidade histórica, municiado pelo estudo do pensamento cubano, matizado pelo marxismo-leninismo. A educação em Cuba tem seus antecedentes no legado pedagógico de José Martí (1853-1895).

As lutas de independência em Cuba começaram em 1868 sob a liderança de um setor minoritário da burguesia cubana expoente do pensamento liberal radicalizado, que incluía a abolição da escravidão e o estabelecimento de uma República democrática. O regionalismo, o racismo e o caudilhismo impossibilitaram o alcance dos objetivos estabelecidos. No entanto, foram criadas as bases para forjar a identidade cubana e o acirramento dos conflitos provocou o surgimento de uma consciência nacional. Como organizador da guerra de independência, dando-lhe uma dimensão anti-imperialista, Martí, “apóstolo” de Cuba, concebeu a luta como um processo de profundas transformações sociais e o subsequente rearranjo socioeconômico de Cuba na consolidação da soberania, sempre tendo em mente que estes não eram fins em si mesmos, mas, como ele afirmou, fariam parte de uma visão cósmica, indo além da América para alcançar a humanidade. Martí, um homem de pensamento e de ação, é a figura cimeira do ideário que os independentistas legaram às futuras gerações de cubanos, sob forma de insurgências pedagógicas (VARONA DOMÍNGUEZ, 2003).

O arco da vida de Martí, em seus 42 anos de existência, confirmou a estreita relação entre o seu modo de ser e de atuar. Para ele, o fim da educação consistia em educar o homem para sua circunstância histórica. A trajetória revolucionária o fez passar por vários países, proporcionando-lhe conhecimentos avançados para seu tempo. Suas ideias reafirmavam constantemente a busca de uma legítima cultura ajustada à realidade latino-americana, não mais a uma Educação com teorias importadas da América Anglo-Saxônica, ainda que alimentasse a abertura de Cuba ao mundo. Em 1898, a situação política precária em Cuba era evidente e os homens decisivos à radicalização do processo, entre eles Martí, foram mortos nos campos de batalha. O país não possuía figuras capazes de assumir as lideranças para concretizar um firme projeto revolucionário, então transformado em revolução nacionalista moderada. Com o exército libertador dissolvido, o povo foi arrastado à miséria, uma vez que a luta contra o colonialismo não culminou com a vitória, tendo início a República Mediatizada (LEITE, 2020, p. 242).

Os referenciais teóricos e metodológicos do pensamento cubano do século XIX expressam a existência de raízes do legado educacional, de uma fundamentação ética, política e jurídica no processo de formação docente, que sustenta a construção da proposta atual, refletindo a essencialidade da formação cidadã dos *maestros*. A implementação da Educação Cidadã está

atualmente vinculada às características da presente etapa de construção do projeto identitário cubano, cuja tarefa imediata radica na “atualização do modelo econômico e social com vistas ao desenvolvimento do socialismo próspero e sustentável. Neste caminho, a consolidação da institucionalidade jurídica resulta vital” (CHACÓN *et al.*, 2019, p. 13).

Buscando respostas aos câmbios necessários a uma nova concepção da disciplina Educação para a Vida Cidadã, surgiu, dentro do SNE, a exigência de formação de docentes, voltados à nova realidade do país. Nesse sentido, a Educação Cidadã se configurou de forma mais estruturada desde o Plano de Estudos D e na elaboração do atual Plano de Estudos E, quando se introduziram estratégias curriculares que, do ponto de vista pedagógico, admitem a transversalidade, mas privilegiam a interdisciplinaridade como forma de contribuir aos propósitos formativos necessários para potencializar os valores humanistas, tanto como fundamento teórico normativo como prático da profissionalidade docente.

É importante ter em conta o nexos que existe na subjetividade humana entre a esfera moral e de valores. Ainda que muitos pensem que os valores funcionem como entes autônomos, estes estão ancorados e estreitamente vinculados à esfera moral de regulação e autorregulação dos comportamentos de cada pessoa e do contexto histórico concreto em que vive, pois desde ali existe a interação entre o subjetivo e o objetivo nos valores, internos e externos (CHACÓN *et al.*, 2019, p. 60).

Segundo a atual Constituição de Cuba, o Estado deve combinar a formação geral, científica, técnica e artística com o trabalho e o desenvolvimento de pesquisas. Tendo em vista o 3º Aperfeiçoamento do sistema educativo cubano, concebeu-se a criação de uma disciplina denominada Educação para a Vida Cidadã, inserida no currículo dos 5º e 6º *grados* da Escola Primárias, e nos 7º, 8º e 9º *grados* da Escola Secundária Básica. Nos cursos pré-universitários, a disciplina foi incorporada à Cultura Política no 10º *grado* e Construção do Socialismo na Sociedade Cubana e Defesa Civil no 11º *grado*. A disciplina de Cultura Política é resultado de câmbios produzidos no marco da *Batalla de Ideias*, sustentando a necessidade de promover formas cultas de comportamento revolucionário nos adolescentes e jovens.

As ideias reitoras da disciplina Educação Cidadã incluem a necessidade de formação de uma cultura jurídica a partir do conhecimento da Constituição da República, quanto ao seu conteúdo normativo, axiológico e de direitos e deveres dos cidadãos, a estrutura dos Órgãos de Poder Popular e o sistema eleitoral, pontos básicos à cidadania consciente. Nesse âmbito, a articulação interdisciplinar tem um papel fundamental. Os conteúdos trabalhados em História de Cuba se complementam e se articulam com a Cultura Política a partir da formação integral de professores e estudantes. Para Chacón *et al.* (2019, p. 12):

A concepção da Educação para a vida cidadã da escola cubana aporta o cumprimento dos propósitos da Agenda 2030 da Unesco, os fundamentos pedagógicos da Educação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, sobre a base de valores identitários e humanos universais, para a participação, a conveniência e o comportamento cidadão. Entre as causas que estão associadas ao incremento da importância da Educação Cidadã se encontram a agudização dos problemas globais que afetam à humanidade e ao meio ambiente, a necessidade de equilíbrio ético-moral que sustente a convivência humana em diálogo, assim como do exercício da política, o respeito

ao direito, aos deveres e à justiça de todos os seres humanos, o combate às posições de intolerância, discriminação racistas ou xenofóbica, a necessidade de eliminação da violência em todas as manifestações, incluindo a guerra como via à solução de conflitos.

A educação para a vida e a cidadania supõe um trabalho sistemático de construção de atitudes e de valorações diante das condições preexistentes. Partindo do pressuposto de que a realidade se edifica a partir do reconhecimento e da aceitação das diferenças, o objetivo declarado nos discursos e nas práticas é o desenvolvimento de um programa que garanta a equidade requerida pelo projeto socialista, exigência que supõe, entre outros fatores, a necessidade de definir um novo paradigma epistemológico. Nesse sentido, toda intervenção na formação cidadã não pode reduzir-se exclusivamente ao âmbito educativo porque é impossível desconectar os fins de uma Educação ética dos enfoques sociocríticos gerais.

Considerando-se as tensões do processo de globalização, decorridos 20 anos do novo milênio, o sistema educativo cubano deve, provavelmente, responder com uma mentalidade renovada diante dos novos cenários. Ou seja, a educação cidadã deve plasmar-se nos centros educacionais com a presença de estudantes de sensibilidades diversas e heterogêneas, dentro do respeito às características e às diferenças individuais, ampliando as relações interpessoais, de modo a se tornarem mais humanas e solidárias, possibilitando o trabalho cooperativo em função dos interesses e das necessidades do projeto identitário cubano, baseado na concretude dos desafios cotidianos e nos compromissos da educação socialista. Entretanto, tem-se que considerar que a disciplina Educação para a Vida Cidadã não se sintetiza a padronizações didáticas, temáticas ou metodológicas, mas incide na junção de diversos princípios e objetivos, que devem se constituir em eixos centrais dos câmbios propostos na Constituição de 2019 (CHACÓN *et al.*, 2019).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para uma reflexão voltada às primeiras décadas do milênio, com seus litígios e perspectivas, é necessário ponderar que o alcance do modelo neoliberal intensificou as diferenças societárias, em que se destacam as ambiguidades na maioria das reformas educacionais em curso no mundo, sintetizadas pela tensão entre o barato e o melhor, na qual a lógica do mercado, em muitos casos, é a única levada em consideração. Nenhum país possibilita uma escola popular de qualidade sem a opção clara pela garantia dos investimentos. As soluções simplistas no momento de desenhar as mudanças parecem não se enquadrar no sistema educativo cubano, como apontam inúmeros relatórios internacionais, que atestam a educação inclusiva e de qualidade em Cuba (UNESCO, 2018).

A decisão de orientar a política socioeconômica à expansão massiva do setor não estatal de bens e de serviços, a despeito das persistentes carências, indica uma mobilização que caminha entre duas abordagens: ver o mercado como panaceia ou vê-lo como um desafio. Não se pode deixar de assinalar que a materialização das reformas dependerá de circunstâncias externas incontroláveis. Apenas quando for superado o enfrentamento produzido pela guerra despiedada, supostamente aceita como fria, e derrubadas as barreiras comerciais do bloqueio que restringem

a circulação tecnológica, o sistema cubano poderá ser colocado em xeque no tocante às políticas corretivas. As discussões atuais em Cuba, que permeiam todos os setores da sociedade cubana, guardam uma significativa relação com questões econômicas e as tentativas constantes de estrangulamento impostas ao país. Entretanto, é possível identificar, de um lado, elementos que sinalizam a robustez de valores no sistema vigente na Ilha, não obstante a presença concreta de ameaças à sua manutenção, e, do outro, inquietação quanto ao futuro e ao presente de adversidades.

Um fenômeno que determinou a necessidade de transformações, paradoxalmente, seriam os serviços propiciados pelo Estado. A influência de padrões externos conformara um modelo de bem-estar com tendência à mentalidade de consumidor acima da consciência de produtor, problema que dificulta a consolidação da educação na esfera dos valores. Apesar disso, analisando o projeto econômico de forma abrangente, pode-se dizer que o objetivo maior foi conseguido: tirar a população do estado de inércia, transformando os traços de acomodamento em relação ao paternalismo das autoridades. Todavia, o cotidiano também vem corroborando em demonstrar que apenas com lições não se forja uma nova ética diante da necessidade de um esforço coletivo. O fato de os grandes meios de produção, da Saúde e da Educação estarem nas mãos do Estado e serem supostamente acatados como patrimônios do povo, não se traduz em uma aceitação coletivista se todos os cubanos não se sentirem como produtores e administradores, diante de tais meios.

A formação do professor, além dos saberes docentes, tem requerido preparo no tocante aos princípios basilares da Revolução, em clara negativa aos aspectos comuns do ensino na maioria dos países, marcados pela descaracterização de cunho ideológico sob a suposta dimensão técnica, que tende a ser entendida como neutra. Entretanto, o que vem se constatando é que as convicções não podem ser simplesmente ensinadas e que as meras ações mecânicas não devem ser encaradas como expressão de convicções, se não portarem o enraizamento de atitudes conscientes, dentro da vontade ética de construir uma sociedade embasada em princípios de justiça.

É certo que em todos os campos, inclusive na Educação, o movimento revolucionário cubano enfrentou problemas que nem sempre conseguiu resolver, pois há dilemas difíceis de equacionar, sobretudo no conflito entre a lógica da emancipação e da regulação. Não obstante, diante das inúmeras indagações, é aceitável asseverar que a implementação dos *Lineamientos* vem obedecendo às premissas expostas no documento, o que denota razoável organização, reforçando a hipótese de que os movimentos empreendidos pelo Estado em Cuba gozam de relativa aceitação popular. Mas, decorrida uma década da publicação das diretrizes, o país ainda mantém mecanismos de distorção, porquanto os ingressos salariais no setor estatal continuam com fragilidades, em que pesem os aumentos no início de 2021.

No bojo da conjuntura cubana, é possível afirmar que se potencializam soluções contrárias à ordem capitalista. Contudo, a esta altura do processo revolucionário, resta saber se o caldo de experiências acumuladas será capaz de trabalhar os questionamentos aqui registrados com a urgência requerida pela complexidade atual. Uma das consequências esperadas no processo de atualização política, que depende fundamentalmente da Educação, é a manutenção do principal patrimônio de Cuba – a força laboral qualificada –, alavancando o progresso esperado.

REFERÊNCIAS

CHACÓN, N. *et al.* **Aproximación a una concepción sobre la Educación para la vida ciudadana en la formación docente y en la escuela cubana.** La Habana: Editorial Félix Varela 2019.

CHACÓN, N. **Educación Ética y en Valores para una cultura de Convivencia y Paz desde una perspectiva cubana.** México: Editorial Redipe, 2017.

CHOMSKY, A. **História da Revolução Cubana.** São Paulo: Veneta, 2015.

CUBA (República de). **Discurso VIII congreso.** Cuba, 2021. Disponível em: <http://pt.cubadebate.cu/opinioes/2021/04/21/palabras-proferidas-pelo-raul-castro-ruz-nas-conclusoes-do-viii-congreso-do-partido-comunista-de-cuba/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CUBA (República de). **Constitución de la República de Cuba de 2019.** Cuba, 2019. Disponível em: <http://www.parlamentocubano.cu/wp-content/uploads/Tabloide-Constituci%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CUBA (República de). **Documento Base para el diseño de los planes de estudio E.** Cuba, 2016. Disponível em: <https://www.mes.gob.cu/es/planes-de-estudio>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CUBA (República de). **Cubadebate: Los Lineamientos.** Cuba, 2011. Disponível em: http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/05/09/descargue-en-cubadebate-los-lineamientos-de-la-politica-economica-y-social-pdf/#.XO_024hKgdV. Acesso em: 20 fev. 2021.

LEITE, M. C. L. C. A educação em Cuba: da sociedade do açúcar ao gosto amargo de bloqueio. *In:* LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. (orgs.). **Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p 264-288.

MESA TEJADA, N. **La inversión Extranjera en Cuba.** La Habana: Ciencias Sociales, 2015.

NOVA GONZÁLEZ, A. El mercado interno de los alimentos. *In:* VILLANUEVA, O. E. (org.). **Reflexiones sobre economía cubana.** 2. ed. La Habana: Editorial de Ciencias, 2008.

UNESCO. **Cuba es un ejemplo mundial de mejores prácticas en Educación para el Desarrollo Sostenible.** La Habana: Servicio de Prensa, 2018.

VARONA DOMÍNGUEZ, F. **Humanismo, ideario de José Martí y pensamiento marxista cubano.** La Habana: Editorial Félix Varela, 2013.

VILLANUEVA, O. E. **Cuba: la ruta necesaria del cambio económico.** La Habana: Ciencias Sociales, 2013.



CENÁRIOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Cristiane Machado

Aline Gabriele Pereira

Andreia Silva Abbiati

INTRODUÇÃO

A trajetória da instauração da educação como direito em um aparato legal sistêmico e sistemático no Brasil percorreu um longo e errático caminho até sua consolidação com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reinaugurou o Estado Democrático de Direito no país. Somente nos estertores do século XX a educação foi proclamada um direito social (Art. 6º, CF/88), direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205, CF/88), devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205, CF/88).

A imputação aos poderes públicos de um conjunto de responsabilidades para garantir os direitos sociais; a educação como condição indissociável do exercício da cidadania da vida em sociedade; a determinação da educação como direito público subjetivo e a criação de mecanismos jurídicos para a efetivação do direito à educação mediante o dever do Estado são alguns dos importantes aspectos que compõem o aparato legal consubstanciado na Carta Magna que consolidam a educação como direito social.

As adversidades que marcam o percurso da instauração do direito à educação estão assentadas nas disputas entre atores, instituições e partidos políticos, tanto no Congresso Nacional quanto na sociedade civil, especialmente em relação ao significado da educação como um direito social. Há que se considerar que, muito embora a Constituição Federal de 1988 tenha obtido êxito em plasmar a garantia do direito à educação como direito público subjetivo, os divergentes interesses e visões não esmaeceram com a redação final da Constituição. Permanecem, até os dias atuais, manifestos em legislações infraconstitucionais, nas recorrentes propostas de modificação da legislação e na presença ou ausência de políticas públicas educacionais que consolidem o direito à educação, demonstrando que as disputas ideológicas presentes nos debates para a elaboração da Carta Magna se fizeram e ainda se fazem presentes.

Nessa perspectiva, um olhar atento para as políticas educacionais evidencia avanços e recuos no cumprimento da Constituição para a efetivação do direito à educação. Ranieri (2018, p. 18) ressalta que “embora os processos de reforma social tenham promovido progressos significativos quando comparados a outros períodos da história nacional, ainda são incompletos e há amplo espaço para melhorias”; Machado e Ganzeli (2018, p. 61), em estudo que analisou o cumprimento do direito à educação com base nas informações do Censo Escolar 2016, destacam que para efetivar o direito à educação são necessários “investimentos na implementação de políticas diferenciadas para superar as desigualdades geradas historicamente no atendimento aos diversos segmentos populacionais no país”.

Em sincronia com esse constante movimento de avanços significativos na garantia do direito à educação e recuos relevantes na sua implementação, este artigo indaga: qual a trajetória das pesquisas nacionais sobre o tema? Assim, intenciona apresentar nove cenários da produção acadêmica em teses e dissertações no período como um dos resultados de pesquisa¹ que têm como objetivo inventariar a produção científica no Brasil em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos de periódicos A1 de 1988 a 2018.

O artigo está organizado em três partes, além dessa introdução. Primeiramente, explicita os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa; a seguir, são apresentados cenários da produção acadêmica sobre o direito à educação nas teses e dissertações defendidas ao longo do período estipulado e, por fim, são tecidas considerações finais sobre o conjunto da produção acadêmica examinada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa na qual este estudo se fundamenta assenta-se na perspectiva Estado da Arte e pretende compor um “balanço da produção” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39) acadêmica sobre o direito à educação para concorrer com a organização e análise da trajetória histórica do tema.

Ainda que reconhecendo a importância de contemplar a “produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, incluindo “comunicações em anais de congressos e de seminários” (FERREIRA, 2002, p. 258) na elaboração de investigações do Estado da Arte, optou-se por circunscrever esta pesquisa ao estudo de teses, dissertações e artigos de periódicos A1, de acordo com a classificação Qualis Capes 2013-2016, pela amplitude implicada nestes meios e, também, pelo tipo de conhecimento expresso nestes trabalhos científicos que, em geral, adotam um caráter de terminalidade.

O propósito é interagir com a literatura em duas dimensões, inicialmente de forma quantitativa, mapeando a produção acadêmica em teses, dissertações e artigos e, em seguida, de forma qualitativa, inventariando o diálogo (ou não) com a proximidade ou distanciamento do preceito legal com a materialização do direito à educação, a partir de temas definidos previamente, a

¹ Investigação financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2018/11340-0, com a participação de 14 pesquisadores/as de 6 Universidades, 1 Faculdade e 2 Institutos Federais, sob a coordenação da Profa. Dra. Cristiane Machado (LAGE/FE/Unicamp).

saber: avaliação, currículo, educação infantil, educação integral, exigibilidade do direito à educação, financiamento, gestão educacional, legislação e planejamento educacional. Na primeira dimensão, a intenção é responder “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas na temática e, na segunda, “o quê” e “o como” (FERREIRA, 2002, p. 265) a produção acadêmica se comportou no período de 1988 a 2018.

Neste artigo são apresentados dados e informações resultantes da primeira dimensão investigada, a quantitativa, referente ao levantamento² de teses e dissertações depositadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A consulta, que localizou 1.473 títulos, foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2019, com o descritor “direito à educação” sem o uso de filtros. Tendo em vista as instabilidades³ do *site*, as informações foram conferidas e revisadas no mês de novembro do mesmo ano.

As teses e dissertações disponíveis no Catálogo foram relacionadas em uma planilha *Excel*, com filtro em todas as colunas, exibindo, nas linhas, as seguintes informações sobre os trabalhos: autor/a, título, ano, nível acadêmico (mestrado ou doutorado), orientador/a, banca, universidade do autor/a, tipo de universidade (pública ou privada), financiamento/agência, resumo, palavras-chave e disponibilidade da dissertação ou tese em arquivo PDF na própria plataforma.

Os trabalhos que estavam disponíveis no Banco de Dados, além de relacionados na planilha, foram arquivados em pastas separadas por ano de publicação e salvas no *Google Drive*, os demais foram localizados nos *sites* das Universidades e alguns poucos no *Google Acadêmico* e no *Google*. Ao término desta etapa, constatou-se que dos 1.473 títulos relacionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 1.063 (72%) trabalhos estão disponíveis na íntegra para *download* e 410 (28%) não foram localizados integralmente, sendo possível somente o acesso ao título, autor, ano de defesa, tipo de trabalho (mestrado acadêmico, profissional ou doutorado), instituição e, em alguns casos, resumos.

Em estudo posterior, não objeto deste artigo, pretende-se aprofundar a pesquisa na dimensão qualitativa da investigação, buscando inventariar a relação do direito à educação com temáticas específicas com o objetivo de compreender as interfaces privilegiadas das pesquisas acadêmicas.

CENÁRIOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM 30 ANOS DE DIREITO À EDUCAÇÃO

O levantamento de teses e dissertações no Catálogo da CAPES, com o descritor “direito à educação”, localizou 1.473 títulos, sendo 1.206 (82%) dissertações de mestrado (acadêmico, profissional e profissionalizante⁴) e 267 (18%) teses de doutorado. No cenário da disponibilidade

² Realizado pelos Bolsistas SAE (Serviço de Apoio ao Estudante da Universidade Estadual de Campinas) Gabriela Kei Abe, Henrique Silva, Heri Anai Wavrita Oliveira e Thiago dos Reis, com a orientação de Cristiane Machado e Luciene Santos, com a orientação de Luciane Muniz Barbosa.

³ O acesso constante ao Banco de Dados Capes evidenciou divergências de dados, como por exemplo: as informações referentes ao número de títulos disponíveis em cada ano diferiam da relação de teses e dissertações apresentadas e alguns trabalhos baixados não correspondiam ao autor informado.

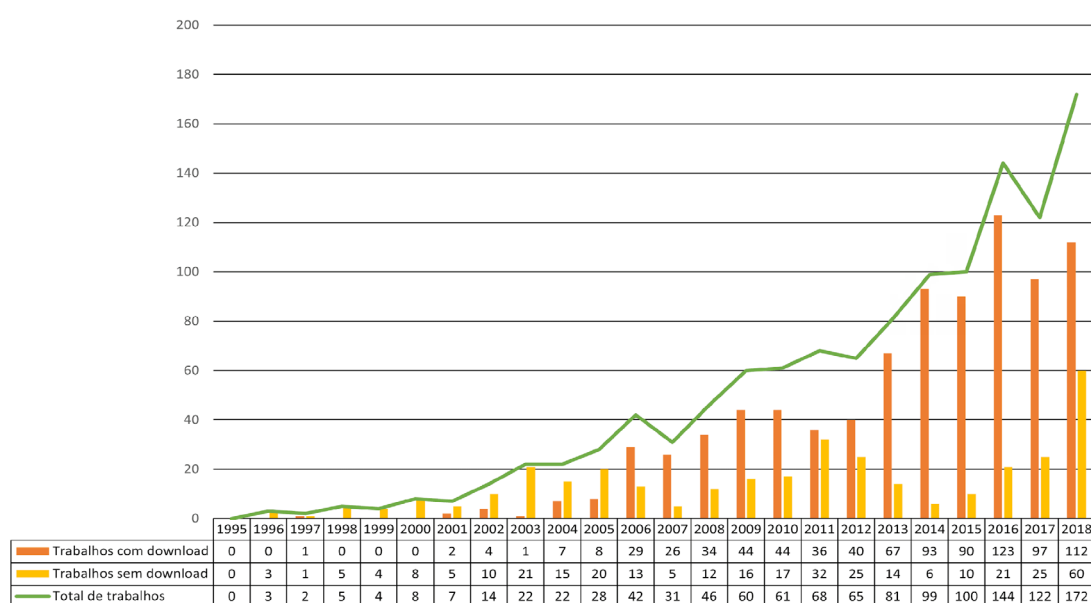
⁴ Neste estudo não serão diferenciadas as 1.206 dissertações de mestrado, sendo 1.118 de mestrado acadêmico, 78 de mestrado profissional e 10 de mestrado profissionalizante, uma vez que todas correspondem a uma mesma titulação.

dos trabalhos, 1.063 (72%) trabalhos foram encontrados na íntegra para *download* e 410 (28%) não estavam integralmente disponíveis nem no *site* da CAPES e nem em outros sítios consultados. Do total de trabalhos disponíveis para *download*, 1.063, 80%, ou seja, 858 são dissertações e 20%, que representam 205 títulos, são teses.

Os gráficos 1 e 2 revelam a evolução quantitativa anual das produções de dissertações e teses com a temática do direito à educação.

Embora a pesquisa tenha delimitado 1988 como o início do Estado da Arte, a primeira dissertação que consta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é de 1996. O Gráfico 1⁵ mostra a evolução anual, no período de 1996 a 2018, dos trabalhos acadêmicos defendidos nos cursos de mestrado (acadêmico, profissional e profissionalizante).

Gráfico 1 – Evolução anual das dissertações de mestrado com e sem *download*



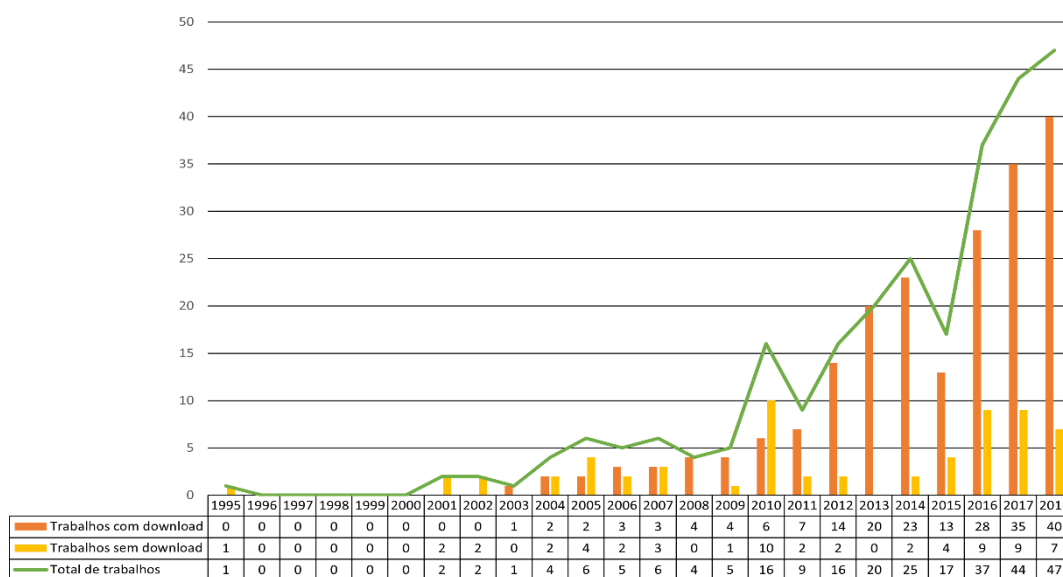
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

É possível notar que das 1.206 dissertações defendidas, 71% são trabalhos disponíveis para *download* e 29% de trabalhos encontram-se sem *download*. É possível visualizar, ainda, que as dissertações encontradas datam, inicialmente, de 1996 com 3 trabalhos, enquanto o número máximo de trabalhos pode ser visto no ano de 2018 com o total de 172 trabalhos.

Embora a pesquisa tenha delimitado 1988 como o início do Estado da Arte, a primeira tese que consta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é de 1995, seguida por um hiato de cinco anos até que fossem defendidas mais duas teses, no ano de 2001. O Gráfico 2 apresenta a evolução anual entre o período de 1995 a 2018 dos trabalhos defendidos nos cursos de doutorado.

⁵ As figuras, gráficos e tabelas foram revisadas por Isabela Lima.

Gráfico 2 – Evolução anual de teses de doutorado com e sem download



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

No período, das 267 teses publicadas, 77% são trabalhos com *download* e 23% de trabalhos sem *download*. A primeira tese data de 1995 e, em 2018, constam 47 teses de doutorado.

É importante ressaltar que os trabalhos até o ano de 2012 são anteriores à Plataforma Sucupira e, portanto, não estavam disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Eles foram encontrados nos repositórios das universidades de origem ou por meio de buscas no *Google*. Entretanto, mesmo após o ano de 2013 algumas teses e dissertações não foram disponibilizadas provavelmente por opção de seus autores, movimento que parece tender para um aumento nos últimos anos.

Essa dificuldade de localizar arquivos de teses e dissertações no Brasil é relatada por Moraes e Oliveira (2010), apesar da existência da portaria do Ministério da Educação nº 013, de 15 de fevereiro de 2006, que instituiu aos Programas de Pós-Graduação reconhecidos a divulgação das teses e dissertações produzidas em formato impresso e eletrônico, tornando essas produções acessíveis e possibilitando seu *download*. Segundo os autores, tal dificuldade se dá, entre outros motivos, em função de “exigências de ineditismo de alguns periódicos para publicação de artigos e à perda da originalidade em relação à publicação de sua tese no formato de livro” que levam autores ao impedimento do depósito dos trabalhos, mediante contrato de *copyright* ou patente, possibilidade prevista na portaria mencionada anteriormente (MORAES; OLIVEIRA, 2010, p. 78).

Outro entrave seria a não colaboração das instituições de ensino superior, atrasando ou até mesmo não realizando o envio dos trabalhos para bancos de dados⁶, muitas vezes por carência de recursos humanos para alimentar mais de uma base de dados além daquela da instituição (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

⁶ Ainda que o estudo de Moraes e Oliveira (2010) tenha como foco a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as observações feitas por eles podem ser extrapoladas, como hipótese, para a ausência de alguns arquivos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A Tabela 1 compõe o segundo cenário, todavia é corolário do primeiro, e demonstra os tipos e a quantidade de instituições de ensino superior que foram encontradas vinculadas ao número de teses e dissertações sem *download* nos trabalhos acadêmicos presentes no *site* CAPES.

Tabela 1 – Instituições vinculadas às teses e dissertações sem *download* encontradas no banco de periódicos CAPES, por regiões geográficas

| | Instituição Pública | Instituição Privada | Total de instituições |
|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| Região Norte | 6 | 0 | 6 |
| Região Nordeste | 10 | 3 | 13 |
| Região Centro-Oeste | 6 | 4 | 10 |
| Região Sudeste | 16 | 33 | 49 |
| Região Sul | 7 | 12 | 19 |
| Total | 45 | 52 | 97 |

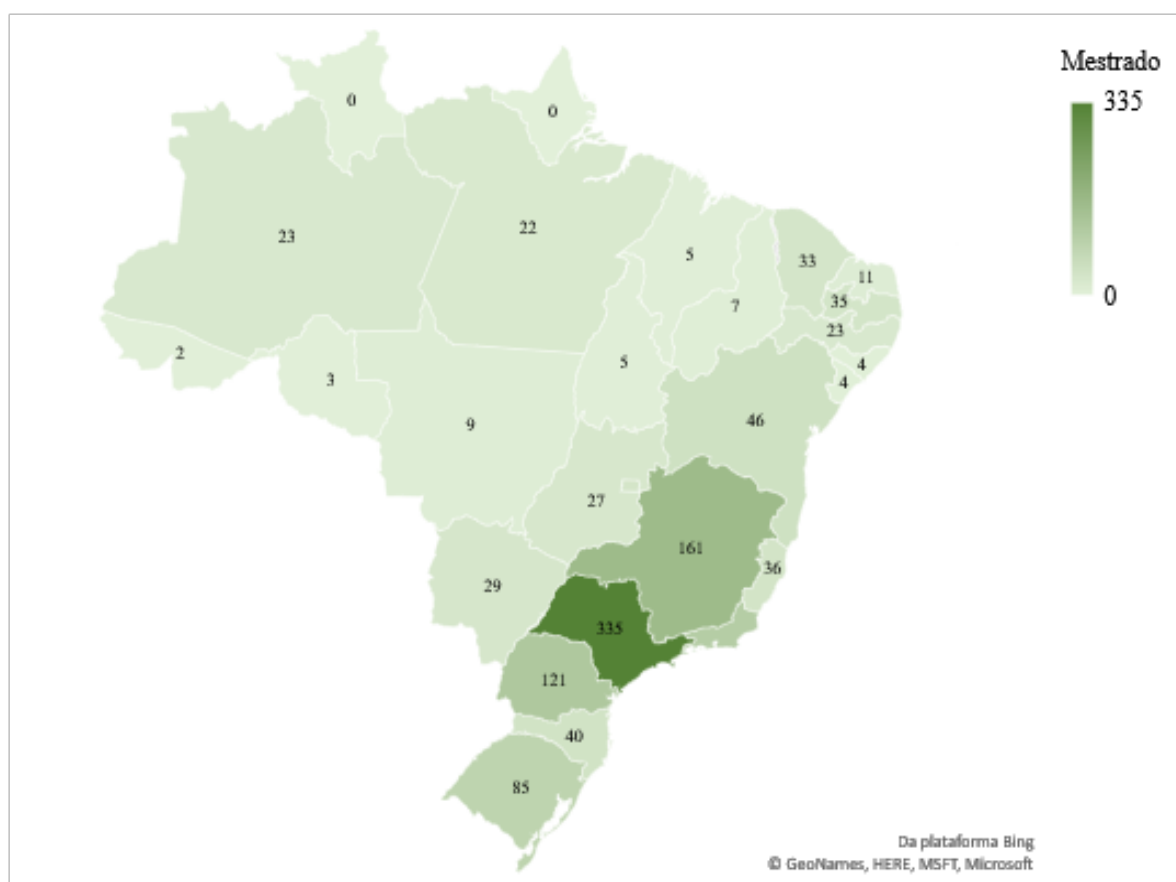
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Pela Tabela 1 nota-se que o maior número de instituições encontradas é proveniente da região Sudeste, com o total de 49 instituições, sendo 16 de natureza pública e 33 de natureza privada. O segundo maior número é proveniente da região Sul, com 19 instituições, sendo 7 de natureza pública, 12 de natureza privada. O terceiro maior número é proveniente da região Nordeste, com 13 instituições, sendo 10 de natureza pública e 3 de natureza privada. Os dois menores índices estão relacionados às regiões Centro-Oeste e Norte do país, com 10 e 6 instituições, respectivamente, sendo aquelas 6 de natureza pública e 4 de natureza privada, e essas sendo 6 instituições unicamente de natureza pública.

Portanto, no cenário da disponibilidade integral dos trabalhos foi possível constatar que um número considerável da produção acadêmica no período investigado, numa média de 26% entre teses e dissertações, não foi cedido para amplo acesso por meio de *download*, seja no Catálogo da CAPES, *sites* das universidades de origem ou outros *sites* de busca. Além disso, a recorrência da não disponibilização ocorreu tanto por instituições públicas quanto privadas.

Observando o terceiro cenário, da distribuição geográfica, é possível analisar a origem regional das 1.473 teses e dissertações encontradas no *site* da CAPES, sendo de 1.206 trabalhos de mestrado e 267 trabalhos de doutorado. Durante a pesquisa foram encontradas, ao todo, 165 instituições vinculadas aos trabalhos de ambos os níveis acadêmicos. Na Figura 1, é apresentada a distribuição dos trabalhos de mestrado (acadêmico, profissional e profissionalizante).

Figura 1 – Distribuição das dissertações de mestrado por estado

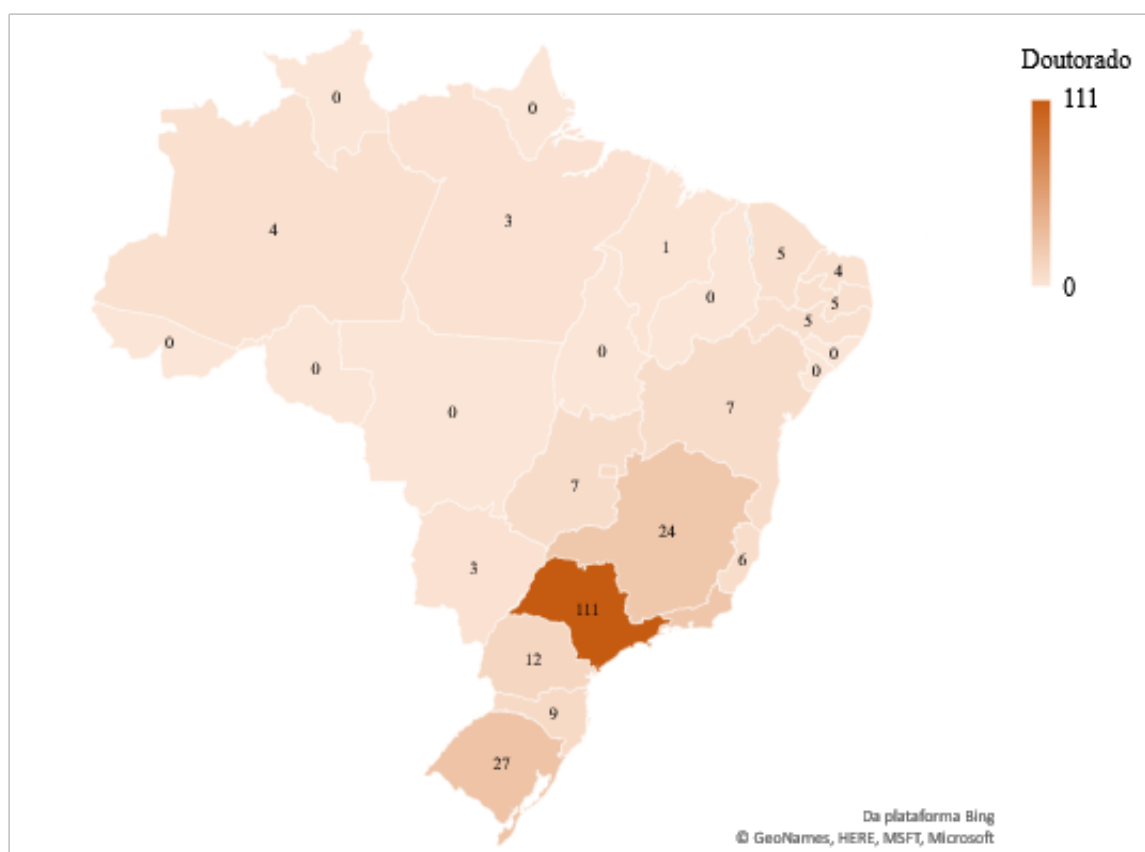


Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O mapa da Figura 1 apresenta a distribuição do total de 1.206 dissertações publicadas pelos cursos de mestrado em todos os estados brasileiros. De acordo com a análise das cores, o estado de São Paulo possui a maior quantidade de trabalhos, contando com 335 dissertações defendidas. Os estados de Roraima e Amapá, na região Norte do país, não apresentam nenhum trabalho. Considerando a quantidade total de 1.206 dissertações publicadas no Brasil, tem-se que a área de maior incidência é localizada na região Sudeste, com 52,9% dos trabalhos, sendo sucedida pela região Sul com 20,4%, a região Nordeste com 13,9% e as duas áreas de menor incidência, ou seja, a da região Centro-Oeste com 8,2% dos trabalhos e a região Norte com 4,6%.

A Figura 2 apresenta os trabalhos acadêmicos de doutorado.

Figura 2 – Distribuição das teses dos cursos de doutorado da CAPES, por estados brasileiros



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O mapa da Figura 2 demonstra a distribuição das 267 teses pelos estados brasileiros. De acordo com a visualização das cores, o estado de São Paulo possui a maior quantidade de teses, contando com 111 defesas. Os estados de Alagoas, Piauí e Sergipe, na região Nordeste, nos estados do Acre, Rondônia, Roraima e Tocantins, na região Norte, e no estado do Mato Grosso, na região Centro-Oeste, não apresentam nenhum trabalho. Considerando a quantidade total de 267 teses publicadas no Brasil, tem-se que a área de maior incidência é localizada na região Sudeste com 62,2% dos trabalhos, sendo sucedida pela região Sul com 18%, a região Nordeste com 10,1% e as duas áreas de menor incidência, ou seja, a da região Centro-Oeste com 7,1% dos trabalhos e a região Norte com 2,6%.

A partir do cenário de distribuição geográfica, é possível perceber que a disparidade entre os estados quanto ao número de trabalhos é condizente com a distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) entre as regiões do país que, segundo Ramalho e Madeira (2005, p. 75), “é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado”. Esse desequilíbrio pode ser visto também na Tabela 2, que expressa o quarto cenário e mostra a evolução no número de PPGEs nas regiões do Brasil, entre 2007 e 2019. Na Tabela 2, é possível perceber que,

apesar do grande crescimento dos programas no período levantado, a diferença entre as regiões ainda é grande, com as regiões Sul e Sudeste representando 62,5% do total e a região Norte não chegando a 7%, o risco é que “se não for efetivada uma eficiente ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve aprofundar-se cada vez mais” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 75).

Tabela 2 – Evolução no número de programas de pós-graduação (educação) em cada região brasileira de 2007 a 2019

| Região | Trienal de 2007 (%) | Trienal de 2010 (%) | Trienal de 2013 (%) | Quadrienal de 2017 (%) | Abril de 2019 (%) | Crescimento de 2007 a 2019 |
|--------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------------------|-------------------|----------------------------|
| Norte | 3 (3,8) | 4 (4,3) | 5 (4,1) | 11 (6,5) | 13 (6,8) | 333% |
| Nordeste | 11 (14,1) | 11 (11,7) | 18 (14,9) | 32 (18,8) | 34 (17,7) | 209% |
| Sudeste | 38 (48,7) | 43 (45,7) | 49 (40,5) | 69 (40,6) | 73 (38,0) | 92% |
| Sul | 19 (24,4) | 27 (28,7) | 35 (28,9) | 42 (24,7) | 47 (24,5) | 147% |
| Centro-Oeste | 7 (9,0) | 9 (9,6) | 14 (11,6) | 16 (9,4) | 25 (13,0) | 257% |
| Total | 78 (100,0) | 94 (100,0) | 121 (100,0) | 170 (100,0) | 192(100,0) | |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Relatórios da CAPES (2020)

O quinto cenário sobre os tipos de programas aos quais pertencem os trabalhos defendidos privilegia a área da Educação, conforme disposto na Tabela 3. Cumpre salientar que nem todos os trabalhos disponíveis para *download* exibem a informação sobre o programa ao qual pertencem, entretanto, a maioria dos trabalhos (68,9%) que revela essa informação é da área da educação, seguida dos programas de pós-graduação em Direito, 18% do total. Os outros programas nos quais os trabalhos foram defendidos são: Políticas Públicas (2,7%); Serviço Social (2,3%); Jurídico (2,1%); Gestão (1,8%); Direitos Humanos (1,7%); Psicologia (0,9%); Desenvolvimento (0,8%); e Administração (0,8%), o que nos leva a inferir a importância da temática no meio acadêmico educacional, embora apresentando-se como objeto de interesse em diferentes áreas de pesquisa.

Tabela 3 – Programas e quantidade de titulação por mestrado e doutorado

| Tipo de Programa | Mestrado | Doutorado | Total | |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| | | | N | % |
| Educação | 508 | 151 | 659 | 68,9 |
| Direito | 148 | 24 | 172 | 18,0 |
| Políticas públicas | 22 | 4 | 26 | 2,7 |
| Serviço Social | 20 | 2 | 22 | 2,3 |
| Jurídico | 15 | 5 | 20 | 2,1 |
| Gestão | 17 | 0 | 17 | 1,8 |
| Direitos humanos | 16 | 0 | 16 | 1,7 |
| Psicologia | 9 | 0 | 9 | 0,9 |
| Desenvolvimento | 8 | 0 | 8 | 0,8 |
| Administração | 7 | 1 | 8 | 0,8 |
| Total | 770 | 187 | 957 | 100 |

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

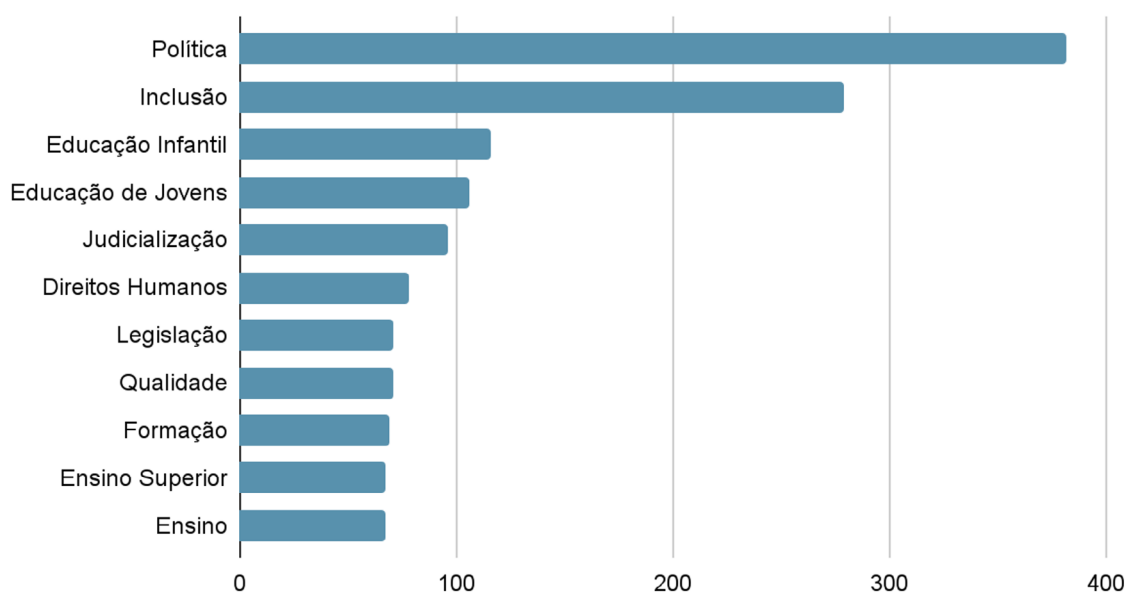
Buscando compreender “o quê” e “o como” (FERREIRA, 2002, p. 265) a produção acadêmica se comportou no período de 1988 a 2018, procedeu-se à contagem de como cada um dos temas associados ao direito à educação aparecem nos trabalhos acadêmicos e respalda do sexto cenário da pesquisa.

Esse levantamento foi elaborado por meio da sistematização das palavras-chave dos 1.063 trabalhos disponíveis para *download*, tendo sido totalizadas 4.588 palavras-chave (incluindo palavras-chave repetidas) e 2.157 palavras-chave distintas.

A opção pela análise das palavras-chave decorreu da utilidade desses elementos para a pesquisa científica, os quais, segundo Dias (2004), podem ser interpretados individualmente e independentemente uns dos outros.

Após a totalização e o descarte das repetições, realizou-se o agrupamento de palavras-chave por temas, de forma a descobrir quais foram mais relacionados ao direito à educação no período dos 30 primeiros anos de vigência da Constituição Federal de 1988, as quais foram relacionadas na Figura 3.

Figura 3 – Palavras-chave que mais aparecem em Teses e dissertações



Fonte: Elaborado pelas autoras. (2020)

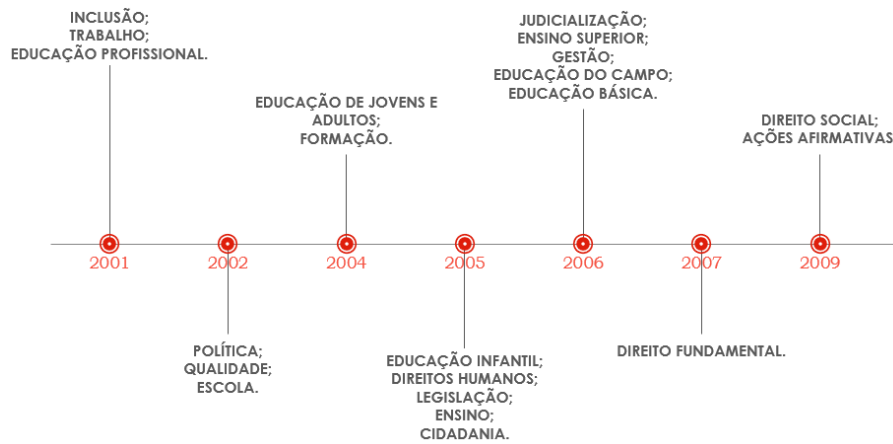
As dez temáticas mais contempladas entre as palavras-chave são: “política” a mais recorrente, com 382 ocorrências; seguida por “inclusão” (279); “educação infantil” (116); “educação de jovens e adultos” (106); “judicialização” (96); “direitos humanos” (78); “legislação” (71); “qualidade” (71); “formação” (69); e como décima temática mais recorrente, figuram “ensino” e “ensino superior”, ambas com 67 ocorrências.

O destaque encontrado nas palavras-chave, que vincula intimamente as discussões acadêmicas do direito à educação àquelas sobre política, remete à relação fundamental desse direito, de natureza social, com o dever do Estado em garanti-lo, imputando aos entes federados a obrigação pela sua oferta e manutenção, conforme previsto na Lei Maior. Para Duarte (2007, 693), ao se constituir em um “Estado social de direito de inspiração democrática”, o Estado brasileiro se compromete não apenas com a produção de leis e normas ou a garantia da participação popular, mas principalmente com “a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal” (DUARTE, 2007, p. 694).

Também é interessante considerar que, entre as onze palavras-chave mais recorrentes, três dizem respeito a níveis/modalidades de ensino específicas – “Educação Infantil”; “Educação de Jovens e Adultos”; “Ensino Superior” – marcadas por dificuldades no acesso. Duas – “Inclusão” e “Direitos Humanos” – poderiam ser vinculadas a discussões sobre permanência, inclusão/exclusão no direito à educação. As palavras-chave “Judicialização” e “Legislação” demonstram também a forte presença de um aspecto jurídico, central nas discussões sobre a temática. Por fim, as palavras-chave “Qualidade”, “Formação” e “Ensino” reforçam a importância das reflexões acerca de que educação é esta que estamos buscando construir.

A Figura 4 expressa o sétimo cenário arquitetado e apresenta uma linha do tempo com o registro do primeiro ano que cada tema foi encontrado nas palavras-chave dos trabalhos disponíveis para *download* em interface com direito à educação.

Figura 4 – Ano que cada tema aparece pela primeira vez

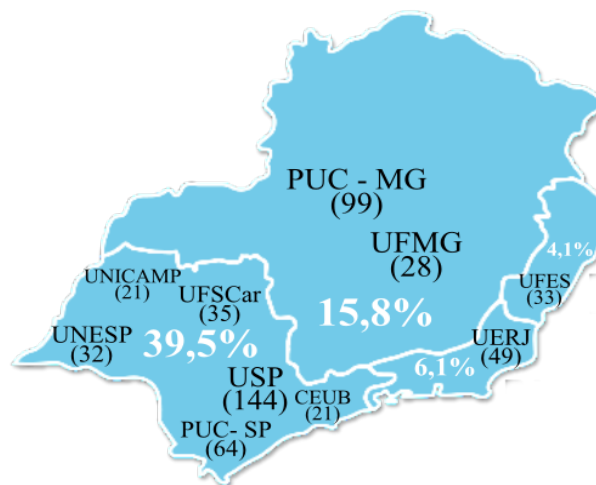


Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

O sétimo cenário merece uma posterior investigação mais aprofundada sobre eventuais razões para o ano em que cada descritor é citado pela primeira vez nas palavras-chave, entretanto, é possível inferir que o registro denota o movimento das políticas educacionais e os temas que, ao longo dos anos, foram adquirindo projeção no debate nacional.

Considerando as disparidades geográficas já mencionadas (RAMALHO; MADEIRA, 2005), as figuras a seguir demonstram o oitavo cenário sistematizado e se caracterizam pela distribuição da quantidade de trabalhos acadêmicos produzidos nas universidades por regiões do Brasil, com vistas a contemplar a produção de maneira equitativa, dando destaque às dez universidades de cada região com maior número de trabalhos defendidos. O mapa da Figura 5 apresenta as dez universidades da região Sudeste do país com a maior quantidade de trabalhos com o tema pesquisado, por estado.

Figura 5 – As 10 universidades da região Sudeste com a maior quantidade de trabalhos

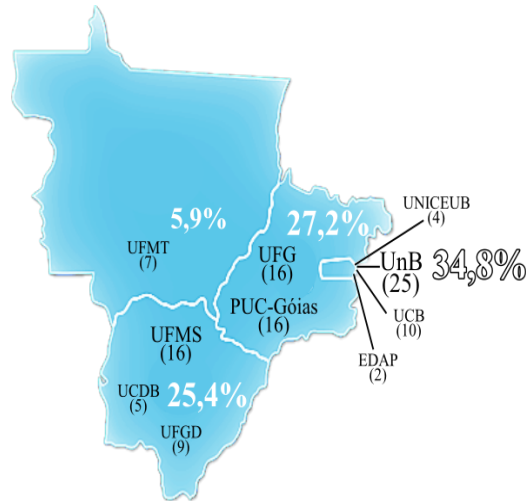


Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Observa-se que o estado de São Paulo apresenta a maior porcentagem dos trabalhos, com 39,5%, provenientes, majoritariamente, da Universidade de São Paulo (USP), com 144 traba-

O estado da Bahia apresenta a maior porcentagem dos trabalhos, com 20,5% provenientes, majoritariamente, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 18 trabalhos. A menor porcentagem está relacionada ao estado do Piauí, com 3,6% provenientes, unicamente, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com 7 trabalhos. O mapa da Figura 8 apresenta as dez universidades da região Centro-Oeste do país com a maior quantidade de trabalhos com o tema pesquisado, por estado.

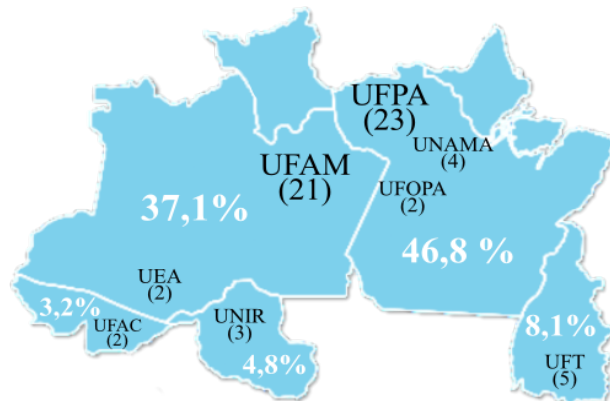
Figura 8 – As 10 universidades da região Centro-Oeste com a maior quantidade de trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O estado do Distrito Federal apresenta a maior porcentagem dos trabalhos, com 34,8% provenientes, majoritariamente, da Universidade de Brasília (UnB), com 25 trabalhos. A menor porcentagem está relacionada ao estado do Mato Grosso, com 5,9% provenientes, unicamente, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com 7 trabalhos. O mapa da Figura 8 apresenta as oito universidades da região Norte do país com a maior quantidade de trabalhos com o tema pesquisado, por estado.

Figura 8 – As 8 universidades da região Norte com a maior quantidade de trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O estado do Pará apresenta a maior porcentagem dos trabalhos, com 46,8% provenientes, majoritariamente, da Universidade Federal do Pará (UFPA), com 23 trabalhos. A menor porcentagem está relacionada ao estado do Acre, com 3,2%, provenientes, unicamente, da Universidade Federal do Acre (UFAC), com 2 trabalhos.

O nono cenário, último a ser apresentado, é representado pela Tabela 4, e demonstra os dez orientadores com a maior quantidade de trabalhos acadêmicos orientados.

Tabela 4 – Os 10 primeiros orientadores com mais títulos encontrados no banco de teses CAPES

| Orientador | Universidade | Estado | Títulos |
|--|---|--------|---------|
| Carlos Roberto Jamil Cury | Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais | MG | 26 |
| | Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Pr.Prudent, Presidente Prudente | SP | 1 |
| Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira | Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais | MG | 20 |
| Márcia Soares de Alvarenga | Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro | RJ | 13 |
| Nina Beatriz Stocco Ranieri | Universidade De São Paulo | SP | 10 |
| Adriana A. Dragone Silveira | Universidade Federal Do Paraná | PR | 9 |
| Kátia Regina Moreno Caiado | Universidade Federal De São Carlos | SP | 9 |
| Maria Garcia | Pontifícia Universidade Católica De São Paulo | SP | 9 |
| Romualdo Luiz Portela de Oliveira | Universidade De São Paulo | SP | 9 |
| Rosângela Gavioli Prieto | Universidade De São Paulo | SP | 9 |
| Lisete Regina Gomes Arelaro | Universidade De São Paulo | SP | 8 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

No que diz respeito ao último cenário apresentado, dos/as orientadores/as mais presentes nos trabalhos, destaca-se o Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, com 27 orientações concluídas acerca da temática, sendo 26 trabalhos defendidos na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e 01 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, de Presidente Prudente, e a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, também docente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que orientou 20 estudos relacionados ao direito à educação. Evidencia-se, ainda, produções orientadas pela Profa. Dra. Márcia Soares de Alvarenga, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com 13 trabalhos defendidos e a Profa. Dra. Nina Beatriz Stocco Ranieri, da Universidade de São Paulo, com 10 pesquisas. Orientaram 9 trabalhos sobre o assunto a Profa. Dra. Adriana A. Dragone Silveira (UFPR), Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCAR), Profa. Dra. Maria Garcia (PUC/SP), Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de

Oliveira (USP) e Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (USP). Integra, ainda, este levantamento, a Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro (USP) que orientou 8 pesquisas relacionadas ao direito à educação.

Importa observar o realce da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG) em relação às demais instituições no que diz respeito ao número de trabalhos defendidos, fato este que pode ser justificado, dentre outros possíveis motivos, pelo fato de que ambos os docentes orientadores, quais sejam, o Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, coordenarem o grupo de pesquisa denominado “Direito à educação e cidadania”, o qual relaciona-se, diretamente, à temática deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar alguns cenários arquitetados a partir da sistematização dos dados obtidos em dissertações e teses, coletadas no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A partir da análise realizada, pôde-se perceber o crescimento – ainda que instável – do número de teses e dissertações sobre a temática ao longo do período investigado (1988-2018), que reflete o crescimento do número de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil nas últimas décadas, mas também a perenidade do interesse no estudo da temática.

Neste estudo, foram sistematizados e apresentados nove cenários com base nos 1.473 títulos, sendo 1.206 (82%) dissertações de mestrado (acadêmico, profissional e profissionalizante) e 267 (18%) teses de doutorado, encontrados no repositório CAPES.

A distribuição dos trabalhos acadêmicos no período pesquisado, de 1988 a 2018, evidenciou a quantidade de produção por ano das 1.206 dissertações de mestrado, das quais 71% estão disponíveis para *download*, e 267 teses de doutorado, sendo que 77% com *download*. Revelou, ainda, que a primeira dissertação de mestrado foi defendida em 1996 e a primeira tese de doutorado em 1995.

Em síntese, a região sudeste, especialmente o estado de São Paulo, concentra maior quantidade da produção de dissertações e teses e, também, de quantidade de Programas de Pós-graduação em Educação, curso que agrega maior número de trabalhos acadêmicos com o tema do direito à educação. Em relação às palavras-chave descritas nos 1.063 trabalhos disponíveis para *download* em interface com o direito à educação, vimos as dez temáticas mais contempladas são: “política” (382 ocorrências); “inclusão” (279); “educação infantil” (116); “educação de jovens e adultos” (106); “judicialização” (96); “direitos humanos” (78); “legislação” (71); “qualidade” (71); “formação” (69) e “ensino” e “ensino superior” (ambas com 67 ocorrências).

No que diz respeito aos/as orientadores/as mais citados nas dissertações e teses examinadas, notou-se a proeminência do Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, reforçando a relevância do grupo de pesquisa “Direito à educação e cidadania”, da PUC-MG, do qual ambos são integrantes.

A análise dos nove cenários apresentados revela que a produção acadêmica acerca do direito à educação no Brasil, pós Constituição Federal de 1988, apresenta-se em elevação, sendo a área da educação responsável pelo maior número de produções discentes sobre a temática, o

que nos permite afirmar que o assunto ganhou notoriedade mediante o ordenamento legal e o tema instiga pesquisas em todo período estudado, embora a existência da legislação, por si só, não garanta a materialização desse direito.

REFERÊNCIAS

- DIAS, M. A. L. **Extração automática de palavras-chave na língua portuguesa aplicada a dissertações e teses da área das engenharias**. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- MACHADO, C.; GANZELI, P. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018.
- MORAES, A. F.; OLIVEIRA, T. M. Experiências relacionadas ao levantamento de teses e dissertações. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.20, n.1, p. 73-81, jan./abr. 2010.
- RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, Dec. 2005.
- RANIERI, N. B. S. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. *In*: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação: em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/ Universidade de São Paulo (USP), 2018.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

PARTE 2:
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR: PERFIS
DE ESTUDANTES,
FLEXIBILIDADE
CURRICULAR E RISCO
ORÇAMENTÁRIO



SINAES NO CONTEXTO DE UM ESTADO AVALIADOR: ALGUMAS REFLEXÕES

Adriana Rocha Vilela Arantes

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar e refletir sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), no contexto de um Estado avaliador a partir da década de 1990 no Brasil. Nessa perspectiva, o Estado se tornou protagonista na definição da política de avaliação da educação superior no país, principalmente a partir da década de 1990. Dessa forma, os resultados obtidos na avaliação institucional dependem de como o Estado exerce o controle e a influência sobre o sistema educativo.

Em termos metodológicos, a reflexão se faz à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, partilhando da ideia de que “os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14). Devido à sua complexidade e abrangência, no âmbito da política de avaliação da educação superior, o método se constitui como algo dinâmico, complexo e de natureza histórico-social. A discussão apresentada nesse artigo passa, necessariamente, pelo tempo e espaço que o Sinaes é concebido e construído ao longo de sua execução.

Diante disso, a visão dialética acaba por configurar em uma alternativa metodológica que assume compromisso com o combate à superação da dicotomia sujeito-objeto, com vistas à transformação da sociedade (SOUSA, 2014, p. 331). Nesse sentido, a reflexão que se faz busca a captação das categorias a partir do seu contexto histórico, no que tange às contradições e à totalidade na análise do Sinaes como política de avaliação da educação superior. A reflexão proposta no texto entende a relação sujeito e objeto enquanto dialética no que diz respeito à historicidade de ambos (GAMBOA, 2008).

A análise deste trabalho se faz a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, por meio desse método, o estudo teve como acompanhar, elencar as alterações legais e normativas, além de discutir o movimento das políticas de avaliação, regulação e supervisão da educação superior.

O artigo está estruturado em dois tópicos, sendo que o primeiro trata do entendimento do papel do Estado diante da implementação da política pública de avaliação da educação superior no Brasil a partir de 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998). E, por fim, a análise Sinaes no contexto de um Estado avaliador como regulador da política de avaliação na educação superior no Brasil.

ESTADO AVALIADOR NA REGULAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O estudo sobre Estado, atualmente, é significativo, pois permitirá mostrar que suas transformações acompanharam as da sociedade civil. A concepção de Estado é tema de reflexões que acompanham a história da humanidade. Esse conceito, no entanto, não é consensual e está sempre em movimento. Porém, sabe-se que os elementos específicos e essenciais do Estado são: o poder e a dominação de classes. Numa visão marxista, o Estado é uma alienação da sociedade civil, na qual os indivíduos, ao invés de exercerem diretamente o poder de decisão, alienam esse poder para a esfera estatal (MARX, 2010).

Para tanto, o Estado, neste artigo, refere-se à totalidade da sociedade política, ao conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre determinado território, como afirmam Dias e Matos (2012). Para os autores, o Estado está presente em toda parte, o lugar que ele ocupa em nossa vida cotidiana é tamanho que não poderia ser retirado dela sem que, ao mesmo tempo, ficassem comprometidas nossas possibilidades de viver, uma vez que a sua autoridade se faz sentir sob diversas formas.

Em vista disso, as políticas públicas ocorrem a partir da articulação dos diversos mecanismos que assumem, conforme o caso, diferentes níveis de influências. Na visão de Silva Junior (2005), a política de reforma desse governo redesenhou o Estado e a sociedade civil, prospectando para o primeiro a condição de Estado enxuto e forte, sob o domínio de uma ideologia gerencial e gerando um novo paradigma de políticas públicas cuja oferta se deu no âmbito da sociedade civil.

O conceito de Estado Avaliador, na sua evolução no Brasil, expressa o modelo de gestão pública orientada para resultados. Nesse modelo, substitui-se a regulação formal pelo controle dos resultados por meio de avaliações finalísticas de resultados. Assim, o Estado avaliador na visão de Dias Sobrinho (2003) se caracteriza como um Estado forte no controle relacionado à economia, e exerce rígida regulação sobre os produtos, com o intuito de orientar o mercado. Essa postura facilita a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação.

A terminologia Estado avaliador proposta por Neave (2001) consiste numa racionalização e numa redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia. Dessa maneira, o centro conservaria o controle estratégico global através de mecanismos políticos menores em número, porém mais precisos, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto. Diante disso, Afonso (2013) reconhece três estágios (fases) na adoção de sistemas de avaliação no campo da educação, desenvolvidos ao longo das três últimas décadas do Estado avaliador (1980-2010). Veremos esses três estágios a seguir. O primeiro estágio foi expressivo na década de 1980, e foi

marcado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e pelo incremento de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional. Para tanto, o neoliberalismo se tornou a nova ordem internacional e foi sintetizado em desafios e contradições centrados num regime de muita inflação e incertezas quanto à condução política.

A lógica neoliberal foi materializada pela política do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) com o intuito de reconstruir e desenvolver o campo da educação superior na América Latina. O Estado, sob a lógica neoliberal de Estado-mínimo, reduz sua intervenção efetiva no campo educacional e fortalece suas funções fiscais, de regulação e de avaliação. Nesse sentido, verifica-se que a expansão da educação superior com forte incentivo à ampliação de vagas e abertura de instituições na esfera privada não se deram ao acaso, mas sob a compreensão da lógica liberal de transferência ao mercado de responsabilidades, antes assumidas pelo Estado (MANCEBO, 2008).

A ideologia neoliberal se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002) – e contribuiu de forma significativa para as reformas da política de avaliação instauradas no Brasil, tanto pelo estímulo à produtividade do setor público, ao aumento da eficiência e efetividade, quanto à melhoria do desempenho da gestão pública e ao controle burocrático do poder estatal inspirado na administração privada.

Na vinculação da avaliação, a ideologia neoliberal surge como ascensão da noção de *accountability*. Por isso, tornou-se instrumento para aferição de resultados em detrimento da reflexão acerca do processo. Consoante a isso, Maroy (2013, p. 320) afirma que a *accountability* “tende a ser sinônimo de novas formas de regulação baseadas nos resultados que se propõem a substituir ou sobrepor as regulações burocrático-profissionais predominantes até o momento”. Essas novas formas de regulação se trata de dispositivos de avaliação do desempenho das instituições.

O segundo estágio se dá pela aderência dos países a formas de avaliação internacional a partir dos anos 1990. É caracterizado pela construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala, protagonizada, em boa medida, pela presença crescente e incontornável de organizações internacionais na criação de políticas nacionais para a educação. As comparações, nesse sentido, constituíram uma outra estratégia de governança, abrindo as portas para a construção de certa consensualidade no uso das avaliações.

E o terceiro, o estágio atual, se dá pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa. Santos (2004, p. 27) vê, na transnacionalização, a forma por meio da qual se materializa a mercadorização da educação superior, havendo, para tal, a necessidade de se alterar o paradigma institucional da universidade por um paradigma empresarial.

Queiroz (2014) revela que, historicamente, o Estado buscou, por meio da proclamação de uma variedade de regras e normas cada vez mais uniformizadas, orientar, coordenar e controlar a educação superior em face dos interesses dos grupos hegemônicos. Para tanto, a ideia de chamar o Estado de avaliador é compatível com as mudanças geradas pela crise que assolou a economia mundial na década de 1980, além da crescente necessidade de se elaborar instrumentos mais sofisticados para aferir a qualidade da educação.

SINAES NO CONTEXTO DO ESTADO AVALIADOR

A política de avaliação da educação superior brasileira vem sendo amplamente debatida nas últimas décadas, mas, para a compreensão de suas repercussões, é preciso entender o contexto econômico, político e social e suas influências sobre esse campo. O Brasil teve cinco programas ou sistemas avaliativos de avaliação a partir da década de 1980 no que tange à educação superior. São considerados programas oficiais: Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru (1983); Comissão Nacional de Reformulação Avaliação do Ensino Superior – CNRES (1985), Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – Geres (1986), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub (1993) e o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como “Provão”, em 1996.

Na década de 1990, a avaliação se consolidou como estratégia fundamental para a definição e o controle de políticas educacionais, principalmente no que se refere ao “Provão”. Nessa ótica, observa-se a vinculação estreita entre a política de avaliação de desempenho dos alunos com a responsabilização dos resultados institucionais e de cursos na educação superior.

Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído por meio da Lei nº 10.861/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), em vigor até os dias atuais. O Sinaes é proveniente da acumulação e transformação dessas experiências anteriores de avaliação, que, ao serem realizadas, desconsideraram os seguintes fatores: os valores e paradigmas divergentes entre cada uma delas; a visão formativa/emancipatória do Paiub fundada na participação e na autonomia institucional; a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino (ACE); e o mecanismo de *ranking* do Provão (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

O Sinaes, tal qual concebido e em processo de execução, contempla uma série de instrumentos complementares para avaliar os cursos, a instituição e o desempenho do estudante: (i) avaliação institucional externa (Avalies), que subsidia os atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento das IES e se inicia com um processo de autoavaliação, devendo contemplar a totalidade das atividades e dos processos institucionais; (ii) avaliação de cursos de graduação (ACG), que subsidia os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; e, por fim, (iii) o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (BRASIL, 2004). E, ainda, para compor a avaliação institucional, o Estado se vale do Censo e do cadastro dos cursos.

Com a criação do Sinaes, iniciou-se uma tentativa de neutralizar a cultura do ranqueamento implantada em 1996, no governo FHC, amplamente divulgada pelos meios de comunicação à época, que, apesar de contemplar o Enade, se baseava em uma proposta formativa e emancipatória. Segundo Polidori (2009), isso se deu em vista de tentar erradicar iniciativas consideradas neoliberais que foram implantadas no governo FHC.

No entanto, o não cumprimento do que havia sido estabelecido – sobre a importância da autoavaliação no papel central na regulação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) com a participação da comunidade – não era mais realidade. Em 2006, foi estruturado um novo marco regulatório da educação superior, que estabelece como função rotineira e periódica a avaliação dos cursos, cujo carro-chefe é o Enade. Assim, o Sinaes cria um sistema baseado no Enade.

À medida que a Lei do Sinaes foi sendo regulamentada pelos atos normativos do poder executivo, o processo de avaliação foi tomando contornos mais regulatórios e se valendo de um processo avaliativo mais quantitativo que qualitativo, privilegiando mais as técnicas da econome-

tria em detrimento de uma avaliação mais participativa por parte da sociedade civil e das IES. O resultado refletido a partir da avaliação da educação superior estabelece *rankings* à luz do mercado, sendo que instituições com melhor avaliação exercem hoje poder ou influência sobre a sociedade.

O Sinaes, até os momentos atuais, passou por diversas mudanças, apresentando-se com características políticas específicas à época de cada governo. A instrumentalização do Sinaes perde grande parte de suas características integradoras e formativas e passa a atribuir maior importância a exames estáticos, somativos e regulatórios. Dessa forma, altera-se a metodologia avaliativa originalmente proposta pelo Sistema – a de produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação – para dar espaço ao controle, à seleção e ao ranqueamento em escalas numéricas.

O sistema de avaliação passou a privilegiar os resultados do Enade, retomando a priorização do desempenho dos estudantes à responsabilização dos resultados da instituição e dos cursos. Rothen e Barreyro (2011, p. 33) apontam que avaliação formativa do Sinaes foi “des-induzida” ao privilegiar os resultados do Enade sobre os outros. Assim, o contribuinte, isto é, o aluno, é responsável pelo conceito que o curso apresentar, desmerecendo os outros instrumentos de avaliação. Dessa forma, o Estado foi tornando-se cada vez mais avaliador e regulador da educação superior no Brasil.

Nessa ótica, para a educação superior em 2008, no segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), com base no Enade, foram criados os indicadores de qualidade, o Indicador de diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC)¹. Vale ressaltar ainda que o IGC e o CPC não estavam previstos no Sinaes. As IES passam então a ter o seu IGC divulgado anualmente. A grande repercussão da divulgação do IGC pela imprensa transformou esse indicador de qualidade num poderoso e polêmico instrumento de marketing institucional e de formação de opinião pública.

Esses indicadores passaram a subsidiar o Ministério da Educação (MEC) nas atividades de regulação por meio dos quais o ministério credencia e recredencia as instituições de educação superior (IES), autoriza, reconhece e renova o reconhecimento dos cursos de graduação. Conforme Sousa e Fernandes (2016), a atuação do poder público não se dá apenas no controle prévio, durante o processo de credenciamento das IES ou de autorização de cursos, ao invés disso ela atua igualmente no controle e nas fiscalizações posteriores e permanentes do ensino oferecido como forma de garantir a qualidade.

O IGC torna-se, portanto, preponderante em relação aos outros resultados da avaliação. Contudo, precisa-se pensar a avaliação além da constatação dos resultados como proposta de melhoria da qualidade da educação. Por meio dos resultados do IGC, foram efetivados os *rankings* da educação superior que permitem classificar e comparar cursos e instituições em termos de desempenho institucional. Por sua vez, é importante ressaltar punições para as IES e cursos com notas consideradas insuficientes, como, por exemplo: 1 e 2. Então, são impostas medidas punitivas a título de protocolo de compromisso, condicionadas à renovação de atos regulatórios. As IES com notas superiores a 3, 4 e 5 são consideradas de bom nível. Ainda, para as IES com nota acima de 3, o MEC fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco*, sob a Portaria nº 10, 2009 (BRASIL, 2009).

¹ Sobre a criação do CPC e do IGC consultar: Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007); Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a); e, Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b).

De acordo com Rothen e Barreyro (2011), a retomada dos *rankings* no segundo governo do Lula (2007-2010) representou a reedição da prática de ranqueamento desenvolvida pela imprensa durante os governos FHC, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre as instituições. Assim, os *rankings* ganharam legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação. Em corroboração, Calderón, Poltronieri e Borges (2011) apontam que os indicadores de qualidade fortaleceram a concorrência entre as instituições; tornaram-se referência para aferir a qualidade e controlar a atuação dos consumidores; trouxeram para as instituições a responsabilização pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos.

No governo Lula da Silva, as políticas de avaliação que emergem apresentam maior centralização da regulação e regulamentação na esfera federal, com ênfase em critérios e processos de controle da qualidade e com maior atuação nos processos de supervisão e avaliação, contrapondo-se, em grande parte, ao modelo de avaliação do governo anterior, de FHC.

Nos dois governos de Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a 2016), deu-se continuidade às políticas de avaliação do seu precedente, o presidente Lula. As políticas para a educação superior do governo Lula e Dilma assumiram também a perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população –, principalmente quando se investe na construção de campi de instituições federais de educação superior no interior do país.

A partir do governo Michel Temer (2016-2018), posterior ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), verifica-se a aceleração e a intensificação das políticas que contribuem para o desmonte do Estado brasileiro. O governo Temer demonstra, então, a clara intenção na descontinuidade da perspectiva de atuação do governo Dilma Rousseff. Durante o governo de Michel Temer são aprovadas mudanças no Sinaes, sobretudo no que tange aos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação (ACG) em 2017. Os novos instrumentos de avaliação foram publicados pelas Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017 (BRASIL, 2017).

No novo instrumento de Avaliação de 2017, as evidências assumem um papel central, pois, ao contrário dos instrumentos anteriores, em que vários indicadores articulavam números e cálculos para expressar um conceito de qualidade ou uma perspectiva de análise sistêmica e global, os novos instrumentos já consideram que a diferença entre um conceito e outro é determinada pela presença ou pelo aumento da complexidade do atributo.

Em 2019, tem início um novo governo, neoliberal e conservador, de Jair Bolsonaro (2019-2022), dando continuidade a esse desmonte. O governo Jair Bolsonaro revela uma sintonia com as teses da mercantilização, da privatização e do controle social e ideológico por meio da e na educação. Apresenta a (des)construção do Estado como agente planejador, regulador e de proteção social. Assim, no que se refere à política de avaliação da educação superior, o Sinaes demonstrou críticas e reflexões negativas.

Nesse período, tem início um debate coordenado pela Comissão Nacional de avaliação da Educação Superior (Conaes) para aprimorar o sistema de avaliação superior no Brasil. Sob a Portaria nº 748, de 23 de agosto de 2019, foi então instituída uma Comissão de Assessoramento para Revisão dos Processos Avaliativos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados e Indicadores da Educação Superior do Inep.

Segundo o *site* do Inep, o intuito do debate da Conaes não é apresentar uma proposta fechada, dogmática, mas colocar o tema em discussão. Entretanto, já se pode notar a opinião do Inep com o objetivo de apresentar o direcionamento governamental nesse debate. Com a discussão, o

Inep espera possibilitar a flexibilização da gestão do processo avaliativo, gerar uma integração entre avaliação *in loco*, avaliação interna, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e Indicadores de Qualidade, além de criar indicadores que ofereçam transparência nos dados.

No que se refere ao Enade, a proposta de reformulação da Lei do Sinaes, em discurso oficial, aponta rever a periodicidade do ciclo avaliativo que, ao invés de ocorrer a cada triênio, poderá ser realizado em até seis anos, considerando critérios como a expansão da oferta dos cursos e os resultados de edições anteriores do exame (INEP, Publicado em 25/02/2021).

Os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro, a partir de 2019, mantêm o Sinaes, entretanto, são observadas mudanças substanciais na base legal relativa ao Sinaes e aos processos de regulação e supervisão da educação superior.

As mudanças provocaram uma flexibilização de normas, tendo como pontos principais: simplificação de processos, diminuição de exigências, concessão de mais autonomia para aspectos específicos, mudanças em processos e atribuições de órgãos (quase sempre para reduzir burocracia), assim como tornar os indicadores mais subjetivos (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 6-7).

Assim, o governo Jair Bolsonaro busca uma política de avaliação que promova a privatização do ensino. Fato esse que já vem sendo anunciado desde 2016, no governo Michel Temer (2016-2018). A privatização da educação superior evidencia um modelo dedicado à obtenção de lucro, à transformação de alunos em clientes, ao atendimento das demandas mercadológicas. Essa lógica compreende a educação como conquista individual e a educação superior, por consequência, passa a ser um local para aqueles que podem alcançá-la e pagar por ela. A expansão da educação superior foi e é vinculada a um projeto de universalização da educação. Esse projeto se tornou pauta constante das reformas educacionais desde os anos 1990 e se instituiu como bandeira social no Brasil até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado avaliador no cenário de política de avaliação atual, com base na ideologia neoliberal, favorece a ação dos grandes grupos econômicos e financeiros em termos da expansão da educação superior, especialmente na modalidade a distância. E ainda, não se vê, por parte do governo federal, uma política de fortalecimento das instituições públicas de educação superior no Brasil.

A partir de 2004, a criação do Sinaes trouxe uma expectativa de avaliação formativa para a comunidade acadêmica. Contudo, de acordo com as orientações de sua concepção, causou uma série de confusões, dúvidas, críticas e desafios. Todavia, a regulação esteve historicamente atrelada ao Sinaes, alinhada aos interesses políticos e econômicos. Com o processo regulatório do Sistema, houve a valorização do Enade como instrumento fundamental de constituição dos indicadores da avaliação e o conflito sistemático dos instrumentos legais.

Os resultados das avaliações são utilizados pelo Inep para orientar suas ações de regulação, com o discurso de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, deve-se destacar ainda que os resultados da avaliação do Sinaes constituem num

referencial básico aos processos de regulação e supervisão da educação superior, compreendendo o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Diante de tudo que foi exposto, é possível inferir que o Sinaes passou por muitas transformações, tanto no que se refere aos princípios formativos quanto na regulação. Nota-se, em vista disso, que se tornou mais regulatório com a criação dos indicadores de qualidade e com o protagonismo do Enade. Entretanto, no que se refere aos instrumentos de avaliação de curso e instituições *in loco*, tornou-se mais flexível, favorecendo, principalmente, as instituições privadas.

Há, portanto, sólidas evidências de que houve a diminuição do papel do Estado na regulação, avaliação e supervisão da educação superior, caminhando na direção de sua autorregulação pelo mercado. O governo federal vem eliminando mecanismos e critérios mais objetivos que antes estabeleciam padrões de qualidade, como os instrumentos de avaliação de cursos e instituições que resultam no IGC.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013.
- BARREYRO, G. B. e ROTHEN, J.C. “SINAES” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 955-977, out. 2006.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília: Casa Civil, [2004]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008a**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SIENAES instaurado pela Portaria Normativa n.º 1, de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL, **Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008b**. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 10, de 2 de julho de 2009**. Fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.383, de 31 de outubro de 2017**. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CALDERÓN, A. I; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, dez. 2011.

COSTA, A. F. de C.; OLIVEIRA, J. F.; GOMES, D. F. Mudanças na Avaliação da Educação Superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

DIAS R.; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-21.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

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

MANCIBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, p. 55-70, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/684>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MAROY, C. Estado avaliador, accountability e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, p. 297-318, 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 56p.

NEAVE, G. **Educación superior: história y política**. Barcelona: Gedisa, 2001.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-256, jul.2009.

QUEIROZ, K. C. A. de L. **Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n.114, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321-Int.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

SANTANA, A. C. M. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. *In*: ROTHEN J. C.; SANTANA A.; C. M. (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Paulo: EdUFSCar, 2018. 207p.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Pragmatismo e populismo na Educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SOUSA, J. V. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2014, p. 309-343.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, I. R. Sinaes ou neo-Sinaes? A Avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, Maria A. (Orgs.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte; Brasília: Fino Traço; Faculdade de Educação-Universidade de Brasília, 2016, p. 191-215.

TRABALHADORES- ESTUDANTES: UM DESAFIO NÃO EXPLICITAMENTE ENFRENTADO POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Antonio Miranda Galleão

Questionar, não temer, enfrentar o desconhecido que se esconde por detrás do espesso nevoeiro que limita a visão e desbota cores; sair da zona de conforto e trilhar o caminho tortuoso e desafiador, repleto de incertezas, em busca de respostas, de luzes, de um espaço no mundo: esse é o movimento utópico da Educação. Em qualquer perspectiva de análise, considero sempre a educação como um processo de formação humana.

La Boétie, em seu Discurso sobre a servidão voluntária, afirma que

Os homens nascem sob o jugo, são nutridos e educados na servidão, sem olhar para além dela, contentam-se em viver como nasceram, e não pensam em ter qualquer outra propriedade ou outros direitos além daqueles que encontraram; eles tomam por seu estado de natureza a condição em que nasceram (LA BOÉTIE, s. d., p. 8, tradução livre).

Assumo o pressuposto de que educar-se é o caminho que permite ao homem desatar as amarras desse “pecado original”. Educar-se, e deixar-se educar, é um buscar constante por um espaço que possibilite o sonhar, o ver e viver o belo, é ter ousadia e coragem para fazer da existência um poema sem se esquecer daquilo que passou, da realidade vivida e da atitude questionadora que alimentou o caminhar, um caminhar que carrega consigo sua própria história.

Educar-se requer a capacidade de perceber-se inacabado, mutável em um mundo mutável e, com tal convicção, iniciar uma busca esperançosa para conhecer e compreender suas origens e seu mundo, para conhecer e compreender seu propósito de ser e estar no mundo (FREIRE, 2011; 2012). Educar-se é construir o próprio futuro, um futuro desejado, não um futuro imposto. Educar-se é humanizar-se.

Muitos são os caminhos através dos quais nos educamos.

Educamo-nos no convívio familiar, ambiente repleto de resquícios de processos educativos vividos por nossos antecessores e antecessores de nossos antecessores. Educamo-nos na interação que mantemos com o mundo que nos rodeia, hoje, um mundo influenciado fortemente pela tecnologia, uma tecnologia capaz de encurtar nossa noção de tempo e de espaço, que expande os limites de nosso alcance, que escancara nossa intimidade; uma tecnologia que, ao mesmo tempo, nos integra ao mundo e dele nos distancia, uma tecnologia que, a cada dia, toma mais o lugar do homem no mundo do trabalho.

Educamo-nos também nas instituições de ensino. Nossa passagem por elas, conforme expõe Gadotti (2006), influencia profundamente nossa maneira de ser e estar no mundo, um mundo que, por sua vez, é, em grande parte, resultado de nossa maneira de nele ser e estar.

Assim considerando, defendo que a educação escolarizada, mesmo mantendo vínculos com o contexto sociopolítico e com o sistema produtivo vigente, pode contribuir para que os estudantes se conscientizem da realidade presente, vislumbrem novos horizontes, novas possibilidades, e tornem-se, em comunhão com seus pares, autores de suas histórias e da história do contexto social que os cerca. Concordando com Gadotti (2012), defendo que a educação escolarizada pode plantar sementes para um mundo melhor e mais justo.

E é nesse processo educativo, na educação escolarizada, emancipatória, mais especificamente na educação superior de graduação, que localizo os questionamentos e decisões que motivaram e influenciaram a elaboração da pesquisa realizada no curso de doutorado em Educação (GALLEÃO, 2020).

Nesta pesquisa, pude identificar indícios de que, nas últimas décadas, a privatização ampliou a oferta de vagas, políticas públicas provocaram fissuras no paradigma elitista que colocava a educação superior em um espaço para poucos, contribuindo para que a ela tivessem acesso também aqueles que, historicamente, viam esse nível de ensino como inatingível; instituições de ensino superior passaram a oferecer bolsas e/ou financiamento próprios; cursos noturnos foram abertos. Todos esses fatores contribuíram para tornar a população universitária bastante heterogênea sob o ponto de vista socioeconômico-cultural. Constatei ainda, analisando os microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicado nos anos de 2014 a 2018 (INEP, 2020)¹, que 51,18% dos estudantes que responderam ao Questionário do Estudante² declararam trabalhar mais que 20 horas semanais. Esses dados, alinhados com outros presentes no Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020 (SEMESP, 2020), que indicam que 87,3% dos estudantes de graduação da rede privada e 73,7% da rede pública trabalham mais de 20 horas semanais, permitiu-me concluir que a maioria dos estudantes de graduação no Brasil atual é formada por estudantes que conciliam o estudo com mais de 20 horas semanais de trabalho, estudantes estes que passo a denominar pela expressão “trabalhadores-estudantes”.

Passei então a questionar, considerando apenas essa carga de trabalho, qual o tempo de dedicação aos estudos, além daquele ocupado por aulas presenciais ou por atividades obrigatórias dos cursos oferecidos a distância que esses estudantes podem dispor.

¹ Essa amostra contém respostas de 2.043.016 estudantes.

² O Questionário do Estudante faz parte do processo de aplicação do ENADE.

Utilizando a mesma amostra formada por microdados do Enade, citada anteriormente, pude colher indícios de que há uma restrição significativa do tempo de estudo: quando questionados sobre quantas horas aproximadamente eles se dedicavam aos estudos além do tempo destinado para as aulas, dos 1.045.508 trabalhadores-estudantes da amostra, 6,28% declaram que apenas assistem às aulas, 48,91% que se dedicam de 1 a 3 horas semanais, 27,40% de 4 a 7 horas semanais, 17,39% mais que 8 horas, e 161 não responderam.

Apesar de esses dados não serem censitários, considero que eles fornecem indícios de que, para grande parte dos trabalhadores-estudantes, a educação superior acontece quase que exclusivamente durante o período de aulas ou durante o tempo dedicado para cumprir as atividades obrigatórias na modalidade EAD.

Esse é um aspecto relevante quando se adota, conforme explicitado anteriormente, a concepção de educação superior como parte de uma educação escolarizada que integra um processo ético-político-cultural-econômico-social de formação de sujeitos emancipados. Assim, sob a luz dos princípios fundamentais das teorias críticas apresentados por Nobre (2004), a saber: “a orientação para a emancipação” e a adoção de um comportamento crítico em relação não somente à realidade social vigente, mas também ao conhecimento já produzido a respeito dessa realidade, e fundamentando-me em Freire (2011; 2012), defendo que uma educação superior emancipatória requer a participação ativa de seus protagonistas, estudantes e professores, requer diálogo – “Sem diálogo não há pedagogia, nem educação, nem universidade” (NÓVOA, 2019, p. 64). Considero ainda que não existe participação efetiva, diálogo crítico ou reflexão profunda sobre algum conteúdo sem um aporte teórico sob o risco de quedar-se no senso comum, e que esse aporte teórico requer um estudo prévio, o que, por sua vez, exige disponibilidade de tempo. Observo ainda que a restrição de tempo para estudo extraclasse foi um dos obstáculos apontados pelos participantes de uma pesquisa anterior (GALLEAO, 2014) para que eles assumissem papel ativo em aulas que não tinham caráter puramente reprodutivo de conteúdos, mas que instigavam a refletir, o experimentar, o compreender etc.

Diante disso, adotei inicialmente, para este trabalho, a seguinte questão de pesquisa: “como a restrição de tempo de dedicação aos estudos dos trabalhadores estudantes é considerada pelas IES?”.

Refletindo sobre as possibilidades de analisar a relação das IES com as especificidades de trabalhadores-estudantes sem desconsiderar a diversidade das IES brasileiras, considerei que planos das instituições de ensino superior poderiam ser utilizados como fonte de dados empíricos na busca de respostas para a questão proposta.

Ao considerar essa possibilidade, tinha ciência da provável existência de descompasso entre aquilo que é planejado/proposto e aquilo que é de fato realizado. Não obstante, considerando que planejar/propor é o primeiro passo para realizar, assumi que poderia coletar dados empíricos em planos institucionais, mais especificamente, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), e reformulei a questão de pesquisa que passou, então, a ser: “como as instituições de ensino superior (IES) consideram, em seus planos de desenvolvimento institucional (PDI), a restrição de tempo de dedicação ao estudo de trabalhadores-estudantes?”.

FONTE DE DADOS: PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Os PDI são documentos exigidos para o credenciamento (INEP, 2017a) e reconhecimento (INEP, 2017b) de IES, que são documentos exigidos nos processos de autorização (INEP, 2017c), reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, presenciais e a distância (INEP, 2017d); e que devem explicitar, conforme Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), o direcionamento e as estratégias institucionais relacionadas não apenas aos aspectos de gestão ou operacionalização de suas atividades, mas também ao projeto e organização pedagógicos. Ao adotá-los como fonte de dados, estava ciente de que os indicadores utilizados pelos processos de avaliação citados, juntamente com a legislação que rege o sistema de educação superior brasileiro, não só influenciam, mas de certa forma definem o conteúdo e a forma como tais documentos são elaborados.

Refletindo sobre esses aspectos e, novamente, sobre os possíveis descompassos entre o que explicitam e o que de fato é praticado, adotei o pressuposto de que tais documentos, principalmente quando tornados públicos através da internet, indicam um compromisso social assumido pelas IES, não apenas perante os órgãos reguladores da educação superior no Brasil³, mas perante toda a sociedade brasileira. Podem, portanto, fundamentar ações que responsabilizem as IES por não cumprimento desse compromisso. Assim, considerei pertinente utilizá-los como fonte de dados para esta pesquisa.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS: HERMENÊUTICA-DIALÉTICA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tendo optado por utilizar documentos como fonte de dados, segui as orientações de Flick (2007) para coletar, selecionar e constituir um “corpus” de documentos a serem analisados e, utilizando critérios como a atualidade do documento⁴ e seu teor público, ou seja, sua disponibilidade via web, compus uma amostra com 120 PDI de IES de diferentes organizações acadêmicas (Quadro 1), diferentes categorias administrativas (Quadro 2), e, conforme apresentado no Quadro 3, com exceção do Espírito Santo, de todas as demais Unidades Federativas (UF) do Brasil.

Por estarem disponibilizados de forma pública na web, assumi o pressuposto de que não seria necessário solicitar autorização para utilizá-los nesta pesquisa.

³ A Resolução CNE/CES no 10 de 11 de março de 2002 (BRASIL, 2002) explicita, em seu artigo 7º que o PDI representa um “compromisso da instituição como o MEC”.

⁴ Conforme exposto no artigo 6º da Resolução CNE/SES 10, de 11 de março de 2002 (BRASIL, 2002), os PDI devem ser constantemente atualizados. Considerando ainda o rápido avanço do desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas, os impactos que ele tem causado nas relações sociais e as conseqüentes tensões sofridas pelas instituições de ensino para fazer a seleção dos documentos coletados, assumi o pressuposto de que as políticas institucionais são revistas a cada processo de elaboração dos PDI, e que documentos vencidos poderiam não trazer informações pertinentes com o momento em que a pesquisa estava sendo realizada.

Quadro 1 – Distribuição dos PDI por organização acadêmica

| Organização acadêmica | Número de PDI |
|---|---------------|
| Universidade | 55 |
| Centro Universitário | 32 |
| Faculdade | 12 |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia | 21 |
| Total | 120 |

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Quadro 2 – Distribuição dos PDI por categoria administrativa

| Categoria administrativa | Número de PDI |
|-----------------------------|---------------|
| Pública Federal | 45 |
| Pública Estadual | 13 |
| Pública Municipal | 1 |
| Privada com fins lucrativos | 33 |
| Privada sem fins lucrativos | 28 |
| Total | 120 |

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Quadro 3 – Distribuição dos PDI por unidade da Federação

| UF | Número de PDI | UF | Número de PDI |
|--------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Acre | 1 | Paraíba | 1 |
| Alagoas | 3 | Paraná | 10 |
| Amapá | 1 | Pernambuco | 4 |
| Amazonas | 2 | Piauí | 1 |
| Bahia | 6 | Rio de Janeiro | 7 |
| Ceará | 3 | Rio Grande do Norte | 2 |
| Distrito Federal | 3 | Rio Grande do Sul | 8 |
| Espírito Santo | 0 | Rondônia | 2 |
| Goiás | 5 | Roraima | 2 |
| Maranhão | 1 | Santa Catarina | 7 |
| Mato Grosso | 3 | São Paulo | 23 |
| Mato Grosso do Sul | 2 | Sergipe | 2 |
| Minas Gerais | 18 | Tocantins | 2 |
| Pará | 1 | Total | 120 |

Fonte: Elaboração própria. (2021)

Visto que vários são os métodos possíveis de análises qualitativas (FLICK, 2009) e que “não existe concordância [entre os pesquisadores] nem quanto a pressupostos teóricos e nem quanto a métodos e técnicas a serem empregados” (MINAYO, 1999, p. 198), para analisar essa massa de dados, optei pela Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 1999; 2008) e pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Justifico essa escolha com base em Minayo (1999). Segundo a autora, sob o ponto de vista operacional, a Hermenêutica-Dialética não é uma técnica de interpretação de textos, mas um “caminho do pensamento” que se dá através de dois movimentos: o hermenêutico e o dialético. A partir do movimento hermenêutico, o pesquisador isola de forma provisória o material empírico coletado e o analisa cuidadosamente, utilizando algum ferramental apropriado com o objetivo de identificar categorias que expressem similaridades e contradições presentes no material (MINAYO, 1999). Para esse ferramental, a autora apresenta como uma das alternativas a Análise de Conteúdo, ressaltando a necessidade de submeter tais técnicas a uma “superação dialética, isto é, ao conjunto das relações envolvidas” (MINAYO, 1999, p. 234); indica também que, para realizar o movimento dialético, o pesquisador parte da análise empírica realizada, revisita de forma crítica sua fundamentação teórica, retorna ao empírico e, utilizando uma trajetória espiralada, vai refazendo esse processo – assim, vai concretizando sua compreensão, que nunca é definitiva, pois é sempre impregnada pelo momento sócio-histórico-cultural vivido pelo pesquisador: o pesquisador influencia e é influenciado tanto pelo processo como pelo resultado dele obtido (MINAYO, 1999).

Da Análise de conteúdo, considerei dois dos três polos cronológicos propostos por Bardin (2011) – a “pré-análise” e a “exploração do material” – adaptando-os⁵ às necessidades da pesquisa. Optei também, considerando uma alternativa apontada pela autora por realizar análises sem ideias preconcebidas, ou seja, sem hipóteses definidas a priori. Entretanto, sendo os PDI documentos longos, para não realizar uma análise “às cegas”, decidi analisá-los a partir de perguntas-guia, conforme descrito a seguir.

O QUE DIZEM OS DADOS

Inicialmente, buscando respostas para a questão de pesquisa formulada, procurei verificar se, através de seus PDI, as IES fornecem indícios de que reconhecem a existência de estudantes que conciliam trabalho e estudo. Para guiar-me nessa verificação, utilizei a seguinte pergunta-guia: “Há, nos PDI, referências a estudantes que conciliam trabalho e estudo? Se sim, quais?”.

A resposta SIM a essa questão foi obtida em apenas 18, ou seja, em apenas 15% dos 120 PDI analisados. Desses, apenas quatro mostraram indícios de que consideram especificidades desse grupo de estudantes ao elaborar suas propostas pedagógicas: uma universidade pública estadual, uma universidade pública federal, um centro universitário privado sem fins lucrativos, e uma faculdade privada com fins lucrativos; cinco apresentam a educação a distância ou o oferecimento de disciplinas na modalidade semipresencial como forma de atender estudantes

⁵ Lembro que a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), não é um método pronto, mas constitui-se em um “conjunto de técnicas de análise” (BARDIN, 2011, p. 37) que embasam a elaboração de um procedimento, adaptável às características do material a ser analisado e às questões que o pesquisador procura responder.

que conciliam estudo e trabalho: três centros universitários privados com fins lucrativos, uma faculdade privada sem fins lucrativos, e uma universidade pública estadual; as nove restantes apenas informam ter ciência e/ou demonstram preocupações com o atendimento, retenção e/ou evasão desse grupo de estudantes.

Em função desse resultado, procurei verificar se, mesmo não fazendo referência a estudantes que conciliam trabalho e estudo, há, nos PDI, preocupação com o tempo que eventualmente seus estudantes podem disponibilizar para o estudo extraclasse. Utilizei, então, uma segunda pergunta-guia: “Há, nos PDI, alguma preocupação/estratégia relacionada com a pouca disponibilidade de tempo de dedicação ao estudo que eventualmente seus estudantes podem ter? Se sim, quais?”

A resposta SIM a essa questão foi encontrada em apenas 2 ou 1,67% dos 120 PDI analisados: um centro universitário com fins lucrativos e um centro universitário sem fins lucrativos – dessas, apenas o centro universitário sem fins lucrativos expressa de forma mais evidente o desafio que essa pouca disponibilidade representa para a concepção pedagógica de cada um de seus cursos.

Importante observar que muitas IES, cujos PDI fazem parte da amostra e que oferecem cursos na modalidade EAD, argumentam que essa modalidade de ensino, além de permitir que o aluno organize seu tempo de estudo, também elimina o tempo necessário para o deslocamento físico até a instituição. Entretanto, apesar de admitir que, nesse sentido⁶, a EAD fornece aos estudantes flexibilidade para realizar as atividades obrigatórias que, em tese, substituem as aulas presenciais, e elimina a necessidade de traslado do estudante até a IES, considero que ela sozinha não é suficiente, como proposta pedagógica, para possibilitar que o estudante que concilia o estudo com mais de 20 horas de trabalho semanais possa, de fato, alcançar tudo aquilo que uma educação superior emancipatória poderia proporcionar: autonomia intelectual, postura crítica-reflexiva-criativa diante dos desafios do mundo, saberes necessários para inserir-se com igualdade de condições no mundo do trabalho etc.

Outra observação relevante é que, durante a análise realizada em busca de respostas para as duas questões-guia apresentada, foi possível identificar uma grande preocupação, em todos os PDI analisados, com o perfil do egresso e com seu ingresso no mercado de trabalho, mas pouco ou nenhuma preocupação com o perfil daquele que ingressa!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados forneceram fortes indícios de que, apesar de os trabalhadores-estudantes representarem grande parte da população discente da educação superior, suas restrições de tempo para o estudo além daquele dedicado às aulas presenciais ou às atividades obrigatórias nos cursos oferecidos a distância, um dos aspectos relevantes quando se pensa a educação como um processo emancipatório, não têm sido explicitamente consideradas, pelo menos por grande parte das IES cujos PDI foram analisados.

⁶ Questões relacionadas à organização e otimização do tempo, além de outras relacionadas com a modalidade de educação a distância, exigem estudos mais aprofundados que extrapolam o escopo desta pesquisa.

Diante desses indícios, questiono como, sem considerar especificidades dos trabalhadores-estudantes, que constituem maioria entre a população de estudantes de graduação, as finalidades da educação superior explicitadas no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases⁷ estão sendo observadas.

Questiono ainda como será de fato aplicada a Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que explicita a exigência de que, após três anos contados a partir de sua publicação, as atividades de extensão devem não apenas fazer parte da matriz curricular dos cursos de graduação, mas corresponder a pelo menos 10% da carga horária total do curso, visto que, conforme explicitado no artigo quinto dessa Resolução, essas atividades de extensão devem promover, entre outras,

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular [...] (BRASIL, 2018).

Questiono, enfim, a qualidade da formação obtida por esses estudantes. E se a ênfase identificada nos PDI com o perfil do egresso, e com seu ingresso no mercado de trabalho, deixa clara a preocupação das IES com a formação profissional, aspecto importante quando se fala em educação superior, mas que não pode ser exclusivo em um processo educacional emancipatório ao ignorar a restrição de tempo de grande parte de seus estudantes. Esse questionamento sobre a qualidade da educação superior que está sendo oferecida a trabalhadores-estudantes de graduação é potencializado, pois a formação profissional a eles oferecida também se torna questionável.

Fortes, portanto, são os indícios de que a conclusão de um curso de graduação alcançada por trabalhadores-estudantes tende a resultar apenas em benefícios residuais se comparados àqueles que efetivamente a educação superior poderia oferecer. Assim, concordo com Vargas e Paula (2013, p. 468) ao afirmarem que “Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis”.

⁷ O artigo 43 da LDB/1996 descreve como finalidades da educação superior: “I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2019).

Essas constatações, somadas a outras que ultrapassam o escopo deste trabalho, permitem afirmar que a educação superior brasileira sofre um movimento de massificação, não de democratização. Democratizar a educação exige que, segundo Dias Sobrinho (2010), a todos sejam asseguradas as mesmas condições, as mesmas oportunidades e a mesma qualidade de formação. A privatização ampliou a oferta de vagas, políticas públicas têm contribuído para aumentar o ingresso, IES passaram a oferecer bolsas e/ou financiamento próprios, cursos noturnos foram abertos para possibilitar o estudo àqueles que trabalham. Houve um aumento do número de matrículas, a maioria delas de trabalhadores-estudantes. Esse fato representa, sem dúvida, um avanço. Mas as raízes das desigualdades continuam vivas e profundas. Simplesmente facilitar o acesso não altera as condições de estudo dos estudantes, ou, conforme afirma Teixeira (2011, p. 68): “as desigualdades socioculturais não são diluídas na condição transitória de estudante universitário [...]”.

Entretanto, apesar de questionar a qualidade da formação obtida pelos trabalhadores-estudantes de graduação, não é possível ignorar que houve avanços. Trabalhadores-estudantes passaram a se reconhecerem portadores do direito de ser e de estar na educação superior, sentiram-se capazes, e conseguiram. Muitos não alcançaram necessariamente uma educação superior idealizada, mas com aquela que alcançaram deram um outro rumo às suas vidas e à vida de seus familiares. Índícios dessa conquista podem ser observados na análise dos microdados do ENADE na amostra citada anteriormente: dentre os trabalhadores-estudantes dessa amostra, 36,13% foram os primeiros membros da família que estavam próximos⁸ de alcançar essa conquista, indicando o que considero um avanço civilizatório.

Não há como negar, portanto, que conquistas aconteceram.

Mas, se avanços não podem ser ignorados, também não é possível ignorar o poder de convencimento da ideologia vigente que, estruturalmente, cria restrições a avanços emancipatórios. Não podemos deixar de questionar com bastante ênfase a qualidade da educação superior vivenciada pelos trabalhadores-estudantes.

Pesquisas outras são necessárias para encontrar caminhos para que sejam oferecidos a todos que desejarem as mesmas condições de estudo, e uma educação superior de qualidade, pública e gratuita.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as

⁸ Observo que os participantes da amostra considerada, apesar de serem possíveis formandos, ainda eram estudantes quando responderam as questões do questionário do estudante do ENADE.

Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, [2018]. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Atualizada até 2019. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 27 dez. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FLICK, U. **Designing Qualitative Research**. London: SAGE Publication Ltda, 2007.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. 4. ed. London: SAGE Publication, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. ver. e atual, 3. impressão. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLEÃO, A. M. **Aula universitária: espaçotempo de formação humana**. 2014. 302 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/762/2/Antonio%20M.%20Galleao.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

GALLEÃO, A. M. **Trabalhador-estudante de graduação: utopias e contradições**. 2020. 509 f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/5781>. Acesso em 2 set. 2021.

INEP. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – Credenciamento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – Recredenciamento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: autorização**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. **Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LA BOÉTIE, E. **Discours de la servitude volontaire**. (2016) Disponível em: <https://www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. (Saúde em Debate; 46).

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método** [online]. 2. reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. E-pub.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3. reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NÓVOA, A. O futuro da Universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, 22 maio 2019. Revista Contemporânea de Educação. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020**. 10. ed. São Paulo: Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, 2020.

TEIXEIRA, A. M. F. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In: CHARLOT, B. (org.). **Juventude Popular e Universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. Cap. 2. p. 39 – 72

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. CN. A inclusão do estudante-trabalhador do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O RISCO DE COLAPSO POR INSUFICIÊNCIA ORÇAMENTÁRIA DO ESTADO BRASILEIRO

Claudio Nascimento da Costa

Dinair Leal da Hora

Luziane Said Cometti Lélis

INTRODUÇÃO

Vivencia-se o contexto histórico das transformações dos últimos anos do Estado brasileiro que se releva indiferente ao diálogo, e intensifica a conjuntura das políticas de sucateamento na educação pública. Para Gomes e Santos (2019, p. 171), o Estado brasileiro tem se fechado aos mecanismos de diálogo com a população ao adotar medidas que “fragiliza a democracia”, e amplia ainda mais a subtração de direitos sociais dos trabalhadores, como: “[...] o retrocesso da educação formal; a liberdade de expressão sob coerção; o desmonte das universidades públicas; [...]”.

Além disso, atinge também as universidades públicas, exigindo-as (re)aranjos nas ações de governação, e tomadas de medidas da gestão baseadas na lógica da eficiência produtiva diante de um quadro de limitações para além das questões orçamentárias, como ratificam Caetano e Campos (2019, p. 5): “No Brasil, o fator crise financeira e a priorização de gastos públicos em detrimento de outros são utilizados recorrentemente como justificativa para a diminuição de recursos para as universidades públicas.”

Dessa forma, o debate da justiça social na educação superior faz sentido, visto que a atual conjuntura deste século XXI revela-se como um cenário que abrange a desigual distribuição de capital econômico, cultural, político, e social, considera-se que a universidade pública brasileira traz consigo necessidades e implicações que sugerem a efetiva autonomia institucional e a participação proativa dos sujeitos que a constituem como instituição social, nos processos de decisão, de organização e de gestão, pois mesmo diante de um contexto histórico de retalhamento, contenção e restrição dos investimentos públicos nas universidades públicas por parte do governo federal, a universidade não pode eximir-se ao enfrentamento dos problemas sociais vigentes.

Apesar de a política educacional no Brasil não consolidar o direito à educação nas universidades públicas como universal e gratuita, no âmbito da educação superior, uma série de medidas contra as universidades públicas têm sido tomadas neste país, como por exemplo as contenções de ordem orçamentárias, de bloqueios às bolsas de pesquisas, entre outras facetas que vêm restringindo o direito à educação. Assim, que elementos poderiam servir de parâmetros como garantia efetiva ao direito à Educação na Universidade Pública?

Para Leher (2021), no atual contexto político, econômico e social do país, tornam-se relevantes as análises que apontam para o “crônico subfinanciamento público” enfrentado pela educação superior brasileira, agravado ainda mais com a pandemia a partir de 2020, e suas repercussões incidem “de modo extremamente grave na receita proveniente dos impostos que lastreiam as vinculações constitucionais para a educação – situação magnificada pelos efeitos sistêmicos negativos da Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016” (LEHER, 2021, p. 7).

Essa constatação pode ser ratificada por entidades como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; União Nacional dos Estudantes – UNE; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRA-CE; e por um conjunto de pesquisadores dedicados aos estudos sobre a universidade pública brasileira como Chauí (2001; 2021); Rossi *et al.* (2017); Oliveira (2018); Leher (2021), entre outros, que nos últimos anos têm aprofundado suas investigações que subsidiam maior precisão às análises no campo da assistência estudantil, o que pode ser observado em Imperatóri (2017), Santos (2018) e Moreira, (2020) que, assim, ampliam o sentido de compreensão das múltiplas dimensões das políticas, programas e ações que impactam as universidades públicas federais.

Dessa forma, admite-se que tais estudos trazem o imperativo de consolidação e defesa da universidade pública brasileira como um espaço de domínio do direito democrático, como sugere Chauí (2001, p. 9): “a necessidade de defendê-la como um direito democrático, opondo-nos às medidas estatais que visam o seu desaparecimento”. Essa pauta foi ratificada pela autora na conferência de abertura do II Congresso Virtual – Universidade em Movimento, organizado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2021), com a temática “O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira”.

De tal forma que as históricas lutas do movimento estudantil e de outros órgãos supracitados, incansáveis na defesa da universidade pública como um direito democrático, solicitam a efetividade da assistência estudantil no seio deste direito, para que haja a promoção do reconhecimento, da consolidação dos programas e das políticas públicas e que se estabeleçam como condição de garantir cada vez mais direitos aos estudantes universitários, consolidando a universidade pública como um espaço mais inclusivo, plural, e justo, pois “Com a ideia dos direitos, estabelece-se o vínculo profundo entre democracia e a ideia de *Justiça*” (CHAUÍ, 2001, p. 11).

Entretanto, há inúmeros obstáculos que se erguem para a consolidação dos princípios democráticos e a efetividade dos direitos sociais na sociedade brasileira, entre eles, Chauí (2001, p. 13) destaca que, “em primeiro lugar, sempre foi difícil em decorrência da estrutura autoritária da sociedade brasileira; em segundo, ela se torna quase impossível diante da hegemonia econômico política do neoliberalismo [...]”.

Nesse sentido, a educação superior pública, assim como as políticas à assistência estudantil, estão correndo sério risco de arrefecimento diante das ações de subfinanciamento contínuo do Estado brasileiro em promover ajustes estruturantes em nome da “austeridade econômica”, compreendida, de acordo com Rossi *et al.* (2017, p. 4), “como uma política de ajuste da econo-

mia fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado em suas funções de indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social”.

Para Mendes e Carnut (2020), os processos sucessivos de subfinanciamento do Estado brasileiro nos últimos anos leva a um quadro de insuficiência de recursos, de aniquilamento da autonomia orçamentária, o qual caracteriza o desfinanciamento, que por sua vez está vinculado à crise estrutural do capital em suas formas sociais mais determinantes, é o que explica o desmonte dos direitos sociais, saúde, serviço social, entre outros, para além do campo da educação, conforma-se como “crise na forma mercadoria”, que sugere correlações com a lógica de “acumulação e à valorização”; mas também, se trata de uma “crise da forma política estatal sobre as crescentes ‘modalidades privatizantes de gestão das políticas sociais’ e dos ajustes fiscais permanentes; e da crise da forma jurídica” (MENDES; CARNUT, 2020, p. 11, grifos do autor).

Esse panorama vem se desenhando, segundo Santos (2018, p. 169), desde os anos de 1990, quando as ações neoliberais incidem no Brasil com mais força sobre as políticas sociais e, no caso da educação, vem sendo objeto de reformas que “abrem espaço às truculentas medidas mercadológicas, principalmente no ensino superior”. Na mesma direção, ratifica Dourado (2002, p. 246), as ações do Estado brasileiro na educação pública superior têm base nos ideais do neoliberalismo e se caracterizam “pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior [...]”.

De tal modo, a tentativa de superação da evidente crise estrutural do capital expõe a lógica da “austeridade” representada por um dos pilares do neoliberalismo, em conjunto com outros dois pilares mais conhecidos, a “liberalização dos mercados”, que flexibiliza os processos de transferência de recursos aos países centrais do sistema capitalista diante da fragilidade das relações socioeconômicas, com a abertura das fronteiras econômicas e políticas nacionais, e as “privatizações”, que transferem à iniciativa privada bens e serviços públicos essenciais (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018).

Assim, o contexto de perversidade aprofunda-se com a crise educacional em curso diante da inércia do Estado brasileiro, pois é impactante a redução do financiamento público. O orçamento do Ministério da Educação – MEC em 2019 era de R\$122,9 bilhões e cai para R\$ 103,1 bilhões em 2020. As universidades federais sofrem corte de 7,3 bilhões ou 14,8%, os Institutos Federais de 1,1 bilhão ou 7,1%, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com subtração de 1,4 bilhão reduz 7,1 mil bolsas de pesquisa na área de Educação, um irreparável golpe, sobretudo, para as Instituições de Ensino Superiores – IES. Por vez, a redução drástica do financiamento na educação revela-se econômica e politicamente como processos de sucateamento institucionais, ao provocar drásticas transformações nas formas de organização, de gestão, e principalmente, na vida acadêmica dos discentes. Os dados extraídos do portal MEC sistematizados no relatório do ano de 2020 pela Organização Jornalistas Livres – OJL denota a tragédia anunciada desde os anos 1990, com a reestruturação do Estado Brasileiro.

Dessa forma, observa-se que nos últimos anos de gestão do Estado Brasileiro, sobretudo a partir de 2016, o processo de desmonte não apenas acelerou, mas elucidamente tem priorizado atacar direitos sociais dos trabalhadores ao sucatear projetos e ações de ordem social, não só na área da educação, mas também na previdência social, na saúde, entre outras instituições. Uma forte evidência veio com a aprovação da Emenda Constitucional que congela os investimentos públicos com custeio nos próximos vinte anos, o Projeto de Emenda Constitucional – PEC

passou pelo senado brasileiro como a PEC nº 55, que já havia sido aprovada pela Câmara dos Deputados como PEC nº 241.

Assim:

A PEC 241 (Câmara) e posteriormente 55 (Senado) vem nessa direção selar o processo de desmonte, ao congelar os investimentos por 20 anos, sem qualquer consulta às bases populares, apenas a partir de votações na Câmara e no Senado, [...]. O chamado novo regime fiscal, instituído pela PEC 55, pauta-se numa concepção de que o enfrentamento da crise fiscal passa necessariamente pelo corte de gastos sociais e consequentemente pela restrição de direitos, desconsiderando o questionamento da dívida pública e de seu sistema de juros que são efetivamente a razão maior do comprometimento do orçamento do país (PRATES, 2016, p. 228).

Nesse sentido, a agenda política do Estado brasileiro vem se desresponsabilizando dos direitos sociais e dos princípios democráticos de direito, os quais vêm sendo perniciosamente atacados. Assim, diante dos elementos já expostos, permite-nos fazer uma leitura contextual de conjuntura da relação do Estado brasileiro com a Educação, pois ao retirar maiores investimentos das instituições educacionais públicas, abre-se espaço para a ações de grupos privados, ou/e ainda, o próprio Estado, persuadido pelo espírito mercadológico, torna-se o mecanismo indutor de políticas públicas e programas educacionais transvestidos pela lógica do privado.

O IMPACTO DE DESFINANCIAMENTO ORÇAMENTÁRIO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS E NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Entre as evidências que apontam para a constatação de que a Assistência Estudantil e as universidades públicas federais têm passado por transformações que expressam as contradições da sociedade capitalista brasileira neste início do século XXI e, por vez, está diante do risco eminente de colapso com a redução do orçamento público às Instituições Ensino Superior – IES podem ser observadas, a partir de 2016, segundo Fagnani (2018, p. 73), “No compasso do golpe parlamentar, em 2016, a ofensiva liberal reaparece, como reedição do passado, no documento ‘Uma Ponte para o Futuro’ (PMDB, 2016)”, e assim, está legitimado por meio “da Emenda Constitucional 95 que, como se argumenta, institui a austeridade como um novo pacto social no Brasil” (ROSSI *et al.*, 2017, p. 4). Pois

A EC 95 estabelece um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – em 10 anos. Nessa regra, o gasto primário do governo federal fica limitado por um teto definido pelo montante gasto do ano anterior, reajustado pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Em síntese, o novo regime fiscal institui uma austeridade permanente, pois implica um congelamento real das despesas do Governo Fede-

ral, que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao PIB e ao número de habitantes (devido ao crescimento da população ao longo dos anos). Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população (ROSSI *et al.*, 2017, p. 10).

Dessa forma, a partir de 2016, o setor público brasileiro passa a ser norteadado pelos princípios da Emenda Constitucional 95 que inaugura a inserção do país na “era da Austeridade” de forma estrutural para os próximos vinte anos (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018, p. 7-8). Os autores alertam para as consequências danosas que essa nova forma de gestão vem se apresentando no que se refere à macroeconomia e às políticas distributivas pela incapacidade de articular o plano do crescimento econômico com a promoção de políticas públicas sociais. A incompatibilidade entre o princípio democrático de inclusão e o princípio capitalista da rentabilidade está em colisão no interior das universidades públicas federais com o descaso provocado pelo Estado brasileiro ao reduzir o financiamento público, sobretudo a assistência estudantil, e vem promovendo o asfixiamento do direito à educação e de oportunidades aos estudantes mais vulneráveis. Assim, “A racionalidade dessa política é, portanto, a defesa de interesses específicos e é ainda um veículo para corroer a democracia e fortalecer o poder corporativo no sistema político” (ROSSI *et al.*, 2018, p. 28).

Assim, em razão das medidas de austeridade, como o que representa a EC 95 às universidades públicas federais são forçadas a arcar com despesas cada vez maiores anualmente, um paradoxo, visto que o número de matrículas de alunos na graduação tem aumentado e o orçamento é cada vez menor, o que resulta em sucateamento das instituições, comprometendo a qualidade dos serviços públicos ofertados, forçando os universitários mais necessitados e dependentes das políticas de assistência estudantil para alimentação, moradia, transporte, entre outros, a abandonar a vida acadêmica, além de precarizar a formação daqueles universitários que conseguem chegar ao final dos seus cursos, mesmo diante das adversidades.

Dessa forma, as universidades públicas federais têm sentido os efeitos do corte orçamentário, que de acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, instituição que reúne os reitores das 69 universidades federais: “Para 2020 houve uma queda de 8,64% na variação anual em relação a 2019, passando de R\$ 6,06 bilhões, em 2019, para R\$ 5,54 bilhões, em 2020” (ANDIFES, 2021). E, para o ano de 2021, a situação orçamentária é ainda pior, pois o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei Orçamentária para o ano de 2021, em que “as universidades sofreram, novamente, redução orçamentária, dessa vez, na casa de 18,2%, equivalente a R\$ 1.056 bilhões em relação aos valores do Projeto de Lei Orçamentária Anual de 2020”.

Assim, o desfinanciamento pode ser observado na projeção do Projeto de Lei Orçamentário Anual – PLOA, ratificado como Lei Orçamentário Anual – LOA, que se revela em 2021, com mais um corte às universidades públicas federais, ver imagem 01, que expõe o gráfico produzido pela ANDIFES (2021):

Figura 1 – PLOA e LOA 2019 a 2021



Fonte: <https://www.andifes.org.br> (2021).

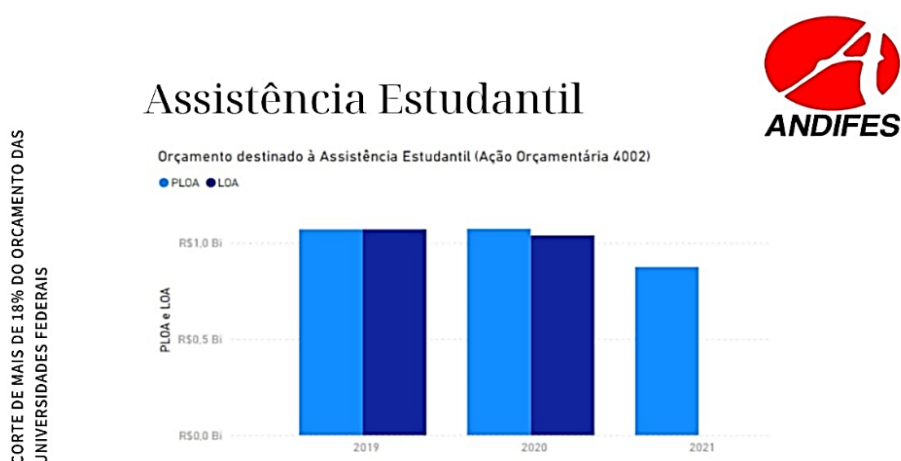
Os dados apresentados ratificam o desfinanciamento de 18,2% para o ano de 2021, uma ameaça às atividades-fins desenvolvidas pelas universidades públicas federais. Segundo a edição nº 6.654, 17 de maio de 2021, do jornal *Folha de S. Paulo*, o governo federal liberou R\$ 2,6 bilhões para universidades federais arcarem com as suas despesas discricionárias, recurso que deve ser utilizado para o pagamento de energia elétrica, manutenção predial, compra de insumo, material de testagem, material de limpeza, entre outros serviços essenciais ao funcionamento das instituições.

Mas, de acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, as instituições de imediato precisam de no mínimo mais R\$ 1 bilhão para se equiparar aos recursos orçamentários de 2020 e garantir o fechamento das contas já existentes (ANDIFES, 2021).

A retirada de recursos também afeta a relevância do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que foi instituído em 2007 pela Portaria Normativa 39/2007 para financiar as principais ações de assistência estudantil e salvaguardar os estudantes de cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, sendo implementado a partir do ano de 2008 e substituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O programa representa uma conquista, um direito social, sobretudo aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade, pois tem como finalidade assegurar a permanência e a conclusão com sucesso dos estudantes universitários. Para Imperatori (2017, p. 294), o PNAES representa “o marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados nas diversas Ifes do Brasil”.

Entretanto, vem sofrendo expressivos cortes orçamentários, que são específicos para a Assistência Estudantil nas universidades públicas federais, pois foi significativa a redução dos investimentos, com a subtração de mais de 20% entre os anos de 2019-2021, como pode ser visto na Figura 2, que expõe o gráfico produzido pela ANDIFES (2021) sobre os cortes à Assistência Estudantil:

Figura 2 – Assistência Estudantil 2019-2021



Fonte: <https://www.andifes.org.br> (2021).

Assim, o desfinanciamento à Assistência Estudantil na ordem de mais de 20% entre 2019 e 2021 pode significar um corte para 20% dos estudantes no recebimento dos auxílios, ou ainda, a subtração de 20% do tempo de recebimento, com consequente evasão imediata destes estudantes (ANDIFES, 2021).

De acordo com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, em pesquisa sobre o perfil dos estudantes universitários 2019, com dados do ano base 2018, 25% dos estudantes de graduação matriculados nas universidades públicas federais vêm de famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo; e 72,5% com renda per capita de até um salário mínimo e meio (ANDIFES; FONAPRACE, 2019).

Ainda antes da crise sanitária pandêmica SARS-CoV-2, que causa a doença covid-19, mais de 60% dos estudantes das IFES no país dependiam de algum tipo de assistência estudantil, e entre os estudantes universitários cotistas, o perfil socioeconômico é ainda mais preocupante, assim, “é imperativo que gestores conheçam e se atentem para a realidade socioeconômica destes discentes cotistas, posto que 48% deles têm, em 2018, renda mensal familiar per capita de até meio SM (R\$477,00)” (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p. 70).

Destarte, o contexto político, econômico e social que o país atravessa atualmente está marcado pelo aumento da concentração de renda, pelo aumento da pobreza e aumento das desigualdades. E mesmo o Estado brasileiro reconhecendo essa condição, o que se vê é uma grave redução dos recursos orçamentários destinada à assistência estudantil nas universidades públicas do país. O cenário de desfinanciamento às universidades tem de ser repensado pelo Estado brasileiro, pois são espaços importantes de excelência de ensino, pesquisa, e extensão, com ações e funções que extrapolam aos sujeitos que fazem parte da comunidade universitária, e estão ameaçados a fechar por não conseguir pagar suas contas básicas ao longo do ano de 2021 (ANDIFES, 2021).

Em síntese, esse conjunto de dados sobre a assistência estudantil permite afirmar que o desfinanciamento ocasionará um impacto em que na melhor das hipóteses significa que 20% dos estudantes ou 20% do tempo que estes recebem o auxílio terão de ser subtraídos, de forma que se torna eminente a possibilidade do crescimento da evasão destes estudantes. Além disso,

o desfinanciamento promovido pelo Estado brasileiro traduz-se em um duro golpe no que se refere à possibilidade de consolidação do Programa de Assistência Estudantil – PNAES, em política permanente de Estado no auxílio dos estudantes das universidades federais em situação de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da assistência estudantil reverbera nas contradições resultantes de processos que se desdobram desde o século passado em disputas pelo reconhecimento, pela formulação e por manutenção das condições para consolidação como política pública de direito no fortalecimento das instituições universitárias.

Ratifica-se que também é nesse contexto em que muitas pesquisas no âmbito da educação e da saúde pública vêm sendo produzidas pelas universidades públicas federais, reafirmando a importância do conhecimento científico. Diante do tamanho da crise sanitária pandêmica que o país atravessa desde 2020, somam-se os esforços para o enfrentamento com ações de expertise em que as IFES cumprem o papel ativo, traduzidos em serviços e formação de profissionais que estão saindo das universidades e entrando na linha de frente do combate à pandemia. Esses são alguns dos fatores importantes a se considerar quanto ao achatamento orçamentário das universidades públicas, que inviabiliza suas ações, tornando o processo de enfrentamento ainda mais crítico e profundo em termos de crise social.

Além disso, o cenário que se delinea abrirá a possibilidade da ocorrência de mudanças estruturais no papel das universidades públicas federais que, diante da crise orçamentária, fragiliza-se e afasta-se do seu projeto de educação pública com base em princípios democráticos, gratuitos e referenciados pelo social, pois impacta na organização institucional e força aproximações a outros projetos de ordem utilitarista mercadológica, implicando na descontinuidade das ações de assistência, de pesquisa, de ensino, e de extensão. Em síntese são formas de minar a capacidade da universidade pública de produção do conhecimento crítico em educação e, ainda, de permitir condições estruturantes para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social continuarem estudando na universidade pública com dignidade.

Além disso, os impactos nas políticas sociais e no campo da educação superior apontam para o encolhimento do orçamento da assistência estudantil, e o desfinanciamento das universidades públicas federais revela-se como parte integrante da crise de direitos sociais, na versão mais antissocial do capitalismo, o neoliberalismo, profundamente alinhado ao capital especulativo financeiro, que se revela na crise de acumulação do capital ao concentrar a riqueza e fazer transferência dos pobres aos ricos. Segundo Moreira (2020, p. 12), não é possível estudar a questão da assistência “desvinculada do capitalismo periférico brasileiro, pois as indicações internacionais e mudanças no mundo do trabalho são fundamentais na compreensão da política [...]”.

Assim como aponta Oliveira (2018), há a necessidade urgente de revogar a EC 95, “a) Rever a EC 95: Sob a vigência da EC 95, é matematicamente impossível continuar a expandir e democratizar o acesso, a permanência e o sucesso na educação superior (dada sua exigência em ampliar gastos) sem retirar recursos de outras áreas sociais” (OLIVEIRA, 2018, p. 142).

Conclui-se que o desfinanciamento da assistência estudantil e das universidades públicas federais representa um profundo ataque aos direitos sociais, indício do estágio de definhamento democrático da sociedade capitalista periférica como a brasileira, uma conjuntura que requer o acirramento da militância não apenas de estudantes universitários e pesquisadores, mas de toda sociedade brasileira pela revogação da Emenda Constitucional número 95 pelo fim do desfinanciamento da educação de imediato, recomposição e restabelecimento da integralidade da funções estabelecidas em lei para as universidades públicas federais promoverem as suas funções fins e, sobretudo, restabelecer e ampliar os investir no financiamento integrais às universidades públicas, o que requer o movimento de ampliação e intervenção financeira urgente por parte do Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. Coletiva de Imprensa Remota: corte de mais de 18% do orçamento das Universidades Federais. **Portal Andifes**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87467>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ANDIFES; FONAPRACE. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/2019/06/21/pesquisa-traca-perfil-de-alunos-das-universidades-federais/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. S. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. **Conferência de abertura do Congresso Universidade em Movimento**, 2021. [On line]. Disponível em: http://www.ufba.br/ufba_em_pauta/o-exercicio-e-dignidade-do-pensamento-o-lugar-da-universidade-brasileira-conferencia. Acesso em: 08 jun. 2021.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para Educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 23 n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FAGNANI, E. Austeridade e Seguridade: a destruição do marco civilizatório brasileiro. In: ROSSI, P.; DEWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. (Orgs.). **Economia para poucos: Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 57-82.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?lang=pt&format=pdf>. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 06 maio 2021.

LEHER, R. Universidade Pública Federal Brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-19 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241425>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MENDES, A.; CARNUT, L. Capital, Estado, crise e a saúde pública brasileira: golpe e desfinanciamento. **Ser Social**, Brasília, v. 22, n. 46, jan.-jun. de 2020.

MOREIRA, A. V. N. M. **Os conceitos de risco e vulnerabilidade social na Política Nacional de Assistência Social no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, Recife, 2020.

OLIVEIRA, A. L. M. Educação superior: a inclusão interrompida. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. **Economia para poucos**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 127-146.

PRATES, J. C. As ameaças do tempo presente aos direitos conquistados: uma morte anunciada. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.225-233, ago./dez. 2016. Acesso em: 20 jun. 2018.

RODRIGUES, E. Corte de R\$ 19,8 bilhões no Ministério da Educação no orçamento para 2020. **Organização dos Jornalistas Livres**, [S. l.], 19 jan. 2020. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/corte-de-r-198-bilhoes-no-ministerio-da-educacao-no-orcamento-para-2020/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ROSSI, P.; DEWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. (Orgs.). **Economia para poucos: Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

ROSSI, P.; OLIVEIRA, A. L. M.; ARANTES, F. Austeridade e impactos no Brasil: Ajuste fiscal, teto de gastos e o financiamento da educação pública. **Friedrich Ebert Stiftung**. Análise n. 33, 2017. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/13751.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SANTOS, Laryssa Gabriella Gonçalves dos. *O ensino superior no Brasil e os rebatimentos da contrarreforma do Estado*. In: **Política Educacional e Papel do Estado em tempos Atuais: Análises, perspectivas e possibilidades**. (Org.) SOUZA, A. A. C e. Jundiaí: Paco editorial, 2018.

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL: A MATERIALIDADE DA FORMAÇÃO ENXUTA E FLEXÍVEL DE NÍVEL SUPERIOR

Igor Andrade da Costa

INTRODUÇÃO

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) são um grau acadêmico de Ensino Superior com duração mais reduzida, de 1600 a 2400 horas. Ainda que esse grau acadêmico esteja presente em instituições públicas, é nas instituições privadas onde ocorre sua maior incidência e expansão¹. A promoção dos CST se dá em torno de um curso de Ensino Superior mais rápido e capaz de formar para as demandas mais imediatas do mercado de trabalho.

Os CST surgem no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 e ganham nova regulamentação a partir dos anos 1990. Autorizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Art. 39, parágrafo III, os CST são regulamentados, na atualidade, pelo Decreto nº 5.154 /2004 (BRASIL, 2004) e pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) (BRASIL, 2016). Na origem do reordenamento dos CST, destacamos o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 436/2001 (BRASIL, 2001) e o Parecer CNE/CP nº 29/2002. Além do Decreto Federal nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), Art. 10, que garantiu que a educação técnica e tecnológica fosse adequada aos preceitos da noção de competências.

A nova regulamentação dos CST fortaleceu a expansão privada da formação profissional de nível superior. A concepção privatista do Ensino Superior já estava presente na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que deu privilégios à expansão da educação técnica e tecnológica por meio de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, retirando da União a competência para abertura de novas unidades escolares de educação profissional. Como pode ser observado no § 5º do Art. 3º (BRASIL, 1994),

¹ Os dados do INEP (2020) revelam que 96% da oferta de vagas nos CST está concentrada em IES privadas, sendo que desde 2014, esta oferta é realizada na modalidade à Distância (EaD).

A expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

No discurso governamental, a promoção dos CST é marcada por forte caráter ideológico na medida em que a educação profissional e tecnológica é promovida como solução para os problemas do desemprego, do rebaixamento dos salários e da precarização existencial. Propaga-se a ideia de uma formação capaz de superar a histórica desigualdade no acesso ao conhecimento socialmente produzido. Como exposto na letra do Parecer CNE/ CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001, p. 7):

Os cursos superiores de tecnologia parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional brasileiro às necessidades e demandas da sociedade brasileira. Os Centros de educação Tecnológica parecem ser uma sólida e instigante estrutura institucional para abrigar e desenvolver a educação tecnológica [...], especialmente para os cursos que conduzem ao diploma de Tecnólogo.

Desse modo, o Parecer CNE/ CES nº 436/2001 atribuiu aos CST a capacidade de qualificar para as novas formas de organização e gestão do mundo do trabalho, formando profissionais polivalentes e capazes de dar respostas imediatas às situações cotidianas da produção (BRASIL, 2001, p. 7). Para o discurso do governo, a educação profissional ofertada nos CST é capaz de promover a compreensão global do processo produtivo com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 2001, p. 2).

A materialidade explicitada a partir dos resultados obtidos nos leva a questionar a efetividade dos CST, em especial da iniciativa privada, em se qualificar para o trabalho e promover a inserção no mercado de trabalho, nas atuais condições da produção social e reprodução da vida material. A partir dos dados apresentados, questionamos em que medida tais cursos podem estar comprometidos com a conformação de amplos segmentos da classe trabalhadora para a intensificação da precariedade da vida em decorrência do acirramento da crise orgânica do capital. Como objeto de pesquisa, delimitamos a oferta dos CST pela iniciativa privada. Nosso objetivo é explicar as implicações do fato de os CST terem se tornado mercadoria acessível para determinados segmentos da classe trabalhadora, mobilizada pela ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. Trata-se de pesquisa básica de análise qualitativa e de caráter explicativo cuja referência analítica se pauta no materialismo histórico e dialético, que se utiliza da análise de documentos como fonte de dados.

O CONTEXTO POLÍTICO DA EMERGÊNCIA DOS CST

A origem e reordenamento e expansão dos CST no Brasil coincidem com a emergência do Modelo de Desenvolvimento Flexível do capital. Desse modo, o estágio atual do capital é marca-

do pela crise orgânica do modo de vida burguês. A crise orgânica do capital (GRAMSCI, 2014, p. 61, p. 187) tem início ao final dos anos 1960 com o colapso do modelo de desenvolvimento rígido (HARVEY, 2014) e se caracteriza pela crise de hegemonia da classe dominante do capital, a burguesia. Para contornar a crise de acumulação que compromete sua hegemonia, a classe burguesa aciona mecanismos para recompor a taxa de acumulação por meio de novos mecanismos de intensificação da extração do trabalho excedente. Entre os mecanismos que caracterizam a recomposição burguesa (SOUZA, 2020), destacamos: a fragmentação do processo produtivo, sua rearticulação entre bolsões de mão de obra barata e polos de mão de obra altamente qualificada; a incorporação da microeletrônica, da nanotecnologia, da robótica e mais recentemente da informática no maquinário e a adoção de novos mecanismos de gestão do trabalho. Esse modo de rearticular a produção contou ainda com a criminalização dos movimentos sociais e da organização sindical (SOUZA, 2017). Além disso, foram instituídos novos mecanismos de recomposição da hegemonia, em que o processo educativo exerce papel fundamental.

No capitalismo, o processo educativo é produzido em uma relação hegemônica, no seio de uma sociedade de classes. Nesse contexto, a escolarização tem como propósito a formação para o trabalho alienado e a mediação do conflito de classes. Desse modo, o processo educativo, como aponta Jesus (1989, p. 20), exerce importante papel na produção do consentimento ativo de parte majoritária dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, buscamos explicitar como a ampliação do acesso ao Ensino Superior é utilizada, não só como meio de atender às demandas de força de trabalho para a indústria capitalista, mas também como instrumento de produção de consenso para o modo de vida burguês. Tal processo se desenvolve em um contexto marcado pelo acirramento desemprego crônico² e pela intensificação da precariedade do trabalho, que demarcam o modelo flexível de desenvolvimento capitalista (HARVEY, 2014).

A análise da ação do empresariado é fundamental para a compreensão da natureza da criação e expansão dos CST, uma vez que o empresariado é um dos agentes políticos na elaboração das políticas públicas para Educação Superior. Nesse contexto, destacamos a promoção desse grau acadêmico não apenas como mercadoria para a acumulação de grandes grupos empresariais atuantes na Educação Superior, como na própria disseminação de uma formação mais rápida e pragmática aos interesses imediatos da produção. Isso se deve ao fato de o custo de aprendizagem ser fundamental na determinação do valor da força de trabalho. Portanto, a redução dos custos da aprendizagem implica na desvalorização relativa da força de trabalho e, portanto, no aumento da extração do trabalho excedente (MARX, 2014, p. 405). É nesse sentido que o empresário, como o capital personificado (MARX, 2014, p. 356), cuida para que as políticas públicas atendam às demandas de valorização do capital.

Para as grandes empresas privadas da Educação Superior, o custo e o tempo de duração são apresentados como fatores atrativos na promoção dos CST. Souza (2020, p. 330) destaca que as IES privadas.

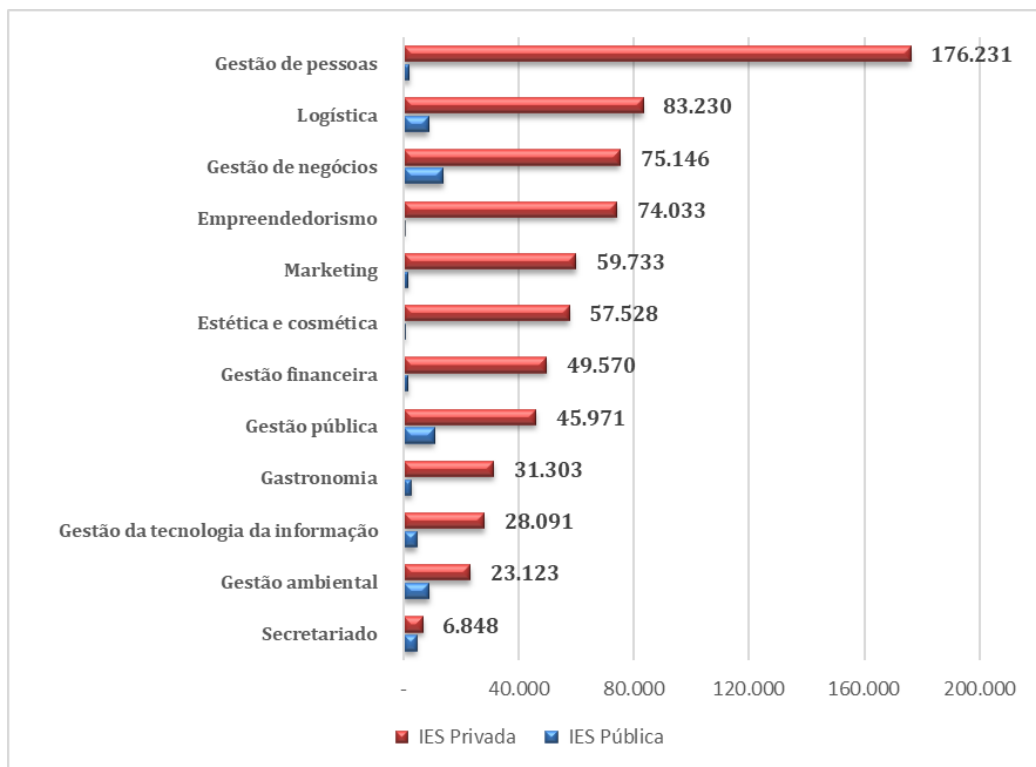
Atentas a este filão de mercado, utilizaram-se de estratégias de propaganda e marketing que não distinguem claramente os CSTs dos demais cursos superiores, fomentando a ideia de que se tornara possível concluir um curso superior em menos tempo

² O desemprego crônico é decorrente do processo capitalista de expulsão do trabalho vivo da produção. (MÉSZÁROS, 2011).

e com menor investimento financeiro com projeto curricular mais pragmático, com foco no mercado.

O efeito da política pública de fomento à expansão privada da Educação Superior Tecnológica é a concentração de 83,62% dos estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (INEP, 2019). Os dados revelam que 60% do público-alvo dos CST é de jovens/adultos entre 25 e 30, oriundos de famílias que não possuem Ensino Superior. Dos que cursam a modalidade presencial, mais de 80% estão no período noturno (VEIGA, 2020). Ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017), dos 134 títulos de CST autorizados pelo MEC, apenas 12 deles concentram 68% da oferta de matrículas. Cursos que, em sua maioria, estão situados no Eixo Gestão e Negócios (Gráfico 1).

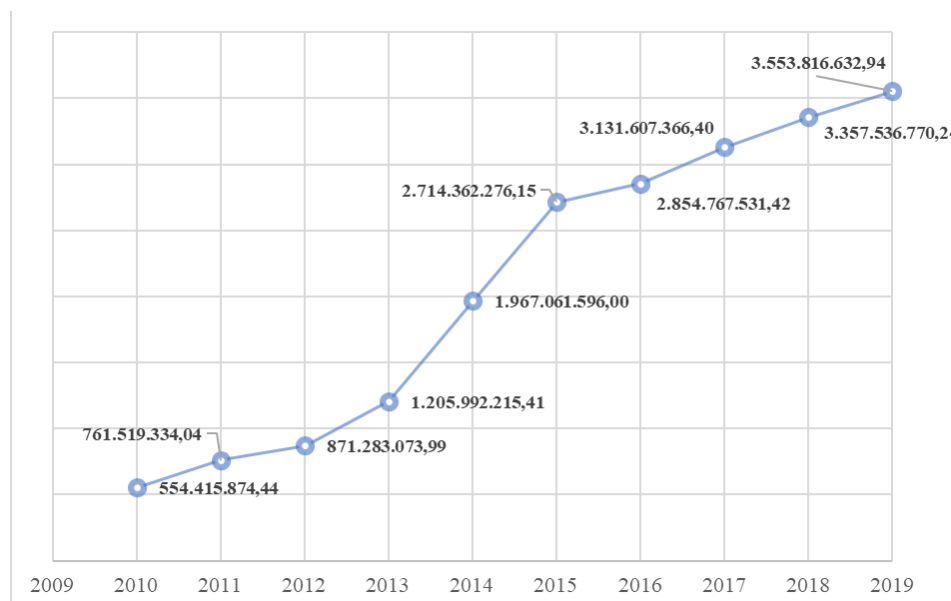
Gráfico 1 – Nº de estudantes matriculados por CST nas IES brasileiras, por dependência administrativa – 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir dos Microdados do INEP (2020).

Certamente, os CST constituem um dos fatores que viabilizaram a expansão do Ensino Superior no setor privado. Tal expansão tornou pequenos e médios grupos empresariais do mercado educacional em grandes empresas de porte nacional e transnacional. Como podemos ver na evolução da receita da Universidade Estácio de Sá (UNESA) entre 2010 e 2019 (Gráfico 2). Esse grupo, que oferece os CST desde 1997 e concentra 63% da oferta desse grau acadêmico no estado do Rio de Janeiro (VEIGA, 2020), tornou-se uma empresa bilionária em menos de uma década.

Gráfico 2 – Faturamento da UNESA 2010-2019



Fonte: Elaboração própria, a partir dos Microdados do INEP (2020).

Desse modo, podemos inferir que os CST se configuram, para as IES privadas, em meio de oferta de curso superior de carga horária mais reduzida, em modalidades de ensino mais flexíveis e, por isso, mais barata, para segmentos da classe trabalhadora que não podem pagar por um curso de 4 a 5 anos e precisam de qualificação rápida para a inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

OS CST COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO ENXUTA E FLEXÍVEL

Assimilar demandas das lutas dos trabalhadores no seu discurso é uma prática da mediação neoliberal da terceira via. Desse modo, a reação é dificultada, ao mesmo tempo em que se promove o consentimento dos movimentos sociais e organizações de luta dos trabalhadores em torno da ideologia do capital. Assim, Estado educador promove sua pedagogia política de modo a reafirmar o compromisso com a formação alienada e a permanência do acesso desigual ao conhecimento científico e tecnológico, socialmente produzido pelo trabalhador coletivo. A diferença entre aparência e essência dessa pedagogia política demarca a luta política em torno de uma concepção interessada e imediatista de formação alienada, ofertada pelo capital, em contraposição à perspectiva de formação unitária, qual seja, de uma educação teórico-prática de formação humana desinteressada para o trabalho (SOUZA, 2002; 2018, p. 127).

No modo de produção enxuto e flexível do capital, o compromisso do Estado educador é de qualificar e conformar para as novas técnicas de produção e gestão do trabalho voltadas a intensificar a extração do trabalho excedente e formatar a subjetividade para a vida de tipo precária e flexível. Como consta no Parecer CNE/CES nº 436/2011 (BRASIL, 2001, p. 1):

Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. A partir de então, as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas.

Na contemporaneidade, a hegemonia burguesa é construída em torno da aparência de uma sociedade da comunicação, democrática. Nesse contexto, as desigualdades sociais são entendidas como “diferenças” – tidas como culturais. As relações sociais de exploração entre classes são travestidas de um linguajar para que o trabalhador se enxergue na condição de suposto “colaborador” ou de “empreendedor” na medida que é levado a acreditar que sua força de trabalho o faz ser dono de um meio de produção. Tais processos objetivam capturar a subjetividade da classe trabalhadora para a ideologia do capital (ALVES, 2014, p. 24). É nesse sentido que o Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL, 2002), ao regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os CST, traz em seu escopo os pressupostos desta nova regulação social:

A proposta do MEC apresenta os cursos superiores de tecnologia como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação”. O documento do MEC pondera que “a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços”. O MEC reafirma, ainda, que “os grandes desafios enfrentados pelos países estão, hoje, intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral” (BRASIL, 2002, p. 2).

As promessas de uma educação tecnológica se materializam em um ensino pragmático e imediatista, voltado ao desenvolvimento de uma subjetividade ensimesmada e individualista, no âmbito da reprodução social no modo de regulação neoliberal. No lugar de uma formação voltada ao domínio científico e tecnológico, treina-se para manipulação de símbolos e códigos simples em um universo cada vez mais digital. A esse processo Souza (2018, p. 129) denomina de fetiche da prática cuja “meta é a formação de um trabalhador capaz de produzir, e não de pensar sua existência, tampouco de conhecer o sentido sócio-histórico da produção, conformado em uma consciência comum”. Na formação profissional mediada pelo fetiche da prática,

O momento da prática é supervalorizado e assume status de real sentido de todo o conhecimento profissional, o que materializa entre eles o fetiche da prática, em que a formação profissional é entendida como instrumental para ser capaz de produzir e não de pensar sua existência ou conhecer o sentido sócio-histórico da produção (SOUZA, 2018, p. 135).

Tais pressupostos estão delineados na noção de competências e se encontram normatizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o CST constantes do Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL, 2002, p. 2):

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. Este conceito de competência profissional não se limita apenas ao conhecimento. Envolve ação em dado momento e determinada circunstância, implica em um fazer intencional, sabendo por que se faz de uma maneira e não de outra. Implica, ainda, em saber que existem múltiplas formas ou modos de fazer. [...] A competência inclui, também, além do conhecer, o julgar, o decidir e o agir em situações previstas e imprevistas, rotineiras e inusitadas. Inclui, também, intuir, pressentir e arriscar, com base em experiências anteriores e conhecimentos, habilidades e valores articulados e mobilizados para resolver os desafios da vida profissional, que exigem respostas sempre novas, originais, criativas e empreendedoras.

Os intelectuais orgânicos do capital, que defendem a formação por competências, disseminam um tipo de educação voltado à adaptação para incertezas de uma vida precária. Tais pressupostos podem ser vistos em Morin (2002), que questiona a possibilidade da assimilação racional do real. Para o autor, um projeto educativo em uma “sociedade global” deve formar para a incerteza que caracteriza o mundo contemporâneo. O autor estabelece uma relação entre as incertezas resultantes do questionamento científico às incertezas da vida em sociedade decorrentes do acirramento da crise orgânica do capital. A esse projeto o autor denomina de “identidade global”.

A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísica, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza (MORIN, 2002, p. 16).

Tal conformação para uma “realidade incerta” estão expressas no Eles regulamentam a organização e as diretrizes curriculares determinam a implementação da formação por competências nos CST. O direcionamento da política educacional dos CST para os pressupostos da noção, constantes no Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL, 2001) e no Parecer nº CNE/CP 29/2002 (BRASIL, 2002), refletem a regulação neoliberal do Estado educador, no contexto de uma sociedade pós-moderna. Duarte (2011, p. 85-87) destaca que a concepção pós-moderna de educação e sociedade, materializada na pedagogia das competências, parte da concepção de conhecimento como atributo individual e da ordem social como resultante casual da soma das atividades individuais. Tal concepção da realidade se afina aos pressupostos neoliberais estabelecidos por Hayek, em que “cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares” (DUARTE, 2011, p. 86).

Por meio da LDB de 1996, do Decreto Federal nº 2.208/1997, do Parecer nº 436/2001 e do Parecer nº 29/2002; o governo FHC reformulou a organização, as formas de financiamento e o currículo dos CST para os pressupostos do neoliberalismo e da sociabilidade dita “pós-moderna”. Ofertando um tipo de qualificação e formação que, de acordo com Veiga (2020, p. 49),

Ao mesmo tempo em que se propõe a formar a força de trabalho necessária para operar o maquinário de tecnologia avançada das empresas, também funciona como estratégia de conformação de trabalhadores à dura realidade de um mercado de trabalho excludente em uma realidade de desemprego estrutural.

O projeto educativo pragmático, enxuto e precário, apontado por Souza (Cf.: 2020, 2019, 2018), promove um tipo de formação pretensamente focada na prática, cuja concretude é uma pedagogia voltada à conformação e pautada nos pressupostos da empregabilidade, da sustentabilidade e do empreendedorismo. É uma pedagogia de novo tipo que no lugar de formar promove a aceitação da vida precária e da incerteza, para o modo de regulação neoliberal. É uma pedagogia política do Estado educador que não mexe nos elementos permanentes, mas ajusta a formação da subjetividade a reprodução da vida social para o Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível do capital.

A MATERIALIDADE DA FORMAÇÃO ENXUTA E FLEXÍVEL DE NÍVEL SUPERIOR NA UNESA

O grupo Estácio de Sá atua em todo o território nacional com mais de 90 unidades, sendo 49 universidades e 1000 polos de ensino EAD. Em 1997 iniciou a oferta de CST a pretexto de ofertar “cursos focados em nichos específicos do mercado de trabalho”. Em 1998, começa sua expansão nacional e abre o capital na Bolsa em 2007. No ano de 2008 associou-se a GP investimentos. Em 2019 era a segunda maior empresa educacional do país com mais de 500 mil estudantes matriculados (ESTÁCIO, 2021). No contexto nacional é a IES privada com a quarta maior ofertas de CST (Tabela 1)

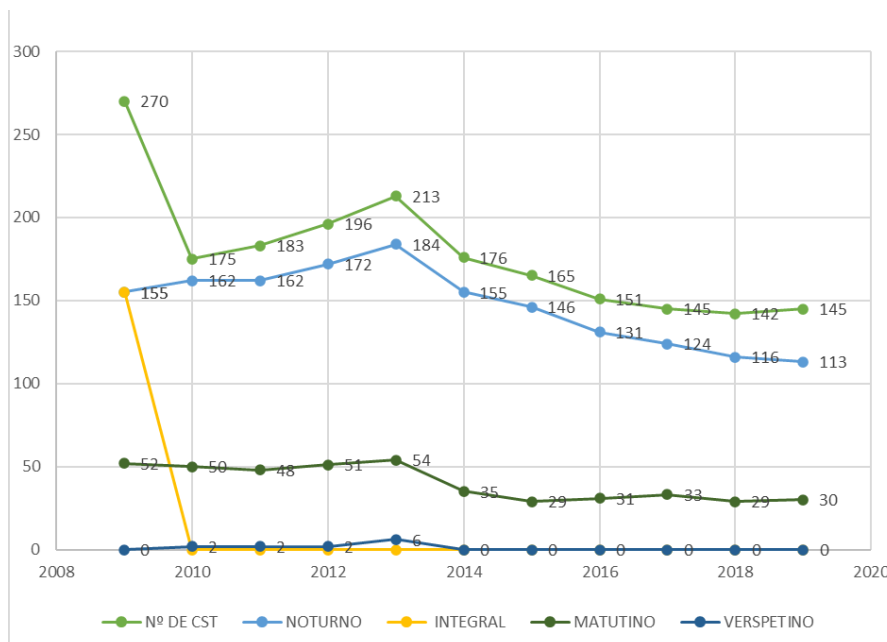
Tabela 1 – N° de matrículas em CST por IES privada (2019)

| | Matrículas | IES |
|-----|------------|--|
| 1º | 85.743 | Centro Universitário Leonardo da Vinci |
| 2º | 78.409 | Universidade Paulista |
| 3º | 76.719 | Universidade Pitágoras UNOPAR |
| 4º | 64.258 | Universidade Estácio de Sá |
| 5º | 63.119 | Centro Universitário Internacional |
| 6º | 58.601 | Centro Universitário de Maringá |
| 7º | 46.678 | Universidade Anhanguera |
| 8º | 40.426 | Universidade Nove de Julho |
| 9º | 22.138 | Universidade Cruzeiro do Sul |
| 10º | 21.912 | Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto |

Fonte: elaboração própria, a partir dos Microdados do INEP (2021).

A hipótese de os CST se configurarem, para as IES privadas, em meio de oferta de curso superior de carga horária mais reduzida, em modalidades de ensino mais flexíveis e, por isso, mais barata, é confirmada pelo modo como a UNESA adequa oferta dos CST de acordo com a demanda de mercado (GRAFICO 3).

Gráfico 5 – Nº de Cursos Tecnológicos ofertados por turno da UNESA (2009-2019)



Fonte: Elaboração própria, a partir dos Microdados do INEP (2021).

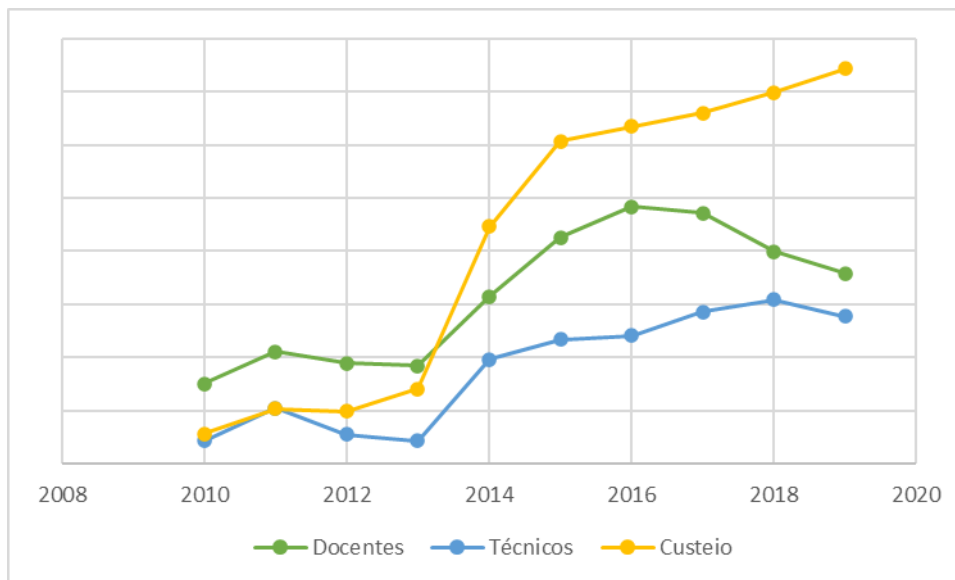
Pode-se inferir que o consumidor desses cursos é um estudante trabalhador que dispõe do horário noturno para seus estudos, fato corroborado pela extinção do CST em período integral na UNESA. Para Souza (2020, p. 332), a demanda capitalista de novo tipo de ensino se materializa nos CST da iniciativa privada e demarca que os CST são um

Ensino superior enxuto e flexível, de caráter privado, majoritariamente na modalidade EaD, focado na ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, interessado exclusivamente na conformação ética e moral de amplo contingente de trabalhadores jovens mobilizados para o auto investimento em educação profissional (SOUZA, 2020, p. 332).

Os CST atendem a uma demanda do empresariado de formação rápida de profissionais de nível superior, em cursos mais adaptados às demandas imediatas da produção. Demandas pautadas pelas transformações no mundo do trabalho e de novos métodos de gestão. Tais métodos de gestão podem ser observadas no tratamento das despesas dado pela UNESA (Gráfico 4). Como empresa capitalista em amplo crescimento, a UNESA amplia suas despesas com custeio na medida que elimina o trabalho vivo, como pode ser identificado pela redução do corpo docente e dos técnicos. A redução do corpo docente a partir de 2016 pode revelar como o

crescimento da modalidade EaD³ possibilitou o enxugamento de quadros da instituição, o que possibilitou um novo salto em seu faturamento, no mesmo ano. É nesse sentido que afirmamos que a UNESA educa para o trabalho e a vida precária em um ambiente enxuto e flexível.

Gráfico 6 – Despesa com custeio e pessoal da UNESA (2010-2019)



Fonte: Elaboração própria, a partir dos Microdados do INEP (2021).

Os CST ofertados nas IES privadas desenvolvem um modo distinto de educação para o capital que supera “a educação taylorista-fordista [...] formal, parcelar e hierarquizada” (ANTUNES, 2009, p. 30). O novo projeto educativo atende às demandas atuais de formação enxuta para uma empresa pautada pela “acumulação flexível, volátil, financeirizada e liofilizada” (ANTUNES, 2009, p. 30).

Portanto, os CST materializam a nova pragmática da educação para o capital, permitindo a expansão de cursos flexíveis no menor tempo de escolarização e na modalidade a distância, “onde a real substância do ensino não conta” (ANTUNES, 2009, p. 31).

O projeto educativo pragmático, enxuto e precário apontado por Souza (2020) promove um tipo de formação pretensamente focada na prática, cuja concretude é uma pedagogia voltada para a conformação e pautada nos pressupostos do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. É uma pedagogia de novo tipo que, em lugar de priorizar a formação humana, promove a mediação do conflito de classes por meio da construção do consentimento ativo na sociedade à vida precária e à incerteza. Sem mexer nos elementos estruturantes do modo de produção e reprodução social da vida material, ajusta a formação da subjetividade do trabalhador ao Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível do capital.

³ Os dados do INEPDATA (2020) revelam que entre 2013 e 2014 o número de vagas em CST na modalidade EaD ultrapassou o presencial. Desde 2015, a modalidade EaD segue uma tendência de expansão diante da estabilização da modalidade presencial. Tal fato pode ter corroborado para a redução do número de docentes na UNESA.

CONCLUSÃO

A materialidade dos CST explicita como se processa a promoção da educação profissional e tecnológica no Brasil. Por meio dos CST, em especial aqueles ofertados nas IES privadas, têm se desenvolvido um projeto educativo interessado, pragmático, enxuto, precário e de caráter privatista, voltado para a conformação de segmentos da classe trabalhadora para a precariedade existencial que caracteriza a vida no modelo de desenvolvimento enxuto e flexível do capital. Nesse contexto, o Estado efetiva a Pedagogia Política do Capital ao regulamentar, financiar e fomentar um tipo de educação técnica e tecnológica voltada para a formação de trabalhadores de novo tipo, alinhados às demandas empresariais. Esse projeto educativo objetiva a garantia do consentimento ativo da sociedade para o modo de regulação neoliberal, além de justificar a transferência do fundo público para o grande empresariado, beneficiando empresas do mercado educacional, transformadas em grandes conglomerados.

O projeto educativo pragmático, enxuto e precário apontado por Souza (2020), promove um tipo de formação pretensamente focada na prática, cuja concretude é uma pedagogia voltada para a conformação e pautada nos pressupostos do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade. É uma pedagogia de novo tipo que, em lugar de priorizar a formação humana, promove a mediação do conflito de classes por meio da construção do consentimento ativo na sociedade à vida precária e à incerteza. Sem mexer nos elementos estruturantes do modo de produção e reprodução social da vida material, ajusta a formação da subjetividade do trabalhador ao Modelo de Desenvolvimento Enxuto e Flexível do capital.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. L. C. **Adeus Trabalho?** :ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ANTUNES, R. L. C. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009
- BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP: 29/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. **Parecer: CNE/CES 436/2001**. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 21 maio 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. Brasília, DF: [Presidência da República, [1997]]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República, [1994]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

ESTÁCIO. **História**. Disponível em: <https://portal.estacio.br/quem-somos/historia.aspx>. Acesso em: 22 maio 2021.

GRAMSCI, A. Breves notas sobre a política de Maquiavel. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. Vol III. p. 11-112.

GRAMSCI, A. Caderno 3 (1930). *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. Vol III. p. 185-209.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Divulgação dos resultados Principais Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25 nov. 2020.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Universidade de Campinas, 1989.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política: livro I**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.


MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cortejo [et al.]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 155 p.

SOUZA, J. S. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, XXXVIII, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. **Anais [...]**. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf. Acesso em: 01 mar. 2018.

SOUZA, J. S. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 320-342, maio-ago. 2020.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002. 223 p.

VEIGA, C. C. P. S. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Nova Iguaçu (RJ); Seropédica (RJ): 2020. 374 Fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2020.



O PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS/OS ESTUDANTES EVADIDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS)

Carina Elisabeth Maciel

Débora R. Neres de Souza Garcia

Tatiane da Silva Lima

INTRODUÇÃO

O presente estudo configura-se como parte do resultado da pesquisa que investiga a evasão no curso superior de Tecnologia em Sistemas para internet, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), nos *campi* de Aquidauana e Campo Grande. Neste artigo, portanto, nos debruçamos em apresentar o perfil socioeconômico das/os estudantes evadidas/os participantes da pesquisa.

Para analisar a evasão no curso investigado, destacamos alguns procedimentos metodológicos utilizados para o levantamento dos dados quantitativos e qualitativos, tais como: revisão teórica dos estudos relacionados ao acesso, permanência e evasão na educação superior, análise dos documentos e dados institucionais que abordam a evasão e aplicação de questionário, que tem como enfoque identificar o perfil socioeconômico das/os estudantes e analisar as formas de ingresso e os motivos que os levaram a escolher o curso, as informações dos estudantes referentes ao objetivo e perfil profissional do curso, a coordenação do curso e atendimento pedagógico e psicossocial e os motivos que os fizeram desistir do curso.

Com base no mapeamento dos trabalhos que abordam a evasão na educação superior, estabelecemos como referência, para essa pesquisa, o conceito de evasão apresentado no documento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES),

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (ANDIFES, 1996, p. 16).

Sob essa perspectiva, a fim de obter e investigar os dados acerca da evasão no curso investigado, para então realizar o envio do questionário, estabelecemos como fator de inclusão as/os estudantes que ingressaram no período de 2011 a 2015 e que estão com a situação de matrícula “evadida/o” ou “desligada/o” no referido curso. Desse modo, primeiro identificamos quantas matrículas foram efetivadas, para, posteriormente, destacar quantas/os estudantes concluíram, quantas/os estão em curso, quantas/os foram transferidas/os para outras instituições, quantas/os trancaram o curso e, por fim, quantas/os estão com a situação “evadida/o” ou “desligada/o”.

Assim, para análise e apresentação dos dados, este artigo divide-se em três partes. Na primeira discutimos acerca das políticas de acesso e permanência na educação superior, na segunda salientamos o percentual de evasão do curso superior do IFMS, e, por fim, na terceira, analisamos o perfil socioeconômico dos estudantes evadidos.

POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com base em Castro (2011), reconhecemos que o acesso à educação superior deve ser compreendido de forma ampla, abrangendo além do processo seletivo para ingressar na universidade e contemplando o paradigma de igualdade, em virtude da gratuidade da matrícula e mensalidade não ser suficiente para garantia e manutenção da/o estudante nas instituições de ensino.

Cabe destacar que “acesso” é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo), mas a permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (CASTRO, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, o acesso, além do ingresso por meio de um processo seletivo, corresponde também à permanência com garantia de condições adequadas para a conclusão, e está relacionado à criação de condições legais e direitos igualitários, mediante políticas de permanência e projetos institucionais, como também dispõem Reis e Veloso (2016, p. 51):

Ademais, discutir sobre a permanência do estudante na universidade deve consistir em identificar dificuldades que influenciam na desistência precoce, ou tempo maior no curso, às vezes inviabilizando a sua conclusão. Nesse caso, o apoio que o estudante

precisa para ter sucesso no seu percurso acadêmico deve ser definido mediante políticas de permanência e projetos institucionais, para que o acesso à educação superior seja garantido.

Na compreensão das autoras, para que o acesso à educação superior seja garantido, necessita-se identificar as dificuldades que podem influir na desistência precoce ou tempo maior da graduação, e ainda propor políticas para que a permanência da/o estudante seja efetiva. Nesse seguimento de conceituação, Auad e Cordeiro (2018, p. 201) argumentam sobre os fatores que podem afetar a permanência:

Os fatores de permanência envolvem não somente questões socioeconômicas, já que muitos/as estudantes são oriundos/as de grupos em situação de vulnerabilidade social. Há de se considerar, ao pensar em permanência nas questões pedagógicas e culturais (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016, p. 132), que tais fatores impactam o desempenho acadêmico, que também é afetado por processos discriminatórios, os quais muitas vezes interrompem trajetórias acadêmicas e profissionais.

Segundo as autoras, para que haja a permanência das/os estudantes no contexto escolar, requer pensar em ações e políticas direcionadas para sanar não apenas questões socioeconômicas, mas pedagógicas e culturais, considerando que estas também impactam o desempenho acadêmico, nos quais podem até interromper a trajetória acadêmica.

Ao fazermos o “[...] resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história” (RODRIGUEZ, 2004, p. 19), reconhecemos que a educação no Brasil exprimiu condições que definiram a forma como o acesso e a permanência na educação superior são entendidos atualmente e como se constituiu seu processo de seleção de estudantes.

A desigualdade social exclui uma grande parcela da população na garantia dos direitos sociais, tal como o direito à educação superior, no entanto, a negação desse direito também pode desempenhar um papel no agravamento da desigualdade, “[...] uma vez que pode ajudar elites para consolidar seu privilégio existente, permitindo novas oportunidades e posições de influência política econômica para si e para seus descendentes” (MCCOWAN; SCHENDEL, 2015, p. 35).

Como um dos meios de minimizar as desigualdades consequentes dos efeitos econômicos e sociais do capitalismo, inclusive na educação superior, Maciel (2020) afirma que o Estado desenvolve estratégias, como as políticas públicas sociais. Nesse contexto, o Estado tem papel fundamental na formulação e aplicação de leis, estando diretamente relacionado aos rumos políticos e econômicos do país e, consequentemente, das políticas públicas na área da educação.

Em razão da desigualdade no acesso à educação superior, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), as políticas educacionais adotadas seguiram um modelo de mercado, produtivistas e gerencialistas, e tiveram continuidade no início do governo Lula (2003-2010). Entretanto, durante esse governo, as políticas educacionais foram adotadas como um dos meios para a obtenção da inclusão social.

Apesar de não ter ruptura com o modelo capitalista, no governo Lula as políticas de educação superior se centraram no debate da inclusão e democratização, conquanto essa democratização não se limitou à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas para jovens tradicionalmente excluídas/os, seja por suas condições econômicas, preconceitos ou outros fatores, contemplou também os meios de permanência e condições para a realização do curso.

Durante o governo Lula, as reformas educacionais implementadas mantiveram o movimento de expansão da educação superior induzido por ações políticas, cuja democratização do acesso à educação superior no Brasil visou enfrentar o desafio de reverter o “[...] quadro elitista que historicamente atendeu determinada parcela da sociedade, por meio de critérios seletivos de exclusão, no qual a educação superior não era considerada um bem público, com a finalidade de atender indistintamente todos os cidadãos” (MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2017, p. 147).

Nesse período foram criadas estratégias para minimizar os efeitos da desigualdade social por meio de políticas de ações afirmativas desenvolvidas mediante programas e ações nas diferentes políticas sociais. Todavia, essas ações políticas apresentavam peculiaridades na ampliação diante do atendimento às camadas sociais, como “[...] a adoção de programas específicos para expansão do acesso, com foco tanto nas instituições privadas quanto nas instituições públicas” (SILVA; REAL, 2011, p. 148).

Elaborados também como estratégia de ação política e de transformação social no atendimento às demandas sociais e regionais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados a partir da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são considerados um novo modelo institucional que se configura como “[...] a principal expressão da atual política pública para a expansão da educação superior brasileira” (MANCIBO; SILVA JUNIOR, 2015, p. 89).

Seguindo o objetivo deste artigo, na próxima parte apresentamos o contexto da evasão no curso superior tecnologia em Sistemas para Internet ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

A EVASÃO NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET DO IFMS

Na década de 1950, ocorreu um intenso processo de modernização que alterou profundamente a fisionomia social, econômica e política do país, como a relação campo/cidade e a reafirmação das estruturas já implantadas anteriormente (industrialização, concentração de renda, criação da indústria de bens de consumo duráveis, produção industrial ao consumo interno e ao mercado externo, entre outras). Consequentemente, no plano educacional, houve uma dinamização do ensino técnico (SHIGUNOV NETO, 2015).

Para atender à expansão da indústria brasileira, o ensino teve que se dinamizar tanto quantitativa quanto qualitativamente. Como no início da industrialização, a indústria priorizou a quantidade sobre a qualidade, isto é, apenas necessitando de demasiada mão de obra barata, não houve preocupação sobre a formação profissional. Entretanto, nessa nova fase de expansão, a qualificação também passou a ser prioridade. Desse modo, o ensino técnico, por estar caracte-

rizado pela total vinculação às carências da indústria, foi organizado em função do mercado de trabalho para a formação e aperfeiçoamento do trabalhador.

Posteriormente, a legalidade da oferta dos cursos superiores de tecnologia ocorreu a partir da aprovação da Lei nº 5.540/1968, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, que imprimiu ao sistema educacional a função de atender às demandas da economia, permitindo o funcionamento de cursos profissionais de curta duração no âmbito na educação superior, ofertados por universidades e demais instituições de educação superior. No entanto, a expansão da oferta desses cursos teve espaço e incentivo do governo para se desenvolver principalmente no sistema privado em várias regiões do país.

Em sequência, o Decreto nº 5.154/2004 alterou o 2º parágrafo do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e regulamentou a oferta da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Para Favretto e Moretto (2013), esse novo modelo de educação profissional e tecnológica visa adequar a educação às novas demandas sociais de forma que a formação educacional seja posta como estratégia para ascensão profissional e econômica.

Já no entendimento de Souza e Veiga (2020, p. 463), a criação dos cursos superiores de tecnologia tem como fundamentação e justificativa dois argumentos principais:

[...] a necessidade de cursos superiores com duração mais reduzida para atender ao interesse da juventude em dispor de credencial para o mercado de trabalho em tempo mais reduzido; outro é o de que esse tipo de curso permitiria maior rapidez no atendimento às mutações do mercado, ao mesmo tempo em que permite maior aprofundamento em áreas profissionais específicas, em sintonia com o mundo do trabalho.

Conforme destacamos, a Lei nº 11.892/2008, que criou os institutos federais, proporcionou uma nova realidade para a educação superior no Brasil, tendo em vista que autorizou os institutos federais a ofertarem cursos superiores nas modalidades de tecnologia, bacharelado e licenciatura.

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), uma das 40 instituições que compõem a Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica, é uma instituição de educação básica, superior e profissional, especializada na oferta de qualificação profissional até a pós-graduação, com opções de cursos na modalidade presencial e a distância. Suas ações têm por finalidade promover a educação por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, assegurando às/aos estudantes uma visão e interpretação crítica da sociedade (PDI-IFMS, 2014).

O campo empírico da pesquisa são os *campi* de Aquidauana e Campo Grande do IFMS, que iniciaram a oferta do curso superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI) no ano de 2011. Considerando que o objeto da pesquisa é a evasão estudantil no curso superior TSI, mais adiante apresentaremos os índices de evasão desse curso que justificam a preocupação e relevância em investigar e compreender o contexto e os determinantes que favorecem a evasão.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), um ambiente virtual criado em 2018 para coletar, validar e disseminar as estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, das instituições que ofertam o curso de TSI, o IFMS é o que tem maior índice de

evasão, sendo 36,4%, seguido do IF Farroupilha, que tem 29,2% de evasão. Os institutos federais com menor índice de evasão são o IFMT com 1,5% e o IF do Sudeste de Minas Gerais com 5,2%.

Os dados da PNP apontam que o curso TSI do campus de Aquidauana tem um índice de evasão de 40,5% e o campus Campo Grande aparece com um menor índice de evasão, em torno de 25,7%. No entanto, ao realizarmos um levantamento sistemático no Sistema Acadêmico do IFMS (SIGAEDU), para identificarmos a situação de matrícula dos estudantes que ingressaram no período de 2011 a 2015, no curso analisado, constatamos as seguintes informações, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de Matrículas Curso Superior Sistemas para Internet – campi Aquidauana e Campo Grande (2011-2015)

| Situação de matrícula | Aquidauana | Campo Grande | Total |
|-------------------------------------|------------|--------------|-------|
| Estudantes matriculados (2011-2015) | 356 | 436 | 792 |
| Concluintes | 19 | 54 | 73 |
| Desligados | 31 | 47 | 78 |
| Em curso | 15 | 13 | 28 |
| Evadidos | 273 | 300 | 573 |
| Integralizados em fase escolar | 6 | 8 | 14 |
| Transferidos externamente | 7 | 3 | 10 |
| Trancados | 2 | 11 | 13 |
| Reprovados | 3 | - | 3 |

Fonte: Sigaedu/IFMS (2020).

Os dados do SIGAEDU/IFMS mostram que, no período de 2011 a 2015, o Curso Sistemas para Internet ofertados nos *campi* de Aquidauana e Campo Grande tiveram 792 matriculadas efetivadas, dessas, 73 concluíram o curso, 28 estudantes estavam em curso, 10 foram transferidas/os para outras instituições, 13 estudantes trancaram o curso e 651 estudantes estavam com a situação “evadida/o” ou “desligada/o” do curso. Nesse sentido, aplicando os referidos dados, por campus, à equação estabelecida pelo documento orientador da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para calcular o percentual de evasão nas instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, na Tabela 2, temos os seguintes resultados:

$Taxa\ de\ Evas\tilde{a}o = (Matr\acute{i}culas\ Finalizadas\ Evadidas / Matr\acute{i}culas\ Atendidas) * 100$
Tabela 2 – Percentual de evasão do Curso Superior Sistemas para Internet do IFMS (2011 a 2015)

| Câmpus | Equação (dados) | Percentual de evasão (%) |
|--------------|-----------------|--------------------------|
| Aquidauana | 304/356x100 | 85% |
| Campo grande | 347/436x100 | 79,5% |

Fonte: Sigaedu/IFMS (2020).

Para o cálculo do percentual, consideramos a quantidade de matrículas finalizadas com a situação “evadida/o” ou “desligada/o” dividida pelo número de matrículas efetivadas por campus vezes 100. O resultado do percentual de evasão identificado, com base nas informações do SISTEC, supera os dados que constam na Plataforma Nilo Peçanha (Ano-base 2018).

Visando estabelecer estratégias para entrevistar as/os estudantes evadidas/os e considerando a dificuldade de contato, o convite para participar da pesquisa foi enviado a todas/os as/os estudantes evadidas/os por meio do e-mail cadastrado no sistema acadêmico. No total, 57 estudantes decidiram participar da pesquisa e no próximo tópico apresentamos os dados referentes aos seus perfis socioeconômicos.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES EVADIDOS

O questionário aplicado às/aos estudantes teve a finalidade de identificar o perfil socioeconômico a partir das seguintes informações: idade, gênero, estado civil, cor/raça/etnia, renda familiar e escolaridade dos pais. Para tanto, para compor o perfil das/os entrevistadas/os, priorizamos a autodeclaração da identidade de gênero e da cor da pele por entendermos que correspondem a um processo pessoal de reconhecimento, que dispõe, além da própria identificação, o modo como a pessoa se percebe e se posiciona na sociedade.

Todavia, cabe ressaltar que a percepção da identidade, embora seja considerada enquanto um reconhecimento individual, não significa que seja neutra:

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (GOMES, 2003, p. 171).

Corroborando Gomes (2003), as identidades sociais, como identidade de gênero, racial ou sexual, constituem as pessoas na medida em que são interpeladas a partir de agrupamentos sociais e diferentes situações, dessa maneira, quando são reconhecidas/definidas, as identidades supõem uma resposta afirmativa de pertencimento a um determinado grupo social de referência. Portanto, apresentamos os seguintes dados coletados a partir da autodeclaração das/os estudantes.

Em relação à idade, das/os 57 entrevistadas/os, 18 declararam ter entre 23 e 30 anos, sendo 10 estudantes do campus Campo Grande e 08 do campus Aquidauana, 29 têm entre 31 e 40 anos, destes 16 são do campus Campo Grande e 13 do campus Aquidauana, 08 estudantes estão na faixa etária de 41 a 50 anos, sendo 07 do campus Campo Grande, 02 estudantes do campus Aquidauana declararam ter 55 anos e 01 estudante do campus Campo Grande informou ter 70 anos.

No que diz respeito ao gênero, os dados evidenciaram que o curso TSI tem um perfil majoritariamente do gênero masculino, sendo 84% dos entrevistados. Nesse cenário, 49 informaram ser do gênero masculino, sendo 01 homem transexual, e 08 são do gênero feminino. Dos 49 homens, 31 são do campus Campo Grande e 18 do campus Aquidauana, enquanto as mulheres são 05 do campus Aquidauana e 03 do campus Campo Grande.

Referente à união estável, em torno de 60% das/os estudantes evadidas/os declararam ser casadas/os ou ter união estável, sendo 34 estudantes, destes, 15 são do campus Aquidauana e 19 do campus Campo Grande. As/Os estudantes que informaram estar solteiras/os foram 18, destes, 14 são do campus Campo Grande e 05 estudantes informaram estar divorciadas/os ou separadas/os.

Por fim, em relação à cor/raça, das/os entrevistadas/os do campus Campo Grande 53% declararam ser da cor branca, sendo 18 estudantes, e 44% se reconhecem como pretas/os ou pardas/os, que correspondem a 15 estudantes, e 01 estudante informou ser da cor amarela. No campus Aquidauana, identificamos que 61% das/os entrevistadas/os declararam ser pardas/os ou pretas/os, sendo 14 estudantes, enquanto 39% (09 estudantes) informaram ser brancas/os.

Além das características como raça e gênero, o contexto socioeconômico e educacional dos pais também pode interferir no acesso e permanência na educação superior. Pais mais escolarizados, isto é, que tenham graduação e/ou pós-graduação, podem favorecer o desempenho acadêmico das/os filhas/os e nutrir expectativas sobre sua formação (SILVA *et al.*, 2017). Ademais, como Ristoff (2014, p. 743) também afirma, “[...] a origem social e a situação econômica da família da/o estudante é um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos”.

Portanto, outro dado importante analisado diz respeito à renda familiar e *per capita* dos entrevistados. Nesse sentido identificamos que em torno de 78% têm uma renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, sendo que no campus Aquidauana são 74% que se enquadram nessa renda e no campus Campo Grande são 82% dos entrevistados. Na Tabela 3, visualizamos a renda *per capita* das/os entrevistadas/os.

Tabela 3 – Renda familiar dos estudantes evadidos
(Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)

| Campus | Até 1 salário mínimo | Acima de 1 até 2 salários mínimos | Acima de 2 até 3 salários mínimos | Acima de 3 até 5 salários mínimos. | Acima de 5 até 10 salários mínimos | Acima de 10 salários mínimos | Total |
|--------------|----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-------|
| Aquidauana | 2 | 7 | 4 | 4 | 5 | 1 | 23 |
| Campo Grande | - | 10 | 9 | 8 | 5 | 2 | 34 |

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Referente à escolaridade dos pais das/os participantes da pesquisa, no relatório do campus Aquidauana 03 estudantes preferiram não responder, 02 informaram que os pais não foram alfabetizados, 10 têm o ensino fundamental incompleto, 02 pais concluíram o ensino fundamental, 04 têm o ensino fundamental completo e 01 estudante informou que o pai concluiu o nível superior.

No campus Campo Grande identificamos que 12 pais têm o ensino fundamental incompleto, 04 concluíram o ensino fundamental, 02 não terminaram o ensino médio, 04 possuem o ensino médio completo, 01 pai não concluiu o ensino superior, 10 pais possuem o ensino superior completo, sendo que 04 destes já concluíram uma pós-graduação.

Na questão relacionada à escolaridade da mãe identificamos que no campus Aquidauana 04 mães não foram alfabetizadas, 07 não concluíram o ensino fundamental, 01 mãe tem o ensino fundamental completo. Com relação ao ensino médio, 06 mães conseguiram concluir, 01 tem o ensino médio incompleto, 04 concluíram o curso superior sendo que 03 já fizeram uma especialização.

Nas respostas do campus Campo Grande, constatamos que 01 mãe não foi alfabetizada, 12 não concluíram o ensino fundamental, 07 têm o ensino fundamental completo, 02 mães têm o ensino médio incompleto, 04 concluíram o ensino médio, 01 mãe não concluiu o nível superior e 07 têm curso superior completo, sendo que destas 07, 01 tem especialização. Os dados apresentados evidenciam que a escolaridade dos pais e mães das/os estudantes é inferior à formação das/os participantes da pesquisa.

As informações apresentadas permitiram identificar o perfil socioeconômico das/os estudantes evadidas/os participantes da pesquisa. Dessa forma, os dados levantados darão subsídios para identificarmos quem são as/os estudantes que evadem, assim como analisar os determinantes da evasão estudantil nos cursos investigados.

Conquanto, os resultados referentes ao perfil socioeconômico das/os estudantes evadidas/os participantes da pesquisa evidenciam que a maioria das/os entrevistadas/os evadidas/os são homens (49), têm entre 39 e 40 anos (29), são casadas/os (34), são pardas/os (29), recebem até 2 salários mínimos (17). Referente à escolaridade dos pais e mães dos entrevistados constatamos o número expressivo de pais que não concluíram o ensino fundamental (24), sendo que a situação se repete quando analisamos a quantidade de mães que também não concluíram o ensino fundamental (24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos tecnológicos têm sua expansão ampliada por meio das políticas de inclusão para a educação superior, entretanto, essa expansão apresenta características importantes e a evasão tem sido uma destas.

Com base nos dados apresentados, constatamos o alto índice de evasão no curso superior Tecnologia em Sistemas para Internet. De acordo com as informações do sistema acadêmico, os cursos analisados tiveram um índice em torno de 80% de evasão, bem acima dos dados informados na Plataforma Nilo Peçanha. A diferença entre os dados coletados no sistema acadêmico, sistema interno da instituição, e os dados publicados na PNP, sistema de coleta de dados de acesso público, evidencia a importância de analisar e entender os motivos da evasão no curso investigado.

A evasão no curso superior de tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS é caracterizada por estudantes homens, cuja faixa etária está entre 39 e 40 anos, período em que a maioria destes está trabalhando; são casados e recebem até dois salários mínimos, condição que indica um estudante trabalhador, com salário baixo e que busca, por meio dos estudos, melhorar suas condições de acesso ao emprego.

Reconhecemos a complexidade e o desafio de investigar a evasão na educação superior, todavia, temos como princípio que a garantia do direito à educação se dá na materialização do acesso, permanência e conclusão do curso. Portanto, se a/o estudante ingressa na educação superior, mas não consegue concluir o curso, precisamos entender os determinantes que permeiam e favorecem a evasão estudantil. Nesse sentido, consideramos que identificar o perfil socioeconômico das/os estudantes evadidas/os é um processo fundamental para elaboração de políticas para a educação superior.

REFERÊNCIAS

MACIEL, C. E. **Inclusão e educação superior**: ambiguidades de um discurso. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

AUAD, D.; CORDEIRO, A. L. A. A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior. **Revista EccoS**, n. 45, p. 191-207, 2018. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/7959/3748> Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção I, p. 10369, 29 nov. 1968.

BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de Alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.** [online], v. 34, n. 123, p. 407-424, 2013. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200005>.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MANCIBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R. Expansão da educação superior e a reforma da Rede Federal de Educação Profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

MARQUES, E. P. S.; REAL, G. C. M.; OLIVEIRA, J. P. Acesso e permanência na educação superior: desafios e alcances das políticas de assistência estudantil na UFGD. *In*: AZEVEDO, M. L. N.; VOLSI, M. E. F.; MIRANDA, P. R. (Orgs.). **Educação superior: as diversas faces da expansão**. Maringá/PR: Eduem, 2017.

McCOWAN, T.; SCHENDEL, R. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. *In*: SILVA JUNIOR, J. R.; SOUSA; AZEVEDO, M. L. N.; CHAVES, V. L. J. **Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

REIS, R. S. N.; VELOSO, T. C. M. A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 6, n. 16, p. 48-63, out. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5708> Acesso em: 07 maio 2019.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 723-74, nov. 2014.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Caderno de Cultura**, n. 7, 2004.

SHIGUNOV NETO, A. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, A. M.; REAL, G. C. M. As configurações das políticas para educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Inter-Ação**, v. 36, n. 1, p. 141-157, jan./jun. 2011.

SILVA, Anna *et al.* A influência da escolaridade dos pais e da renda familiar no desempenho dos candidatos do ENEM. **ENEGEP**, Joinville, 2017. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/TN_STO_243_410_32201.pdf Acesso em: 19 jun. 2019.

SOUZA, J. S.; VEIGA, C. C. P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 461-482, jan./mar. 2020. Práxis Educacional e-ISSN 2178-2679

A POLÍTICA DE COTAS E AS MODIFICAÇÕES NO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

Olívia Chaves de Oliveira

INTRODUÇÃO

O texto retrata o caso particular da implementação da chamada *política de cotas* na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) como uma política para o ensino superior voltada à diversificação do acesso à universidade pública, e as consequentes modificações verificadas no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação dessa instituição, que completou, no ano de 2021, 121 anos de existência. Constitui-se em um extrato da pesquisa qualitativa básica de doutoramento a respeito das ações de assistência estudantil no percurso histórico da UFRRJ, finalizada em abril de 2021, na qual as políticas de acesso com vistas a democratizar o ensino superior configuraram-se como uma das variáveis de investigação, na fase de pesquisa teórica. Assim, como parte desta pesquisa, a problemática em foco neste trabalho consiste em verificar quais foram as modificações evidenciadas no perfil socioeconômico da comunidade estudantil da UFRRJ a partir da adesão à política de reserva de vagas, conhecida como política de cotas na história da UFRRJ. Como o estudo foi desenvolvido tomando por base a linha histórica da Instituição em foco, nos coube organizar o texto em três partes, além desta introdução e das conclusões e referências ao final.

Na primeira parte apresentamos um breve histórico da criação da Universidade para contextualizar o seu perfil institucional e sua primeira fase de expansão. Na segunda parte discorremos sobre a implementação do Plano de Reestruturação das Universidades Federais, o REUNI em 2008, a adesão a novas políticas de acesso à graduação e as modificações vivenciadas na Universidade. Na terceira parte, expomos e analisamos os impactos dessas políticas educacionais para o setor da assistência estudantil, ao mesmo tempo em que enfatizamos a importância de uma política institucional consistente para a garantia da permanência dos estudantes na graduação até a conclusão de seu curso.

A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO: A CRIAÇÃO (1910) E A PRIMEIRA FASE DE EXPANSÃO (1968)

A UFRRJ tem origem no Decreto nº 8.319 de 20 de outubro de 1910 (BRASIL, 1910) na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), vinculada ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), voltada à formação de agrônomos e médicos veterinários para compor os quadros técnicos deste Ministério e atender à elite agrária brasileira daquele período. Passou por sucessivas mudanças de denominação e de sede, além de dois processos de expansão, até chegar à Universidade que conhecemos.

Em 1947, a então denominada Universidade Rural (UR) foi instalada em sede própria localizada no município de Seropédica, zona oeste do Rio de Janeiro. Destaca-se em sua instalação física a existência dos setores especialmente vinculados à finalidade de garantir a permanência dos estudantes no *campus*, a saber: moradia estudantil, restaurante universitário e de produção vegetal e animal. Estes eram voltados a atender as necessidades dos estudantes que até 1963 eram somente do sexo masculino, estudavam em horário integral e em regime de internato, matriculados nos cursos de Engenharia Rural, Biologia, Química, Agronomia e Medicina Veterinária (OTRANTO, 2010). Nesse período a instituição era considerada a mais importante no MAIC, o que favorecia suas condições de funcionamento devido a maior destinação de recursos financeiros deste ministério e seu reconhecimento nacional pela formação profissional na área de agrárias. Contudo, essa realidade começou a mudar quando, em 1967, o Presidente General Arthur da Costa e Silva, através do Decreto nº 60.731, transferiu para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) os órgãos de ensino que faziam parte do MAIC e, assim, a universidade que naquela ocasião se chamava Universidade Rural do Brasil passou a ser a menor e mais nova instituição a fazer parte do MEC, disputando recursos com as demais universidades já consolidadas neste ministério (OTRANTO, 2006).

Esse decreto de 1967 foi também o dispositivo legal que estabeleceu a terceira e última alteração em sua denominação, passando então a se chamar: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Como mencionamos anteriormente, consideramos que a UFRRJ passou por duas fases de expansão. A primeira ocorreu a partir 1968, quando a Lei da Reforma Universitária estabelecida pela Lei nº 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968b) fixou como norma para a organização e funcionamento das instituições a obrigatoriedade de oferecer cursos dos vários campos do saber sob pena de deixar de ser Universidade (BRASIL, 1968b). Para adaptar-se a essa lei, a UFRRJ, que era uma instituição agrária, criou os Institutos de Ciências Humanas e Sociais e o Instituto de Educação que abrigaram os únicos cursos de licenciatura existentes na época, o de Ciências Agrícolas e o de Economia Doméstica. Com as novas unidades administrativas, a instituição de renomada tradição agrária abriu novas turmas em seus primeiros cursos da área de humanidades. Vale destacar que, no ano anterior, em 1967, houve a transferência da Instituição para o MEC, acompanhada de sérias restrições financeiras, e este fato tornou ainda mais difícil a implantação das adaptações à Lei da Reforma Universitária, a partir de 1968 (BRASIL, 1968b), que a obrigou a abrir novos cursos atendendo à universalidade de campos do saber imposta na legislação.

No caso específico do acesso aos cursos de graduação da UFRRJ e o perfil dos estudantes, temos como um capítulo particular dessa história a sua adesão à Lei nº 5.465 de 1968 (BRASIL,

1968a), conhecida como “Lei do boi”. Essa norma legal esteve em vigor até 1985 e consistia na “reserva de 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes proprietários de terras ou não, que residam com suas famílias na zona rural” (BRASIL, 1968a). O exame dessa determinação legal associado às características do meio rural brasileiro, que está marcado pela oferta precária de ensino formal em todos os níveis (OLIVEIRA, 2010), além da necessidade das famílias de incluir seus filhos como mão de obra no campo, nos levam a concluir que a Lei do boi consistiu numa “política de cotas às avessas” e privilegiou os filhos de latifundiários e empresários rurais, como também constatou Magalhães (2015).

Diante do exposto nesta breve recapitulação sobre a criação da UFRRJ e sua primeira fase de expansão, verificamos que o perfil dos estudantes atendidos por essa Universidade se configurava em jovens advindos de camada social mais privilegiada no Brasil, que no início do século passado pertencia à elite agrária do país. As raras exceções eram os jovens, que mesmo sem ser proprietários de terras, conseguiram ingressar através da Lei do boi após comprovar algum vínculo com o meio rural, mas já seriam atendidos por uma Universidade em crise financeira, após ter sido transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação. Como exemplos dos impactos dessa crise financeira, temos que em 1967 houve uma diminuição na oferta de vagas para o ingresso de calouros, passando de 500 vagas para 185 (OTRANTO, 2010, p. 61). No ano seguinte, em 1968, foi aprovado o regime misto de ingresso de novos estudantes nos cursos da Universidade. A partir de então, 70% dos estudantes que ingressavam permaneciam cursando em regime de internato e os outros 30% dos estudantes eram externos (OTRANTO, 2009).

Os impactos da transferência para o MEC e as determinações da reforma universitária mencionados também atingiram a assistência ao estudante. Naquele período, era de responsabilidade da Divisão de Educação, Ensino e Desportos (DEED), enquanto setor administrativo ligado aos Órgãos Administrativos e Auxiliares, administrar os alojamentos e o restaurante universitário, conforme previsto no Estatuto da Universidade Rural do Brasil de 1963.

Em resumo, o aumento no número de cursos e a redução de verbas fizeram com que fosse necessário “desvincular o número de vagas para o ingresso na Instituição do número de vagas no alojamento” (OTRANTO, 2010, p. 71). Assim, a partir daquele momento, foi preciso estabelecer os primeiros critérios de seleção para a ocupação das vagas da moradia estudantil.

Para tanto, o Conselho Superior da Universidade seguiu o ideal da época, que associava a assistência ao estudante “carente” a uma assistência de cunho social, médico e hospitalar, conforme pode ser verificado nos artigos 90 e 91 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961). Portanto, a existência de alojamento e do restaurante universitário se justificava apenas pelo ensino em regime de internato e a localização do *campus* em região afastada do centro urbano da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, o critério definido para concorrer para a seleção a uma vaga na moradia estudantil foi a ordem de classificação no exame de admissão. A pesquisa documental de Otranto (2010) revelou que a Conselheira Maria Antonietta Araújo Marinho sugeriu que este critério de seleção tivesse por base atendimento às condições econômicas dos estudantes inscritos, porém esta Conselheira foi voto vencido.

Cabe lembrar que, com pouco mais de cinquenta anos de criação, no final dos anos de 1960 essa instituição firmava a meritocracia como critério para a permanência estudantil no *campus* de Seropédica. Assim como o estudo de sua história retrata por um lado o nascimento tardio da concepção de assistência estudantil enquanto política de permanência no ensino supe-

rior e por outro lado a criação e manutenção de instituições de ensino superior públicas voltadas para o atendimento de jovens das classes dominantes.

Destacamos que o período áureo da Universidade e o propósito de sua criação estavam direcionados a uma parcela específica da sociedade brasileira naquele período histórico. Tratava-se de atender aos jovens estudantes da elite agrária, na formação de alto nível em agronomia e medicina veterinária, que representavam cursos superiores de prestígio social, necessários ao desenvolvimento econômico do Brasil.

Assim, para atender a esse perfil de estudantes, o Restaurante universitário, que naquela época funcionava onde hoje é a sala de estudos do alojamento masculino, contava com uma decoração sofisticada com um grande painel de azulejos da pintora Maria Helena Vieira da Silva, um serviço com garçons que vestiam terno branco, gravata borboleta e luvas, conforme foi identificado nas pesquisas históricas feitas por Otranto (2010) e Oliveira (2021).

A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO: O REUNI E AS NOVAS POLÍTICAS DE ACESSO

Com foco na democratização da educação superior, com recorte nas políticas de acesso, nosso trabalho dá um salto nesta linha histórica para destacar a segunda fase de expansão da UFRRJ, demarcada por seu acordo em participar da Política de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). O Decreto nº 6.096 de 2007, que instituiu esta política, previa, dentre outras medidas, a reestruturação de todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a expansão da educação superior no país (BRASIL, 2007). Havia a previsão de acréscimo no orçamento das IFES, o aumento do número de vagas com a criação de novos cursos de graduação especialmente no período noturno e em novos *campi* “fora de sede” ou em *campi* interiorizados, além da abertura de concurso público para contratação de novos servidores técnicos e docentes. Ao aderir ao REUNI, a UFRRJ criou cursos majoritariamente ligados à área de humanidades, a saber: hotelaria, letras, belas artes, pedagogia, serviço social, relações internacionais, ciências sociais, licenciatura em educação do campo, comunicação social e farmácia – além do aumento da oferta de vagas em cursos já existentes.

Essa fase de expansão marcada pela adesão ao REUNI dá início a uma nova fase de adaptações da universidade à política educacional colocada em vigor, proporcionando à instituição uma maior abertura para subáreas do conhecimento diferentes daquela que caracteriza sua tradição histórica. Isso significou, além da expansão no número de matrículas, o enfrentamento de novos desafios relacionados ao afastamento cada vez mais evidente de sua tradição agrária. A ampliação no número de alunos exigiu solução para a defasagem de infraestrutura, associada ao aumento das demandas direcionadas à assistência estudantil. Em linhas gerais, sem deixar de reconhecer o crescimento das universidades federais, tratou-se de uma política marcada por críticas e polêmicas devido à falta de continuidade nos investimentos em infraestrutura e recursos humanos das IFES que já vinham sofrendo com o sucateamento desde o governo anterior. Como consequência dessa expansão, nessa nova fase a UFRRJ dobrou de tamanho em número de cursos e triplicou seu número de matrículas. Em 2006 eram 28 cursos de graduação presenciais e 6.684 estudantes matriculados (UFRRJ, 2006). Já em 2016, dez anos após, eram 57

curso e 18.000 estudantes matriculados (UFRRJ, 2016). Com a ampliação do número de vagas em cursos já existentes, também prevista no REUNI, em 2019, a UFRRJ já contava com 24.000 matrículas (UFRRJ, 2019b).

Em 2010 a UFRRJ aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) conforme consta na Deliberação do Conselho Universitário nº 21 de 30 de abril de 2009 e ao Sistema de Seleção Unificado (SISU). Assim como passou a oferecer duas modalidades de ações afirmativas para o acesso: a) bônus de 10% sobre a nota final do exame para os egressos do ensino médio público e com renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; b) reserva de 20% das vagas das licenciaturas para professores da rede pública (UFRRJ, 2010; SISS; PACE, 2015). Dois anos mais tarde, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711 de 2012) entrou em vigor, prevendo a reserva de 50% das vagas por curso e turno nas IFES e nos Institutos Federais para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Em 2016, essa lei foi alterada pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) e passou a incluir, para compor a Política de cotas, a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências, de acordo com o percentual de habitantes desses grupos, indicado pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) do estado no qual se situa a IFES (BRASIL, 2016).

Ao implementar as políticas citadas, verificamos que o perfil dos estudantes da UFRRJ se modificou. No ano de 2009 o perfil da comunidade estudantil era o seguinte: 54% dos estudantes se autodeclararam brancos, 11% pretos e 31% pardos, 26,2% pertenciam a famílias com renda mensal *per capita* de até 3 salários-mínimos e 23,3% eram oriundos de escola pública (UFRRJ, 2010, p. 1). Em 2018 esse perfil passou a ser mais heterogêneo sendo composto por 40,7% de estudantes que se autodeclararam brancos, 17,5% pretos e 36,6% pardos, 78,2% pertenciam a famílias cuja renda *per capita* mensal era de até 1,5 salários-mínimos e 67,2% eram egressos de escola pública (UFRRJ, 2019a, p. 5).

A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Os números apresentados na seção anterior mostram que em nove anos há um aumento de 43,9% de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, somado a um aumento de 52% de estudantes cujas famílias se enquadram no limite de até 3 salários-mínimos de renda mensal *per capita*, 5,6% de estudantes que se autodeclararam pardos e 6,5% que se autodeclararam pretos.

O estudo sobre essa mudança de perfil socioeconômico da comunidade acadêmica associado às políticas de assistência estudantil para a garantia da permanência demonstrou que na UFRRJ houve um aumento significativo no número de estudantes contemplados com algum tipo de auxílio e/ou bolsa. A pesquisa de Belo (2017, p. 120) identificou que no ano de 2010 foram contemplados 2.048 estudantes com auxílios e bolsas, já em 2016 esse quantitativo aumentou para 3.840 estudantes contemplados.

Para compor os dados de nossa análise, apresentamos também os dados apurados pela UFRRJ e divulgados em 2019, que mostram que dos 68% dos estudantes entrevistados na Universidade para a pesquisa de 2018 do Fórum Nacional de Pró-reitores da Assistência Estudantil e Comunitária (FONAPRACE), 10,50% participam ou já participaram de ações de assistência

estudantil para garantir o seu transporte, 16,20% participam ou já participaram de ações para sua alimentação e 14,90% participam ou já participaram de ações para sua moradia (UFRRJ, 2019a, p. 05; OLIVEIRA, 2021).

No mesmo ritmo em que a comunidade acadêmica se torna mais heterogênea, mais representativa da sociedade brasileira, as demandas por ações da assistência estudantil se ampliam não só em números como também se diversificam em linhas de atuação necessárias.

Por conseguinte, temos dois movimentos centrais, organizados pelos estudantes. Um chamado “Me avisa quando chegar”, que reivindica mais segurança para as mulheres estudantes no *campus*, enquanto garantia do seu direito de ir e vir sem ser ameaça ou violentada por ser do sexo feminino. Enquanto o outro movimento, chamado “Coletivo de Pais e Mães da UFRRJ – COPAMA”, luta em prol da garantia de exercer a maternidade e a paternidade ao mesmo tempo em que cursam a graduação e, portanto, reivindicam creche para seus filhos ou mesmo o direito de assistir as aulas acompanhados deles (OLIVEIRA, 2021).

Ambos organizam eventos com palestras e debates a respeito da permanência na Universidade, estão associados a grupos organizados que possuem a mesma pauta em outras universidades e com isso trazem para a academia a discussão sobre os diferentes obstáculos enfrentados para a permanência, para além da necessidade de auxílio financeiro. Esses dois movimentos liderados pelos estudantes exemplificam e nos mostram que a assistência estudantil não significa apenas a oferta de bolsas e auxílios através de editais que atendam a uma política específica, mas também precisa constituir-se de uma política institucional com diferentes dimensões de atendimento aos estudantes, que passa sobretudo pelo aspecto social e pedagógico.

A análise das fases de expansão pelas quais a UFRRJ passou ao longo de sua história centenária revela que foram expansões em termos quantitativos no que se refere ao número de cursos e vagas que passaram a ser ofertados, como também em termos qualitativos na incorporação de novos grupos sociais aos processos seletivos de ingresso.

Em 2010, no segundo mandato do governo Lula da Silva, foi aprovado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) através do Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010). Esse Programa tem nove linhas de atuação: moradia, transporte, alimentação, acessibilidade, creche, apoio pedagógico, atenção à saúde, inclusão digital e esporte. É também o responsável pela destinação de recursos financeiros às IFES para a execução das ações nessas nove linhas de atuação previstas. Apesar de sua importância, é um programa vulnerável do ponto de vista político por ser um decreto e não uma lei. Além disso, tem passado por cortes orçamentários anuais e está limitado também pela imposição da “PEC do Teto dos Gastos”.

Este texto apresenta dados que, além da análise estatística, necessitam como parte da análise qualitativa pautarem-se em refletir outras problemáticas de pesquisa, a saber: em que cursos estão estes estudantes que fazem parte dos 67,2% de egressos da escola pública?, em que cursos estão os estudantes que se autodeclararam pretos e pardos?, quais os obstáculos enfrentados por estes estudantes para a permanência estudantil?, quais as perspectivas de futuro destes estudantes?

Essas questões se fundamentam nos estudos sobre a trajetória escolar feitos por Pierre Bourdieu na França. São estudos que nos levam a questionar também se, de fato, tivemos uma democratização do ensino superior público no Brasil após a implementação das políticas educacionais citadas anteriormente.

Esse teórico nos aponta que a classe social a qual o sujeito faz parte, que está atrelada à variável de renda, proporciona a esse indivíduo um tipo de socialização, um *habitus*, a partir de suas experiências de vida e de acúmulo de capital cultural (BOURDIEU, 2009). Para o autor, o jogo no campo acadêmico tem suas regras estabelecidas pelas classes dominantes, o que favorece a reprodução das desigualdades sociais. Assim, podemos ter no cotidiano universitário a reprodução das posições sociais desiguais, conforme vivenciamos no campo social, além de termos no sistema de ensino como o todo “os excluídos do interior” (BOURDIEU, 2011).

Por isso, o teórico Dubet (2015), também influenciado por Pierre Bourdieu, define que a democratização do ensino pode ser entendida de várias maneiras, uma delas diz respeito ao estudo das desigualdades internas na universidade. Esse autor afirma que “os estudantes são mais numerosos, mas acessam níveis muito desiguais nesse sistema” (DUBET, 2015, p. 255). Dubet também chamou de “democratização relativa” as desigualdades no interior do sistema escolar, o que considerou também como “injustiças escolares” (DUBET, 2008). Com esses termos, esse teórico foca o debate sobre a democratização da educação nas influências que as desigualdades sociais exercem sobre a escolarização dos indivíduos, sob a escolha dos cursos e carreiras e o peso dos diplomas para o acesso ao mercado de trabalho. Esses fatores são parte do jogo no interior da escola, que se reflete na reprodução das desigualdades sociais já vivenciadas na sociedade.

Em termos práticos, outro pesquisador da temática de política da educação superior explica que a expansão do ensino superior no Brasil precisa apoiar-se em três eixos para se tornar democrática: “igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação” (SGUISSARDI, 2015, p. 881).

Nesse sentido, se o estudante originário das classes subalternas conseguir vencer as barreiras impostas em sua trajetória escolar pelo sistema de ensino, escolher o curso que amplie seu capital social e lhe confira distinção no campo social, ingressar na universidade utilizando-se de uma política educacional, o que lhe resta é lutar pela permanência com qualidade até a diplomação.

Sobre esse aspecto específico da temática de acesso e permanência no ensino superior, Nêres *et al.* (2010, p. 67) afirmam que “nosso grande desafio hoje é a criação de condições para que os estudantes de origem popular concluam seus cursos”. De forma complementar, o estudo de Heringer (2018) estabelece que o desafio para a democratização do ensino superior, atualmente, está em garantir a permanência do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas conclusões explicitam que a Universidade que foi criada para atender à classe dominante do país em 1910, proporcionando cursos de alto padrão nas áreas agrárias para formar os quadros do MAIC, atravessou governos que, com diferentes políticas educacionais, propuseram projetos de diversificação do público atendido pela universidade pública, oscilando entre períodos de maior ou menor investimento, em duas fases distintas de expansão. Essas políticas contribuíram também para a ampliação no número de matrículas e de abertura de cursos da área de humanidades, em um espaço no qual prevalecia a tradição na área agrária. A partir da adesão à política de cotas, verificamos que houve uma modificação no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação da UFRRJ, com a existência de um maior percentual de estudantes

representantes da classe trabalhadora. Essa mudança em direção à democratização do ensino trouxe novos desafios à Universidade, especialmente no sentido de garantir a permanência dos estudantes de origem popular no *campus*, com a qualidade necessária à conclusão do seu curso. Isso se reflete na necessidade de intensificar as ações institucionais no campo da assistência estudantil. Acreditamos que somente a partir da intensificação dessas ações e da garantia de condições materiais para isso a UFRRJ terá maiores condições de arcar com a responsabilidade social de atender aos filhos da classe trabalhadora que agora ocupam a maior parte do espaço que anteriormente era destinado somente a uma elite agrária.

REFERÊNCIAS

- BELO, A. S. **A educação superior e a assistência estudantil**: requisições e respostas do trabalho do assistente social frente sua expansão no contexto da contrarreforma do Estado. 2017. 244f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Berthrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, p. 11429, Brasília, DF, 21 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 5537, 4 jul. 1968a.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, p. 10369, Brasília, DF, 29 nov. 1968b.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 27 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010.
- BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.
- DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-256, maio/ago., 2015.

- DUBET, F. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008.
- HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.
- MAGALHÃES, W. L. A “Lei do Boi” como estratégia da burguesia rural: o caso da UFRRJ (1968 – 1985). 178 f. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.
- NÉRES, A. A. da S. *et al.* Condições de permanência na Universidade Federal de Rondônia. *In*: BARBOSA, J. L.; SILVA, J. de S.; SOUSA, A. I. **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-reitoria de Extensão, 2010. (Coleção Grandes Temas).
- OLIVEIRA, O. C. Educação do Campo. *In*: CAMPOS, M. L.; FONSECA, L. C. S. (Orgs.) **Oficinas de ensino: III Semana Paulo Freire na UFRRJ**. Seropédica: EDUR, 2010.
- OLIVEIRA, O. C. **A democratização da educação superior e as ações de assistência estudantil na história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. 2021. 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.
- OTRANTO, C. R. **Uma viagem no túnel do tempo: a ditadura militar vista de dentro da Universidade**. Seropédica: EDUR, 2010.
- OTRANTO, C. R. **A autonomia Universitária no Brasil: dádiva ou construção coletiva? O Caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Seropédica: EDUR, 2009.
- OTRANTO, C. R. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Revista Universidade e Sociedade** – ANDES-SN, ano XVI, n. 38, p. 18-29, jun. 2006.
- SISS, A.; PACE, A. F. A UFRRJ e a implantação da Lei nº 12.711/2012: razões de raça e de classe. **Cadernos do GEA – Observatório de Políticas de ação Afirmativa do Sudeste (OPAAS)**. FLACSO, GEA; UERJ, LPP, Rio de Janeiro, n. 8, 2015.
- SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Seropédica: UFRRJ, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. DEG faz o balanço socioeconômico dos ingressantes. **Boletim Informativo**. Decanato de Graduação. UFRRJ. n. 5, Seropédica: UFRRJ, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de Gestão**. Seropédica: UFRRJ, 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Pesquisa revela perfil heterogêneo dos estudantes da Rural. **RURAL SEMANAL**. Seropédica/RJ: UFRRJ, Ano XXVI, nº 06, 08 – 14 de junho, 2019a, 08 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de Gestão**. Seropédica: UFRRJ, 2019b.

PARTE 3:
TRABALHO E
EDUCAÇÃO:
TRAJETÓRIAS,
PRECARIZAÇÃO E
PRIVATIZAÇÃO





A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORAS TEMPORÁRIAS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

João Henrique Figueredo de Oliveira

João Carlos Roedel Hirdes

Mauro Augusto Burkert Del Pino

INTRODUÇÃO

O trabalho, nas últimas décadas, tem passado por diversas alterações que apontam para a sua precarização, em especial pelo desenvolvimento do capitalismo em seu estágio neoliberal, que traz consigo mudanças estruturais, com base em modelos mais flexíveis de produção (FERNANDES; HELAL, 2010).

É válido ressaltar que o trabalho precário sempre existiu no capitalismo, na medida em que sempre teve “[...] um lugar estratégico na lógica de dominação capitalista. Deixou de ser algo periférico ou residual, para se institucionalizar em todo o mundo” (FERNANDES; HELAL, 2010, p. 2). As principais modificações foram a redução e o arrocho salarial, modificações nos direitos trabalhistas e nas jornadas de trabalho, bem como ações contra os movimentos sindicais (MARIN, 2010).

A docência, como muitas outras profissões, não ficou fora desse processo. Vem passando por diversas modificações quanto à sua natureza nos últimos anos, o que tem acarretado a precarização da profissão. No século XXI, a categoria profissional docente, segundo Costa e Oliveira (2011 p. 729), “chegou sendo a mais numerosa, fragmentada, heterogênea e diversificada”. Como resultado, constantemente vem sofrendo privações quanto a direitos, à autonomia, à autoridade e à identidade. As privações que ocorrem na categoria docente conduzem a um processo de precarização do trabalho docente. Essa situação pode ser resumida em péssimas condições de trabalho, remuneração injusta e jornada de trabalho intensificada (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

No magistério público, essa realidade pode ser observada, de forma mais evidente, nos contratos temporários. Professoras temporárias¹ passam por mais dificuldades em comparação

¹ Optamos por utilizar o gênero feminino tendo em vista o fato de que o magistério é uma profissão majoritariamente feminina e, também, pelo fato de todas as entrevistadas serem professoras.

com as efetivas, a começar pela incerteza de permanência na sua profissão após o término do contrato. Além disso, as profissionais contratadas não recebem o mesmo salário e nem mesmo os mesmos benefícios trabalhistas em comparação com as profissionais efetivas (OLIVEIRA, 2004). Frequentemente, essas profissionais possuem carga horária excessiva de trabalho e são prejudicadas pela retirada do tempo de preparo de atividade, que é um direito das professoras (SEKI *et al.*, 2017). A dinâmica de viver como professora no regime de contrato temporário é muito conturbada.

É possível constatar que, atualmente, a desvalorização salarial, a intensificação do trabalho, a falta de infraestrutura nas escolas e a desvalorização da formação auxiliam para a realidade do trabalho docente precarizado. É evidente que esta realidade afeta a todas as professoras, efetivas ou temporárias. Contudo, Fernandes e Helal (2010) asseveram que para analisar o trabalho precarizado das professoras em relação às condições de trabalho é preciso partir das dessemelhantes partes que as diferenciam.

Assim, os dados aqui apresentados são resultados parciais de pesquisa de Mestrado que analisou como os contratos temporários precarizam o trabalho docente. Com esse objetivo, este texto busca sintetizar a precarização do trabalho docente temporário focando em quatro elementos: a infraestrutura, o salário, a formação e a intensificação do trabalho. Esses quatro elementos agrupam as principais características do trabalho precarizado.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na rede pública municipal de ensino de Pelotas – RS. Partiu de informações quantitativas do município referentes às professoras temporárias e teve seu aprofundamento através de uma abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica que busca as informações mediante os sentidos com o intuito de obter informações motivadas por alguns aspectos da realidade do indivíduo. Em outras palavras, essa abordagem metodológica busca compreender as vivências pessoais de um sujeito, das quais ele muitas vezes não tem consciência, mas que dirigem o seu comportamento.

Ao todo, essa fase da investigação envolveu seis professoras, uma por região administrativa da cidade. O critério para a escolha da escola da região foi o de que tivesse o maior número de professoras com contrato temporário ativo. Já o critério de escolha da professora foi ter participado da fase inicial da pesquisa, que coletou dados quantitativos sobre a realidade das docentes temporárias da rede municipal.

Os dados foram obtidos em entrevistas semiestruturadas. Nas entrevistas buscou-se compreender os diferentes aspectos do trabalho temporário. Assim, foi possível identificar e analisar as características do contrato de trabalho e o dia a dia das professoras. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa.

O TRABALHO TEMPORÁRIO E A PRECARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Para uma análise da precarização no trabalho temporário, a discussão será norteadada por quatro principais aspectos muito presentes nas entrevistas com as professoras e na literatura, os quais são: a precariedade na infraestrutura, o salário, a formação docente e a intensificação do trabalho.

Iniciamos com os aspectos vinculados à infraestrutura, que é fundamental para o processo de aprendizagem (BRASIL, 2012). Desse modo, as escolas deveriam oferecer espaços para que os alunos e as alunas se desenvolvessem nas mais diferentes áreas do ensino. Além disso, dependendo da qualidade da infraestrutura da escola, o trabalho docente é afetado positiva ou negativamente (SILVA; SOUZA, 2013). Essa realidade está presente nas escolas de Pelotas, sendo que tanto estudantes como as professoras acabam se submetendo.

Porque nem a pessoa que está lá atendendo os teus filhos. Esta pessoa está mal remunerada, a estrutura que está recebendo seus filhos é uma estrutura precária. Este é o critério de valor que a gente tem hoje em dia. A gente está vendo na verdade, o discurso está claro, povo não vale nada, a população não vale nada, os filhos das pessoas não vale nada. E isso é muito triste, isso é muito desesperador (Professora Anita Malfatti²).

Na fala da professora, verifica-se como isso é um critério de valor. Assim, quanto pior remunerado e quanto mais precária a estrutura da escola, menos valor é conferido à professora, em sua compreensão. Para ela, esta é a lógica dos nossos governantes. A professora Anita Malfatti ainda completa mostrando outros elementos que corroboram para relevar essa lógica do valor da educação que nossos governantes legitimam.

Eu quando pego um ônibus para ir lá para fora (zona rural), agora quando deram estas chuvas, a estrada fica praticamente intransitável só dá para ir de ônibus. Se você tentar enfiar um carro, você deixa o carro lá porque fica um horror, é buraco dentro de buraco e não tem iluminação na estrada, então assim, em um estado precaríssimo. Então é basicamente, ela (escola) é uma comunidade a margem e que é para ficar à margem, não é para chegar aqui esses discursos. Bom, o Paulo Freire falava que o espaço ele é pedagogizante. Então, quando a gente trata tudo com tamanha precariedade, quando a gente trata as pessoas com tamanho desrespeito, a gente tá dizendo alguma coisa sobre o valor da educação, né?

Assim, são essas as realidades que as professoras da Rede Municipal de Pelotas têm passado para poder acessar a escola. Outra realidade, que também desestimula o trabalho docente, se dá na forma dos baixos salários.

Pensando na prefeitura assim, quando começou esta demanda, esta chuva de professores entrando na justiça pedindo o piso, aumentou a despesa da prefeitura. Aí penso

² Todas as professoras estão com nomes fictícios. Seus nomes fazem referência a grandes mulheres brasileiras que se tornaram ícones na história.

eu que as funções dos contratos temporários entraram por isso também, para dar uma amenizada. Penso eu, uma pessoa que não entendo nada de escola pública e estou aprendendo agora aos pouquinhos. Não tem por que a gente fazer um concurso, e sabe, ser aprovado muitos e a gente chamar muitos se eles vão entrar na justiça para aumentar o salário e aquela coisa toda e aumentar os gastos da prefeitura. Que nem diz o Eduardo Leite, do fluxo de caixa, aí então vamos colocar uns professores temporários, pois eles não vão entrar na justiça e eles vão ganhar aquilo ali e está bom e deu pra bola. Eu notei um pouco disso, entre o ano passado e este ano a quantidade de contratos temporários foi gigante, foi gigante e em todas as áreas, não só em Educação Infantil, séries iniciais, foi o pessoal de área, assim foi uma chuva de professores. E eu acho que é mais fácil botar um monte de contrato temporário do que atender esta demanda de professores que estão exigindo o piso, né? Pelo que eu observei entre estas duas escolas que eu trabalhei e trabalho atualmente é todo mundo, eu não conheço um professor que não tenha entrado na justiça exigindo o que é de direito, que é o piso (Professora Lota de Macedo Soares).

Nas últimas três décadas, uma série de mudanças ocorreram no mundo do trabalho e esse contexto afetou diretamente a carreira docente nas mais diferentes formas. Uma delas é a contratação temporária de professoras na rede pública, o que para muitos administradores públicos representou uma grande economia financeira (COSTA; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2007; 2008). As professoras de Pelotas também compreendem que o crescimento das docentes temporárias no município ocorre para economizar recursos. “Economia, uma boa economia, porque um professor contratado ganha bem menos que um concursado e também não pode requerer seus direitos de jeito nenhum, se não vai embora”. (Professora Carmen Miranda).

As docentes efetivas de Pelotas não recebem o piso. Para conseguir receber o que é de direito, é necessário entrar na justiça. A remuneração é um importante aspecto tanto para as profissionais efetivas como para as professoras temporárias, e isso reverte diretamente na condição de trabalho.

Acho que no poder aquisitivo sim (se você considera que tem algum prejuízo por ser temporária), com certeza porque se eu fosse concursada eu teria mais condições, receberia um pouco melhor, mais condições de obter mais matérias para o trabalho (Professora Carmen Miranda).

As professoras percebem que a demanda de temporárias ampliou de acordo com o aumento de professoras indo na justiça reivindicar o piso. Cericato (2016) afirma que a depreciação profissional do magistério é observada pela desvalorização salarial. Para as entrevistadas, o maior prejuízo de ser temporária se dá pelas questões salariais.

Prejuízo seria mais na questão salarial mesmo. O contrato é assim (como o recurso humano de Pelotas trata os contratados), tem validade de 2 anos, tu vais ganhar um mil e duzentos reais, não tem direito a LP³ e a plano de saúde. Mas tu tens direito ao cartão alimentação de duzentos reais e não sei quanto, duzentos reais é alguma coisa, mas é o mesmo valor das outras professoras porque eu me informei e elas me falaram o valor delas, acho que é duzentos e setenta alguma coisa assim. E é isso este é o valor, tu quer? se não quer, tchau! Porque tem outros que querem! (Professora Lota de Macedo Soares).

³ Licença Prêmio.

O penúltimo ponto que caracteriza o trabalho docente como um trabalho precarizado está relacionado à formação ou ao acesso à formação. Uma formação adequada auxilia a professora a desenvolver determinados conteúdos em sala de aula (SAMPAIO; MARIN, 2004). Além disso, quando essas profissionais assumem o magistério, geralmente não têm acesso à formação continuada. “Direito não, com certeza não, algumas formações são restritas. Nem todas, mas as últimas têm vindo com restrição. Até porque o contratado às vezes fica pouco tempo e acaba saindo” (Professora Carmen Miranda).

Atualmente, as professoras necessitam ter conhecimentos que antes não eram demandados na profissão (OLIVEIRA, 2004). Assim, muitas formações não trabalhavam com certas temáticas como, por exemplo, a inclusão. A formação continuada seria a melhor forma de solucionar esse problema. Contudo, para as professoras temporárias, as formações são negadas.

Enfim, vou dar um exemplo bem prático. Assim, eu tenho uma turma que tem uma aluna que eu não sei o diagnóstico, nem procuro saber, mas eu acho que é autismo ou alguma coisa do espectro autista. Enfim, ela tem um andamento totalmente diferente da turma. Tem professor especializado para acompanhar, porém o que eu consigo desenvolver com ela, é muito pouco e muito limitado. Esse ano teve na formação continuada, justamente para essa área teve um sorteio porque teve um evento aqui em Pelotas (Columbra). Teve sorteio de vagas para professores de cada escola, eu não pude participar do sorteio porque eu era contratado. Então não podia ganhar, mas eu sou a professora que atua diretamente com o aluno, entendeu? Com o aluno e com atendimento especial, então assim eu não podia porque aí, bom a justificativa né para isso é que bom qualificar mão de obra, bom esta mão de obra vai sair, não vai ficar nos quadros da prefeitura que é uma justificativa que em termos econômicos faz sentido, mas em termos de prática quem tá atendendo agora sou eu a contratada não é a concursada, entende? Então quando eu falo de dar igualdade de condições também é isso né porque se tu não exiges uma formação específica, se tu não ofereces curso, mas essa pessoa tem que atuar, bom tu tens que dar algum tipo de recurso. E o recurso não é só o professor especializado lá porque tem professores especializados que pode fazer, mas o que eu posso fazer como professora temporária, mas esse ano sou eu que estou lá com esta criança então sou eu que tenho que saber lidar sou eu que tenho que saber atuar (Professora Anita Malfatti).

Assim, a formação continuada é importante para que as professoras continuem aprimorando e desenvolvendo suas práticas. Além disso, a formação auxilia as professoras a construir uma identidade profissional (HYPOLITO, 2012). Contudo, as profissionais temporárias passam por outro constrangimento: não são valorizadas financeiramente pelas pós-graduações que realizaram antes e depois de assumir o contrato, como relata a Professora Tarsila do Amaral.

Para entrar na seleção, eu levei a minha especialização. Quando me chamaram para fazer o contrato, a minha especialização não valeu de nada, entendeu? Eu pontuei com a especialização para concorrer à vaga, mas não, não valeu a minha especialização, entendeu? Porque o contrato, eles estão pagando o piso para o contratado. O que acontece é que eles não queriam pagar a bonificação pela especialização porque ia passar do valor do piso. Então não valeu de nada.

A professora Lota de Macedo Soares também passou pela mesma situação:

Eu, como contrato, por exemplo, na administração quando eu fui contratada me falaram; – ah, tu tens pós, né? Então tu pegas teu diploma, o teu certificado e leva lá na SMED e tal. Eu fui até lá bem feliz, cheguei lá, eles falaram que eu não tinha direito. Na hora eu pensei, mas por quê? Mas aí depois eu já abstrai já não dei bola é só um contrato mesmo, pois de certa forma te tratam desta maneira.

Segundo Shiroma (2003), a defasagem na formação das professoras tem e teve objetivo de reduzir despesas e, simultaneamente, ampliar o controle com o intuito de proletarizar o magistério.

O último ponto é relacionado com a intensificação do trabalho docente, o qual, segundo Dalila Oliveira (2006), pode ser estruturado em três formas. O primeiro modo de intensificação constitui-se em pequenas inserções de atividades ou exigências dentro da carga horária de trabalho. Essas demandas surgem de diferentes grupos como pais, equipe diretiva ou mesmo de órgãos administrativos. Esse modo de intensificação foi relatado pelas professoras. Quando perguntadas se conseguiam fazer todas as atividades pedagógicas dentro da jornada de trabalho, levando em consideração a hora-atividade, foi obtida a seguinte resposta:

Na verdade, tu tens seis horas atividades, né. Então é dentro dessas horas atividades, sim (a preparação das aulas). Mas agora correção de provas e trabalho e estas coisas, não. Aí é fora do horário, porque senão não rola porque é muita coisa. Mas a questão de preparar aula em si, dá, dá bem (Professora Tarsila do Amaral).

Mesmo com a hora-atividade fica difícil conseguir realizar todas as atividades pedagógicas como preparação de aulas, correções de trabalhos, reuniões e provas. Além disso, outra professora relatou a disparidade de graus educacionais encontrados em um terceiro ano. Assim, a professora monta durante sua hora-atividade, como também na sua hora de descanso, planos de ensino individualizados para poder atender a todos os alunos e alunas, conforme suas especificidades.

Fora, fora da escola. Porque assim eu tenho horas na terça-feira à tarde, tá, que é a minha hora-atividade. O que acontece, já aconteceu de meses eu não conseguir fazer a hora-atividade fora da escola, entendeu? Eu uso muito para preparar as aulas só que não é tempo hábil para isso porque eu não preparo aula para o terceiro ano apenas. Eu preparo aula para o terceiro ano, para aluno AEE de acordo com o diagnóstico, são três diferentes diagnosticados. Eu preparo aula para aluno não alfabetizado, que não tem diagnóstico, e eu preparo uma aula para nível de segundo ano. Então eu tenho aproximadamente 20 alunos, que eu tenho três diagnóstico, cinco que não estão diagnosticados e não estão alfabetizados (Professora Marielle Franco).

O número de alunos e alunas interfere muito no tempo de dedicação da professora para estudar e preparar suas aulas:

Fora, a gente tem hora-atividade que é para planejar e preparar as aulas. Mas às vezes é até mais dependendo dos pareceres, que eu tenho 40, para fazer. Porque como sou só eu como professora, aí fica tudo para mim (Professora Carmen Miranda).

O segundo ponto de intensificação na perspectiva de Oliveira (2006) é quando a professora realiza atividades dentro e fora do horário de trabalho. Apesar de os exemplos anteriores já apresentarem um pouco dessa relação, outra professora mostra que a jornada de trabalho dela não acaba nas 20 horas de atividades semanais.

A minha rotina é essa eu vou para escola já com material todo pronto, eu não trabalho só dentro da escola. Eu tenho 20 horas dentro da escola, mas na externa eu tenho mais de 20 horas (Professora Marielle Franco).

O último formato de intensificação, de acordo com Oliveira (2006), se dá pela redução do vencimento do trabalho docente. As professoras se sentem obrigadas a trabalhar mais horas para obterem um salário minimamente digno. Professoras efetivas e temporárias recebem, em média, em início de carreira, aproximadamente, R\$1.200,00 por 20 horas de trabalho no município de Pelotas. Assim, muitas professoras se submetem a mais 20 horas de trabalho na forma de contrato temporário, complemento ou efetivo para melhorarem seus salários. Para muitas profissionais, ocorre um desgaste físico e falta de tempo para preparo das atividades e das aulas, diminuindo, assim, a qualidade do trabalho.

Acho que é, principalmente, a questão da motivação, acho que o professor motivado ele é capaz de tantas coisas, e mesmo desmotivado ele já é capaz de muitas coisas. Ele motivado vai muito além, uma das coisas é a questão do salário que é gritante. Assim é em torno de mil reais, então eu preciso trabalhar mais um turno para ganhar o que eu ganho em um turno, entendeu? Eu preciso de mais vinte horas, eu preciso deixar minha família, eu preciso deixar o meu lar, eu preciso planejar aula no meu intervalo, isso reflete na educação pública porque eu vou chegar para o meu aluno exausta, eu vou chegar para o meu aluno sem a mesma disposição, porque eu sou um ser humano, talvez eu não vou preparar uma aula com tanta qualidade quanto ele precisa e do quanto ele merece por que eu sou um ser humano, tu entendi? Ontem mesmo de noite eu estava preparando aula, fazendo meu filho ir dormir, pensando e organizando, de que jeito que eu venho hoje sete e quinze para dar aula, né? Isso reflete na educação pública, sim e se o professor não é valorizado isso vai refletir sempre (Professora Fernanda Montenegro).

Resultado dessa constante intensificação do trabalho é o adoecimento das professoras. Essas profissionais que trabalham 40 horas ou até mesmo 60 horas (trabalhando em mais de uma rede de ensino) chegam em suas casas e continuam a trabalhar, pois cada vez mais surgem demandas. Com isso, recebem mais; entretanto, pagam com a saúde.

Eu acho que não tem visibilidade nenhuma a coisa acontece, e mesmo tu sabendo que nem eu, eu sei dos meus direitos mesmo assim eu preciso estar aqui, eu preciso ganhar este salário, eu preciso me envolver de tal forma que isso liquide com a minha saúde, é bem isso (Professora Fernanda Montenegro).

As professoras de Artes do município criaram uma estratégia para reduzir a sua demanda de trabalho. Elas compartilham, através das mídias sociais, as aulas e as propostas de trabalho. Além disso, se organizam para que cada professora, de acordo com sua aptidão, desenvolva seus trabalhos em uma determinada temática. Dessa forma, ampliam o grupo de assuntos que os docentes podem trabalhar.

Tranquilo, na parte que eu trabalho artes de manhã, não tem este engajamento, assim de a gente fazer trocas de material, estas coisas assim. Mas à tarde que é a arte do currículo, todas as professoras que trabalham com o mesmo conteúdo, mesmas séries, mesmo ano a gente troca o material. Então, uma prepara uma coisa, outra prepara outra, aí depois a gente vai trocando pelo WhatsApp. Hoje mesmo ela, uma professora me mandou (Professora Tarsila do Amaral).

Assim, as professoras temporárias passam por diversos constrangimentos na carreira. Para essas profissionais, o acesso à formação continuada muitas vezes é vedado, bem como passam por uma maior intensificação do trabalho comparado com as colegas efetivas. Apesar disso, trabalham recebendo baixos salários e em péssimas condições de infraestrutura. Duarte (2012, p. 154-155) resume bem todas essas experiências do ser docente:

En resume, las consideraciones anteriores muestran que la precarización y la intensificación del trabajo docente son problemas reales y graves para el tamaño de la tarea que se le da a los maestros, las exigencias que siempre aumentan, el tiempo da a los maestros, las exigencias que siempre aumentan, el tiempo que se reduce, los bajos salarios y las condiciones de trabajo no siempre satisfactorios. Los procesos de precarización e intensificación del trabajo docente comprometen la calidad de la educación, en la medida que los maestros necesitan elegir, entre una gama de actividades y situaciones de emergencia que surgen en las aulas y en la escuela, las demandas que tienen que responder, con las condiciones de trabajo y el tiempo disponible para llevarlas a cabo⁴.

É muito conturbado o viver da professora temporária, pois isso acarreta prejuízos como pessoa e como profissional. Para Fernandes e Helal (2010), a precarização do trabalho consiste em uma nova configuração do trabalho, que ocorreu a partir de mudanças estruturais no capitalismo. O centro econômico do capitalismo se dava pelo capital industrial. Todavia, com o passar do tempo, o centro econômico se dissipa abarcando outros modelos mais flexíveis de produção. Mediante essa transformação do capitalismo, o mundo do trabalho se modifica e essas relações de precarização ganham mais forma e ficam mais evidentes.

É válido ressaltar que o trabalho precário sempre existiu. Para Fernandes e Helal (2010), tal situação deixou de ser uma exceção para se tornar regra na lógica de dominação capitalista. Marin (2010) caracteriza alguns pontos desta modificação, como arrocho salarial, redução e modificações dos direitos trabalhistas e, também, reorganização nas jornadas de trabalho. O magistério também passou por diversas modificações que acarretam a precarização do ofício, como é o caso dos contratos temporários. As relações trabalhistas destas profissionais não apresentam o mesmo salário: geralmente são menores e os demais direitos trabalhistas são modificados ou até mesmo retirados.

⁴ Tradução livre dos autores: Em resumo, as considerações mostram que a precariedade e a intensificação do trabalho docente são problemas reais e sérios para o tamanho da tarefa atribuída aos professores, as demandas que sempre aumentam, o tempo concedido aos professores, o tempo reduzido, baixos salários e condições de trabalho nem sempre são satisfatórias. Os processos de precarização e intensificação do trabalho docente abrangem a qualidade da educação, pois os professores precisam escolher, dentre uma série de atividades e situações de emergência que surgem nas salas de aula e na escola, as demandas que eles têm para responder, com as condições de trabalho e o tempo disponível para realizá-las.

As professoras temporárias compreendem que o trabalho temporário é uma forma de precarização. Além disso, as professoras adicionam outras formas de precarização dos serviços públicos que afetam direta e indiretamente a educação, conforme relato a seguir:

Mas para fechar a tua questão entre a contratação temporária e a precarização é total, relação direta é uma forma de precarização, uma das, mas não é a única. Quando eu dou este exemplo lá do ônibus, isso outra forma de precarizar, não mandar merenda outra forma de precarizar, não arrumar a estrada daqui até lá na escola e não dar acesso de transporte é uma forma de precarizar, atrasar e parcelar salário, tem várias formas, não permitir uma formação adequada, não dá esse tempo de preparação, enfim tem inúmeras, mas a contratação, sim é uma delas (Professora Anita Malfatti).

A professora Fernanda Montenegro confirma que o trabalho temporário é precarizado e conclui: “Mas então é isso, eu acho que é essa relação, é precarizado porque tu não tens seus direitos, tu não és nada, tu precisa daquele contrato, vai lá minha querida, trabalha e somos isso.”

A professora Fernanda Montenegro complementou em outro momento dizendo: “[...] eu preciso estar aqui, eu preciso ganhar este salário, eu preciso me envolver de tal forma que isso liquide com a minha saúde”. Contudo, mesmo conhecendo esta realidade, as professoras se submetem ao trabalho temporário pois necessitam de um trabalho. A professora Anita Malfatti afirma:

Socialmente no momento que tu diz para um professor contratado “- tu não pode faltar!” Que é isso? É uma pessoa tu não estás, tu não tá lidando com um robô. E mesmo robô de vez em quando deve ter que ir para manutenção. Então não tem como, né? É uma lógica perversa, de perversidade, é dizer que seu trabalho ele só vale dentro dessas condições e se não você vai ser substituído. Claro, isso tem a ver com uma lógica neoliberal, com o momento político e econômico que a gente está vivendo. Na verdade, é mais agravante ainda, porque justamente a gente está no momento de crise de aumento de desemprego e aí então vamos precarizar o máximo do que as pessoas precisam. Então elas vão se submeter, é perverso.

Para concluir, a professora Carmen Miranda complementa os pensamentos sobre a precarização do trabalho docente, apontando como as muitas contratações temporárias não afetam apenas as professoras, mas também a Educação Básica pública.

Até tem porque esse monte de pessoas que eles contratam, nem sei aqui na escola mesmo é mais da metade das pessoas são contratados, tem um pouquinho mais de contrato do que efetivado. Acredito que precariza sim, porque esta mudança de contrato, muda professor, muda auxiliar, acredito que afeta diretamente os alunos. Porque até eu como professora de tanto ver como o fulano estava andando antes de ti, a coisa desanda quando troca tudo. Nesta função de trocar muito depende do nível, eles sentem muito, dependendo do nível não né, todos os níveis são bem sentidos pelas crianças. Porque é muita troca de profissionais em relação aos contratos e isso prejudica bastante.

Desse modo, as condições de trabalho são baixas e afetam as condições de vida das trabalhadoras e o próprio trabalho. Por essa razão, as professoras devem lutar. Nas palavras de Oliveira (2012, p. 156): “assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua para a qual

os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente”. A professora Anita Malfatti complementa essa ideia: “*Professor contratado, sim, para os casos em que isso realmente for necessário. De resto, professor concursado, bem pago, com formação continuada, com valorização e também com condições, porque assim dá condições de fazer.*”

Professoras temporárias passam por diversas limitações na vida profissional. Partindo de salários menores, passando pela desvalorização profissional, tendo que trabalhar em situações de infraestrutura problemáticas, exercendo um trabalho intensificado. Esses fatos expõem a precariedade do trabalho docente temporário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contrato temporário de trabalho é uma forma de precarização da profissão. As professoras temporárias ao assinarem o contrato administrativo aderem a uma forma de contratação precária, que não garante os mesmos direitos das docentes efetivas, que foram adquiridos e conquistados na luta da categoria. Assim, são submetidas a trabalhar por salários menores em comparação com as efetivas, em jornadas de trabalho intensificadas, em infraestruturas precárias, chegando a vivenciar situações de desrespeito quanto à própria formação.

As docentes temporárias são constantemente desvalorizadas e precarizadas. Contudo, seguem buscando as condições objetivas para a sua sobrevivência em um campo de atuação profissional conflituoso, onde as políticas gerencialistas restringem direitos conquistados com muita luta, tomam como referência o mercado e focam no campo econômico, em detrimento dos valores educacionais contidos na própria Constituição Federal. São profissionais da educação que passam a viver relações de trabalho que se alteram rapidamente, com muitas contradições. São muitas mudanças, muitos embates e uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 273–289, 2016.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727–750, 2011.

DUARTE, A. M. C. Apropiação de las nociones de precarización e intensificación en el estudio del trabajo docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; ESCOBAR, R. G. (Compiladores). **Educación y trabajo docente em el nuevo escenario latinoamericano**: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento. Lima: Fondo editorial UCH, 2012. p. 334.

FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H. Precarização do trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/330.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/331.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2 – 3, p. 29 – 39, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355–375, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 44, p. 209–227, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 468.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, 2004.

SEKI, A. K. *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 1–18, 2017.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, M. C. M. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61 – 79.

SILVA, A. F. DA; SOUZA, A. L. L. DE. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772–787, 2013.



O PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO: EXPRESSÃO DA COALIZÃO COM A BURGUESIA INDUSTRIAL E DA DISPUTA PRIVADA PELOS FUNDOS PÚBLICOS

Neila Pedrotti Drabach

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os fundamentos político-econômicos que levaram o governo Dilma Rousseff (PT – 2011 a 2016) a conceber uma política de educação profissional que fortaleceu o projeto de formação da burguesia para a classe trabalhadora – o Pronatec Bolsa Formação, instituído por meio da Lei nº 12.513/2011. Criado em um contexto de ampliação da oferta de educação profissional a partir de instituições públicas e orientado por um projeto formativo atrelado aos interesses da classe trabalhadora, resultado das políticas desenvolvidas pelo próprio governo do Partido dos Trabalhadores na primeira década dos anos 2000, o Pronatec Bolsa Formação pode ser compreendido como um “desvio de rota” nas políticas de educação profissional desse período (DRABACH, 2018).

A partir do repasse de recurso público por matrícula para instituições públicas e privadas de ensino, o Pronatec Bolsa Formação contabilizou mais de 4,6 milhões de matrículas, no período de 2011 a 2016, sendo que a grande maioria se deu em cursos de curta duração (77,3%) e sem integração com a elevação da escolaridade, e destinou mais de 13,3 bilhões de reais. Deste montante de recursos, as instituições privadas captaram mais de 77%, sendo que as instituições do Sistema S foram as que mais ofertaram matrículas, tendo capitaneado 61% do valor total destinado ao Programa. No período de 2011 a 2014, o orçamento do Pronatec Bolsa Formação correspondeu a 78% do total do orçamento destinado às políticas de educação profissional promovidas pelo governo federal¹, o que evidencia a disputa das instituições privadas pelos fundos públicos da área (DRABACH, 2018).

¹ As demais políticas de educação profissional em andamento neste período eram: Brasil Profissionalizado, Expansão da Rede Federal e Rede E-Tec Brasil.

Do ponto de vista teórico-metodológico, com base na concepção de Estado Ampliado ou Integral desenvolvido por Gramsci (2007; 2014), compreende-se que as políticas públicas, entre elas as educacionais, são expressão das disputas por hegemonia entre as classes na sociedade civil e na sociedade política, e que os projetos político-pedagógicos apresentam importância estratégica na construção e manutenção da hegemonia de classe. As políticas educacionais traduzem relações de força entre os diferentes grupos sociais, ora avançando para uma concepção democrática de educação, ora retrocedendo e/ou convivendo com iniciativas socialmente excludentes, resultado das lutas de interesses que perpassam o conjunto do Estado entre as demandas da classe trabalhadora e as necessidades da reprodução do capital.

Nessa direção, levando-se em consideração a inflexão da política econômica para um projeto de re-industrialização do país a partir do governo Dilma e do crescimento do orçamento destinado à educação profissional, este artigo, a partir de referências da área da economia e das ciências sociais e da análise de indicadores e normativas do Pronatec Bolsa Formação, argumenta que ao assumir a “Agenda Fiesp” (CARVALHO, 2018), o governo tenha aberto a brecha necessária para o aprofundamento da disputa pela hegemonia/direção do projeto de formação da classe trabalhadora em prol do projeto privatista que vinha orientando essa modalidade de ensino até o final dos anos 1990, que se traduziu no protagonismo do Sistema S na oferta, na transferências de recursos públicos e na concepção formativa do Pronatec Bolsa Formação, a partir da ação Pronatec Empreendedor².

A AGENDA FIESP E A FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA – CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DO PRONATEC

O Pronatec surge em um período marcado pelo crescimento da economia e consequente diminuição das taxas de desemprego. Em 2010, o país havia atingido um crescimento de 7,5% no PIB, o maior crescimento registrado desde os anos 1980, e o desemprego alcançava a menor taxa dos últimos 8 anos: 6,7% em média, chegando a 5,3% no mês de dezembro (IBGE, 2011). Após um período de crescimento ancorado no “boom de exportação de commodities” (de 2003 a 2005), motivado especialmente pelo crescimento da economia chinesa, a segunda metade dos anos 2000 – mais especificamente, o segundo Governo Lula –, foi marcada pelo crescimento do mercado interno, promovido pelas políticas redistributivas e investimentos públicos, o que não permite atribuir esse bom momento da economia brasileira apenas a um “momento de sorte” (CARVALHO, 2018). Nesse período, conforme análise da economista Laura Carvalho (2018, p. 10), o país obteve, juntamente com a elevação das taxas de crescimento, “uma redução das desigualdades sociais e regionais, o aumento sustentado dos salários, a elevação do nível de emprego formal, a melhoria das contas públicas e externas, tudo isso mantendo as taxas de inflação sob controle”, resultado do bom momento da economia global aliado à política econômica do governo, o que teria configurado o “Milagrinho brasileiro”, na visão de parte dos economistas.

² Este texto apresenta resultados decorrentes de uma pesquisa maior sobre o tema realizada no âmbito do curso de Doutorado em Educação, realizado no período de 2014 a 2018, na Faculdade de Educação da USP, que pode ser consultada na Biblioteca Virtual da USP, sob o título “O ‘desvio de rota’ na política de Educação Profissional: uma análise do processo de construção e da oferta pública e privada do Pronatec”.

Somado ao processo de transferência de renda, o crescimento econômico nos anos do Milagrinho foi impulsionado, especialmente, pelo investimento público, que cresceu em média 27,6% entre 2006 e 2010, capitaneado, principalmente, em torno do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado no início de 2007. O investimento público potencializou o crescimento à medida que “esses investimentos induzem outros investimentos e geram emprego e renda no conjunto da economia, estimulando também um maior consumo das famílias”. (CARVALHO, 2018, p.16).

Assim, juntamente com a alta do preço e da exportação de *commodities*, a distribuição de renda, a expansão do crédito e os investimentos públicos, que compõem os “três pilares de crescimento” desse período, explicam o bom desempenho da economia, na análise de Carvalho (2018). Na composição do PIB, o maior crescimento real foi observado em relação ao investimento e não ao consumo das famílias, ao contrário do que faziam crer as análises que indicavam um crescimento da economia apenas pelo consumo: “o consumo das famílias teve crescimento real médio anual de 5,8% entre 2006 e 2010, ante 9,1% de crescimento real anual do investimento no mesmo período” (CARVALHO, 2018, p. 33).

No entanto, esse crescimento guardava algumas contradições internas para a economia a longo prazo, como a baixa participação da indústria³, que vinha em decadência desde os anos 1980, aprofundada nos anos 1990 (CARVALHO, 2018), e a ausência de marcos regulatórios sobre a taxação da renda e do patrimônio, fruto da própria correlação de forças que o governo procurava arbitrar. Assim, em que pese o crescimento da distribuição da renda, graças ao aumento acelerado dos rendimentos de trabalhadores da base da pirâmide, “a renda do capital cresceu ainda mais e se manteve altamente concentrada na mão dos mais ricos” (CARVALHO, 2018, p. 50), uma vez que a política adotada não implicou “na redistribuição de renda do topo da pirâmide para o meio ou para a base” (CARVALHO, 2018, p. 49-50), o que ajudou a manter a estabilidade do governo.

Nessa direção, apresentava-se o desafio da obtenção de maior arrecadação tributária para que o pilar da distribuição de renda, que se apoiava na maior arrecadação a partir do crescimento da economia, não retrocedesse a partir da primeira crise, e da promoção do desenvolvimento de setores estratégicos da indústria e de serviços para que o dinamismo do mercado interno se sustentasse no longo prazo. As críticas em relação ao baixo desenvolvimento da indústria, realizada por economistas e pelo próprio setor, ganhou cada vez mais força, tendo conquistado o apoio de organizações da classe trabalhadora e da Presidente eleita em 2010, a economista Dilma Rousseff, “formada em economia em uma escola de tradição industrialista” (CARVALHO, 2018, p. 57), que passou a orientar a política econômica do seu governo a partir de medidas de intervenção estatal que proporcionassem condições para a reindustrialização do país, na expectativa de crescimento da economia e geração de empregos mais qualificados.

Com isso, o Governo Dilma investiu no aprofundamento do “desenvolvimentismo” a partir de uma base de sustentação que apostava na “coalização entre os industriais e os trabalhadores” (SINGER, 2018, p. 39). Os sinais para essa aposta seriam confirmados no documento entregue ao governo, produzido a partir de seminário reunindo representantes de trabalhadores e empresários, ocorrido em maio de 2011, que demonstrava a preocupação diante da baixa participação da indústria de transformação no PIB e a importância do desenvolvimento de uma política industrial:

³ De acordo com os indicadores apresentados por Laura Carvalho (2018), a participação da indústria no PIB teve seu auge em 2004, com 24,3%. Em 2010, a participação da indústria havia caído para 12,7%, enquanto os serviços haviam aumentado de 54,9%, em 2004, para 57,6%, e o setor de construção de 4,2%, para 5,3%.

A previsão de que em 30 ou 40 anos o Brasil será a quarta economia do mundo apenas se sustenta com o restabelecimento do papel da indústria e com o adensamento de suas cadeias produtivas. Não existem países cujos cidadãos gozem de alto padrão de vida e pleno acesso a bens e serviços que não contem com indústria sólida, diversificada e com alto grau de inserção em mercados internacionais. A possibilidade de estabelecimento de um diálogo contínuo entre a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Força Sindical, o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo é algo inovador e reflete o compromisso de construir um Brasil forte e industrializado. Este é o momento para que os diferentes atores desse processo – trabalhadores, empresários e o governo – formem um grande consenso acerca da política industrial nos rumos da economia (SKAF; HENRIQUE; SILVA, 2011⁴).

Alçado novamente à frente do Ministério da Fazenda, Guido Mantega – um dos quadros do governo Lula que mais se identificava com a linha desenvolvimentista – coordenou a “nova matriz econômica”, que apresentava uma série de ações com vistas a estimular a economia interna, especialmente por meio da geração de condições, pelo Estado, que impulsionassem a produção industrial do país, sendo a maioria oriunda das reivindicações do setor. Entre essas ações, Singer (2018, p. 43-46) destaca: redução dos juros; ampliação de crédito por meio do BNDES, destinando crédito subsidiado a empresas para fins de “produção, aquisição e exportação de bens de capital e inovação tecnológica”; criação do Programa Brasil Maior, que reunia 287 ações, atendendo às reivindicações da indústria, via CNI, e estimulando o microempreendedorismo por meio da ampliação da política do MEI (Microempreendedor Individual); desoneração da folha de pagamento de quinze setores intensivos em mão de obra, que, em 2014, chegou a 56 setores (CARVALHO, 2018), com vistas a reduzir a “carga fiscal elevada” aos empresários; Programa de Investimentos em Logística (PIL); Reforma do Setor Elétrico, que reduziu em 20% o preço da eletricidade; desvalorização do real para favorecer os produtos da indústria nacional; e medidas de proteção ao produto nacional, via elevação de impostos sobre alguns produtos e veículos importados, e políticas de valorização da produção nacional.

Na análise de Carvalho, essa nova matriz econômica representava, na prática, a “Agenda Fiesp”. Quando o governo anunciou a redução no preço da energia elétrica, o Presidente da Fiesp, que havia liderado a campanha “Energia a Preço Justo” desde 2011, comemorou a medida no noticiário televisivo: “Com o apoio da presidente Dilma, da maioria dos deputados e senadores e com o apoio de todos vocês, o sonho virou realidade” (CARVALHO, 2018, p. 68).

Sem entrar nos problemas políticos e econômicos decorrentes dessa nova matriz econômica, destaca-se a existência desse cenário, a partir de 2010, pois, na interpretação aqui realizada, a decisão política de atender às demandas dos industriais teria fortalecido o projeto educacional da burguesia para a formação profissional. O interesse e a preocupação do governo em estimular o desenvolvimento da indústria brasileira, que dependia da mobilização dos agentes privados, trouxeram para o âmbito das políticas de educação profissional o protagonismo do Sistema S – instituição ligada às organizações patronais da indústria, comércio, infraestrutura e rural –, que defende uma formação profissional alinhada com as necessidades das empresas da área, em detrimento da formação integral do trabalhador. Além disso, o crescimento da oferta de educa-

⁴ Publicado na *Folha de São Paulo* em 26 de maio de 2011, o documento, intitulado “Um acordo pela indústria brasileira”, estava assinado pelos Dirigentes da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp), Paulo Skaf, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Arthur Henrique e da Força Sindical, Paulo Pereira da Silva.

ção profissional em instituições públicas, tanto na Rede Federal quanto nas Redes Estaduais, somado ao Acordo de Gratuidade com as principais instituições de ensino do Sistema S⁵, limitou o uso e a expansão da receita dessas instituições. Diante do crescimento do orçamento público destinado à educação profissional, gerou-se uma disputa pelo acesso a esses fundos, como se observa historicamente na relação público-privada no campo educacional.

Pode-se citar duas medidas que reforçam esse raciocínio: a inclusão dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (que são as instituições de ensino do Sistema S) no sistema federal de ensino, por meio do artigo 20 da Lei do Pronatec, conferindo-lhes autonomia para a criação de instituições e de cursos (antes, esses atos institucionais estavam subordinados à autorização dos Conselhos Estaduais de Educação), e o financiamento subsidiado via BNDES para a ampliação da infraestrutura do SENAI, no valor de 1,5 bilhões de reais, liberado em março de 2012. De acordo com notícia publicada no site da CNI, o empréstimo junto ao BNDES permitiria atender a demanda de formação da mão de obra necessária para o desenvolvimento da indústria:

A ampliação e a modernização das instalações aumentarão a capacidade do SENAI de oferecer cursos para formação profissional e soluções tecnológicas para as indústrias. O objetivo do SENAI, um dos principais parceiros do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do governo federal, é dobrar em dois anos o número de matrículas de educação profissional. Em 2011, a instituição registrou 2,4 milhões de matrículas. A meta é alcançar 4 milhões de matrículas ao ano em 2014. “O SENAI funcionará como um trampolim para a competitividade da indústria brasileira, seja na capacitação da força de trabalho, seja na agenda de tecnologia e de inovação”, explica o diretor-geral do SENAI, Rafael Lucchesi. Segundo ele, a qualificação de pessoas e a inovação são decisivas para a indústria agregar valor à produção e ganhar competitividade (CNI, 2012).

O crescimento econômico experimentado na primeira década dos anos 2000 havia incorporado boa parte do subproletariado no mercado de trabalho, reduzindo, assim, “o exército industrial de reserva”, como diria Marx. Diante disso, crescia entre os empresários o discurso do “apagão de mão de obra”, largamente noticiado pelos meios de comunicação. No entanto, estudos realizados por técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), nesse período, procuravam, empiricamente, demonstrar que não havia motivos para essa preocupação – pelo menos não de forma generalizada como os empresários faziam crer:

O debate acerca de um eventual “apagão” de mão de obra qualificada no Brasil vem sendo recorrentemente colocado em pauta por setores empresariais, do governo e da imprensa do país nos últimos anos. O temor de que o crescimento econômico pudesse vir a ser limitado pela baixa disponibilidade de mão de obra qualificada se intensificou ao longo da década de 2000, arrefeceu um pouco durante a crise financeira internacional eclodida no último trimestre de 2008 e voltou a ganhar destaque diante do crescimento elevado do Produto Interno Bruto (PIB) em 2010. Mesmo com a deterioração das expectativas no decorrer de 2011, quando o cenário internacional volta a sinalizar um recrudescimento da crise global, o receio de um possível “apagão” dessa natureza permeia discussões sobre os desafios do Brasil na década

⁵ Esse acordo foi firmado em 2008, o qual define, progressivamente, que até o ano de 2014 o SENAC e SENAI devem aplicar 66,66% da receita líquida obtida através da contribuição compulsória paga pelas empresas na oferta gratuita de cursos técnicos de nível médio e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores.

de 2011-2020, particularmente em face dos investimentos em infraestrutura necessários para a Copa do Mundo, para as Olimpíadas e para a exploração de petróleo na camada do pré-sal. No centro desse problema estariam os profissionais de áreas técnico-científicas – tais como engenheiros, tecnólogos e técnicos de nível médio empregados em atividades industriais e na construção civil. Vale notar, contudo, que as análises empíricas disponíveis não parecem corroborar essa percepção fundada no senso comum. A leitura desses trabalhos sugere que a escassez de mão de obra não seria um problema generalizado na economia brasileira, pelo menos não quando se tenha em mente as camadas mais qualificadas da força de trabalho, isto é, profissionais com formação em nível técnico ou superior (NASCIMENTO, 2011, p. 19).

Dois anos depois, nova análise do IPEA (2013) com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) indicava que na série histórica compreendida entre 1992 e 2012 o perfil da população desempregada se alterou inversamente em relação aos anos de estudo: em 1992, 20% da população desempregada possuía mais de 11 anos de estudo, chegando a mais de 50% em 2012. Já entre aqueles com 0 a 7 anos de estudo, a proporção se tornou o inverso: em 1992 esse perfil compunha mais de 50% da população desempregada, passando para menos de 20% em 2012. Nesse sentido, a análise dos dados indicava que havia

fortes evidências contrárias à noção de que haveria uma escassez de mão de obra qualificada no país. De um lado, a oferta – tanto relativa quanto absoluta – de trabalho qualificado vem aumentando quase que continuamente, especialmente na última década. De outro, o preço relativo da mão de obra mais qualificada vem caindo também quase que continuamente. Mais ainda, os desempregados hoje são em sua maioria qualificados e não o contrário. Sendo assim, essas evidências sugerem que, se há escassez, é de mão de obra não-qualificada (IPEA, 2013, p. 19).

Nesse contexto, revela-se a inconsistência da teoria do capital humano, que aponta para uma relação direta entre formação profissional e inserção no mercado de trabalho, a qual, apesar das evidências empíricas, “alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão”, uma vez que oferece “uma justificativa econômica às despesas educativas, a única que tem valor hoje em dia aos olhos dos que tem poder de decisão” (LAVAL, 2004, p. 26, p. 26). A análise do IPEA revela, ainda, os problemas da própria estrutura do mercado de trabalho no país, que expressa um sistema produtivo baseado em postos de trabalhos simples, para o qual a desigualdade educacional e econômica se constitui em um dos pilares em que se assenta o desenvolvimento do país (OLIVEIRA, 2013).

Contudo, o tema ocupou importante espaço nos debates e nas propostas das candidaturas à presidência, em 2010, e passou a pressionar o governo eleito a apresentar iniciativas para enfrentar o suposto “apagão de mão de obra”. A continuidade do governo do Partido dos Trabalhadores, a partir da eleição da Presidente Dilma Rousseff, fazia crer que a política nessa área fosse a continuidade e aprofundamento do ensino técnico integrado ao ensino médio e dos programas de qualificação profissional integrados à elevação da escolaridade, construídos nos últimos oito anos, conforme defendiam os movimentos sociais e entidades educacionais de esquerda. No entanto, junto da proposta de expansão das instituições públicas de EPT e da continuidade das políticas e programas em andamento, foi criada, por meio do Pronatec, essa nova iniciativa de fomento à oferta de educação profissional, a Bolsa Formação, que trilha outro caminho, como seus indicadores demonstram. O “desvio de rota” nas políticas de educação profissional nesse

período (DRABACH, 2018) se revela, nesse sentido, na disputa de hegemonia de dois diferentes projetos de formação profissional no interior das políticas de educação profissional lideradas por um mesmo governo.

Desde o projeto de Lei, o Pronatec Bolsa Formação previa a participação das instituições formadoras do Sistema S. Tendo em vista o prestígio dessas instituições junto aos empresários, seria contraditório que, ao atender as demandas dos industriais, a política governamental desenvolvida na área do ensino profissional não incluísse suas principais instituições educativas. A participação dessas instituições faria parte, nesse sentido, do consenso com a burguesia industrial e a classe trabalhadora na formação de mão de obra para alavancar o setor industrial, o que, supostamente, permitiria melhores ofertas de empregos e condições de vida para toda a sociedade.

No entanto, o Eixo de Controle e Processos Industriais que abrange os cursos na área da indústria apresentou apenas 12% do total de matrículas ofertadas pelo Pronatec Bolsa Formação, indicando que a demanda de formação de mão de obra com vistas no crescimento industrial parece ter sido tangenciada no âmbito da identificação das demandas ou do interesse em sua oferta pelo fato de os cursos nessa área demandarem elevados custos em infraestrutura. No âmbito da modalidade Pronatec Brasil Maior, que estava ligada à demanda das indústrias, foram ofertadas apenas 55.123 matrículas – o que representa apenas 1% do total de matrículas realizadas no Programa –, sendo que o único curso técnico ofertado foi o de “Design de Interiores”, conforme dados do SISTEC Nacional (2017). Assim, a demanda por formação técnica de mão de obra propalada pela CNI parece não ter tido correspondência com as necessidades apontadas pelas empresas da área e/ou atendidas pelas instituições ofertantes.

Destaca-se que durante os governos Lula as instituições do Sistema S se mantiveram como parceiras na execução de políticas públicas de qualificação profissional, como o PNQ, por exemplo. No entanto, o fortalecimento das instituições públicas, federais e estaduais, e a concepção político-pedagógica voltada ao desenvolvimento de cursos e programas integrados à educação básica, oriunda das experiências e demandas das organizações da classe trabalhadora e de entidades educacionais progressistas, direcionou grande parte das políticas desenvolvidas nessa área, embora não sem conflitos e disputas, fazendo com que as matrículas públicas ultrapasassem a oferta privada a partir de 2007. A concepção de educação profissional que orientou as ações do MEC, nesse período, levou ao questionamento da baixa carga horária desenvolvida nos cursos de qualificação ofertados especialmente pelo Sistema S, ampliando-a para o mínimo de 160 horas, assim como a regulamentação da oferta gratuita de matrículas nessas instituições por meio do Acordo de Gratuidade. Havia, portanto, uma disputa de projetos, na qual o projeto historicamente hegemônico havia perdido força, tanto na condução dessa modalidade de ensino quanto no acesso aos recursos públicos.

No entanto, como a disputa pela hegemonia é um processo permanente (GRAMSCI, 2007), e o fato de que as conquistas estabelecidas no campo político não foram acompanhadas de mudanças econômicas estruturais, esses avanços ficaram sujeitos às alterações na própria correlação de forças que os produziram. Como expressão das disputas entre capital e trabalho, o projeto de educação profissional levado a cabo nos anos 1990 permaneceu latente, conquistando cada vez mais apoio, especialmente à medida que o crescimento no número de empregos e o aumento dos salários demandava formas de aumento da produtividade por parte das empresas em prol de sua competitividade no mercado mundial (FIESP, 2012).

O PRONATEC EMPREENDEDOR – A LÓGICA PRIVADA PRESENTE NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO

A lógica privada se fez presente não apenas na apropriação dos recursos públicos, mas também na concepção pedagógica do Programa, por meio da ação Pronatec Empreendedor, desenvolvida em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Essa ação se encarregou de disseminar a cultura do empreendedorismo por meio da inserção deste tema como conteúdo obrigatório em alguns cursos de formação profissional, de formação destinada aos professores e premiação de experiências exitosas, aplicando-se a todas as instituições ofertantes do Programa.

As atividades formativas envolviam a oferta de cursos online para professores que atuam nos cursos da Bolsa Formação, inclusive em nível de especialização, e a inserção de conteúdos de empreendedorismo na proposta curricular de alguns cursos – com carga horária de mínima entre 24 e 52 horas, e material elaborado e distribuído pelo Sebrae. Com vistas na sensibilização para o empreendedorismo, as instituições ofertantes receberam cartilhas e vídeos sobre a temática, destinados aos professores e estudantes, e um Baú com o slogan “Aqui tem Empreendedorismo”, portando publicações e materiais sobre empreendedorismo. A premiação ocorreu a partir de inscrição pelas escolas e seleção pelo Sebrae de experiências empreendedoras nas categorias “Pronatec Empreendedor” e “Objeto de Aprendizagem”. Os alunos e professores envolvidos nas experiências selecionadas receberam como prêmio *tablets* e viagens nacionais, custeados pelo Sebrae.

Essa ação do Sebrae, enquanto instituição voltada para o desenvolvimento empresarial, com vistas no fomento à educação empreendedora no âmbito das instituições de ensino não se resume apenas no nível da educação profissional. A ação Pronatec Empreendedor faz parte de uma política maior desta instituição denominada “Programa Nacional de Educação Empreendedora – PNEE” que visa “ampliar, promover e disseminar nos currículos das instituições de ensino os conteúdos sobre empreendedorismo aos jovens”, por meio de parcerias com instituições de ensino que atuam desde o ensino fundamental até o ensino superior (SEBRAE, 2018).

Conforme destaca Lucie Tanguy (2016), a realização de parcerias com vistas a “aprender a empreender” constitui formas de introdução dos valores das empresas no âmbito das escolas. Sob a acusação de que as escolas são muito tradicionais e não despertam a criatividade e protagonismo nos estudantes – características valorizadas no atual mercado de trabalho –, as instituições empresariais promovem formas de intervir no “seio das escolas para ensinarem, elas mesmas, o espírito das empresas” (TANGUY, 2016, p. 198, tradução livre).

A educação empreendedora vem ao encontro da formação para o “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 126) ao estimular a criatividade, a arriscar e assumir riscos, a flexibilidade, e sobretudo a ideia de que a capacidade de se adaptar e reinventar é preferível à de construir uma carreira: “a passagem de um projeto para outro é a oportunidade de aumentar a própria empregabilidade” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 126). Oriunda do discurso da nova gestão empresarial, a partir do Toyotismo, essa lógica se estende também para o âmbito das empresas, as quais se beneficiam do “espírito empreendedor” para o aumento da eficiência e da produtividade (LIMA, 2010).

No material do Pronatec Empreendedor destinado à formação dos estudantes, são destacados dois caminhos para se tornar um empreendedor de sucesso: ser um “colaborador empreendedor de sucesso” ou ser “dono do meu negócio – um empreendedor de sucesso”. Para o primeiro caminho, o termo utilizado é o “intraempreendedorismo”, o qual conduziria à formação de profissionais muito valorizados no mercado de trabalho:

sem medo de errar, o profissional mais procurado, disputado mesmo pelo mercado é aquele capaz de administrar os recursos e processos que estão em seu poder como se eles fossem seus próprios, com o chamado “*espírito de dono*”. A lógica é bem simples (embora sua prática não seja necessariamente das mais fáceis): se o colaborador administra os recursos da empresa/instituição como se fossem seus, muito provavelmente desperdiçará menos materiais, faltará menos ao trabalho, buscará desenvolver novos caminhos de forma a superar os desafios e aperfeiçoar os processos internos (SEBRAE, 2013, p. 28).

A valorização do “intraempreendedorismo” na formação profissional visa contribuir na formação de trabalhadores “engajados” que contribuam no aumento da produtividade do negócio. Para além dos conhecimentos técnicos, na nova gestão empresarial, em contraposição ao taylorismo, passam a ser valorizadas as características e os valores individuais que “justamente por serem mais humanos penetram com mais profundidade no íntimo das pessoas que – como se espera – devem ‘doar-se’ [...] ao trabalho” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 132). A ideia de hierarquia tende a ser dissolvida a partir da valorização do “espírito de dono”, sem, contudo, se dissolverem as diferenças salariais e de apropriação do valor produzido por meio do trabalho.

Sob a lógica da formação do “empreendedor de sucesso”, reinterpreta-se, como aponta Lima (2010, p. 161), o trabalho informal, “destacando seu potencial criador vinculado à predisposição individual ao risco e à inovação”. Tal como o trabalho informal, que concorria para a diminuição do valor da força de trabalho ao constituir um grupo de trabalhadores disponíveis à margem do mercado formal, o empreendedor, como um produto do capitalismo flexível, constitui fonte de “trabalho barato e não organizado”, uma vez que no âmbito do empreendedorismo “a cultura compartilhada é do individualismo, quase do predador em busca da inovação permanente” (LIMA, 2010, p. 174-178).

Nesse sentido, tanto o intraempreendedorismo quanto o empreendedorismo são formas de socialização da força de trabalho diante das demandas do capital, que, no entanto, apresentam-se como necessidades formativas do trabalhador, com vistas ao acesso e sobrevivência no mercado de trabalho. Para além do conhecimento técnico, a produção capitalista se utiliza de estratégias de cooptação da subjetividade do trabalhador com vistas no aumento da produtividade (ALVES, 2011). Nesse contexto, “a formação aparece, se não a solução, ao menos como instrumento de modernização das empresas, da competitividade da economia, da adaptação ao mercado de trabalho e também de conversão de espíritos” (TANGUY, 2016, p. 197, tradução livre).

Nesse sentido, para além do repasse de recursos públicos às instituições de educação profissional privadas, o Pronatec abriu espaço também para que a concepção pedagógica do capital se direcionasse às instituições e ao projeto público de educação profissional, a qual revela mais da linguagem do mercado, que, propriamente, da linguagem pedagógica (TANGUY, 2016). Tal concepção é claramente identificada como estratégia de socialização da força de trabalho a par-

tir das novas demandas do mercado de trabalho e comprometida com a disseminação do empreendedorismo como ideologia, compreendida, na perspectiva gramsciana, como forma de pensar e agir no atual mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que durante os governos Lula as instituições do Sistema S se mantiveram como parceiras na execução de políticas públicas de qualificação profissional. No entanto, o fortalecimento das instituições públicas, federais e estaduais, e a concepção político-pedagógica voltada ao desenvolvimento de cursos e programas integrados à educação básica, oriunda das experiências e demandas das organizações da classe trabalhadora e de entidades educacionais progressistas, direcionou grande parte das políticas desenvolvidas nessa área, embora não sem conflitos e disputas, fazendo com que as matrículas públicas ultrapassassem a oferta privada a partir de 2007. Havia, portanto, uma disputa de projetos, na qual o projeto historicamente hegemônico havia perdido força, tanto na condução dessa modalidade de ensino quanto no acesso aos recursos públicos.

Embora bem-sucedida do ponto de vista social, a política de educação profissional centrada em sistemas de ensino públicos e integrada à educação básica é criticada pelos empresários, que julgam ser uma formação demorada e que não atenderia às necessidades e à celeridade das mudanças no mercado de trabalho. Essa crítica não é realizada apenas pelos empresários brasileiros, mas observada em vários países e tem como principais porta-vozes os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que insere seu projeto educacional, aliado aos interesses do capital, como contrapartida aos seus financiamentos – como o que ocorreu por meio do PLANFOR, no Brasil, nos anos 1990 (OLIVEIRA, 2006).

O avanço da lógica empresarial no desenvolvimento da formação profissional segue tendência capitalista mundial de desconstruir a forma escolar sob a alegação de que as competências profissionais se desenvolvem melhor no contato direto com o sistema produtivo. Na França, por exemplo, o modelo escolar de formação profissional construído a partir do pós Segunda Guerra Mundial, como uma conquista do Estado de Bem-Estar Social, tem seu espaço cada vez mais ameaçado a partir do avanço da “formação por aprendizagem”, que se realiza em alternância entre centros de formação de aprendizes (CAF) e o espaço das empresas, destinando-se à formação desde os níveis básicos até à obtenção de diplomas de nível técnico ou superior, conforme relata Tanguy (2016). Nesse sentido, a “adoção de uma via de formação de trabalhadores qualificados e de cidadãos instruídos de seus direitos no quadro de um sistema educativo unificado” vai sendo substituída pela aprendizagem na empresa, a qual oferece uma formação centrada nas competências e valores requeridos pelo sistema produtivo (TANGUY, 2016, p. 87, tradução livre).

No Brasil, o Sistema S constitui um espaço de aprendizagem destinado a atender às necessidades formativas do mercado de trabalho, nas suas diferentes áreas de atuação. Essas instituições atuam de forma orgânica às demandas do setor ao qual estão vinculadas e contribuem na disseminação dos valores oriundos das empresas. Nesse sentido, a decisão político-econômica do governo Dilma de atender às demandas dos industriais acabou por fortalecer o projeto educacional da burguesia para a formação profissional ao se tornarem protagonistas tanto na oferta quanto na concepção pedagógica de um dos maiores programas de formação profissional já desenvolvidos na trajetória educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 27 out. 2011.
- CARVALHO, L. **Valsa Brasileira**: do boom ao caos econômico. São Paulo: Todavia, 2018.
- CNI. BNDES empresta R\$ 1,5 bilhão para SENAI ampliar formação profissional e serviços de inovação. Notícias Confederação Nacional da Indústria, Brasília, 01 de março de 2012. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br>. Acesso em: 18 out. 2017.
- DOCA, G.; BECK, M. Contra o apagão de mão de obra. **O Globo**, São Paulo, 23 abr. 2011. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/426263>. Acesso em: 09 maio 2018.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 2.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel e Notas Sobre o Estado e a Política. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. **Comunicados do Ipea**, nº 155, Brasília, setembro 2012.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando o Pnad. **Comunicados do Ipea**, nº 160, Brasília, outubro 2013.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Plana, 2004.
- LIMA, J. C. Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, set./dez. 2010.
- NASCIMENTO, P. A.; MEYER, M. Há escassez generalizada de profissionais de carreiras técnico-científicas no Brasil? Uma análise a partir de dados do CAGED. **Boletim Mercado de trabalho**: conjuntura e análise, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ministério do Trabalho e Emprego. Ano 16, n. 49. Brasília: Ipea, MTE, 2011.
- OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.
- OLIVEIRA, R. **Agências Multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.
- SEBRAE. **Caderno de Apresentação**, Pronatec Empreendedor. Brasília: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2013.
- SEBRAE. **Programa Nacional de Educação Empreendedora**. Brasília: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/> Acesso em: 30 mar. 2018.

SINGER, A. **O Lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SISTEC NACIONAL. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Perfil dos estudantes do Pronatec Bolsa Formação. Informação solicitada via Lei de Acesso à Informação. Protocolo: 23480016367201741. 2017.

SKAF, P.; HENRIQUE, A.; SILVA, P. P. Um acordo pela indústria brasileira. **Jornal Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, São Paulo, 26 maio 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2605201107.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.

TANGUY, L. **Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école**. Paris: La Dispute, 2016.

TAVARES, M. C.; SERRA, J. Além da estagnação. In: TAVARES, M. C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PRÁTICA – QUESTÃO RADICAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

INTRODUÇÃO

São múltiplas as determinações contraditórias que definem *aquilo que vem sendo a prática de ensino e do estágio*: de formas de driblar a legislação trabalhista para viabilizar a contratação precária, passando pela negação ao direito ao emprego regulamentado aos professores já formados e, até mesmo, ao retardamento da entrada no mercado de trabalho dos jovens professores que estão encerrando a sua formação, chegamos à honesta expectativa de *antecipação daquilo que efetivamente é o trabalho dos professores*, para além de toda a síntese qualificada de *doxa, sofia e episteme* (SAVIANI, 2008, p. 14), que constituem os currículos formais e ocultos dos processos de formação.

Essa expectativa de que a *prática de ensino* e o *estágio* antecipem *aquilo que é* (BARATA-MOURA, 1994) a *verdade* do trabalho pedagógico – sob a hipótese de que a teoria não o faz¹ – vem se colocando objetivamente como um problema radical dos currículos de formação de professores, sobre o qual muita tinta tem escorrido. A nosso ver, o vasto debate brasileiro evidencia as muitas teses acerca daquilo que é a verdade do trabalho pedagógico e dos melhores caminhos para lá chegar, disfarçadas sob o substantivo “prática”. Nos posicionamos neste debate defendendo que alcançar a *verdade* nos exige uma abordagem materialista dialética dos problemas (PEIXOTO, 2016b; PEIXOTO, 2018; PEIXOTO, 2020a; PEIXOTO, 2020c; PEIXOTO, 2020d; PEIXOTO, 2021). É, pois, sob a perspectiva materialista e dialética que almejamos uma abordagem crítica do problema da prática, o que também nos desafia a pôr em termos materialistas e dialéticos a questão. No caminho, consideremos as contribuições do filósofo português José Barata-Moura para a delimitação do sentido forte da prática, na expectativa não de uma fixação do sentido em termos de um conceito, mas de perceber-se radicalmente o que nos desafia quando pomos o problema da prática – tomada em perspectiva materialista e dialética – no centro da formação de professores.

¹ Sobre este ponto, ver Barata-Moura, 2018, p. 242-243; Barata-Moura, 1986 (a); Barata-Moura, 1994; Barata-Moura, 2000; Barata-Moura, 1978; Barata-Moura, 1997; Barata-Moura, 2009. Ver também Peixoto (2021, p. 120); Peixoto (2016a); Peixoto (2016b).

A QUESTÃO RADICAL

Consideremos que o problema da *prática* remeta à questão radical de uma formação subjetiva (formação das condições intelectuais do professor) que corresponda e reflita adequadamente àquilo que é a realidade na qual ele vai atuar e com a qual vai se confrontar. Por esse caminho, reconhecemos que a *verdade do trabalho pedagógico*, é, portanto, a condição prévia, anterior à existência dos professores em formação, na qual pretendemos que se encontrem – com *verdade*, com correspondência entre *consciência e realidade* – a *subjetividade do professor* e a *realidade objetiva exterior*, anterior e independente da consciência mais ou menos correta que o professor faça dessa realidade. A *prática de ensino* e o *estágio* referem-se, portanto, ao problema da *formação com verdade*, ou seja, de uma formação que possibilite uma *consciência/subjetividade* que reflita adequadamente aquilo que é a realidade. Esta nos parece a questão de fundo que a produção do conhecimento sobre a formação de professores revela. E é por essa razão que o pensar a *prática do ensino* e o *estágio* demandam uma adequada investigação acerca do *problema do conhecimento* (PEIXOTO, 2021, p. 110-130).

Desenvolvendo esta tese, diremos que a *prática do ensino* e o *estágio* demandam uma adequada investigação acerca do problema do conhecimento. Como podem os professores em formação conhecer com verdade durante a formação profissional *aquilo que é a realidade* profissional? Quais os instrumentos que os professores em formação têm que pôr em movimento para uma adequada investigação acerca daquilo que é a realidade e acerca de como nela podemos intervir? Delimitando essa investigação à matriz materialista e dialética, quais as condições subjetivas que os professores em formação precisam desenvolver para conquistar a correspondência entre consciência e realidade objetiva?

ACLARAÇÃO DO SENTIDO FORTE DA PRÁTICA

O balanço da crítica aos idealismos da prática na obra de José Barata-Moura possibilita o reconhecimento daquilo que é a *categoria materialista de prática*. No esforço de distinguir a categoria materialista *prática* e desautorizar os *idealismos da “práxis”*, na obra *Da representação à práxis*, Barata-Moura (1986a, p. 131) é contundente:

Por mais humanista que o projecto marxista seja — e seguramente que o é — nada autoriza a que se faça dele um idealismo, designadamente, em matéria de ontologia. É que nem mesmo a prática de Marx [...] monopoliza ou coincide com o domínio do ser. Para o marxismo, nem o ser se reduz à prática, nem a história se reduz à prática; do mesmo modo, também a prática não é condição estrutural e instituinte de possibilidade nem do ser, nem da história, nem da materialidade.

A *prática*, em rigorosa acepção materialista e dialética, nada porta de um “[...] sentido de que a matéria só exista ou só tenha significado em função de uma prática”. Tampouco refere-se “apenas a uma atitude teórica de reconhecimento do primado da realidade objectiva ou da unidade material do real”. No materialismo de Marx, há uma dimensão fundamental, constitutiva

que se refere à “[...] dimensão prática, *interveniente*, transformadora, nessa realidade mundana objectiva em que dialecticamente se inscreve”. Trata-se de “[...] revolucionar o mundo existente [*bestehende*], de *agarrar e de transformar as coisas encontradas* [*como já estando dadas, vorgefundnen*] (BARATA-MOURA, 1986a, p. 119). No esforço de precisão categorial, o autor destaca que “[...] na textualidade marxista”, “[...] a *ação política*, a *experimentação* e o *trabalho* assomam como figuras particulares da prática – atividade materialmente transformadora” (BARATA-MOURA, 1994, p. 97).

PRÁTICA – TRANSFORMAÇÃO MATERIAL – AÇÃO POLÍTICA

No que toca à ação política, está em questão “[...] o trabalho de transformação das ide-
alidades e das consciências”, que se encontra “[...] estruturalmente carecido daquele efectivo
poder de materialização que define o núcleo constitutivo da prática”: “[...] “ideias [...] não po-
dem executar nada [...]. Para o executar das ideias são precisos os homens, que empregam um
poder prático”. Há aí tarefas, entre outras, “[...] que se colam a um projecto de remodelação da
sociedade”, um projeto de “[...] revolucionar o mundo existente, de atacar praticamente e de
transformar as coisas que se encontram” (BARATA-MOURA, 1994, p. 98). Nesse sentido, mais
que nunca, a formação de professores em perspectiva materialista e dialética ***deve reivindicar-se
como processo consequente de tomada de partido na luta de classes***. Isso significa dizer que um
processo simultâneo de formação clássica (dirigida sob a perspectiva materialista e dialética de
crítica) e formação para o posicionamento na luta de classes travada no século XXI entre capital
e trabalho deve possibilitar (a) ir apreendendo os desafios que estão colocados para a escola em
associação (b) com o incentivo à intervenção organizada nas lutas estudantis e dos trabalhado-
res da educação pela educação pública.

É esse o sentido da *Terceira Tese* sobre Feuerbach, que Barata-Moura (2018, p. 331) recu-
pera: “As circunstâncias educam, mas é também numa circunstância intervindo que nos edu-
camos”. É na luta de classes que a formação de professores avança no sentido da prática como
“transformação material”, destacadamente, enquanto luta pela superação das relações de produ-
ção capitalistas. Trata-se de distinguir precisamente os limites da luta política dentro e fora da
escola. A consciência revolucionária da história deve ser trabalhada para que compreendamos
que ***praticamos*** um mundo em porvir que resulta de simultâneas forças desiguais em luta. Ler
a correlação de forças é requisito essencial que deve compor a formação para o trabalho peda-
gógico com assento na teoria política clássica (liberalismo e socialismo como as teorias políticas
que expressam os interesses históricos de capital e trabalho) e intervenção direta na luta sindical
e partidária favorecida pela aproximação com as forças que expressam historicamente a ligação
com os trabalhadores e a filiação ao comunismo. No instante em que os professores formam um
dos mais importantes blocos de crítica e combate às relações de produção capitalistas, contra o
lema “Escola sem Partido”, nosso lema é “[...] formação de professores posicionada na luta de
classes” orientada por um horizonte de transformação material direcionada à superação das
relações de produção capitalistas.

PRÁTICA – TRANSFORMAÇÃO MATERIAL – TRABALHO

Mas a prática, enquanto categoria filosófica, não se reconduz, para Marx, à sua exclusiva dimensão económica. Aqui, como em muitos outros contextos, é indispensável ter presente que o materialismo — designadamente, o de Marx — não é um economicismo. “Toda a vida social é essencialmente prática” — decerto; só que não é porque apenas fundada no trabalho, nem — como outros pretendem — simplesmente porque é social, mas, em substância, porque globalmente *ela possui um carácter material de transformação*. Esse é o horizonte o nosso viver. (BARATA-MOURA, 1994, p. 101)

Em *Ideologia e prática* (1978), Barata-Moura recupera a “[...] acepção marxista-leninista”, segundo a qual a prática “[...] modifica, transforma ela própria a realidade objectiva”. O autor destaca que “[...] não é suficiente determinar a prática como uma transformação de “[...] uma matéria-prima” (cuja natureza não se esclarece devidamente), mediante um ‘trabalho’ (cujo carácter não é igualmente e inequivocamente definido)”. O aspecto decisivo é a “[...] determinação do carácter objectivo da prática” (BARATA-MOURA, 1978, p. 251).

Recorrendo a Heinrich Opitz:

O conceito marxista de práxis relaciona-se com o conjunto do processo, no qual a humanidade transforma a realidade objectiva. A práxis é o processo de vida material da sociedade, em que a humanidade permanentemente se mantém e desenvolve. À práxis pertencem, por exemplo, a produção, o trabalho, assim como a luta de classes, a atividade política, a formação de condições de vida e de trabalho socialistas e outras atividades (OPITZ, 1975 *apud* BARATA-MOURA, 1978, p. 252).

É por essa razão que o “[...] trabalho em que a prática consiste” é “[...] um trabalho que “[...] objectivamente, materialmente, transforma a própria realidade objectiva”. Trata-se de mais que “[...] um projecto, um plano, uma ideia ou uma concepção”, o “[...] próprio processo social de transformação da natureza” (BARATA-MOURA, 1978, p. 252). Defende:

É pela e na prática que, dia a dia, se vão materializando grande parte dos processos que constituem e integram a história concreta da manifestação real. A prática é, efetivamente, um momento e uma componente essenciais do devir contraditório da matéria. Identifica-se com a mediação social objectiva do real. (BARATA-MOURA, 1978, p. 253)

A *ligação* da formação pré-profissional com o *trabalho educativo na forma da profissão de professor* que atua em uma complexa e diversificada rede de educação vai ocorrer sob as condições da divisão social do trabalho educativo que imperam nas relações de produção capitalistas, sempre, de forma abstrata (impedindo o reconhecimento das múltiplas determinações que a constituem), em termos conceituais gerais. Um passo adiante pode estar no exercício continuado da análise daquilo que efetivamente é o sistema educacional brasileiro.

PRÁTICA – TRANSFORMAÇÃO MATERIAL – EXPERIMENTO

No que toca à experimentação, destaca: “[...] o experimento [...] é uma atividade prática, de transformação ou feitura efectiva, [que] envolve a realização prática, operativa, de um teste: é constitutivamente produção, e não mera exibição, de algo” (BARATA-MOURA, 1994, p. 99-100). Qual a contribuição desta “figura da prática” para o pensar da prática pré-profissional? Entendemos que a questão central aqui é a negação da prática pré-profissional reduzida à noção de *experiência* (subjéctiva) em direcção à *prática* como *experimento*, a nosso ver, o cerne daquilo que é o traço da formação pré-profissional. Há, entretanto, outra dimensão relevante, que se refere àquela expectativa de antecipação *daquilo que é a verdade* do trabalho pedagógico.

Na análise de Barata-Moura, no âmbito da teoria do conhecimento, esta 2ª *tese sobre Feuerbach* abrange tanto o “estatuto da “verdade” quanto a *objetividade* do “verdadeiro” (BARATA-MOURA, 2018, p. 197). Entende que, para Marx, “[...] uma questão *prática* é ofício de transformação material, e, por conseguinte, não se resume a um protocolo de ‘experiência’, a qual, enquanto observação empiricamente verificada, permanece submetida aos regimentos da ‘teoria’” (BARATA-MOURA, 2018, p. 215). Barata-Moura persegue a diferença da significação da questão para Marx e Feuerbach:

A questão do ser [...] remete, de facto, para a existência *objetiva* do real, candidamente identificado, no entanto [por F.], com a realidade do *sensível*, isto é, com aquela modalidade do aparecer óptico que *supõe*, enquanto condição do seu re-conhecido estado de *independência*, um ser humano frente ao qual resiste, e que hospitaleiramente o acolhe.

É nessa estrada que o ser devém uma questão *prática*, não porque contenha nele trabalho humano de transformação incorporado, mas porque, na sua materialidade, **entra na órbita de um interesse vital**. O mundo goza de um estatuto próprio naquela precisa medida em que – enquanto onticamente distinto – **constitui o tabuleiro indispensável à esfera subjéctiva própria** de um existir onde a vida e a morte se decidem (BARATA-MOURA, 20128, p. 216-217 – grifos no original).

Por isto,

“Provar” (*beweisen*) a verdade de um pensamento “na prática” (*in der Praxis*) **não é apenas atestar empiricamente uma determinada “factualidade”** vigente que lhe corresponda, que ele reflecta em moldes de correção experienciada. A **“prova” prática de um pensamento verdadeiro requer operações transformativas**, através das quais a verdade que ele com-porta, e enuncia, se materializa em formas de realidade que com ele convêm.

Importa, por isso, não baralhar **aquilo que a prática opera com aquilo que a observação empírica mostra**, diluindo pela mistura o constitutivo momento de **diferença que entre estas duas atitudes humanas** no atender do mundo subsiste, e que se revela determinante na compreensão do sentido materialista dialéctico que à abordagem dos problemas está aqui a ser imprimido (BARATA-MOURA, 2012, p. 233-238 – grifos no original.).

Para além de um atestar empírico, aquilo que é a prova *prática* “[...] requer *operações transformativas*, através das quais a verdade que ele com-porta, e enuncia, se materializa em formas de realidade que com ele convêm” (BARATA-MOURA, 2012, p. 233). Detalha:

O critério da verdade não é *ver* (num reduto, ainda que qualificado, de “teoria”): **é *fazer*** (o que reclama, e envolve, *prática*, transformação material).

[...]

A *prática* – de que “experimento” e “trabalho” **constituem modalidades –**, **ao transformar materialmente, *determina*** configurações novas do real, e, nessa medida, ***instaura, num solo ontológico, figuras acrescidas de um verdadeiro que objectivamente ela pro-duz.***

Neste sentido, a “experiência” *constata* um facto, ou uma sucessão *escandida* de factos, na sua imediatez dada, **mas não *opera as transformações*** que, no decurso de um *processo* – formando (ou re-modelado) uma materialidade objectiva – **confirmam a correção de um pensamento, e traduzem o “poder” produtivo que ele é susceptível de nortear.**

[...]

O ser – do qual se busca uma compreensão científica – não está apenas defronte colocado como um ex-orbitante “alteridade” intocada. Integra, e com-porta, enquanto ingrediência material objectiva, todo um viver histórico e socialmente entretecido de transformações [...] (BARATA-MOURA, 2012, p. 233-238).

Aquilo que é a prática, neste caso, envolve mais que constatar, *apanhar em movimento e pôr em movimento aquilo que é*. Tem aí uma dimensão de historicidade que remete à materialidade com um movimento com passado, presente e futuro dialeticamente articulados que necessitam ser apanhados para uma adequada figura de *aquilo que é* que porta possibilidades de um *vir a ser* que já está lá como potência e no qual estamos constitutivamente presentes. Apanhadas corretamente as tendências, a teoria assoma verdadeira nesta possibilidade de feitura *prática* – transformação material.

FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL – DAS FORMAS ABSTRATAS ÀS FORMAS CONCRETAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

É, pois, nesta conformação da categoria materialista de *prática* como *transformação material*, que assoma nas figuras do *trabalho*, da *política* e do *experimento* que reconhecemos as diretrizes fundamentais para a formação de professores em perspectiva materialista e dialética. A questão, insistimos, não é a idealista pretensão de produzir ou mover a realidade pelo conceito. Pelo contrário, trata-se de reconhecer as elaborações teóricas que melhor expressam o efetivo movimento da realidade.

Até o momento temos assumido

(I) que a atividade do professor é trabalho na medida em que, nas relações de produção capitalistas em diferentes formações sociais e diferentes estágios de desenvolvimento de forças produtivas e relações de produção, *participa do processo de produção da força de trabalho*, quando participa da sua formação para o domínio dos conhecimentos necessários ao processo de trabalho;

(II) que o objeto do trabalho do professor é a *educação*, entendida na *forma abstrata* do “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens”, e cujo *objeto* é a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Consideremos que admitir que a atividade do professor é *trabalho* é reconhecer na atividade do professor aspectos das *formas abstratas* e das *formas concretas* do trabalho próprias das relações de produção capitalistas, cujas ferramentas teóricas para estudo foram desenvolvidas por Marx (1989, p. 202):

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador. Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em valores-de-uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza. O que o capitalista determina ao trabalhador produzir é, portanto, um valor-de-uso particular, um artigo especificado. A produção de valores-de-uso não muda sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle. Por isso, *temos inicialmente de considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada*.

Antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui de formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender a sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei de-

terminante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.

Os elementos componentes do processo de trabalho são:

- 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho;
- 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho;
- 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. (MARX, 1989, p. 201-202).

Reconhecida a *forma abstrata do trabalho*, a orientação para a *prática* (como transformação material) exige o reconhecimento das *formas concretas do trabalho do professor*, o que demanda que consideremos *a totalidade das formas concretas em que se movimenta a formação da classe trabalhadora brasileira em direção à atuação na diversidade de processos produtivos que na divisão internacional do trabalho são próprias do desenvolvimento desta formação social*.

Sendo o *concreto* síntese de *múltiplas determinações*, a tarefa de localizar as formas concretas do trabalho dos professores exige a análise das múltiplas determinações do trabalho pedagógico numa formação social em que a luta de classes se encontra de tal forma acirrada que possibilita uma diversificada e complexa cadeia de serviços educacionais. Na formação social brasileira, o trabalho do professor ocorre em instituições de educação **pública** (Federal, Estadual e Municipal – submetida a um complexo e contraditório aparato legal) e **privada** (operando de forma anárquica, conforme a complexa estrutura de forças produtivas e relações de produção presentes na formação social brasileira, ofertada por uma rede Confessional; Leiga; Profissionalizante conduzida por Federações e Confederações Empresarias ligadas à Indústria, ao Comércio, aos Transportes, às Comunicações e ao Sistema Financeiro). Há aqui certamente elementos regulares que demarcam a especificidade do trabalho pedagógico e possibilitam a sua identidade. Mas a questão fundamental é justamente a forma particular do trabalho do professor nessa diversidade de estruturas de formação que se encontra enraizada nas mesmas *relações de produção* contraditórias que impedem a produção de um sistema nacional de educação. Em cada ramo de produção, o trabalho e a forma de ser do professor vão estar determinados pelo projeto do segmento do capital diretamente interessado nesta formação específica de trabalhadores que se pretende que atuem naquele ramo de produção específico.

É necessário reconhecer que na divisão social do trabalho manual e intelectual, a formação e o emprego de uma *força de trabalho dedicada à educação e ao ensino não são uma invenção das consciências, mas passam por um longo processo histórico de aperfeiçoamento da função de educar e ensinar* que deve ser avaliado de acordo com *as finalidades da educação daqueles a quem a formação de professores se destina – majoritariamente, os membros da classe trabalhadora*. A necessidade objetiva decorrente do estágio de desenvolvimento das relações de produção determina (i) quais grupos serão destacados para realizar quais tipos de tarefas; (ii) *por quais processos estes grupos serão preparados* para realizar o tipo de trabalho socialmente necessário a eles designados; (iii) o tipo de conhecimento que deve ser repassado a estes grupos conforme o tipo de tarefa que vão realizar; (iv) quem será e como será formado o responsável pela transmissão daquele tipo de conhecimento e em (v) quais estruturas esses processos de formação ocorrerão conforme a sua conveniência histórica determinada pelas necessidades objetivas dos processos

produtivos e das classes que os conduzem e disputam. Quanto mais complexo esse processo se torna em diferentes formações sociais, *mais complexa vai se tornando a formação daqueles que têm a função de instrução e de ensino*, tornando-se uma questão radical da formação de professores o reconhecimento das forças produtivas e das relações de produção nas quais os professores que formam e que estão em formação operam.

Tomemos como referência provisória para o processo de identificação daquilo que é o trabalho educativo em geral e o trabalho pedagógico em particular a síntese da *forma abstrata da educação* de Saviani, *que coloca no centro desta atividade a transformação humana* – naquela passagem particular da base biológica para a forma histórica necessária para constituir a humanidade num determinado estágio do seu desenvolvimento. Essa forma abstrata da educação que viabiliza a delimitação daquilo que é a forma abstrata do trabalho do professor *não nos libera*, pelo contrário, nos obriga *a problematizar os limites e expandir os horizontes desta referência nos termos materialistas e dialéticos que ela demanda*, procurando as *formas concretas da educação e do trabalho do professor* “[...] não nas cabeças dos homens, na sua progressiva inteligência da verdade e da justiça eternas, mas nas transformações do modo de produção e de troca; são de procurar não na filosofia, mas na economia da época em questão” (ENGELS, 2018, p. 78).

Na provisoriedade desse contínuo exercício de todo o processo de investigação para ver bem as *múltiplas determinações* daquilo que vem sendo a *forma concreta da educação e do trabalho do professor* na formação social brasileira do século XXI, avançar para o reconhecimento das múltiplas determinações do *trabalho do professor*, implica:

(i) reconhecer que o *trabalho dos professores é constitutivo determinado* das relações de produção capitalistas (nas quais a formação social brasileira se inscreve de forma subordinada e dependente);

(i) que já há teorias bem desenvolvidas acerca das leis do desenvolvimento do capitalismo que é imperioso que a formação pré-profissional de professores dê a conhecer sob perspectiva materialista e dialética durante a formação pré-profissional, sob pena de não formar com verdade para operar o teste prático de uma transformação material fundamentada em uma previsão conscientemente daquilo que é a realidade na qual os professores vão intervir.

É por essa razão que a formação pré-profissional dos professores não pode deter-se na abstração do trabalho educativo. Pelo contrário, precisa alcançar e explicar *as formas concretas do trabalho educativo que se movem na violenta luta de classes travada na formação social brasileira entre os proprietários das forças produtivas no campo e na cidade* (a terra – como fonte de todos os objetos de trabalho; os *meios de trabalho* – o instrumental de trabalho na suas formas mais complexas próprias do atual desenvolvimento das forças produtivas) e os *possuidores de força de trabalho que habitam o campo e a cidade* (que realizam a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho de transformação do objeto de trabalho).

RECONHECER E INTERVIR PARA A TRANSFORMAÇÃO MATERIAL DAS REALIDADES – PRÁTICA – A PARTIR DAS FORMAS CONCRETAS DO TRABALHO EDUCATIVO – A DEMANDA PELO DOMÍNIO DA CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA

A abordagem materialista e dialética daquilo que é a formação social brasileira exige reconhecer os *fundamentos desta violenta luta de classes* (relações de produção) nas disputas pelo *controle das forças produtivas* (os tipos de *matérias primas* extraídas do solo; os tipos de *cultivo* e os produtos da agropecuária; os tipos de ferramentas e maquinarias, processos produtivos e produtos da *indústria* e os caminhos e processos de escoamento desta produção e de sua conversão de produto do trabalho individual e social em capital privado) e das *relações de produção* (particularmente, o controle técnico, ideológico e político da classe trabalhadora, em que se inscreve de forma determinante, a educação, quão mais anárquica ela se apresente) no centro da qual encontra-se a disputa pelo controle do Estado. Esse processo de investigação criteriosa precisa viabilizar reconhecer a *diversidade das classes* (e dos seus organismos) em disputa pelo controle das *forças produtivas*, e, na *diversidade de interesses econômicos em movimento*, a diversidade de *projetos de formação em disputa* e a forma como são determinadas “as formas mais adequadas para atingir” diversos *objetivos determinados de formação da classe trabalhadora brasileira*.

A *formação pré-profissional* que almeja dar a conhecer com verdade a realidade educacional exterior e anterior à consciência dos professores em formação precisa apanhá-la na *forma concreta de um ato constitutivo das estruturas de produção das diferentes formações sociais correspondendo às determinações do estágio de desenvolvimento da luta de classes, que, por sua vez, determinam o estágio de desenvolvimento e de distribuição das forças produtivas definindo a posição dos indivíduos nestas relações*, portanto, determinando os limites daquilo que o *ser humano* pode vir a ser. É necessário reconhecer que esse processo é mais amplo que a escola, e já está consolidado como tarefa de forças produtivas desenvolvidas de comunicação, informação e, podemos dizer com radicalidade, de formação, que fogem aos controles no interior da luta entre classes e frações de classes. Exatamente aqui insere-se e explica-se a determinação contraditória e dialética de reestruturação da escola e da função de professor tal como os conhecemos hoje.

Nesse passo, urge recuperar o cerne da concepção materialista e dialética da história, superando a *falsa questão* da cisão teoria e prática:

A querela [*deir Streit*] acerca da realidade [efectiva] ou da não realidade [efectiva] do pensar, [do pensar] que está isolado da prática [*das von der Praxis isoliert ist*], é uma questão puramente *escolástica* (MARX, traduzido por BARATA-MOURA, 2018, p. 17).

O ser – do qual se busca uma compreensão científica – não está apenas defronte colocado como um ex-orbitante “alteridade” intocada. Integra, e com-porta, enquanto ingrediência material objectiva, todo um viver histórica e socialmente entretécidos de transformações (BARATA-MOURA, 2018, p. 238).

Está em questão retomar, em crítica, qualquer tese que reivindique uma cisão entre pensar e existir, uma vez que as formulações teóricas mais abstratas resultam de uma efetiva existência. Várias passagens da obra de Marx e Engels evidenciam a abordagem materialista e dialética do problema do pensar (e formular reflexões) sobre o existente. Como no *Prefácio da Crítica da Economia Política*

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências. Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformações pela mesma consciência de si; é preciso pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam-no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer (MARX, 1977, p. 24-25).

Desde *A ideologia alemã* (2007), as categorias centrais para a crítica materialista e dialética da economia política na qual também estão inscritas a formação e o trabalho dos professores estão delineadas, considerando-se a determinação do modo de produção da existência (desenvolvimento de *forças produtivas e relações de produção* – divisão social do trabalho, distribuição da riqueza socialmente produzida, luta de classes). A humanidade já desenvolveu as condições para conhecer a realidade objetiva. Resta garantir a formação de professores apoiada nessas referências.

O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO TRABALHO ESTRANHADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na forma concreta das relações de produção próprias da formação social brasileira, a possibilidade de um *trabalho do professor não estranhado* (atividade consciente, teleologicamente orientada por um projeto construído pela classe para si, num processo em que o trabalhador


“figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”) exige a inserção dos professores na *luta política* pela educação pública a serviço dos interesses da classe trabalhadora e pela carreira, salário e condições de trabalho estáveis para realizar essa formação com qualidade. Aqui, está em questão *recuperar* o caráter dialético da formação do educador, presente na *Terceira Tese sobre Feuerbach*, de que “[...] transformando *materialmente* o que está “fora”, o “dentro” do transformador – assim como os seus comportamentos – também se transformam” (BARATA-MOURA, 2018, p. 319-320) ou ainda “As circunstâncias educam, mas é também numa circunstância intervindo que nos educamos” (BARATA-MOURA, 2018, p. 331). O estímulo à participação na luta política pela educação pública e pelas condições de trabalho para realizá-la deve constituir desde cedo o currículo da *prática de ensino* e do *estágio*.

Em uma complexa correlação de forças em que o *trabalho do professor do ensino superior* ocorre no seio de uma vitoriosa campanha do capital pela negação da ciência e da razão em favor do pensamento mítico, a luta dos que reivindicam o *materialismo dialético* e a *dialética materialista* tem que assentar-se na negação desta negação, colocando no centro da formação de professores a crítica da economia política das determinantes do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas na formação social brasileira, que determinam as tarefas que os professores podem assumir nesta formação social. É pois a *prática*, enquanto *política, trabalho e experimento* possível nas formas concretas do modo de produção capitalista na formação social brasileira, que deve ser a referência para a formação pré-profissional dos professores, que, no processo de tornarem-se professores (que subentende como pré-requisito a perspectiva materialista e dialética da leitura das determinações que incidem sobre a sua formação e atuação profissional), serão educados para engajar-se numa atividade consciente inserida no interior da luta da classe trabalhadora pela superação das relações de produção capitalistas.

REFERÊNCIAS

- BARATA-MOURA, J. “Pensar aquilo que é” tarefa e problema da filosofia. *Vértice*, Lisboa, II Série, n. 59, p. 77-81, mar.-abr. 1994.
- BARATA-MOURA, J. *As teses das “teses”*: para um exercício de leitura. Lisboa: Avante! 2018.
- BARATA-MOURA, J. *Da representação à “Práxis”*. Lisboa: Caminho, 1986b.
- BARATA-MOURA, J. Das “ontologias da práxis” a uma radicação ontológica da prática. In: OLIVEIRA SILVA, C. J. C. (Org.) *PRAXIS – Seminário Ibérico de Filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2000. p. 13-32.
- BARATA-MOURA, J. *Ideologia e Prática*. Lisboa: Caminho, 1978.
- BARATA-MOURA, J. Materialismo e dialética, ou da ontologia em Marx. *Vértice*, n. 145, p. 5-16, março-abril 2009.
- BARATA-MOURA, J. *Materialismo e subjetividade* – estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1997.
- BARATA-MOURA, J. *Ontologias da “práxis” e idealismo*. Lisboa: Caminho, 1986a.
- BARATA-MOURA, J. *Prática*: para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa: Colibri, 1994.

- ENGELS, F. **O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência**. Lisboa: “Avante!”, 2018.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política (Livro I, Volume I). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- PEIXOTO, E. M. de M. Formação de professores de educação física e a “prática como critério de verdade”. **VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Brasil, mar. 2016a. Disponível em: http://soac.tempsite.ws/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/view/122/254. Data de acesso: 23 mar. 2021.
- PEIXOTO, E. M. de M. Desafios da formação universitária: Pensar a prática sob ontologia materialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 239–248, 2016b. DOI: 10.20396/rho.v16i68.8643743. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643743>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- PEIXOTO, E. M. de M. Investigações sobre o tema da prática: contribuições de José Barata-Moura para o debate da formação pré-profissional de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 228-243, ago. 2020c. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38053>. Acesso em: 23 mar. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i1.38053>.
- PEIXOTO, E. M. DE M. O problema da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional – Contribuições de José Barata-Moura. **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 14, 27 nov. 2020d. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/46603> Acesso em: Acesso em: 23 mar. 2021.
- PEIXOTO, E. M. M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática**. Goiânia: Edições Gárgula; Editora Kelps, 2021.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



INSERÇÃO SOCIAL E ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DO IFPR: UM OLHAR SOBRE AS TRAJETÓRIAS EGRESSAS

Joel Júnior Cavalcante

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) foi criado simultaneamente à Lei nº 11.892/2008, que criou também a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPTC), contemplada pelos novos 38 Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Inaugurou-se, segundo seus idealizadores, a “nova institucionalidade” da Educação Profissional e Tecnológica no país.

Passados mais de 12 anos da criação dessa política, vislumbramos a importância de investigar o itinerário dos egressos dessa instituição. O presente relato parcial de pesquisa tem como objeto a inserção social, acadêmica e profissional de estudantes egressos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O objetivo é avaliar em que medida os IFs cumprem sua missão institucional enquanto política pública educacional. Nas palavras de Pacheco (2011, p. 7), um dos idealizadores do projeto: “recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento...a serviço da reprodução capitalista”.

Apesar do tom que reivindica uma ruptura histórica da subserviência da EPT à lógica do capital, consideramos também as contradições, ambivalências e limites desse projeto, característica intrínseca a toda política pública. Imperioso atentar que essas emanam do Estado, como fruto das tensões, disputas, da correlação de forças presentes e da luta de classes no seio na sociedade brasileira, segundo Shiroma *et al.* (2007, p. 9): “[...] as políticas educacionais, mesmo muitas vezes sob semblante humanitário, expressam sempre contradições. Ao longo da história, a educação reedita seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana”.

A CRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EPT

Os vários momentos da história da educação em nosso país não podem ser pensados apartados dos projetos de país, bem como os ditames políticos e econômicos do nosso capitalismo periférico, à brasileira, conforme assevera Ramos (2014). Acresce-se ainda que a relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade, com uma formação geral para a elite, que forma seus dirigentes ao passo que uma formação superficial, fragmentária e parcelar é ofertada para os filhos dos trabalhadores. Visa-se a empregabilidade rápida desses últimos para o desenvolvimento da economia e controle da questão social urbana (RAMOS, 2014, p. 24).

No âmbito da educação profissional, que é institucionalizada em 1909, sob o então presidente Nilo Peçanha (AZEVEDO, SHIROMA *et al.*, 2012), tal vínculo é cristalino. Um duplo objetivo norteava essa implementação, sendo o primeiro formar a força de trabalho necessária ao processo de industrialização brasileiro no início do século XX, o segundo equacionar a “questão social”, as agitações urbanas e tendências subversivas do operariado que, recebendo as influências dos movimentos sindicais europeus, começavam a se organizar.

No Brasil, essa lógica de subsunção às demandas produtivas perdura durante todo o século XX. A criação do ensino industrial através do “sistema S” (Sesi, Senai, Senac) patrocinado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), como sinalizam Shiroma *et al.* (2007, p. 24) são também exemplos notáveis. Anos mais tarde, na década de 1970, ainda nessa concepção de vertebramento da indústria com a educação nacional, o desenvolvimentismo do regime militar cria o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), envoltos na perspectiva tecnocrática do capital humano.

Apenas no início do século XXI, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva chama para si o que se chamou de “refundação” da rede profissional e tecnológica no país. Nas palavras do ex-secretário da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC-MEC) e um dos principais idealizadores dos IFs, Eliezer Pacheco, cria-se um projeto de disputa pela juventude brasileira: “nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso.” (PACHECO, 2011, p. 11). Prova desse foco na juventude é que mesmo com a dimensão pluricurricular e multicampi, 50% das vagas são destinadas ao ensino técnico de nível médio.

O amplo itinerário formativo é uma das marcas mais singulares dessa instituição. A verticalização do ensino, que consiste na oferta de educação básica ao ensino superior e pós-graduação na mesma instituição, por sua vez, é a “espinha dorsal” desse projeto. Tal característica, por vezes, não fica muito clara por parte da população que confunde a instituição com universidade ou, quando não, associa à mera escola técnica. Por essa ampla oferta formativa verticalizada e pelo ineditismo do projeto, nomina-se como um instituto. Eliezer Pacheco, em entrevista especial para esta pesquisa, assevera os sentidos da institucionalidade desse projeto:

Nós precisávamos criar uma instituição em que a partir de itinerários formativos isso fosse possível e através da verticalização rompêssemos com a departamentalização,

uma verdadeira barreira entre um nível e outro. Fazer com o estudante convivesse, inclusive, no mesmo espaço físico, fazer os estudantes seja do Educação Jovens e Adultos (EJA), do mestrado ou doutorado frequentassem os mesmos espaços, os mesmos laboratórios, a mesma cantina, algo que é essencial na proposta dos institutos. Ênfase quando vou falar por aí que o instituto não é uma universidade! Isso não significa que é melhor ou pior, mas sim que é uma outra coisa. É uma outra institucionalidade que deve ser construída, porque, como dizia, a referência única que nós temos até hoje, ou até recentemente, é a da universidade. Mas o instituto não é também uma escola técnica, é uma forma nova que criamos no Brasil, que é um sintoma de um país que precisava construir um projeto nacional próprio, com limitações, é claro, mas um modelo próprio! Um formato que parasse de copiar modelos estrangeiros, aquilo que sempre cito, remetendo a Paulo Freire, do “inedito viável”. (PACHECO, 2021, p. 8).

Como nota-se na fala de Pacheco, o projeto dos IFs tem como base a elevação de escolaridade do estudante no interior da mesma instituição, a verticalização objetiva levar o educando da educação básica à universidade e pós-graduação, e ou técnico/tecnólogo num percurso único. Cabe, nesse sentido, atentar à fala de Pacheco quando pontua que os IFs devem demover a barreira dual entre a universidade e a escola técnica, classificando o que chama de princípio basilar da “nova institucionalidade” da EPT. Reivindica um ineditismo, já que não é uma universidade, nem escola técnica, muito menos uma escola convencional. Esse arranjo permite ao mesmo tempo congrega na mesma instituição, cursos técnicos/tecnólogos, de educação básica (ensino médio integrado ao técnico), cursos básicos de capacitação e formação continuada, cursos técnicos de Formação Inicial e Continuada (FIC) à comunidade, além de educação de jovens e adultos, até cursos superiores como licenciaturas, bacharelados e cursos de pós-graduação.

Apesar da amplitude (e porque não complexidade) da dimensão formativa, curricular, multicampi dessa identidade institucional, há uma priorização da educação básica, já que segundo a lei de criação, 50% das vagas são destinadas ao ensino técnico de nível médio, prioritariamente ao médio integrado, 30% para cursos voltados às engenharias e áreas tecnológicas e 20% dedicadas às licenciaturas e formação pedagógica, segundo artigo 8 da lei de criação, Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Essa lei ainda pontua que

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais, como supracitado, surgem como parte do processo da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), que integrou a maior parte das escolas técnicas, agrotécnicas da rede federal e a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Foram gerados nessa fusão 38 institutos federais, presente em todos os estados da federação com o objetivo primordial de interiorização da Educação Profissional e Tecnológica de qualidade, chegando aos rincões do país, em regiões historicamente desassistidas por políticas educacionais expressivas.

PERFIL DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO IFPR

Apresentada a política dos Institutos Federais e sua nova institucionalidade, cabe nesse momento, tratarmos da pesquisa com os egressos no IFPR, seus procedimentos e referencial teórico.

Optamos pelo procedimento da pesquisa quanti-qualitativa, também conhecido como enfoque misto (PRATES, 2012), que visa à apropriação de dados estatísticos, mas também se ocupa da narrativa dos sujeitos da pesquisa, suas experiências e perspectivas. Oportuno também registrar que adotamos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico da pesquisa, posto que as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. As formas como os homens produzem suas existências determinam as demais relações sociais. Urge a compreensão do movimento do real, que é dialético, em constante transformação, desvelando a importância da historicidade e da ação do homem sobre o real, posto que nada é dado (NETTO, 2009, p. 9).

“A ciência da história é a única ciência que conhecemos”, bradou Marx na *Ideologia Alemã* (2007). Desta feita, é imperioso olharmos a historicidade da EPT e suas novas dinâmicas através da inserção e trajetória dos egressos, nosso objeto em consonância com o método e suas categorias, posto que qualquer recorte da realidade é síntese de múltiplas determinações. Sobre o método da ciência da história, Florestan Fernandes (2012, p. 18) assevera que Marx e Engels rejeitavam a fragmentação e especialização das ciências que a universidade faz, fraturando-a em sociologia, filosofia, história, antropologia, alegando que “Marx e Engels trabalhavam numa direção oposta, defendendo uma concepção unitária de ciência e representando a história como uma ciência de síntese”.

Uma categoria fundamental da ciência da história é analisar a totalidade do sistema capitalista. Alves (2006, p. 10) sublinha a importância de “analisar a escola e a educação à luz das dinâmicas que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização social dos homens”. Já que esse olhar sistematizado para a totalidade permite ao homem compreender a si mesmo, as demais atividades humanas, incluindo aí a educação. Assevera, porém que totalidade não pode ser vulgarmente entendida como “todo”, e sim como a sociedade capitalista, captando as leis e movimentos imanentes que operam essa lógica.

Marx não se debruçou especificamente ao terreno educacional, mas deu elementos para a compreensão da totalidade da vida social. Portanto, essa tarefa, de explorar o campo da educação na perspectiva da ciência da história (ou materialismo histórico), cabe aos educadores. Atentando sempre que a expressão do real se manifesta e constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados.

Quanto aos procedimentos, utilizamos o *Google Formulário* como instrumento para os questionários, tal ferramenta tem trazido retornos satisfatórios na busca do itinerário dos estudantes. No total, até o presente momento, recebemos a devolutiva de 90 respostas oriundas de 11 *campi* do IFPR, sendo eles: Astorga, Assis Chateaubriand, Capanema, Goioerê, Londrina, Telêmaco Borba, Paranavaí, Pitanga, Paranaguá, Umuarama e Quedas do Iguaçu. Ao todo são 26 *campi* espalhados no estado do Paraná. Desse universo de respostas, 50,6% dos participantes são do sexo feminino, enquanto 49,4% do sexo masculino. Os estudantes finalizaram seus cursos entre os anos de 2012 e 2019, tendo atualmente entre 18 e 29 anos. Desse universo, 92% declaram-se solteiros, 4% noivos e apenas 2% casados, 100% do total não possui filhos. Declaram-se brancos 59%; pardos 30,1% e pretos 10,8%.

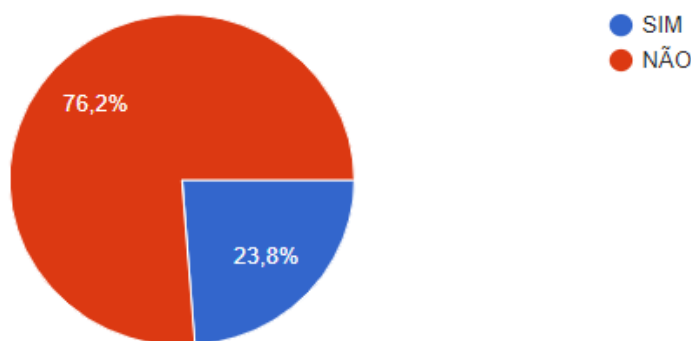
Observa-se através dos dados iniciais coletados o perfil de inclusão do público atendido. Inclusão é uma premissa basilar à criação dos IFs, já que, segundo Pacheco (2011), essa política educacional faz vistas à inclusão dos sujeitos. Prova dessa focalização é que 75% (68 de 90), entre os alunos analisados nessa pesquisa, receberam bolsas e auxílios estudantis, tais como vale-transporte, alimentação, monitoria, bolsa-atleta, bolsa de iniciação à pesquisa etc. Tais programas de assistência estudantil têm como objetivo a permanência e êxito dos estudantes, além de conter a evasão e estimulá-los à iniciação à pesquisa, esporte, práticas de ensino etc.

Desse universo, 64% estão exercendo atividade profissional atualmente, muitos intercalando-a com o ensino superior ou pós-graduação. A maioria absoluta, 76,2%, atua em atividade profissional diferente da formação técnica de nível médio cursada, contra 23,8% dos que atuam diretamente em área consonante ao curso realizado na instituição. Como demonstra o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Ocupação profissional estudantes egressos

ESSA OCUPAÇÃO PROFISSIONAL É NA ÁREA EM QUE FEZ O ENSINO MÉDIO?

63 respostas



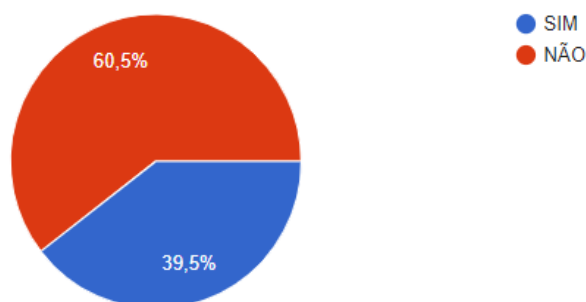
Fonte: Elaborado pelo autor. (2021)

Tal número revela um cenário que acende amplo debate, já observado empiricamente em vários institutos federais, qual seja, os IFs, mesmo com uma formação técnica de nível médio de excelência, preparam majoritariamente estudantes para o ensino superior, entregando uma quantia mínima de estudantes às áreas técnicas. Essa constatação é problemática, visto que um dos objetivos fundamentais disposto na Lei de criação (N. 11.892/2008), Seção II, Art. 6.I, é: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico”. (BRASIL, 2008). O dado a seguir revela que o percurso acadêmico também não guarda relação com o curso técnico realizado no ensino médio, embora relacionem a contribuição fundamental da passagem na instituição para a descoberta das vocações acadêmicas.

Gráfico 2 – Relação percurso acadêmico com o curso do IFPR

SEU PERCURSO ACADÊMICO TEM RELAÇÃO COM O CURSO QUE REALIZADO NO IFPR?

81 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor. (2021)

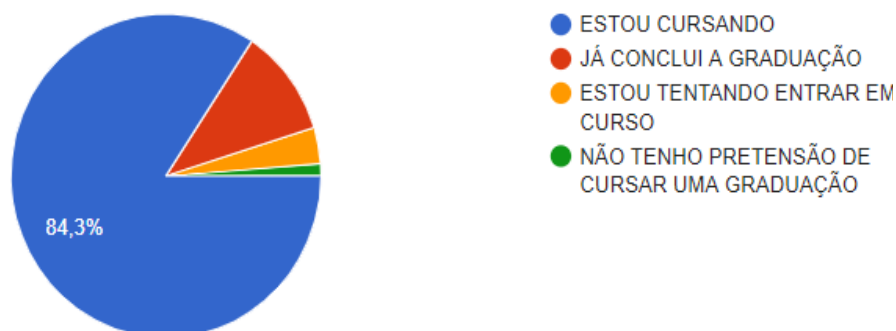
Haveria no perfil do egresso, desse modo, um “desvio” do objetivo primordial da lei de criação e da missão institucional propalada? Tal fato, caso constatado em ampla abrangência, representaria um prejuízo para o Estado, que empreende um investimento em laboratórios e estruturas nas áreas tecnológicas como mecânica, automação industrial, informática, contratação de pessoal? Por outro lado, como controlar ou direcionar essa trajetória egressa sem ferir o direito à educação, ao acesso ao ensino superior que é um sonho para as classes populares? Os IFs, enquanto política pública, cumprem sua missão de formação técnica integrada ao ensino médio, mas não há como direcionar ou controlar o itinerário de seu público egresso.

Essa relação inverte-se quando é feita com a inserção acadêmica, já que a maioria dos questionários revelam que, mesmo a escolha do curso superior não tendo relação direta com o curso médio técnico realizado, encontra identificação direta com alguma disciplina cursada no percurso do ensino médio integrado, como demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Relação de egressos pesquisados no curso superior.

ESTÁ FAZENDO OU FEZ CURSO DE GRADUAÇÃO?

83 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor. (2021)

A maioria absoluta das respostas denotam a satisfação com a passagem pela instituição, 84,32% afirmam que o IFPR contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento humano, pessoal e cultural.

NARRATIVAS EGRESSAS DO IFPR: ACOLHIMENTO, EXCLUSÃO, CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

É muito frequente nos vários relatos dos estudantes que colaboraram com a pesquisa a menção à introdução ao método científico e suas etapas. Tal vinculação do ensino com a pesquisa e a extensão é um dos maiores diferenciais do projeto do IFPR, demonstrando que essa imersão introdutória à metodologia científica pode ser plenamente desenvolvida na fase do ensino médio. Obviamente, essa introdução deve observar que se trata de alunos do ensino secundário, devendo essa imersão respeitar os limites dessa etapa de ensino. Contudo, os resultados, na maioria das vezes, são satisfatórios já que o estudante é envolvido desde o primeiro ano em ações de pesquisa e extensão, em que pode conhecer as problemáticas, as possibilidades, os desafios (inclusive éticos) da construção metodológica da produção científica. Ao final do curso, suas aprovações ficam condicionadas à apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com um recorte específico do curso em que atuam. Tal mergulho no mundo da pesquisa talvez justifique a inserção egressa majoritária no ensino superior e não nas áreas técnicas, dado que a linguagem e a metodologia científica já lhe são relativamente familiares, o que aguça a curiosidade pelo aprofundamento em muitas das temáticas pesquisadas.

Tal especificidade deve-se muito à formação do quadro docente do IFPR, visto que a maior parte dos professores seguem (e são estimulados) a pós-graduação. Desses, 3,30% são apenas graduados, 12,17% são especialistas, 59,76% são mestres e 24,77% são doutores (IFPR, 2020). Percebe-se que uma maioria absoluta é pós-graduada, a maior parte mestres e doutores. Importante registrar ainda que há uma política de incentivo à qualificação docente, visto que a instituição possibilita o afastamento parcial e integral remunerado do docente que pretende ampliar sua formação acadêmica, o que contribui fundamentalmente para esses números. Portanto, muitos desses professores que, concomitantemente, são também estudantes de mestrados doutorados e pós-doutorados, o que colabora substancialmente com esse ensino pautado, tanto nos debates quanto na instrumentalização na metodologia científica. Os relatos a seguir são elucidativos neste sentido:

Tive professores muito qualificados que ajudaram muito a inserção acadêmica, principalmente em uma universidade pública. Não prestei cursinho preparatório pré-vestibular, apenas o IFPR. Os professores da área técnica também impulsionaram muito para a vida de mercado de trabalho, mesmo que eu não tenha seguido a área do curso técnico que me formei. E os professores das áreas obrigatórias do ensino médio, eram muito qualificados para tal, tivemos muito conteúdo e estímulos ao senso crítico e busca por conhecimento! (*G. R. G. estudante egresso em Eletromecânica, campus Assis Chateaubriand, estudante de Odontologia*).

No instituto federal o aluno aprende além das matérias em si, a estudar, buscar conhecimento, não ficando na dependência de professores, e profissionais do ensino.

Também, a participações de eventos acadêmicos e projetos, foram fundamentais. (A. A. O. V., *estudante egresso em Eletromecânica, campus Assis Chateaubriand*).

Sim, o IF sempre proporcionou vastas oportunidades de pesquisa acadêmica, monitoria e projetos de integração. Além de cursos extras como de inglês e preparação básica para vestibular. Isso impactou minha entrada na universidade e também a buscar grupos de pesquisa na faculdade, consciente do potencial transformador e necessário dessas atividades. (L. S. R., *egresso curso médio técnico em Eletromecânica, campus Assis Chateaubriand, estudante de Direito*).

Cresci muito intelectualmente dentro desses anos no IFPR, tive acesso a academia antes mesmo de entrar nela, a forma com que os professores lidavam com os estudantes e seus meios de ensino foram muito úteis para o meu preparo para a faculdade. Além disso, também fui apresentado a discussões sobre ensino e planejamento escolar de uma forma muito próxima, podendo debater e entender o trabalho docente e a forma de participação dos discentes. Acredito que cresci muito em questão de maturidade e responsabilidade. Saí do If tendo uma certa “certeza” do caminho profissional a seguir. (W.H.G., *egresso curso médio técnico integrado em Informática, campus avançado Astorga, estudante de licenciatura em História*).

Por outro lado, como não poderia ser diferente, enquanto política pública, o IFPR, assim como toda rede federal, o projeto dos IFs possui grandes contradições e paradoxos. O fato de ser uma política nova e em construção, na busca de uma identidade institucional, deflagra muitas possibilidades e limites, pontos positivos e negativos que se mostraram nas narrativas estudantis egressas.

A grande maioria dos estudantes que responderam ao questionário dessa pesquisa, de forma recorrente, identificam a passagem do IFPR como um momento de descoberta, e como todo processo de transição, manifesta um elemento de crise. Alegria, euforia, paixão, encontro, encanto, decepção são expressões ambivalentes que se mostraram nessas avaliações. O resultado desse encontro se revela nas percepções dos estudantes, muitos apontamentos sobre aspectos pedagógicos, administrativos, logísticos, interpessoais, políticos. Enfim, avaliações sobre aspectos objetivos e subjetivos da instituição.

Além da qualidade de ensino e da “descoberta intelectual”, a iniciação à pesquisa e ao pensamento crítico, é corriqueira a menção ao bom relacionamento interpessoal dos estudantes com os professores, técnicos administrativos, bem como a liberdade para se expressarem, manifestarem suas opiniões, os vínculos afetivos de amizade que foram firmados, tanto entre estudantes e docentes quanto pelos estudantes uns com outros. As menções à “família”, “aprendizado para toda a vida”, “o IF foi/é minha casa” são marcantes nessas narrativas.

As menções à “família IF” também merecem um olhar atento, haja vista que, embora seja fecundo para a instituição, essa identificação docente como um lugar de segurança e acolhimento denota também uma consequência da carência da juventude por laços familiares, visto que não são raros os atendimentos da equipe pedagógica aos estudantes com problemas relacionados à estrutura família, com problemáticas de diversas ordens. Os relatos envoltos de identificação familiar propalados pelos estudantes nos mostram um cenário dual: primeiro porque reafirma a escola como espaço não de mera aprendizagem, mas também de afetividade, em que pese aprendizagem e afetividade serem elementos indissociáveis. Na outra ponta, urge uma problematização sobre o quanto esses laços familiares são caros e mencionados pelos estudantes, certamente reveladores de uma estrutura social de crise da instituição familiar em uma estrutu-

ra produtiva que degrada os vínculos familiares, que deve ser vista à luz da crise da contemporaneidade, das instituições da estrutura burguesa em relação direta com o modo de produção vigente, a ausência dos pais, o excesso de trabalho, a falta de uma educação e instrução à classe trabalhadora que, por conseguinte, gera em muitos casos a falta de clareza sobre a importância do acompanhamento dos pais no desenvolvimento dos seus filhos. Fatores que, certamente, são mais agravados nas classes populares marcadas por tantas carências materiais e subjetivas.

Há também por outro lado, algumas declarações sobre aspectos negativos da instituição, e não são poucas. O fato de a instituição ser nova e ter sua estrutura ainda em expansão gera uma série de debilidades em termos de infraestrutura, que variam de campus para campus, até mesmo pelo fato de os terrenos dos IFs serem, na maior parte das vezes, doações dos municípios denotam essa diferença. Algumas unidades são antigos parques de exposição, centro esportivos desativados, antigas universidades, centros de tradição, prédios públicos desativados ou subutilizados, o que deflagra a não uniformidade das estruturas físicas. Essa heterogeneidade das estruturas dos campi culmina em prédios mais ou menos conservados, modernos ou antigos, com mais ou menos suporte para atividades pedagógicas, laboratoriais, recreativas, esportivas etc.

O contexto narrado anteriormente mereceu a explanação devida, já que uma das maiores queixas dos estudantes que colaboraram com a pesquisa refere-se à localização geográfica aliada à estrutura física dos *campi*. A maioria dos *campi* do IFPR ficam alocados em rodovias, nas franjas e entornos da cidade, poucas são as unidades que estão situadas em regiões centrais dos municípios, o que gera protestos dos estudantes:

Acredito que a estrutura física necessite de mais investimento tanto para novas aquisições e melhorias quanto para manutenção do que já existe.

A infraestrutura do campus com relação ao curso de eletromecânica não era das melhores na época e isso impossibilitou a realização de muitas aulas práticas e restringiu o conhecimento na área.

Só um instituto na cidade. Localização complicada... Pouca acessibilidade à população mais carente.

Além da estrutura física, localização dos *campi*, outros itens mais relacionados às dimensões subjetivas, interpessoais e pedagógicas foram elencados. A carga horária extensa e o excesso de cobrança por parte dos professores foram umas delas:

Os pontos negativos mais marcantes com certeza são em questão da carga horária muito pesada. Existia uma enorme cobrança de atividades e que muitas vezes só eram possíveis de serem entregues caso dedicasse horas da madrugada. O que poderia ser resolvido com uma melhor distribuição das atividades e organização entre os planos de ensino.

Nos três primeiros anos do meu ensino técnico, não tenho reclamações, mas acredito que ao término do curso, no último ano, os professores já estavam pegando mais leve por pressão da coordenação, devido ao grande número de reprovações e desistências. Muitas matérias para administrar, falta de estrutura laboratorial, ainda mais em um curso técnico e um maior atendimento psicológico voltado ao âmbito educacional e organizacional (minha experiência foi ótima nesse quesito, mas com mais profissionais à disposição, com certeza certos traumas teriam sido amenizados).

Sofri de muita ansiedade durante os 4 anos de curso. A cobrança foi algo que abalou

muito meu psicológico. O acompanhamento principalmente voltado a saúde mental dos alunos.

Não são poucos os relatos do desgaste emocional e inclusive das desistências de estudantes com certo grau de dificuldade. Importante lembrar que 80% dos estudantes são oriundos de escolas públicas, por vezes em condições de vulnerabilidade, déficit educacional. Esses relatos merecem uma profunda avaliação da instituição, visto ser um projeto que preconiza a inclusão de jovens oriundos das classes populares, refletindo em que medida a estrutura curricular exclui parte desse público-alvo. Além de, em alguma medida, ser um ambiente educacional insalubre na percepção de muitos estudantes egressos. Impossível não relacionarmos essas dinâmicas escolares à estrutura hierarquizada e excludente da sociedade capitalista, que produz uma estrutura ideológica (superestrutura) que se espalha para todos os espaços da vida social. Portanto, o processo de exclusão do ambiente escolar que vemos em alguma medida nos relatos dos egressos do IFPR certamente possui seja relação umbilical com as dinâmicas macroestruturais do modo de produção capitalista. Embora a universalidade seja reconhecida nesse processo, as singularidades dessa segregação devem ser identificadas e combatidas no interior da instituição, caso, de fato, a inclusão um horizonte político e pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a pesquisa, ainda com dados parciais, indica algumas tendências que vão se desenhando na apuração dos dados e narrativas estudantis: o IFPR, ao menos nos *campi* analisados, atende parcialmente, e com relativo êxito, as premissas da missão institucional propalada pela lei de criação. É uma política educacional com grande potencial de transformação social que impacta milhares de jovens no Brasil. Não podemos desconsiderar, porém, as problemáticas internas à instituição, muitas ambivalências, contradições, entraves e desafios permeiam o desenvolvimento desse projeto.

A característica do perfil egresso que mais nos desafia, até o presente momento, é a predominância dos estudantes de formação técnica rumo ensino superior, que também deve ser igualmente problematizada e debatida: desvela-se um problema ou solução? Segundo Pacheco (2021), que concedeu entrevista especialmente para esta pesquisa¹, ao ser questionado sobre essa tendência de acesso em massa dos egressos do IFPR para a universidade, sublinha que

O centro das questões é a política! Isso está muito ligado à valorização do trabalho, o sujeito poderia ser um técnico eletricista, pois nem todo mundo tem o sonho acadêmico, ocorre que no Brasil de hoje, a universidade é ainda hoje uma das poucas possibilidades de se ter uma vida melhor. Então, é fundamental que o Brasil tenha um projeto maior, e isso está vinculado à política, pois não vamos resolver todos os problemas da EPT no âmbito da EPT. (PACHECO, 2021, p 2).

Como se vê, Pacheco sinaliza a importância da valorização da mão de obra técnica, o que

1 Entrevista concedida por PACHECO, E. Entrevista I. [04.2021] Entrevistador: esse(a) pesquisador(a), 2021, Google Meet. (1 hora, 18 min).

depende de um projeto político mais amplo, já que concebe que a universidade, o acesso ao ensino superior que ainda detém grande prestígio social, isoladamente, não resolverá os problemas de uma sociedade injusta e meritocrática como a nossa. Essa discussão é premente, e certamente não será esgotada neste artigo. Urge pensar prospectivamente a emergência de mais pesquisas com tal peculiaridade, que mapeiem a trajetória dos egressos e como esses resultados revelam as nuances dessa política, ainda em construção e disputa.

Em linhas gerais, se pudéssemos definir em uma palavra a política dos IFs e os resultados que chegamos nesse estudo em especial escolheríamos a contradição. Em todos os aspectos e relatos coletados, leituras, programas da instituição, as ambivalências estiveram presentes. O IFPR é uma instituição em que os estudantes, concomitantemente, podem desenvolver suas potencialidades, exercendo sua liberdade intelectual e interpessoal, descobrindo-se, ao mesmo tempo, em que práticas excludentes e autoritárias coabitam o mesmo espaço. Emancipação e reprodução caminham juntas, não harmonicamente, nesse mesmo espaço educacional, as narrativas egressas sobre a passagem pela instituição demonstraram o poder e impacto sobre suas vidas, positivamente, na maioria dos casos. Tal conclusão não poderia ser diferente em uma política educacional contraditória, especificidade de todas as políticas sociais, já que emanam de um Estado contraditório e de uma realidade dialética, expressões da totalidade do modo de produção capitalista e suas disputas.

A palavra contradição, mais que uma palavra para descrever essa realidade, é uma categoria fundamental ao método que adotamos para entender nosso objeto, qual seja, os egressos do IFPR. Realidade analisada que é reveladora de uma conjuntura estrutural mais ampla, resultante dos ditames econômicos e históricos em movimento.

As narrativas estudantis extraídas dos questionários somadas à análise dos dados refletiram esses resultados antagônicos: se por um lado, a grande maioria acessa o ensino superior, revelando seu entusiasmo pela descoberta intelectual e vocacional com a passagem na instituição, tantos outros que enveredam no mundo do trabalho são empregados com remunerações baixas, mesmo com força de trabalho qualificada, refletindo a lógica cada vez mais intensa da precarização do trabalho no século XXI. Se por um lado muitos relatos sinalizam o quanto foram impactados por essa experiência, sobretudo no crescimento pessoal, classificando a instituição como um local de acolhimento, afetividade, “família”, descoberta intelectual, ou o quanto se “encontraram” nesse espaço, tantos outros, paradoxalmente, apontaram um ambiente hostil, um clima de animosidade entre servidores, a pressão pelo desempenho que em alguns casos desembocou em problemas psicológicos, a exclusão de uma instituição que tem como lema a inclusão. Enfim, um todo orgânico contraditório. Contradições e ambivalências próprias de uma política de um Estado burguês, também em disputa.

Tais contradições também revelam as ambivalências do período em que essa política foi criada, no que Singer (2012) chama de *neodesenvolvimento* lulista. A pesquisa com os egressos mostra que, concomitantemente, tanto acesso ao ensino superior quanto empregabilidade pouco remunerada caminham juntas. Transformação e conservação, inclusão e exclusão fazem parte de uma política que guarda as contradições do Estado burguês, e com o período específico de criação dessa política, criada em 2008.

Fornari (2017, p. 20) emprega uma definição que catalisa essa contradição, compreendendo que os IFs são um arranjo da classe dominante, frutos da reestruturação produtiva em curso no capital, mas ao mesmo tempo compreende um projeto emancipatório, resultado das tensões e disputas em torno da educação profissional por diversos atores. Frigotto (2018) também segue

nessa linha quando assevera que os Institutos Federais são frutos da luta dos educadores progressistas, consubstanciados em um momento histórico favorável politicamente – um operário forjado nos movimentos sindicais havia chegado ao poder – mas, concomitantemente, perpetuam ditames do mercado, da indústria e de uma elite que disputa não apenas a esfera educacional, mas a agenda brasileira. É fruto de uma negociação de interesses, de uma conciliação de interesses provisória que se imaginou, mas nunca existiu. A breve história dessa instituição remonta um trecho da nossa história recente. Esperança, conciliação e conflito.

Ao fim e ao cabo, os IFs são resultado de um contexto não acabado e em disputa que diz muito sobre a luta de classes no Brasil, mais precisamente a luta dos educadores da escola unitária envoltos nos ideais da politécnica contra os interesses liberais e mercadológicos dos diversos atores e governos ao longo da história. Ponderando que, como pontua Meszáros (2008), qualquer educação verdadeiramente emancipatória só é possível para além do capital, rebatemos apenas os efeitos com políticas mais progressistas. Contudo, ainda cientes desse viés multiforme e contraditório dessa política, e não apesar de, mas com todos esses elementos juntos e sobrepostos, a constatação que fazemos é que essa instituição contribuiu efetivamente para a transformação para a realidade de milhares de jovens no país, descortinando-os um novo mundo a partir da passagem pelos IFs, tornando sujeitos mais críticos, socialmente ativos e propiciando possibilidades de melhor inserção no mundo acadêmico e social do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2006. 276p.
- AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, Marival. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, p. 27-40, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 27 jan. 2021.
- FERNANDES, F. **Marx, Engels e Lenin: história em processo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FRIGOTTO, G. Apresentação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a, p.7-14.
- FORNARI, L. T. **Institutos Federais de Educação: Possibilidade para contribuir com a emancipação humana**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. 434 p.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: Cfess/Abepss, p. 667-700, 2009.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.


PACHECO, E. **Entrevista concedida a Joel Júnior Cavalcante**. Maringá, 03 abr. 2021.

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 1, p. 116-128, 2012.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. 144p. ISBN: 85-7490-284-5.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo**. Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



INTERESSES PRIVADOS NO ENSINO DE ARTE E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Jéssica Natana Agostinho

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

INTRODUÇÃO

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) inicia a demanda pela atualização dos currículos regionais e o estado de Santa Catarina responde à exigência lançando o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Outra mudança ocorre no campo da formação docente, a partir da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Consideramos a parcialidade do Estado, compreendendo-o enquanto ente organizador dos interesses da classe dominante. Com este estudo procuramos identificar as correlações entre as orientações curriculares oficiais para o ensino de Arte, o projeto neoliberal de educação e as consequências na formação de professores. A partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, buscamos responder às questões: como os interesses dos setores privados podem ser identificados nas orientações do Currículo Base do Território Catarinense para a disciplina de Arte na etapa do Ensino Fundamental? Como essas diretrizes repercutem na formação docente?

Para responder a esses questionamentos, dividimos nosso texto em duas partes. Na primeira, abordamos alguns aspectos referentes às influências dos setores privados, bem como do Estado que atua em favor dessas forças, no âmbito educacional. Damos destaque à presença do lema aprender a aprender nas políticas educacionais mais recentes e no esvaziamento teórico que ele acarreta. No segundo momento do texto, analisamos algumas questões sobre a estrutura da BNCC e suas implicações para o ensino de Arte, bem como seus desdobramentos no Currículo Base de Santa Catarina.

INTERESSES PRIVADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em nossas análises, dissociamos o Estado de qualquer visão que o caracterize como neutro em relação aos antagonismos de classe. De forma geral, o Estado, para o pensamento marxista, “[...] é uma instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (BOTTOMORE, 2012, p. 197). Na atualidade, a concepção liberal-burguesa sobre o Estado continua sendo largamente disseminada. Essa perspectiva caracteriza o Estado enquanto um representante dos interesses universais da sociedade, uma esfera superior na qual jamais prevaleceriam os interesses privados. Partimos de uma visão divergente a esta, sustentada pela crítica marxista à concepção liberal de Estado:

Longe de suprimir a oposição de classes num reino de consensos e acordos bem sucedidos (mas que na verdade tem como fundamento garantir a liberdade de mercado e a propriedade privada), o Estado burguês é expressão da concentração da luta, dos conflitos e da dominação de classes entre dois grupos fundamentais: a burguesia e o proletariado. E se o poder material da sociedade está concentrado nas mãos da burguesia, esta se torna a classe dominante, cujos interesses, ao penetrarem a esfera do Estado, confundem-se com a vontade geral. (DA SILVA; MARCASSA, 2020, p. 210-211).

Assim, o Estado burguês atua para defender os interesses privados da classe dominante e os difunde como sendo comuns a toda sociedade. A disseminação desses valores não é automática e demanda a criação de “[...] manifestações ideais capazes de ocultar as contradições entre capital e trabalho geradas pelo desenvolvimento do capitalismo.” (DA SILVA; MARCASSA, 2020, p. 211). Desse modo, para que o capitalismo permaneça incontestável no senso comum, é crucial naturalizar seus valores e ocultar suas contradições. Mészáros (2008) comenta que através da educação ocorre um processo pelo qual os indivíduos adotam como suas as metas de reprodução do sistema, internalizando sua posição social.

Na educação institucional, é nítida a atuação do Estado nesse processo de internalização. Em resposta às crises inerentes ao funcionamento do sistema econômico, os processos produtivos são reestruturados e suas exigências em relação aos trabalhadores se alteram. Exemplo disso é a transição do fordismo para o toyotismo e a decorrente demanda pelo trabalhador flexível (SAVIANI, 2010). Por sua vez, para que a educação faça jus às novas necessidades, são efetivadas as reformas educacionais.

A classe dominante, com o evidente objetivo de permanecer enquanto tal, não irá considerar, de modo algum, que as crises intrínsecas ao capitalismo indicam a necessidade de superação desse sistema. Dessa forma, são necessárias soluções aparentes que não coloquem em questionamento esse modelo de produção e reprodução da vida. Em geral, essas soluções envolvem o aumento da exploração da classe trabalhadora, ocasionando o agravamento da questão social. Nesse contexto, problemas característicos da sociedade cindida em classes, tais como a pobreza e o desemprego, passam a ser vistos como problemas que precisam ser resolvidos pela educação. A crise é, assim, transferida para a educação que, ao não responder satisfatoriamente às supostas demandas do século XXI, precisa ser modificada. Desse modo, a precariedade na qual a escola pública está propositalmente inserida é utilizada para justificar as reformas educacionais.

O pensamento neoliberal – adepto ao logro do Estado mínimo – sustenta discursos que corroboram com os processos de desresponsabilização do Estado na garantia de direitos básicos. Saviani (2010) comenta que no contexto neoliberal as ideias pedagógicas sofrem um desvio e “[...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum.” (SAVIANI, 2010, p. 428). O dismantelamento dos serviços públicos é, então, camuflado como incompetência de gestão, reiterando a máxima de que o Estado é ineficiente e inepto. Dessa forma, se legitima “[...] a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais ‘reformas.’” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 245). No contexto da BNCC, a Fundação Lemann e o Movimento pela Base são entes privados que se destacam em seu direcionamento. Santos (2019) demonstra que os grupos empresariais influentes na educação são numerosos e revela uma complexa rede de instituições privadas envolvidas na oferta de formação continuada em Florianópolis.

Para contribuir com o objetivo de “melhorar a educação” – objetivo este muitas vezes enunciado de forma absolutamente genérica e abstrata¹ –, algumas políticas educacionais recentes, como a BNCC e suas derivantes (os Currículos estaduais e a BNC-Formação), se respaldam no lema do *aprender a aprender*. De acordo com Duarte (2001), esse lema, cujas origens remontam ao início do século XX e aos princípios da Escola Nova, nunca deixou de fazer parte do ideário dos educadores brasileiros. Houve, no entanto, um processo de revigoração impulsionado pelo desenvolvimento das teorias construtivistas que se disseminaram no Brasil a partir da década de 1980. Duarte (2001) aponta quatro posicionamentos valorativos do lema aprender a aprender. O primeiro posicionamento é o de que a aprendizagem que o indivíduo realiza sozinho é mais valorosa do que a aprendizagem que ocorre pelo intermédio de outros indivíduos. O segundo consiste na ideia de que desenvolver os métodos de construção de conhecimentos é mais importante do que adquirir os conhecimentos em si. O terceiro posicionamento valorativo nos diz que o processo educativo deve ser direcionado pelos interesses da própria criança. E o quarto posicionamento é o de que a educação deve preparar os indivíduos para as mudanças de uma sociedade dinâmica.

Visto que o estágio atual do capitalismo está longe do pleno emprego, esse lema é utilizado para redirecionar a educação enquanto área que habilita para a competição e que forma o “trabalhador resiliente” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 252). Segundo Saviani (2010, p. 431), “Trata-se de preparar os indivíduos para [...] se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos”. Cabe comentar, ainda, que o *aprender a aprender* é frequentemente compreendido enquanto um lema destinado à formação de sujeitos mais criativos do que aqueles formados pelas pedagogias tradicionais. No entanto, Duarte (2001) chama a atenção para o fato de que essa seria uma “[...] criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.” (DUARTE, 2001, p. 65-66). Ou seja, não se trata de uma formação direcionada para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos seres humanos, ainda que essa pedagogia seja constantemente relacionada ao que haveria de mais próspero e coerente no campo educacional.

¹ Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos lembram que, no âmbito das políticas educacionais, é comum a utilização de uma retórica utilitarista que busca direcionar a um suposto consenso, além de descontextualizar a dimensão valorativa dos conceitos empregados. Elas nos dizem claramente que: “Por exemplo, quando se afirma que é preciso melhorar a qualidade da educação: *melhor* ou *qualidade* dizem respeito a que conjunto de valores? Melhor dentro de que concepção de educação?” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438, grifos das autoras).

Temos como embasamento os pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e acreditamos que o necessário para uma formação efetivamente direcionada à plenitude humana seja, primordialmente, a socialização do conhecimento sistematizado. Concordamos com Saviani (2011) ao afirmar que a especificidade da educação escolar reside na socialização do conhecimento científico e do saber elaborado. Ele nos lembra sobre o processo de humanização dos indivíduos ao afirmar que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 13). Produzir a humanidade não é, portanto, um resultado ao qual o indivíduo chega de forma autônoma e espontânea. É um processo que envolve a apreensão do legado cultural dos seres humanos, legado este criado pelos próprios homens a partir do processo de trabalho. O reconhecimento desse princípio, da não espontaneidade do trabalho educativo, indica que uma formação focada na humanização dos indivíduos tem como demanda imprescindível os conhecimentos mais elaborados do gênero humano. Assim, formar pessoas que possam compreender a realidade, além de suprir e elaborar ricamente suas necessidades humanas, está muito além dos princípios apregoados pelo lema do aprender a aprender. Sobre a compreensão da realidade, Duarte (2020, p. 37) comenta:

Para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda. Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade.

Conceber que a escola deve partir dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para formar indivíduos capazes de compreender a realidade – não no sentido de adaptar-se a ela, mas de avaliar suas contradições e atuar por sua transformação – aponta para o fato de que o aprender a aprender, bem como as políticas educacionais fundamentadas em seus princípios valorativos, caminham no sentido contrário ao da educação humanizadora. Esses princípios que sustentam o aprender a aprender implicam na “[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos [...]” (DUARTE, 2001, p. 28). Assim, consideramos que esse conjunto de pressupostos que esvaziam a educação escolar e desvalorizam o trabalho docente estão a serviço da reprodução do capital.

Esse processo que ocorre há décadas tem recentemente contornos mais agudos. Ao abordar os ataques obscurantistas ao currículo escolar, impulsionados pela política reacionária e conservadora de Bolsonaro, Duarte (2020) argumenta que o obscurantismo e o neoliberalismo estão intimamente relacionados. Dentro desse contexto, ele nos lembra que socialização do saber é justamente algo que vai contra a “[...] tentativa por parte da ideologia neoliberal de doutrinar a população na crença de que não existe outra forma possível ou desejável de se organizar a sociedade que não seja a da economia capitalista”. (DUARTE, 2020, p. 35). Para que essa socialidade permaneça no senso comum como a norma inabalável, o profundo empobrecimento da educação escolar é um imperativo permanente pelo qual o Estado burguês desempenha um papel fundamental.

Nesse cenário, a BNC-Formação se configura como um instrumento de conformação indispensável no âmbito do trabalho docente. Os professores, que colocarão a BNCC em prática, precisam primeiro assimilar noções essenciais, tais como a flexibilidade e as competências socioemocionais. Essa lógica adaptativa é nítida no parecer do CNE que propõe a BNC-Formação (BRASIL, 2019). De acordo com Shiroma *et al.* (2017), a política de conformação docente se manifesta também através dos slogans educacionais que buscam, entre outras coisas, ocultar a precarização do trabalho na qual os próprios professores estão imersos. Lavoura, Alves e Santos Júnior (2020), ao analisarem o documento, constatam que

[...] as novas diretrizes para os cursos de formação de professores, denominada de BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo. Tais diretrizes configuram-se na forma alienada e rebaixada pela qual, no interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista, busca-se aviltar as consciências e manipular as subjetividades dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e neoprodutivistas, como é o caso das pedagogias das competências. (LAVOURA; ALVES; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 572).

Assim, com as alterações propostas pela BNC-Formação, completa-se o ciclo de internalização da lógica adaptativa no campo da educação, que é permeada pelo esvaziamento do currículo tanto das escolas quanto da formação docente. Vejamos como essa lógica se manifesta em documentos específicos e em uma área de ensino também específica, a Arte.

DO PROJETO DE CONFORMAÇÃO DA BASE AO TRABALHO DO PROFESSOR

O Currículo Base do Território Catarinense, enquanto documento decorrente da implementação da BNCC nos estados, herda da Base sua estrutura, que está ancorada em conceitos como as aprendizagens essenciais, as competências gerais e específicas e as habilidades (BRASIL, 2018). Tem-se, então, uma filiação à pedagogia das competências. Segundo Saviani (2010), trata-se de uma pedagogia de inspiração construtivista que se apresenta “[...] como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” (SAVIANI, 2010, p. 437). Essa estrutura geral do documento repercute de maneiras específicas no ensino de Arte.

Um primeiro aspecto a se destacar é o de que o conhecimento artístico está situado enquanto um componente curricular da área de Linguagens. Ainda que a concepção de Arte enquanto linguagem seja um debate conceitualmente válido dentro desse campo, em termos pragmáticos trata-se de um retrocesso para a disciplina, uma vez que deixa de ser vista como área do conhecimento autônoma. Considerando os determinantes políticos da BNCC e o histórico do ensino de Arte no Brasil – marcado por concepções reducionistas e por um suporte legislativo inconsistente –, esse recuo pode indicar um rebaixamento da disciplina, abrindo margem para, por exemplo, ter seus conteúdos subsumidos e secundarizados em materiais didáticos destinados à área das Linguagens como um todo.

Cabe lembrar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte era caracterizada como uma das áreas do conhecimento (assim como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira). O que se observa é que na BNCC as áreas do conhecimento passaram a ser mais abrangentes e genéricas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). A justificativa para esse tipo de alteração não está expressa diretamente nos documentos, mas podemos seguramente trabalhar com a hipótese de que essa mudança está relacionada ao processo de “enxugamento” dos conteúdos escolares. Além disso, podemos observar que a compressão dos conteúdos atinge mais intensamente áreas específicas – Arte, Educação Física e Língua Estrangeira suprimidas na grande área de Linguagens; História e Geografia condensadas na área de Ciências Humanas.

Outro ponto é a organização dos *objetos de conhecimento* em *unidades temáticas*². No caso da Arte, essas unidades são as próprias expressões artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – com o acréscimo de uma unidade denominada Artes Integradas. O Quadro 1 traz um comparativo entre as unidades temáticas da Arte e as da Matemática, das Ciências e da Geografia, disciplinas que, assim como a Arte, possuem unidades temáticas fixas ao longo de todo Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Comparação entre Unidades Temáticas

| Arte | Matemática | Ciências | Geografia |
|---|--|---|--|
| Artes Visuais; Música; Teatro; Dança; Artes Integradas. | Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e medidas; Probabilidade e estatística. | Matéria e energia; Vida e evolução; Terra e Universo. | O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do Trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida. |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Ao comparar com outras disciplinas, é possível perceber uma diferença de tratamento em relação à Arte, sendo chamativa a amplitude dos campos escolhidos como unidades de organização. Se o objetivo fosse abarcar os conteúdos artísticos do modo mais completo possível, cada uma dessas unidades demandaria a definição de suas próprias “sub” unidades internas.

Além dessa limitação percebida em relação às unidades temáticas, também chama a atenção o fato de que os objetos de conhecimento da disciplina de Arte também se repetem entre as unidades temáticas e são majoritariamente fixos ao longo do Ensino Fundamental. Por exemplo: “Processos de criação”, “Contextos e Práticas” e “Elementos da linguagem” são objetos de conhecimento que se repetem em todas as unidades e que são fixos ao longo dos anos (com exceção das Artes Integradas). O que se percebe, portanto, é mais um indicativo de generalização e empobrecimento dos conteúdos artísticos.

² As unidades temáticas são maneiras de agrupar os objetos de conhecimento. Estes, por sua vez, consistem nos conteúdos, conceitos e processos de cada componente curricular.

A existência de uma unidade temática para as “Artes Integradas” é em si uma questão a ser ponderada com cautela. Aparentemente a BNCC se mostra simpática à manutenção das especificidades das diferentes expressões artísticas. Isso ocorre certamente em decorrência do debate sobre a polivalência no ensino de Arte, que vem sendo realizado há décadas. A concepção de que um único docente poderia lecionar todos os conteúdos artísticos em suas diversas expressões é amplamente rebatida dentro do campo artístico. Contudo, sempre que a necessária manutenção das especificidades é mencionada pela BNCC, o texto reitera a importância da permeabilidade entre as linguagens. O destaque conferido à essa permeabilidade se expressa claramente na definição da unidade das Artes Integradas, unidade que “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2018, p. 197). Não iremos esmiuçar aqui os tensionamentos existentes entre essa perspectiva, que aceita uma noção vaga de diálogo entre as linguagens como positiva por si só, e a problematização da própria noção de interdisciplinaridade, conforme nos mostra Frigotto (2008). Cabe-nos colocar, no entanto, que o lugar das Artes Integradas na grade curricular das escolas é absolutamente incerto. Não está claro qual docente seria responsável por seus conteúdos e tampouco qual tempo seria destinado a essa unidade temática.

Além da ênfase no hibridismo e na diversidade de possibilidades de criação artística, outro ponto bastante frisado pela Base é a importância do processo artístico e da prática investigativa. A BNCC destaca que “A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.” (BRASIL, 2018, p. 193). Há uma proximidade evidente com a pedagogia do aprender a aprender e sua ênfase nos métodos de investigação. Nessa perspectiva, aquilo que se revela como principal não são os conteúdos específicos de cada expressão artística. O importante é que os alunos conheçam as possibilidades de criação para transitar entre elas e extrair aquilo que poderá contribuir na criação de uma poética pessoal. O que garante as aprendizagens essenciais para o Estado brasileiro é o domínio das habilidades. Na Arte, essas habilidades envolvem principalmente saber integrar as especificidades. Os conteúdos são, desse modo, meros auxiliares.

O que apontamos até aqui é que a estrutura da BNCC, ancorada nos princípios da pedagogia das competências – que engloba, por sua vez, o lema do *aprender a aprender* e seu caráter de adaptação à sociedade neoliberal –, repercute de maneira específica nos direcionamentos ao ensino de Arte. Seguindo a lógica mais ampla desses posicionamentos valorativos e dos demais aspectos que abordamos na primeira parte do texto, a BNCC suscita o empobrecimento teórico dos conhecimentos artísticos. Evidentemente, essa estrutura e suas consequências repercutem e se reproduzem nos documentos derivados da Base, entre eles os currículos estaduais.

O processo de elaboração do Currículo Base em Santa Catarina é inevitavelmente verticalizado. Ainda assim, há um esforço para ressaltar a coletividade do documento, tanto em seus textos introdutórios (SANTA CATARINA, 2019) quanto nas notícias que o veiculam. A estrutura de implementação é tamanha que aos professores parece restar apenas a aceitação. A própria BNCC foi divulgada como consenso, de modo a induzir “[...] professores e suas entidades a se resignarem ao projeto educacional em curso [...]” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 72). A participação docente na construção do Currículo Base ocorreu de forma majoritariamente indireta, mediada por mecanismos de consulta e a partir de perguntas direcionadas. Assim, o espaço para o dissenso, absolutamente restrito, existe apenas enquanto formalidade. A pesquisa realizada por Agostinho (2019) abordou o caminho de formulação do Currículo Base, mencionando suas diferentes versões e os mecanismos de consulta colocados em prática. O que se conclui é justamente a verticalização do processo, a parti-

cipação limitada e direcionada dos professores e a ausência de espaço para o dissenso.

Nas páginas destinadas a introduzir a disciplina de Arte, os debates epistemológicos desse campo são abordados superficialmente pelo Currículo Base, sem situar teoricamente suas concepções. Por exemplo, logo em seu início, o Currículo menciona a relação do ensino de Arte com as “[...] transformações advindas com os pressupostos da modernidade. Esse movimento trouxe experiências significativas para o ensino da Arte, de modo a ampliar as possibilidades de ensinar e de aprender.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 250). Permanece vago o que o documento engloba dentro dessas transformações e, apesar de certamente os pressupostos da modernidade terem influenciado o ensino de Arte, não são abordadas ou mencionadas quaisquer contradições desse processo. Dentro desse cenário poderíamos apontar, por exemplo, que a influência da Escola Nova nessa área de ensino é naturalizada enquanto positiva, sem que sejam ponderadas suas contradições.

O Currículo Base faz ainda outras menções à necessidade de adequar a formação docente. Na especificidade da Arte, as adequações indicam certo empobrecimento teórico, com vistas a adaptar o futuro professor de Arte à polivalência que encontrará em seu contexto de trabalho.

As dificuldades da realidade material do ensino de Arte também não são mencionadas. O Currículo Base reconhece que “Para o componente Arte, é fundamental demarcar no ambiente escolar o seu lugar [...]” (SANTA CATARINA, 2019, p. 255). Em outro momento, prevê que “[...] o professor possibilitará a expedição em espaços de Arte e Cultura [...]” (SANTA CATARINA, 2019, p. 261). No sentido oposto ao de possibilitar uma escola emancipadora, o Estado transfere para o professorado a tarefa de assegurar suas próprias condições de trabalho. É um exemplo do motivo para incutir nos professores, como proposto pela BNC-Formação, a necessidade do *engajamento profissional*. O professor não deve apenas formar, mas ser, ele mesmo, o trabalhador resiliente.

Esse processo de expropriação dos meios de vida do trabalhador se intensificou profundamente durante a pandemia de covid-19. A pesquisa realizada³ por Oliveira, Fonseca da Silva e Perini (2021) demonstra que essa característica de custear as próprias condições de trabalho, já bastante comum entre os professores de Arte, se acentuou duramente no decurso do ensino remoto.

Não há como deixar de perceber que o violento individualismo se apresenta como uma responsabilidade individual sobre um problema imediato. O professor tem que buscar formação para que a aula remota tenha sucesso, percebendo-se obrigado, com uma responsabilidade profissional individual, a não só preparar-se pedagogicamente, mas também a gastar com os meios pelo qual o ensino ocorre [...]. (OLIVEIRA; FONSECA DA SILVA; PERINI, 2021, p. 109).

A necessidade de que o professor busque individualmente por soluções é um indicativo da naturalização da lógica adaptativa, profundamente inserida no campo da educação – não apenas enquanto assunto a ser incutido nos alunos, mas também enquanto resposta imediata às situações de precarização do trabalho docente. Ao agravamento dos problemas sociais próprios da sociedade capitalista, soma-se a intensificação da exploração do trabalho que exaure os trabalhadores. Assim, em um clima crescente de instabilidade e exaustão, é grande a demanda por respostas e soluções imediatas. Esse contexto de tensões, ao ser analisado por um viés de adaptação, endossa o pressuposto de que o conhecimento adquirido pelos professores em formação deve ser também prático, útil e imediato.

³ Outras pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de mapear e problematizar as condições de trabalho dos professores de arte. Destacamos os trabalhos de Fonseca da Silva (2019) e de Zanoni, Agostinho e Fonseca da Silva (2019).

Outro ponto que podemos observar é o de que a calamidade intensificada pela pandemia trouxe a reboque o imperativo do adaptar-se ao “novo normal”. Essa adaptação, além de envolver as condições objetivas de trabalho, perpassa a qualidade do ensino ministrado: “O afastamento dos professores na mediação das atividades de ensino, do próprio processo de estudo, é o império da espontaneidade, um aprender a aprender em casa”. (OLIVEIRA; FONSECA DA SILVA; PERINI, 2021, p. 117). Ou seja, a adaptação é imposta, mais uma vez, como única possibilidade.

É necessário apontar, portanto, que a solução efetiva dos problemas gerados pelas contradições da sociedade capitalista não será encontrada de forma imediata e tampouco na esfera de atuação individual. Reiteramos a necessidade de que sejam socializados os saberes elaborados da humanidade para que os indivíduos possam acessar a realidade social para além de sua imediatividade. Reiteramos a necessidade de recusa à lógica adaptativa e de crítica aos documentos e políticas educacionais que nela se embasam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC, o Currículo Base e a BNC-Formação são normativas curriculares criadas pelo Estado para adaptar a educação às mudanças no setor produtivo, de acordo com os interesses do mercado. Utilizar as pedagogias do aprender a aprender e das competências evidencia esse propósito. Essas políticas são difundidas como benéficas para a educação e, assim, as demandas do capital privado são dissimuladas enquanto expressão da vontade geral.

As orientações para o ensino de Arte contidas no Currículo Base do Território Catarinense fazem parte do projeto neoliberal para a educação. Elas formam um grupo amplo e superficial de sugestões, com caráter escolanovista e com abertura para a retomada da polivalência no âmbito dessa disciplina. Trata-se de uma concepção de ensino de Arte sujeita ao aprender a aprender e, portanto, aos interesses privados. No âmbito da formação de professores, sua repercussão corrobora com o empobrecimento teórico e com a conformação docente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, J. N. **Políticas públicas no ensino de arte: o Currículo Base do Território Catarinense no Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.


BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DA SILVA, M. M.; MARCASSA, L. P. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lenin: definindo o grande Leviatã. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 12, n. 2, 2020.

- DUARTE, N. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. 296 p.
- DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.
- FONSECA DA SILVA, M. C. R. Políticas e currículo na licenciatura em Artes Visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, p. 233-251, 2019.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.
- LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, 2017.
- OLIVEIRA, V. L.; FONSECA DA SILVA, M. C. R.; PERINI, J. A. Os professores de artes visuais e a pandemia da COVID-19. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 01, p. 99-122, jan./abr., 2021.
- PEREIRA, J. N., EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, ano 6, n.10, 2019.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis, 2019.
- SANTOS, M. L. dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira e Marin, 2017.
- ZANONI, C. P.; AGOSTINHO, J. N.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Da contemporaneidade das artes visuais às contradições da sala de aula: a fala docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28., Origens., 2019, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: Editora da UFG, 2019. p. 2895-2901.



TRABALHO E EDUCAÇÃO DO/A JOVEM ESTUDANTE DA AGRICULTURA FAMILIAR NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Carla Daniele Campos Holetz

Patrícia Correia de Paula Marcoccia

INTRODUÇÃO

Falar da agricultura no Brasil é traçar um retrato sobre a atividade de um país que figura como grande potência no que se refere à produção alimentícia da população mundial. No entanto, a classificação quanto ao porte dos estabelecimentos amplia cada vez mais a disparidade entre os produtores, desigualdade que se sobressai à essa suntuosidade. A agricultura patronal e a familiar são classes que apresentam características e objetivos opostos, com conceitos econômicos e jurídicos previstos na Lei nº 11.326/2006.

A agricultura patronal corresponde ao chamado agronegócio, com estabelecimentos de grande porte onde a força de trabalho é assalariada e se produz matéria-prima de amplo poder de estocagem, geralmente direcionada ao mercado externo, os chamados *commodities*. De acordo com o Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2006), sua estrutura baseia-se na força de trabalho assalariada, com empregados permanentes e/ou temporários. Por sua vez, a agricultura familiar se caracteriza como modalidade de significativa relevância no que se refere ao contexto agropecuário brasileiro, em virtude de seu papel na produção alimentícia, geração de empregos e preservação ambiental. Ela se destaca quando se trata da produção que abastece o consumo doméstico de alimentos no país, porém, tem um papel subalterno quando comparada ao agronegócio, que mantém o controle do planejamento agrário por meio da monopolização do mercado devido à cooptação da maior fatia dos recursos do crédito agrícola.

Para Brumer (2014, p. 2016), “as perspectivas de reprodução social na denominada “agricultura familiar”, no plano biológico (reprodução dos indivíduos) ou geracional (permanência da propriedade na família de uma geração a outra) são bastante distintas.” Para o agricultor familiar, a terra tem um valor que se sobrepõe a um simples meio de produção, pois ela representa sua identidade, lugar em que desenvolve sua cultura, seu trabalho e seu sustento. O uso racional dos recursos dos quais dispõe diferencia seu manejo em relação às grandes propriedades, uma

vez que não se limita à exploração impessoal dos lucros. Nesse contexto, o/a jovem do campo produz a vida e aprende com as gerações anteriores para constituir o seu modo de agir e de reagir perante as situações que lhes são impostas.

Castro *et al.* (2019) afirmam que parte significativa das populações dos territórios rurais são representadas pelas juventudes rurais, haja vista que nos 243 territórios hoje reconhecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF) existem 21 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos, sendo 15,4 milhões nas cidades e 6 milhões no campo, conforme dados do IBGE 2010. Em todo Brasil, são 8 milhões de jovens rurais, que representam 27% da população rural: homens e mulheres que compõem a agricultura familiar, assentados da reforma agrária, povos das florestas e das águas e comunidades tradicionais, todos/as sujeitos de direitos e agentes de transformação de seus territórios (IBGE, 2010). Esses segmentos sociais demandam inevitavelmente a construção de políticas públicas estatais e universalizantes, fundamentais para interromper a reprodução das ações pontuais e descontinuas decorrentes do Estado neoliberal (CASTRO *et al.*, 2019).

Dessa compreensão é que resulta o objetivo deste texto, que é apresentar a relação trabalho e educação dos/as jovens provenientes da agricultura familiar que estudam em um Colégio Agrícola, localizado no município de Ponta Grossa – Paraná.

Os procedimentos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica decorrente de produções acadêmicas disponibilizadas na Base de Dados da Capes, assim como em obras clássicas que deram suporte à análise e compreensão dos dados coletados; a pesquisa documental, por meio do Censo Agropecuário 2017, construído pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e trabalho de campo. Neste, foram aplicados 91 questionários com as turmas que funcionam em período integral, nas quais estudam 96 alunos/as internos provindos/as de outros municípios e da área rural dos Campos Gerais. Foram respondidos 83 questionários e selecionados somente 64 dos/as que moram na área rural, desconsiderando os/as que residem na área urbana. Apenas 8 alunos/as não responderam. Os dados não estabeleceram um retrato exato, mas delinearão de forma mais abrangente o/a jovem da agricultura familiar, o que não se observou em outros estudos.

Os encaminhamentos dados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução 466/2012, autorizada pela Plataforma Brasil, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde), em que a identidade dos/as participantes foi preservada, cujo uso dos dados fornecidos nos questionários foi autorizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A estes/as não houve riscos, custos ou constrangimentos, sendo-lhes comunicado antecipadamente que poderiam deixar a pesquisa em qualquer momento que achassem pertinente.

Esse estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, orientado pela teoria social de Marx (2013), a qual considera a produção material socialmente determinada e ancora-se numa abordagem ontológica de homem que compreende o trabalho como categoria fundante do ser social. Dessa forma, atentou-se à produção da vida dos/as jovens participantes, em que o trabalho e a educação foram investigados a partir do movimento histórico concreto e das contradições do atual estágio de sociabilidade.

Este texto está estruturado em duas partes, a saber: a primeira caracteriza o trabalho do/a jovem da agricultura familiar no contexto nacional e a segunda apresenta e analisa os dados referentes ao trabalho e à educação do/a jovem da agricultura familiar do Colégio Agrícola, no município de Ponta Grossa.

O TRABALHO DO/A JOVEM DA AGRICULTURA FAMILIAR

Se a questão da subordinação já é por si só um condicionante que coloca entraves aos/às trabalhadores/as da agricultura familiar, isso se potencializa do ponto de vista do/a jovem do campo. Isso porque a juventude é a fase do desenvolvimento humano de mais imprecisão.

Para Leal e Facci (2014), o sentimento que intercala o ser criança e ser adulto expressa o caráter transitório da adolescência. As autoras buscam superar a visão biologizante da adolescência com apoio da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 1996 *apud* LEAL; FACCI, 2014), defendida neste estudo em razão de ser a que mais abrange seu processo de desenvolvimento, considerando tanto as questões biológicas e cronológicas quanto as sociais. Ambas afirmam ser esse um período de novas formações qualitativas que se dão em um ritmo próprio e demandam mediações especiais.

Nesse entendimento, o desenvolvimento é sobretudo social e não só biológico, momento em que forma sua concepção de mundo. Optou-se aqui pelo uso do termo “jovem” em acordo com o intervalo etário indicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), a qual considera que na “faixa de idade entre 15 aos 24 anos é que se encaixa a juventude, com base nas idades médias para entrada no mundo do trabalho e finalização dos estudos da educação básica” (PARRAS, 2004, p. 132), similar ao objeto deste estudo. Abramo (2016, p. 19-20) indica que os processos que representam a juventude no Brasil ocorrem na maior parte das vezes entre 15 e 29 anos de idade. Conforme a autora, “este arco de idade está em todos os marcos legais que acompanharam a instituição da política nacional de juventude, reafirmada agora pelo Estatuto da Juventude, que define os direitos relativos a este segmento e que foi aprovado e sancionado em 2013”, estando esses direitos também indicados na Constituição Federal Brasileira (1988), no artigo 227. A singularidade da condição juvenil é determinada pela conjuntura histórica.

A educação e o trabalho são categorias que estão imbricadas em uma totalidade que é basilar na vida dos/as jovens do campo, já que não são trabalhadores/as por opção, mas pela demanda familiar. São condicionantes de toda ordem que vão suscitar o desejo ou não em prosseguir nas atividades rurais como: o domínio patriarcal, seja na administração ou na sucessão; a divisão do trabalho e não dos ganhos financeiros; as tensões segregatórias que desqualificam simbolicamente o rural; a condição de sua classe social; o fator educacional; a rigurosidade dos horários e cargas das atividades rurais; o acesso ao lazer, entre outros. A situação social dos/as jovens é que determina suas necessidades educacionais. Os atrativos e benefícios que o urbano e o rural oferecem pesam na escolha de ficar ou partir, seja para os estudos ou para o trabalho, assim como a falta de perspectiva de melhorias nas condições do trabalho no campo e de políticas públicas voltadas a eles/elas.

A cada pesquisa estatística se constata que o campo está envelhecendo. Os dados dos Censos Agropecuários de 2006 e 2017 (IBGE, 2017) dão indícios desse movimento entre urbano e rural, pois, comparando ambos os resultados, é possível notar um decréscimo na quantidade de produtores/as rurais com idade até 44 anos, o que se inverte quando se trata dos/as produtores/as com mais de 45 anos. O aumento na porcentagem dessa faixa etária revela que o que tem sido sinalizado anteriormente, já que o fato de ter uma quantidade maior de produtores/as com mais idade denota que o/a jovem tem se retirado mais do campo em busca de outras opções, seja de trabalho, de estudos, de lazer, enfim, outra configuração de vida.

As buscas realizadas no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES tiveram como objetivo conhecer o que já foi produzido sobre o/a jovem do campo. Mais especificamente, buscou-se dentro das produções dos Programas de Pós-Graduação relativos à Educação, estudos que trouxessem a relação entre o trabalho e a educação dos/as jovens da agricultura familiar, sobre o trabalho no campo e a educação ofertada nas instituições referidas, sem aplicação de nenhum recorte temporal. Os resultados foram refinados e selecionadas apenas teses e dissertações nas Áreas das Ciências Humanas e Educação, que somaram 14.437 e 50.456, respectivamente, totalizando 64.893 produções. Para tal seleção, foram lidos os títulos e resumos. Apesar do número expressivo, foram encontradas apenas 9 teses e 18 dissertações que trouxeram informações acerca do perfil do/a jovem do campo e ensino agrícola, estando compreendidas entre 2005 e 2018. Dessas, foram selecionadas apenas as 10 que mais se assemelhavam ao objeto de estudos para uma análise integral. Assim constatou-se que, no que se refere ao cenário acadêmico, as pesquisas sobre o/a jovem do campo são parcas em nível de pós-graduação, em se tratando de uma categoria tão relevante ao futuro do país. A incompletude dos dados apresentados nas pesquisas anteriores corrobora com a relevância desta.

Na mesma direção, Sposito e Tarábola (2017) apresentaram os resultados da análise de 32 artigos publicados pela *Revista Brasileira de Educação (RBE)* encontrados nos 67 números da revista até 2016, a partir do dossiê Juventude e contemporaneidade de 1997, no qual estabeleceram uma reflexão sobre os caminhos trilhados pela pesquisa nos últimos 20 anos sobre os/as jovens no Brasil. A partir do referido dossiê, os autores verificaram a relação entre o/a jovem e o mundo do trabalho em apenas um artigo, a despeito de sua relevância no que concerne a escolaridade de grande parcela da população brasileira. Apontaram também a incipiência (ou quase ausência) de estudos fora do eixo urbano, havendo ainda pouca divulgação de pesquisas sobre esse grupo, em qualquer esfera de sua vida.

Em virtude da baixa incidência de produções sobre a temática, ressalta-se a relevância dessa investigação, tendo em vista as lacunas muito presentes na discussão sobre o/a jovem trabalhador/a do campo no Brasil.

TRABALHO E EDUCAÇÃO DO/A JOVEM DA AGRICULTURA FAMILIAR DO COLÉGIO AGRÍCOLA LOCALIZADO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

O Colégio Agrícola foi fundado em 17 de setembro de 1937 com a denominação de Escola de Trabalhadores Rurais pelo Interventor Manoel Ribas. A história da instituição não difere muito das demais de mesma natureza, que se originaram não só da necessidade de oferecer formação aos filhos de agricultores como também de amparar menores desvalidos que perambulavam pela cidade. O estabelecimento seguiu buscando atender as demandas sociais, se adequando às necessidades vigentes em cada época, até chegar à sua atual configuração, em que dispõe de Ensino Médio e profissionalizante, tendo como princípio formar os/as jovens para o mercado de trabalho, de acordo com a LDB nº 9394/96, documento que regulamenta seu funcionamento.

Atende cerca de 300 alunos/as na faixa etária dos 14 aos 20 anos, que podem realizar estágio em áreas da agricultura, nas subáreas grandes culturas, análise de sementes, silvicultura,

fruticultura e olericultura, ou da pecuária, que abarca a avicultura, suinocultura, bovinocultura leiteira e de corte, ovinocultura e equinocultura. Dessa forma, a organização pedagógica mescla educação e trabalho, agregando a teoria e a prática dos afazeres agropecuários. Na organização do trabalho pedagógico em um colégio voltado ao ensino agrícola, a relação entre trabalho e a educação é um elemento que não pode ser ignorado, tendo em conta a constante presença de alunos/as trabalhadores/as. Os/as estudantes interagem em práticas educativas extraclasse que são entremeadas do cotidiano da propriedade rural, onde a prática e a teoria dos afazeres agropecuários são voltadas necessariamente ao mundo do trabalho.

De modo geral, os dados revelaram que são estudantes, em sua grande maioria solteiros, se autodeclararam brancos e professam a fé católica. Encontram-se dentro da previsão de idade-série esperada para o curso, uma vez que precisam ser aprovados em um teste seletivo para ingressar nele, o que já expressa seu bom desempenho escolar. Assim como nas produções da CAPES analisadas, o gênero masculino prevalece sobre o feminino no corpo discente da instituição, haja vista que compõe cerca de 2/3 dos participantes da pesquisa, o que evidencia a busca pela formação na área agrícola pelos jovens do gênero masculino para suceder o pai na propriedade rural, já que geralmente é deles a preferência na sucessão familiar, em detrimento das jovens do gênero feminino. Esse fenômeno evidencia o fortalecimento histórico da masculinização do campo e a subalternidade da trabalhadora do campo. Sobre sucessão, pouco se fala nas referidas famílias.

Os dados apontaram que os/as respondentes moram com os familiares em casa própria e a maior parte sempre morou no campo, sendo que apenas 7 permanecerem nele por menos de 10 anos, o que revela um vínculo muito forte com espaço de moradia e trabalho. Cerca da metade se locomove com o carro da família ou motocicleta e boa parte com ônibus, dois usam animais e um bicicleta. A gradativa ampliação na utilização dos meios digitais também ajuda a encurtar as distâncias e a reduzir a divisão campo e cidade.

Os/as jovens advêm de 18 municípios paranaenses próximos e apenas um do estado do Mato Grosso, a mais de 1.900 km do município de Ponta Grossa. Tal qual o Censo Agropecuário 2017 (2019), a média de pessoas ocupadas é de 2 a 3 por família, que tem cerca de 4 a 5 pessoas. Esse dado indica uma redução do número de filhos/as por família, uma vez que culturalmente os/as camponeses/as os tinham em maior quantidade para complementar a força de trabalho na propriedade. Estudos de Zanol e Stropasolas (2019) também confirmam essa diminuição do número de filhos/as no meio rural, afirmando que em 48% dos casos o casal tem até 2 filhos/as, e em 36% tem 3 filhos/as. Essa redução é um dos indícios que podem também justificar o esvaziamento do campo, sem contar ainda os/as jovens que saem para buscar formação e não retornam. Conforme as respostas, o trabalho é dividido por todos/as e na maioria das vezes não há uma divisão específica de tarefas, pois todos/as prestam ajuda no que precisa. A grande maioria disse não receber remuneração, pois acreditam que a contribuição enquanto membro na reprodução social familiar é mais relevante no provimento das necessidades coletivas do que a remuneração individual. Por alguma razão, observou-se um silenciamento principalmente nas questões sobre o trabalho e a renda.

Quanto ao tipo de ajuda que prestam aos pais nos afazeres rurais, tinham como alternativas o manejo, a parte administrativa ou alguma outra, que poderiam especificar. Constatou-se que 40 jovens, ou seja, 65% deles/as, auxiliam no manejo. As afirmações trazidas por eles/as evidenciam que não o fazem somente pela necessidade ou obrigatoriedade, mas que carregam o sentimento de contentamento, de pertencimento ao local de onde tiram seu sustento. O campo

geralmente tem um significado que vai além de um simples local de trabalho para as famílias agricultoras. Isso é bastante valoroso em se tratando de uma sociedade em que a grande maioria dos trabalhadores têm uma relação alienada e de estranhamento com sua ocupação.

Os dados apontaram que as atividades laborais na propriedade são realizadas com força de trabalho restrita, variando entre 2 e 3 pessoas. Dados do Censo Agropecuário 2017 (2019) indicaram redução na média de pessoas ocupadas em relação a 2006, caindo de 3,2 para 3,0 pessoas. De acordo com a Lei nº 11.326/2006, os parâmetros que caracterizam a modalidade da agricultura familiar não especificam um número exato de funcionários por unidade produtora, mas determina que a força de trabalho contratada deve ser predominantemente familiar, indicando também que a renda familiar na sua maioria seja originada de atividades econômicas da propriedade. As leis mais recentes que balizam a agricultura familiar têm sido mais rígidas, assim como o controle sobre a existência do trabalho infantil que também tem se mostrado mais veemente, principalmente por parte de alguns segmentos específicos como a indústria fumageira, por exemplo.

Vale ressaltar que dos/as 64 respondentes, apenas 28 acreditam que as atividades agrícolas não oferecem riscos à saúde, enquanto 17 deles/as entendem que elas podem abalar a salubridade. Demanda ter regularidade e conhecimento para que um manejo inapropriado não cause danos, conforme 3 deles/as. Há dúvida ou falta de compreensão sobre esse assunto para 7 jovens, pois responderam de forma vaga à pergunta, assim como 9 deles/as que as deixaram em branco. Fatores como o trabalho intenso e com poucos períodos de descanso, manuseio de ferramentas perigosas, maquinários e utilização incorreta de produtos químicos, por exemplo, colocam constantemente em risco a saúde dos/as trabalhadores/as rurais.

Sobre o uso biocida dos agrotóxicos, Carneiro (2015) aponta que a amplitude do ambiente em que são utilizados dificulta seu controle, causando danos tanto no ecossistema próximo quanto aos/as trabalhadores/as que o manuseiam e aos/as consumidores/as desses alimentos. Ainda que já conhecidos os malefícios que tais produtos causam e de haver amparo legal à restrição de seu uso, essa é uma prática convencionada pelo mercado do agronegócio e pela política governamental. Além de existirem poucos incentivos à pesquisa científica sobre a dimensão dos efeitos nocivos à natureza e à humanidade, a situação é agravada pela larga oferta de financiamento público feita pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para as indústrias químicas e de agrotóxicos, em detrimento das tímidas políticas voltadas à agroecologia.

A intensificação e as precárias condições de trabalho foram as motivações mais citadas para explicar a crescente saída dos/as jovens do campo, seguidas pela busca de qualificação e emprego em outras áreas. As alterações observadas nas políticas públicas fizeram ampliar ainda mais essa precariedade, além da rigidez característica que as atividades agrícolas exigem do/a trabalhador/a. A agricultura, no geral, seguida das culturas de fumo e de soja foram as fontes de renda familiar mais indicadas pelos/as estudantes, ainda que alguns precisem buscar outras ocupações como complemento. As respostas escassas sobre a renda familiar em relação aos valores ou sobre a existência de outras rendas, recebimento/participação do Bolsa Família impossibilitaram um conhecimento mais amplo sobre essa categoria, assim como sobre possíveis limitações ou dificuldades financeiras vivenciadas pela família.

Constatou-se que a grande maioria dos pais e avós dos/as respondentes são proprietários e têm a posse de suas unidades produtivas, um fator bastante positivo, haja vista que esse é um dos maiores problemas enfrentados pela agricultura familiar brasileira desde sua origem. Sem dúvi-

da esse é um fator de grande valor diante da história de lutas em defesa do maior meio de produção que o/a trabalhador/a do campo pode possuir, pois sem ele perde sua essência, passando a ser um proletário rural, como bem diz Ianni (2012), vendendo sua força de trabalho em troca de salário, incidindo em um estado de alienação, tal qual tantos outros apontados por Antunes (1995, 2006, 2013, 2014). Embora nos últimos tempos haja muitos agricultores familiares que se integraram ao agronegócio e passaram a conviver com relações de profunda subalternização.

De acordo com os dados levantados, a maioria dos/as jovens reconhece a importância dos estudos para seu futuro. Eles/as vêm de escolas rurais e acreditam que o Ensino Médio Profissionalizante deveria ser ofertado também na área rural para oportunizar acesso à formação aos camponeses e não só o Ensino Médio Regular, o que evitaria que os/as jovens saíssem de perto das famílias. Acreditam que a falta de recursos financeiros e estruturais são um dos problemas apresentados pelas escolas do campo. O curso superior que mais interessa aos/as jovens pesquisados é Agronomia, seguido por Medicina Veterinária, o que pode indicar uma condição financeira razoável de tais jovens, pois consideram a hipótese de continuar os estudos antes de se encaminhar para o mercado de trabalho.

A intenção dos/as jovens ao sair do contexto familiar para ir em busca de formação profissional foi uma das indagações que este estudo se propôs a revelar. As respostas apresentadas pelos/as jovens mostraram que pouco mais da metade pretende qualificar-se e retornar ao campo para dedicar-se às atividades rurais, enquanto o restante deseja encaminhar-se para outras áreas. O que mais os/as motiva a ficar no campo é a vida saudável e o convívio familiar que ele proporciona. Entretanto, entre as questões que pesam nessa decisão são a falta de infraestrutura em saúde e o trabalho permanente e intenso, bem como a falta de opções de lazer e cultura.

No que se refere às questões de preconceito e segregação espacial, as respostas dadas inferem que a maioria dos/as respondentes têm uma visão positiva sobre a vida no campo, que o veem como algo bom, um lugar digno e saudável para se viver, cujas atividades são parte importante da economia. Mesmo que ainda sejam observadas situações de preconceito e estigmatização dos povos do campo, em especial dos pequenos agricultores, tais jovens não veem isso como elemento que interfira nas decisões acerca de sua mobilidade entre o campo e a cidade. No entendimento de Castro (2016), os/as jovens rurais enfrentam barreiras em relação à autonomia, às possibilidades de escolha, ao acesso à terra, à renda, à escolarização que não tem probabilidade eminente de serem atendidas pelas políticas públicas vigentes. Para a autora, “as fronteiras entre o ‘mundo rural’ e ‘o mundo urbano’ não são fixas e nem evidentes. São vivenciadas e construídas.” (CASTRO, 2016, p. 61).

Sobre o futuro profissional, confirmou-se que morar e trabalhar no campo é o propósito de 28 dos/as jovens pesquisados/as. Contudo, 12 deles/as têm a intenção de trabalhar e manter o vínculo com o campo, apesar de se domiciliar na cidade, enquanto 7 desejam fazer a dinâmica reversa, encaminhando-se ao mercado de trabalho urbano e preservar seu modo de vida do campo. Apenas 8 estudantes afirmaram claramente ter a intenção de abandonar o campo com a finalidade de morar e trabalhar na cidade. Houve uma evidente indecisão, uma vez que 5 deles/as marcaram mais de uma opção e 11 não expressaram sua intenção. Essa é uma decisão tomada em conjunto com a família, variável de acordo com as condições de vida e de trabalho em que se encontram.

O lazer certamente está entre os fatores que têm relevância para os/as jovens e influenciam na decisão de permanecer ou não no campo. Educação, moradia, saúde e renda são de fato importantes, mas nessa fase da vida o lazer e a socialização com os pares têm um caráter especial

para eles/as. Em acordo, Zanol e Stropasolas (2019) também reiteram que a falta de atrativos, entretenimento, lazer, assim como o difícil acesso à escola, contribuem na escolha de partir.

Enquanto importante categoria de análise desta pesquisa, a educação está intimamente conectada ao trabalho. Antes deste, é o nível ou qualidade dela que vai determinar seu grau de autonomia enquanto sujeito. O propósito do estabelecimento de ensino escolhido como *locus* deste estudo é justamente proporcionar aos/às estudantes a formação necessária para que seu trabalho tenha relevância não só à sua formação individual como também possa se instrumentar a transformação do seu entorno.

A instituição exerce um trabalho de excelência em relação aos conhecimentos técnicos, haja vista os resultados que vêm apresentando ao longo de sua trajetória, uma vez que proporciona aos/as estudantes o acesso aos conhecimentos científicos produzidos e boas chances de aprovação em concursos vestibulares e/ou outros. No entanto, os/as alunos/as não se referiram a discussões que os/as levassem a refletir sobre as condições em que seu povo produz a vida, as dificuldades que historicamente enfrentaram e os caminhos que eles/as próprios precisam tomar para manter suas raízes frente a um sistema que os desconsidera enquanto sujeitos de direitos, o que deveria estar previsto já na organização curricular do curso. Ao contrário, o que transparece é que vislumbram o agronegócio como algo a ser alcançado. Mesmo afirmando que o Colégio Agrícola dá conta de prepará-los para a vida no campo, reiteram que poderia oferecer mais disciplinas voltadas a ele.

Observadas as particularidades desses/as jovens do campo, é possível afirmar que sua singularidade não difere muito dos/as demais jovens observados nas produções acadêmicas analisadas. A personalização do/a jovem rural não se dá somente pela referência ao local em que reside, mas pela forma que o vivencia, pelo papel social ocupado na unidade produtiva da família, na comunidade, já predefinido socialmente. A função social de cada um/a é inerente à sua atuação nos processos produtivos, isto é, do trabalho que desenvolve nas atividades rurais junto à família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste estudo foi percorrer o caminho da interlocução entre a educação escolar e os processos de trabalho que compõem a produção da vida dos/as jovens trabalhadores/as da agricultura familiar que estudam em um Colégio Agrícola, localizado no município de Ponta Grossa – Paraná. Para tanto, trouxemos um breve panorama acerca do/a jovem agricultor/a familiar no Brasil, assim como a caracterização do trabalho e educação do/a jovem estudante da agricultura familiar da referida instituição, elaborado à luz do materialismo histórico-dialético. Tal referencial teórico ajudou a observar, dentro das condições objetivas, as condições subjetivas inerentes ao movimento histórico concreto no que se refere ao trabalho no campo.

A busca realizada na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi realizada de modo a mapear e categorizar o que foi produzido sobre o/a jovem do campo no que concerne ao contexto escolar nos Programas de Pós-Graduação no Brasil. O objetivo da revisão literária não foi atingido, uma vez que não conseguimos traçar um perfil, mesmo que aproximado dos/as jovens estudantes do campo.

A caracterização do Colégio Agrícola em relação à sua origem e estrutura, bem como as características econômicas, sociais e educacionais dos/as estudantes provenientes da agricultura familiar, se deu com o aporte teórico de obras clássicas e da pesquisa documental realizada por meio do Censo Agropecuário 2017 (2019). Ao final deste estudo, confere-se que os condicionantes que determinam a objetividade da produção da vida de tais jovens se remetem à forma como é produzido, distribuído e apropriado o trabalho enquanto categoria inerente ao gênero humano.

Nessa direção, o que se constatou foi que as relações que se colocam são pautadas nas conjunturas particulares de cada família em razão de que, com heterogêneos níveis socioeconômicos, mais da metade deles/as buscam a formação técnica com a intenção de retornar e aplicar na unidade familiar, enquanto o restante planeja avançar nos estudos e possivelmente partir para outras áreas ou profissões fora dela. De acordo com os dados mais recentes levantados sobretudo pelo IBGE, concluiu-se que as condições objetivas dos/as trabalhadores da agricultura familiar estão cada vez mais limitadas, o que dificulta seu pleno desenvolvimento, e consequentemente impacta na produção da vida do/a jovem do campo.

Entendeu-se que a educação é um importante instrumento que os leva a compreender a relevância de sua classe trabalhadora ao desenvolvimento do país. A educação não apenas como ferramenta de preparação para o mercado de trabalho, mas com uma organização curricular remodelada que proporcione ao/a jovem não só o acesso aos conhecimentos científicos produzidos como também espaço para o entendimento de sua história, oposto ao que tem se observado. Ele/a precisa encontrar motivos e meios de continuar no campo para levar-lhe às melhorias que necessita, e não deixá-lo como medida paliativa para resolver momentaneamente sua situação particular.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. *In*: PINHEIRO, D. *et al.* (Org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 19-60.
- ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014 (Coleção Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. Coleção Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006 (Coleção Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990, 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Lei 11.326, de 24 de Julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2006.

BRUMER, A. Os jovens e a reprodução geracional na agricultura familiar. *In*: MENEZES, M. A.; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Org.). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Coleção Juventude - Série Estudos, n.1. Brasília: Presidência da República, 2014.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 14 out. 2018.

CARNEIRO, F. F. *et al.* **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CASTRO, E. G. *et al.* Desenvolvimento territorial no Brasil e o papel estratégico das juventudes rurais. *In*: MARIN, J. O. B.; FROEHLICH, J. M. (org.). **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial**. Santa Maria: Editora UFSM, 2019. p. 84-107.

IANNI, O. A formação do proletariado rural no Brasil – 1971. *In*: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 127-146.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro, p.1- 777, 2006.

IBGE. **Censo Agropecuário 2017**: Resultados definitivos, Rio de Janeiro, v. 8, p.1-105, 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.


LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R (org.). **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: EDUEM, 2014, p. 15-44.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARRAS, J. B. O Estatuto da Juventude: Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 41, n. 163, p. 131-151, jul./set. 2004.

SPOSITO; M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

ZANOL, S. V.; STROPASOLAS, V. L. Projetos juvenis no contexto das novas ruralidades. *In*: MARIN, J. O. B.; FROEHLICH, J. M. (Org.). **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial**. Santa Maria: Editora UFSM, 2019. p. 110-132.



TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPACTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES RURAIS ASSALARIADOS

Marleide Barbosa de Sousa Rios

INTRODUÇÃO

No campo brasileiro, o avanço das relações capitalistas de produção e as crescentes desigualdades contribuíram para a concentração da estrutura fundiária e para relações de produção alicerçadas na exploração da força de trabalho, produzindo transformações no trabalho rural assalariado com efeitos e alterações nas relações sociais, compondo o legado da formação econômica e social do modelo de desenvolvimento.

No Brasil, a implantação de modelos de desenvolvimento tem sido sustentada na concentração de terras, exploração dos recursos naturais e superexploração do trabalho. Caio Prado Júnior (1979, p. 10) afirma que “a exploração desenfreada [...] da grande massa da população rural brasileira é herança de sua formação histórica”.

A formação do mercado de trabalho no Brasil tem suas raízes no século XIX com o fim do regime de sesmaria e com o surgimento da Lei Euzébio de Queiroz que proíbe o tráfico de escravos e enfraquece o sistema escravocrata, contribuindo para o surgimento do mercado de força de trabalho. Essa formação recebeu influências do processo de urbanização e industrialização que de alguma forma expulsou a força de trabalho do campo com a “modernização agrícola” e pela ausência de reformas estruturantes na posse pela terra. Para Barbosa (2008, p. 45), o mercado de trabalho coincide histórica e teoricamente com a expansão do trabalho assalariado.

Historicamente, a população do campo foi excluída dos mais elementares direitos sociais e no cerne dessas questões estão os trabalhadores rurais assalariados, ainda submetidos à exclusão social e na constante luta por direitos sociais e trabalhistas, por políticas públicas e pelo direito à educação. Ao utilizarmos a expressão “trabalhadores rurais assalariados” nos referimos aos indivíduos, homens e mulheres, que trabalham no campo com vínculo empregatício, jornada de trabalho e remuneração (salário).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD¹ (IBGE, 2015) revelou que há 3,9 milhões de trabalhadores rurais assalariados no Brasil, dos quais 3,5 milhões são homens e 390 mil são mulheres, concentrados nas cadeias produtivas no cultivo da cana de açúcar, do milho, do café e na pecuária. A taxa de informalidade foi expressiva entre os trabalhadores rurais assalariados chegando à média de 58,9%. Vale ressaltar que em alguns estados da região Norte e Nordeste esse percentual ultrapassa os 90%, a exemplo do Amazonas com 93,8% e do Ceará com 92,3%, enquanto a região Centro-Oeste apresenta a menor taxa, 33,2% do Brasil. E o estado de Goiás apresenta uma taxa de 42,7%.

O processo de modernização tecnológica e mecanização, a informalidade, a precarização das relações de trabalho, a flexibilização de direitos, as transformações ocorridas no processo produtivo afetam o trabalho e a vida dos trabalhadores rurais assalariados quando da exigência de mudanças nas tarefas, na qualificação e por mais escolarização.

A PNAD/IBGE (2015) revelou também que o Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais de idade. Do campo brasileiro, 13.172.479 trabalhadores rurais são analfabetos, dos quais 41% não têm instrução, e o tempo de estudos oscila na faixa de um ano até três anos correspondendo ao total de 5.360.823 pessoas. Numa perspectiva ainda mais específica, para os trabalhadores rurais assalariados, os dados sobre escolaridade/nível de instrução demonstram que 38% não têm nenhum ou no máximo três anos de estudo, o que corresponde a 1,46 milhão de pessoas.

A herança dos modelos de desenvolvimento adotados no Brasil, durante o século XX, influenciou na formulação de políticas públicas homogêneas não considerando as especificidades da população e a realidade do país. Analisar as relações sociais que permeiam o campo brasileiro exigiu investigar e interpretar conceitos e aspectos históricos, políticos e sociais da complexa realidade do campo, marcada pelos impactos do capitalismo no trabalho, na vida, nos direitos e nas lutas.

Essa dinâmica ocorre num contexto de disputas de projetos de desenvolvimento que refletem os interesses das classes sociais em disputa, dentro do capitalismo. Observa-se também que há disputas pelo modo e pelos espaços de produção, como também pelos processos educativos dos trabalhadores e trabalhadoras, uma vez que a educação consiste em instrumento fundamental de formação humana.

Para Antunes (2015, p. 224), as principais e profundas mudanças do capitalismo em escala mundial afetam o mundo do trabalho na sua estrutura produtiva e “afetaram a forma de ser da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada” (ANTUNES, 2015, p. 79). Mundo do trabalho esse considerado como ambiente que engloba e desenvolve as forças produtivas, as relações sociais e as transformações dos processos de trabalho, das relações de produção e da classe trabalhadora.

Para Carvalho (2003, p. 17), é preciso compreender o contexto das demandas colocadas para a educação, em especial para a educação profissional, visando atender ao capitalismo, sobretudo às demandas relacionadas ao mercado e à manutenção da hegemonia do capital. A his-

¹ Pela importância de sua série histórica, utilizamos como referência os dados da PNAD do ano de 2015. A Síntese de Indicadores da PNAD foi divulgada pela última vez em 2016 encerrando um ciclo de 49 anos desde a primeira divulgação da pesquisa em 1967. A partir de 2017, as principais informações da pesquisa têm como fonte a PNAD Contínua iniciada em 2012. Em paralelo a PNAD foi mantida até 2015.

tória da educação profissional pressupõe a relação direta entre formação e trabalho, assumindo múltiplas visões em diferentes atores e contextos sociais.

Carvalho (2003) afirma que a educação profissional pode ser vista por uma ótica instrumental, atrelada às demandas do mercado, ou por uma ótica crítica, ou seja, como instrumento de construção de cidadania efetiva. Educação e formação profissional são conceitos que estão relacionados às dimensões do mundo do trabalho.

Segundo Pereira (2013, p. 286), é preciso compreender educação profissional como um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos outros de educação para o trabalhador(a) como resistência ao modo de produção de vida existente. Cattani e Holzmänn (2006, p. 137) destacam que “[...] sob a ótica dos trabalhadores, a FP assume um caráter radicalmente diferente, associado às ideias de autonomia e autovalorização. [...] contesta o sentido da educação ou da formação para o trabalho [...] aos projetos empresariais”.

Para o trabalho de pesquisa partimos do pressuposto de que as políticas públicas de formação profissional se estruturam para atender as demandas do mercado de trabalho e procuramos responder à seguinte questão: Como as políticas públicas de educação e formação profissional influenciam na formação dos trabalhadores rurais assalariados?

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi o de analisar as políticas públicas de educação e formação profissional no campo brasileiro, identificando as repercussões das políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores rurais assalariados.

Para a composição deste texto, que ora discorreremos, o referencial é o trabalho de pesquisa intitulado “Trabalho e educação: repercussões das políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores rurais assalariados” que está disponível no repositório da Universidade de Brasília e cujos capítulos foram organizados com o objetivo da compreensão teórica de alguns conceitos fundamentais constituídos em torno do objeto de pesquisa.

O primeiro capítulo trata da formação política, econômica e social do Brasil e o contexto do campo e discorre sobre os fundamentos dos conceitos de Estado e sociedade, os determinantes históricos dessa formação para o campo brasileiro e a luta por direitos e políticas públicas.

As bases para a elaboração do segundo capítulo estão na breve análise histórica e conceitual sobre trabalho e educação e sobre as políticas públicas de educação e formação profissional que possibilitam identificar um conjunto de iniciativas de programas e ações implantadas no Brasil, destacando-se o PRONATEC e o Pronatec Campo.

O terceiro capítulo aborda distintas perspectivas sobre educação e formação profissional e o protagonismo dos trabalhadores na luta por políticas públicas, em especial para os trabalhadores rurais assalariados.

Por fim, o capítulo quarto apresenta os dados empíricos da pesquisa de campo e as repercussões das políticas públicas de educação e formação profissional, a partir das investigações acerca das condições de vida e trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados do setor da cana de açúcar no município de Goianésia/GO, e da luta pelo reconhecimento como sujeitos coletivos políticos de direitos.

Por outra parte, compõe o trabalho de pesquisa o processo metodológico de delineamento da pesquisa, procedimentos para coleta, análise e interpretação dos dados, que agora apresentamos.

METODOLOGIA DA PESQUISA, PROCEDIMENTOS PARA COLETA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A abordagem dialética foi a escolha para o método de investigação e análise da realidade pesquisada, permeada de historicidade, conflitos e contradições. Essa pesquisa exploratória de caráter qualitativo envolveu levantamento bibliográfico e documental, especialmente das bases que orientam e fundamentam as políticas públicas de educação e formação profissional no Brasil e de temas afins ao objeto de pesquisa, como também leitura exploratória, analítica e interpretativa para estabelecer a relação entre o conteúdo pesquisado e outros conhecimentos.

Inicialmente enviamos uma “Carta de Apresentação” ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais Empregados Assalariados(as) de Goianésia/GO para formalizar a consulta e motivar a adesão dos(as) participantes. A referida “Carta” foi apresentada nas empresas para a liberação dos trabalhadores rurais assalariados no período da pesquisa, a saber, especificamente dias 26 e 27 de outubro de 2017.

Na investigação, por meio de estudo de caso, utilizamos a técnica de grupo focal para coleta de dados com trabalhadores rurais assalariados, no município de Goianésia/GO. Para tanto, foram formados por 03 grupos considerando a heterogeneidade e segmentação interna desse mercado de trabalho: Grupo1: trabalhadores rurais assalariados (corte da cana); Grupo2: trabalhadores rurais assalariados (operador de máquinas agrícolas) e Grupo3: trabalhadores que exercem função no interior da indústria sucroalcooleira e não são categorizados como trabalhadores rurais.

Para obter acesso ao público da pesquisa, trabalhadores rurais assalariados em Goianésia/GO, foram mantidos contatos articulados com representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores Assalariados e Assalariadas Rurais (CONTAR), da Federação dos Trabalhadores Rurais Empregados Assalariados(as) de Goiás (FETAER/GO) e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais Empregados Assalariados(as) de Goianésia/GO.

A mediação no processo de mobilização e organização da participação dos trabalhadores(as) rurais assalariados foi realizada pela presidenta do sindicato, Neli Maria dos Santos, que junto com a Diretoria acolheu a equipe (pesquisadora (moderadora), relatoria e assistente de pesquisa) e reservou uma sala com infraestrutura para receber os três grupos nos horários preestabelecidos para as interações.

Elaboramos um “Termo de Consentimento” informando aos participantes sobre a pesquisa, o sigilo e os procedimentos de registro. O trabalho se caracterizou como uma proposta de troca efetiva e não como uma entrevista coletiva. Desse modo, o processo foi estruturado permitindo a condução do grupo com o enfoque requerido pela pesquisa, observação detalhada e cautelosa estabelecendo um ambiente favorável e acolhedor. Fez parte do procedimento para a coleta de dados a observação participante com o propósito de entender o comportamento e vivência no espaço do público de pesquisa.

Ao término de cada interação com os grupos, os participantes preencheram um questionário complementar à pesquisa como suplementação da coleta de dados. O questionário foi dividido em dois blocos: Bloco I – atividade de trabalho e capacitação/formação profissional; Bloco II – sexo, idade, cor/raça, estado civil, escolaridade. O questionário foi acompanhado por uma Carta de Apresentação, respondido pelos nove participantes possibilitando identificar e traçar o perfil do grupo.

Adotamos o registro das interações do grupo por meio de roteiro com perguntas orientadoras e de gravação em áudio. Para a análise de dados, se estabeleceu classificações, categorias e codificações do material obtido. Todo o processo metodológico da pesquisa esteve em diálogo constante com o referencial teórico em Gatti (2016; 2012); Gil (2014; 2008); Bardin (2011) e Creswell (2010).

PESQUISA DE CAMPO – CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS

O estado de Goiás, considerado o segundo maior produtor de cana no País, em 2016 contava com 36 unidades (usinas) em operação na produção e comercialização de etanol e açúcar. Destaca-se que o período de safra em 2017, no município de Goianésia, se estendeu de abril a novembro e envolveu acima de 3.000 trabalhadores rurais assalariados (incluídos no corte, na colheita e na irrigação da cana). Na entressafra, esse número reduz para até 1.000 trabalhadores.

A pesquisa de campo foi realizada no município de Goianésia/GO, criado pela Lei nº 747, de 24 de junho de 1953, situado na região do Vale de São Patrício e no Bioma Cerrado. Segundo o Censo Demográfico (2010), o pessoal ocupado² total no município foi de 15.340 pessoas. Em Goianésia, conforme dados do IBGE³ (2017), o pessoal ocupado em 2015 era de 16.277 pessoas, e o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2,2 salários mínimos. O município cultiva e produz café, laranja, banana, feijão, soja, milho, mandioca, trigo em grão, arroz em casca e cana de açúcar.

O cerrado goiano é uma área favorável ao cultivo da cana de açúcar que é matéria-prima para produção de etanol e açúcar. Essa produção é uma das atividades mais importantes do município de Goianésia, junto à expansão do agronegócio. Importa também destacar a Lei Estadual nº 15.834, de 23 de novembro de 2006, que dispõe sobre a redução gradativa da queima da palha da cana de açúcar em que até o ano 2028 a área de cana cortada deverá ser mecanizada.

Diante desse contexto, os trabalhadores rurais assalariados no corte de cana serão substituídos, gradativamente, por máquinas colheitadeiras e haverá redução do trabalho e consequentemente alguns remanejamentos para assumir o processo de mecanização e outras operações. Portanto, esses trabalhadores terão que lidar com as mudanças da organização do processo de produção e os impactados pelas exigências de qualificação profissional para reinserção/inclusão no mercado de trabalho evidenciando a necessidade de formação profissional.

² Considera-se pessoa ocupada a que exerce algum trabalho pelo menos uma hora completa na semana de referência ou que tenha trabalho remunerado do qual estava temporariamente afastada nessa semana. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html Acesso: jan. 2018.

³ IBGE. **Cadastro Central de Empresas 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goianesia/pesquisa/19/29761> Acesso: jan. 2018.

RESULTADOS DA PESQUISA

Dentre os resultados, apresentamos os dados empíricos obtidos na pesquisa de campo considerando os três segmentos estabelecidos para a técnica de grupo focal. Iniciamos com o perfil do grupo, conforme questionário complementar à pesquisa, que se apresentou com 55,6% mulheres e 44,4% homens; faixa etária entre 40 e 49 anos, jovens entre 18 e 29 anos, e por pessoas acima de 50 anos. Os dados sobre cor/raça demonstraram que 55,6% dos participantes se declararam de cor parda; 33,3% branca/branco e 11,1% preta/negro.

Em relação à escolaridade, identificamos que 44,4% dos participantes da pesquisa possuíam Ensino Fundamental Incompleto (cursou até a 1ª, a 2ª, a 3ª ou a 4ª série, mas não completou a 4ª série), 33,3% Ensino Médio Completo (completou o 3º ano) e 11,1% Ensino Fundamental completo (completou a 8ª série) e os demais possuíam nível superior incompleto (iniciou, mas não terminou a faculdade).

Dos 09 trabalhadores (as) pesquisados, 04 trabalhadores (corte da cana, operador de máquinas e da indústria) possuíam Ensino Fundamental Incompleto; 02 trabalhadores (operador de máquinas e da indústria) Ensino Fundamental Completo; 02 trabalhadores (corte da cana e operador de máquinas) Ensino Médio Completo e 01 trabalhador da indústria Ensino Superior Incompleto. Apenas 40% fizeram Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Supletivo.

Para verificação dos resultados obtidos, desmembramos as categorias de análise em condições de vida e trabalho, vida profissional e capacitação e formação profissional. Nesse contexto, é importante considerar que as mudanças no processo de produção do capital geraram impactos no mundo do trabalho e afetaram as relações de produção, assim como as diversas situações do assalariamento rural no setor da cana de açúcar que afeta sobremaneira as condições de vida e trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados.

A pesquisa revelou que as condições de trabalho são marcadas pelo desgaste físico que a atividade exige, pelo esforço com movimentos contínuos e repetitivos, pelas condições de trabalho árduas a céu aberto, jornadas exaustivas, pausas curtas para descanso, trabalho noturno configurando exploração da força de trabalho. A tarefa de cortar cana causa problemas ergonômicos somados a outros fatores de risco para os envolvidos nesse trabalho.

Dentre os trabalhadores rurais assalariados, destacamos o operador de máquina agrícola (tratorista) pela particularidade do cotidiano de trabalho significativamente distinto de outras categorias do setor. A função exercida exige atenção constante e compreensão do funcionamento do maquinário. No que diz respeito aos trabalhadores da indústria, as situações explicitadas se assemelham na jornada exaustiva, pausas curtas para descanso e trabalho noturno.

Nos interessou investigar o início da vida profissional dos diferentes segmentos e o envolvimento nas atividades laborais que exerceram. Foram comuns os relatos sobre começar a trabalhar muito cedo, por exemplo, aos 12 anos no corte da cana. Alguns dos(as) trabalhadores(as) iniciaram a vida profissional como vaqueiro da fazenda, doméstica e outros exerceram a função de cortador de cana praticamente por toda vida.

No âmbito da indústria, as ocupações exigiram um perfil polivalente que equivale não apenas se envolver com atividades do seu posto, mas com o diagnóstico para resolver os problemas que surgirem. Alguns trabalhadores foram contratados para uma função, mas exerceram

outra. As múltiplas atribuições na rotina de trabalho configuram o aumento da exploração da força de trabalho. Essa interface cotidiana reflete nas condições de vida e trabalho desses sujeitos, quer seja no corte da cana, na função de operador de máquina ou no trabalho no interior da indústria.

As inovações tecnológicas e organizacionais também produziram impactos sobre as relações sociais, sobre o trabalho humano e nas formas de divisão e organização do trabalho, exigindo dos trabalhadores novos conhecimentos e qualificações diferenciadas e resultando inúmeras vezes em intensificação do trabalho. Dentre as políticas públicas, destacamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem como um de seus objetivos expandir e interiorizar a oferta de cursos técnicos pelo país. A partir da realidade dos trabalhadores rurais assalariados do setor da cana, procuramos desvelar os entraves e as potencialidades dessa política para esse público.

Esse diálogo permitiu a percepção da situação vivenciada e das concepções sobre o que é estar habilitado para o exercício da profissão. A ótica dos trabalhadores se apresentou distanciada do que propõe a política pública, uma “quase” estranha aos trabalhadores rurais assalariados. Ao mesmo tempo as capacitações são ministradas por entidades habilitadas pela política pública e essas estão muito próximas do trabalho no campo, como é o caso do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), presente na maioria das capacitações realizadas.

As interações entre os grupos explicitaram o processo de capacitação/formação profissional de cada segmento: corte da cana, operador de máquinas agrícolas e trabalhadores da indústria. Os dados em relação à capacitação/formação profissional mostram que 88,9% afirmaram ter participado e 11,1% não participaram. Destaca-se o curso de operador de máquina com 62,5% e o curso de tratorista com 37,5%. As capacitações aconteceram em períodos de três dias, uma semana e um mês, demonstrando o aligeiramento das formações e capacitações ministradas, prioritariamente, pelo Senar e pelas empresas instaladas no município.

No acesso às políticas públicas de educação e/ou formação profissional, 66,7% afirmaram ter acesso, mas as políticas estavam associadas aos cursos do Senar, evidenciando desconhecimento sobre as políticas públicas. Sobre a participação em cursos do Pronatec ou Pronatec Campo, 75% responderam já ter participado. Outros alegaram não conhecer o programa, ou não ter oportunidade. O relato explicitou também o desconhecimento acerca da política pública do Pronatec e do Pronatec Campo, seus programas e ações.

Políticas públicas, específicas para os trabalhadores rurais assalariados, a exemplo do Compromisso Nacional e da Política Nacional para os Trabalhadores Rurais Empregados (PNA-TRE), também são desconhecidas por esses trabalhadores rurais assalariados, que impactados pelas exigências de qualificação profissional estão longe de serem contemplados com políticas públicas que transformem seu modo de viver e trabalhar.

O sindicato de trabalhadores rurais assalariados tem um papel fundamental diante da situação e na luta contra as contradições impostas aos trabalhadores pelo capital. Em relação aos processos de formação profissional, o sindicato tem como ação articular e mobilizar os trabalhadores para os cursos, principalmente para os cursos de qualificação por parte da Senar. E paralelamente se mantém atuante na luta pelos direitos. Portanto, precisa manter e fortalecer o trabalho de base e não reproduzir a alienação do trabalho.

Percebeu-se também que a mecanização do setor da cana está reduzindo significativamente o número de trabalhadores, que por consequência perdem seus postos de trabalho elevando

a demanda por qualificação. Os cursos ofertados estão associados às mudanças do processo produtivo. O trabalhador do corte de cana, ao perder seu posto de trabalho e por consequência seu emprego, e/ou ao fazer um curso, por exemplo, de tratorista, operador de colheitadeira de cana, consegue se recolocar no trabalho. Por outro lado, as pessoas que não fazem os cursos não são contratadas pela empresa.

Outras constatações expõem que os trabalhadores da indústria não se reconhecem como trabalhadores rurais, mesmo filiados ao sindicato. Sentem-se num patamar mais elevado, entretanto, as condições de trabalho no interior da indústria são difíceis e estes não têm seus direitos assegurados. Os trabalhadores que exercem atividades fora da indústria têm uma imagem de que esse é o “lugar melhor para trabalhar”. Há um aumento no número de mulheres contratadas para exercerem as funções no corte da cana, na operação de máquina e no interior da indústria, pois são mais “comprometidas” profissionalmente e “difícilmente faltam ao trabalho”.

Outras constatações expõem que os trabalhadores da indústria não se reconhecem como trabalhadores rurais, mesmo filiados ao sindicato. Sentem-se num patamar mais elevado. Os trabalhadores que exercem atividades fora da indústria têm uma imagem de que esse é o “lugar melhor para trabalhar”, entretanto, as condições de trabalho no interior da indústria são difíceis e os trabalhadores não têm seus direitos assegurados. Observou-se que há um aumento no número de mulheres contratadas para exercerem as funções no corte da cana, na operação de máquina e no interior da indústria, pois são consideradas mais “comprometidas” profissionalmente e “difícilmente faltam ao trabalho”.

A empresa, ao fornecer um curso de capacitação, tem a mediação dos líderes de turma que, de acordo com os relatos, só liberam para o trabalhador considerado “preferido”, desestimulando a participação efetiva nos processos de capacitação. Outro elemento importante é que o trabalho no corte da cana não é benéfico para nenhum(a) trabalhador(a) e que verdadeiramente outras opções devem tomar o lugar desse trabalho tão árduo e insalubre.

Por fim, identificamos ser verdadeiro o pressuposto de que as políticas públicas de formação profissional se estruturam para atender as demandas do mercado de trabalho e que contribuem para manter o modelo capitalista na medida em que não se consolidam como políticas de Estado; adotam preceitos empresariais e foram construídas sem participação efetiva da sociedade civil. Esses resultados nos levam a refletir sobre o quanto esse segmento ainda continua à margem e o quanto o acesso às políticas públicas e à educação está fora de alcance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhadores e trabalhadoras rurais, ao longo do tempo, foram mantidos à margem da história social, política e cultural e foram considerados como inexistentes e inferiorizados pelos mecanismos de dominação-opressão e como sujeitos da história. Essa herança, resultado do processo histórico de exclusão, relegou o campo a lugar de atraso e pobreza, expropriou os sujeitos de seus territórios e os excluiu dos processos de desenvolvimento.

Os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, de que a educação é direito de todos e dever do Estado, está distante de sua realização plena. A educação foi tratada como privilégio de poucos e ainda carece ser reconhecida e efetivada como direito de todos, portanto, as

lutas pela educação envolvem a luta por direitos. O debate sobre a necessidade do direito, pela ação do Estado, aos sujeitos para que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, como iguais, é fundamental para a conquista de políticas públicas.

Haddad (2013, p. 217) expressa que o que tem prevalecido é reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada. As políticas neoliberais e mercantilistas contribuíram para a redução do direito à educação em detrimento das competências exigidas pelo mercado, que como determinante empobrece a formação do trabalhador. Os domínios do mercado exigem qualificação e segregam o trabalho.

Para Arroyo (2013, p. 734), é preciso se contrapor aos reducionismos mercantis do trabalho e reafirmar os vínculos entre as lutas pelo trabalho, pela terra, pelas identidades coletivas e pelo direito à educação. As lutas e reivindicações pela manutenção e ampliação dos direitos e de proteção social ainda permanecem fundamentais para garantir a efetivação de políticas públicas. Desse modo, compreender, em sua essência, o trabalho e a educação é fundamental para observar as efetivas possibilidades de ambos na transformação da realidade e da sociedade. Se a educação integra o processo de dominação, pode também integrar o de resistência, contribuindo efetivamente para uma prática social transformadora.

Analisar as políticas públicas de educação e formação profissional constituíram-se um desafio de revisitação da história social, política e econômica do Brasil para identificar como a educação profissional foi abordada e quais visões a ela foram dadas ao longo do tempo. Entende-se ser necessário que projetos e programas de educação profissional sejam substituídos por políticas públicas de forma a contemplar o papel estratégico da educação profissional diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e que esta se configure em uma consistente política de Estado.

Contudo, o que observamos é a reprodução dos interesses do capital, de políticas que não se consolidam como política de Estado, mas como políticas de governo para um público do qual alguns segmentos não são contemplados. A política pública de educação profissional ancorada no Pronatec integrou e articulou interesses socioeconômicos e políticos. Suas características evidenciaram a vinculação entre a política educacional e o processo de desenvolvimento econômico. O programa se apresentou como a solução para a mudança de vida, mas a rigor explicitou a divisão de classes entre os que são detentores dos meios de produção e os que vendem a força de trabalho.

O Pronatec constituiu-se como política estruturante para a educação profissional e tecnológica, entretanto, mesmo com os avanços significativos, não foi suficiente para atender às demandas de formação profissional. A política manteve as condições necessárias para a reprodução do sistema capitalista, contribuiu para a legitimação do Estado capitalista e fortaleceu o mercado com a utilização de recursos públicos para atender as demandas do setor privado e das corporações. Além de difundir o discurso de que a qualificação é o caminho para a empregabilidade, reforça implicitamente em sua construção ideológica o processo de dominação para legitimar a ordem vigente social.

Ao analisarmos a trajetória da educação e formação profissional e suas distintas perspectivas, percebemos realidades diferentes, heterogêneas e muitas vezes contraditórias. Essas políticas públicas estão descoladas da realidade do campo e sequer reconhecem como estratégicas para sua concretização as demandas e especificidades dos trabalhadores rurais assalariados.

A formação dos trabalhadores esteve atrelada ao mercado de trabalho e não ao trabalho como princípio educativo para a formação humana. No trabalho exercido pelos trabalhadores rurais assalariados reside a exploração, a alienação e a desumanização. Cabe o questionamento do porquê esses trabalhadores permanecem nesse lugar e inseridos nessa condição. Torna-se fundamental desconstruir a ideia de que os trabalhadores rurais assalariados são sujeitos invisibilizados no sistema capitalista.

É urgente refletir sobre a realidade e as possibilidades de mudar a vida e o trabalho desses sujeitos. Essa invisibilidade está tão naturalizada que não há nem por parte do Estado e nem das organizações sindicais uma tentativa de colocá-los noutra patamar para superação da condição de assalariado rural nas bases hoje estabelecidas. Essa invisibilidade não é pontual, ela resulta do processo histórico de exclusão pelo Estado, como também pelas empresas que contratam e pelo próprio movimento sindical.

Por sua vez, os trabalhadores da indústria não se reconhecem como trabalhadores rurais, mesmo filiados ao sindicato, e se sentem em um patamar mais elevado, entretanto as condições de trabalho no interior da indústria não são das melhores, e esses não têm seus direitos assegurados, se mantêm no lugar e na mesma condição que os demais.

Diante desse cenário, por que não identificar esses sujeitos por meio da educação como potenciais na construção da liberdade, da autonomia, da emancipação? Por que não discutir a superação da condição de assalariado rural, na perspectiva do trabalho como princípio educativo? O trabalho como princípio educativo tem importância na construção da identidade, das relações sociais e como forma de humanização. É preciso reconhecer esses sujeitos como sujeitos de direito e que eles se reconheçam como tal, pois estes não se percebem merecedores de direitos. É salutar que os diversos sujeitos do campo com suas especificidades sejam reconhecidos como centrais nesse cenário.

Do ponto de vista da educação, as políticas públicas para os trabalhadores rurais assalariados se apresentam como inexistentes. Têm se traduzido na mera formalidade de “fazer cursos”. Na capacitação/formação profissional, ficou explícito que os cursos ofertados estavam associados às mudanças do processo produtivo, destacando-se os de operadores de máquinas e trato-ristas com a prerrogativa de que os que não fazem os cursos encontram dificuldades de contratação pelas empresas. Os cursos em sua maioria foram ministrados pelo SENAR, demonstrando uma forma aligeirada nos processos de formação profissional.

Por sua vez, os movimentos sociais e sindicais do campo têm um papel importante na luta por garantias e direitos, pela valorização do espaço rural como local de produção de conhecimento, cultura, desenvolvimento e afirmação do modo de vida. Entretanto, não podemos nos furtar de explicitar as lacunas existentes em relação ao debate da educação para os trabalhadores rurais assalariados no âmbito do movimento sindical.

As articulações, mobilizações e atuação efetiva dos trabalhadores contribuíram para transpor alguns limites e obstáculos da invisibilidade, entretanto, ainda é imprescindível fortalecer o protagonismo dos trabalhadores rurais assalariados. As disputas pela educação pública e pela educação e formação profissional estão relacionadas às disputas de projetos de desenvolvimento econômico e social, sendo necessário construir outro projeto de desenvolvimento para a transformação social.

Para Freire (1967, p. 37), a sombra de opressão que esmaga deve ser expulsa pela conscientização que é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora. É ne-

cessário repensar a escola, a educação e a formação profissional reconhecendo a centralidade dos sujeitos do campo e suas vivências. Uma educação como prática da liberdade é reconhecer os processos de opressão-dominância e lutar pela libertação. É fundamental uma educação que “desvestida de roupagem alienada e alienante seja uma força de mudança e libertação” (FREIRE, 1967, p. 36).

A garantia de acesso aos trabalhadores rurais assalariados à educação formal continua sendo imprescindível como forma de assegurar uma gama de conhecimentos que possibilite a estes o direito à educação, ao trabalho e não só sua inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, que lhes deem condições suficientes para compreender, criticar e transformar o mundo em que vivem e trabalham.

É preciso, como nos diz Arroyo (2013, p. 733), respeitar os tempos humanos de formação, de vida, de socialização e de aprendizagens, sendo necessária a retomada da educação, da formação humana como direito, um direito tão negado aos trabalhadores nas relações sociais e políticas da história.

O saber emancipa, liberta e transforma indivíduos em sujeitos políticos coletivos, protagonistas de mudanças na sociedade. O reconhecimento do direito à educação torna exigível que sua oferta seja garantida para todas as pessoas, com igualdade de oportunidades, acesso ampliado, qualidade e universalidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ARROYO, M. G. Tempos humanos de formação. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 733- 740.

BARBOSA, A. F. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 set. 2022.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 96 p. 152

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 80 p. (Série Pesquisa; 10).

GATTI, B. A. Grupo focal: fundamentos, perspectivas e procedimentos. *In*: JARRY, R. **Metodologias em pesquisa educacional**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2016 (No prelo).

HADDAD, S. Direito à educação. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 215- 222.


IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD 2015**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. Disponível em: www.biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 03 set. 2022.

PRADO JÚNIOR, C. **A questão agrária**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PEREIRA, I. B. Educação profissional. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 286-293.

PARTE 4:
ENSINO MÉDIO
INTEGRADO:
DA POLÍTICA DE
COTAS À FORMAÇÃO
PROFISSIONAL





A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: IMPACTOS SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Tatiane Aparecida Martini

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir os impactos da implementação da Lei nº 13.415/2017 sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação das 120 escolas-piloto do “Novo Ensino Médio” da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. A partir dos estudos realizados no período de 2019 a 2021, acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017, que normatiza o que se convencionou chamar de “Reforma do Ensino Médio”. Nossas pesquisas identificaram que seus impactos podem ser observados não somente na formação dos jovens, mas também dos professores que atuam na última etapa da Educação Básica. Em uma síntese muito breve, podemos afirmar que esta Lei produziu de imediato impactos sobre o currículo dos jovens, ampliando a carga horária total da última etapa da Educação Básica de 2.400 horas para pelo menos 3 mil horas e vinculando os conteúdos curriculares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitando em 1800 horas a carga horária da Formação Geral e destinando as 1200 horas restantes aos cinco itinerários formativos da Parte Flexível: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

Em Santa Catarina, a Parte Flexível do “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio” (CBTCEM) compreende o componente curricular Projeto de Vida, os Componentes Curriculares Eletivos (CCE), as Trilhas de Aprofundamento e o componente curricular Segunda Língua Estrangeira. Tais mudanças no currículo do Ensino Médio, além de flexibilizá-lo ao extremo, asseveram ainda a problemática da parceria público-privada na gestão pedagógica da escola pública estadual, tanto para “[...] viabilizar a oferta do itinerário de formação técnica e profissional e, também, do percentual da carga horária que poderá ser ofertado na mo-

dalidade a distância” (SILVA; ARAÚJO; 2021), quanto para desenvolver processos de formação continuada dos trabalhadores da educação. Silva, Possamai e Martini (2021, p. 59) evidenciam os impactos legais produzidos pela Contrarreforma do Ensino Médio:

[...] a Lei nº 13.415/2017 alterou, além de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei nº 11.494/2007); revogou a Lei nº 11.161/2005 e estabeleceu a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Além disso, como desdobramentos da Reforma e da BNCC, as políticas de formação inicial e continuada dos professores sofreram profundas alterações na sua concepção, expressas na Resolução CNE/CP 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Resolução CNE/CP Nº 1/2020 (BRASIL, 2020), que 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).

Além dessas mudanças, que impactam diretamente o conteúdo e a forma de oferta da última etapa da Educação Básica e na concepção de formação dos jovens brasileiros, alinhadas aos interesses do empresariado e, conseqüentemente do sistema produtivo capitalista, temos observado por meio das nossas pesquisas acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017 que esta legislação vem repercutindo de forma bastante negativa sobre o trabalho e a formação dos trabalhadores da educação em Santa Catarina. Tais regulamentações, somadas às atualizações referentes à formação de professores no Brasil, atreladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao nosso ver, pretendem manter a formação inicial, mas especialmente a formação continuada dos professores que atuam na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio sob controle e, da mesma forma, alinhadas aos interesses do empresariado nacional e do capital.

Em uma conjuntura na qual “[...] a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo [...] o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente” (HYPOLITO, 2019, p. 196). Nesse sentido, a guinada conservadora pós-2016 no Brasil também acarretou impactos relacionados à formação inicial e continuada de professores, como bem demonstra a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC – Formação e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a BNC – Formação Continuada.

Ambas as Resoluções reinserem as licenciaturas e a docência na noção de competências e habilidades e são exemplos da posição estratégica do controle da formação docente para a efetivação das políticas educacionais gestadas sob a égide neoliberal. Considerando os limites deste texto, focalizaremos a discussão sobre os impactos da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina sobre a formação dos trabalhadores da educação das 120 escolas-piloto, que estão implementando a Lei nº 13.415/2017 desde o ano de 2020 na Rede Estadual de Ensino.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa por atender-se ao “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21). Por isso, amparamo-nos na realização de pesquisa bibliográfica através de “[...] material já elaborado” (GIL, 2002, p. 44) e, na análise documental, através de fontes “[...] que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 46). A pesquisa documental abrange o estudo de documentos disponibilizados nos sites do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), entre eles, as formações virtuais realizadas pela SED/SC no contexto da pandemia de covid-19 e disponibilizadas em seus canais oficiais no *YouTube*.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nossos estudos mostraram que a forma de elaboração e implementação da Lei nº 13.415/2017 pode ser caracterizada como uma Contrarreforma, pois representa a “[...] expressão do pensamento conservador, [...] de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto.” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

É sob essa perspectiva reducionista, utilitária e fragmentada que as ações desenvolvidas para a implementação da Lei nº 13.415/2017, além de significar um ataque ao direito à formação integral dos jovens, impacta também sobre a formação dos trabalhadores da educação, que na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina está sendo oferecida por institutos privados, alinhados aos interesses do empresariado, convertendo-se em uma estratégia de convencimento dos professores para adesão à Contrarreforma do Ensino Médio.

Essa estratégia está presente no horizonte das ações da Secretaria de Estado da Educação de SC (SED/SC) desde a adesão à Portaria nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação das escolas-piloto por meio da realização de reuniões/formações periódicas com a participação dos profissionais das escolas-piloto. A análise das ações desenvolvidas pela SED/SC, divulgadas em seu site, nos permitem dizer que entre suas metas está o estabelecimento de um “plano de formação continuada para rede.” (SANTA CATARINA, 2019b).

Dizemos isso considerando que nossa investigação, a partir das publicações oficiais da SED/SC, permitiu-nos identificar que, já nos primeiros documentos orientadores produzidos por esta Secretaria, como o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio”, está presente a retórica de que gestores, equipe pedagógica, professores e técnicos das escolas devem compreender e aprofundar-se “[...] na incorporação e no entendimento dos conceitos norteadores do Programa, à luz da Base Nacional Comum Curricular e das Diretri-

zes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 29) e que “a formação inicial e continuada será fundamental para o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Território Catarinense” (BRASIL, 2019a, p. 43).

Tais afirmações constantes no “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” demonstram que a SED/SC avalia ser necessária a apropriação pelos professores do corpo ideológico-teórico do “Novo Ensino Médio” para que a proposta obtenha êxito, adquirindo a formação docente o papel estratégico no contexto da política educacional a ser implementada. Pelo exposto, compreende-se a empreitada da SED/SC no oferecimento de uma grande quantidade de horas de formação virtual durante os anos de 2020 e 2021, realizadas em parceria com diversas instituições e a título de cooperação técnica, prioritariamente com institutos privados, entre eles o Instituto Iungo, como estratégia para que o coletivo de trabalhadores da educação que estão envolvidos na implementação da Lei n.º 13.415/2017 incorpore a concepção de formação das juventudes presente nos documentos curriculares que vêm sendo produzidos, impactando, inclusive, sobre o trabalho docente.

Entre os impactos da Contrarreforma do Ensino Médio sobre o trabalho docente, está a atuação por áreas do conhecimento, entendido pela SED/SC como um grande desafio, “[...] cujo sucesso só será alcançado se for efetivado um currículo integrado e flexível, com práticas alicerçadas em planejamentos comprometidos e eficientes, focados na formação integral do estudante.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 30). Observamos aqui a apropriação inadequada de conceitos historicamente defendidos pelos pesquisadores do campo progressista de educação como essenciais para uma sólida formação dos jovens, como a formação integral. É importante mencionar que a utilização deste conceito e outros, quando associados à lógica do desenvolvimento de competências e habilidades presente na BNCC e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2018, não representam a formação dos jovens em todas as dimensões da sua vida e que tenham como horizonte a transformação social.

O trabalho por áreas do conhecimento, a partir de um currículo flexível, significa, na prática, a ampliação das possibilidades do exercício da docência fora da área de formação inicial docente, além da diminuição do quadro de professores, já que, ao ter a carga horária da Formação Geral diminuída, a tendência será assumir outros componentes curriculares da Parte Flexível. Além disso, representa um ataque à concepção de cientificidade e intelectualidade da docência, contribuindo para a sua desprofissionalização e perda de autonomia pedagógica.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o incentivo ao desenvolvimento de perspectivas de aprendizagens centradas no estudante, como a pedagogia das competências, sob o pretexto da construção da autonomia, deseja fomentar na realidade o “aprender a aprender”, que além de propor uma ótica utilitária e economicista de educação, minoriza o trabalho docente, resumindo-o à aplicação de tarefas, apostilas e materiais prontos e desfaz a condição profissional e científica da docência, que nesse percurso tem seu conhecimento expropriado e seu trabalho controlado pela imposição de um neotecnicismo.

A partir dessa perspectiva, os docentes são incentivados a “inovar”, a “abrir-se ao novo” e a utilizar as denominadas “metodologias ativas”, geralmente vinculadas à utilização de tecnologias, que vêm sendo utilizadas na Contrarreforma do Ensino Médio como uma das estratégias a serem utilizadas pelos professores como redentora dos problemas da educação dos jovens. A esse respeito, Freitas (2021), em escritos de seu blog, afirma que

A tecnologia não é, necessariamente, nossa inimiga, no entanto, não podemos dizer o mesmo do projeto educativo que ela traz embutido. Este projeto é herdeiro das mesmas lógicas pelas quais o capitalismo promove, ao longo da sua história, o revolucionamento na sua base produtiva: introdução de mais tecnologia combinada com aumento de controle do processo, precarização e intensificação do trabalho, e ampliação incessante de mercado – fatores contrariantes das crises nas quais ele se envolve e, sem os quais, não consegue empurrá-las para frente.

Em nível nacional, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu que os “[...] currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Tais premissas foram complementadas com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que estabeleceram diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, subjugando-as à noção de competências, conforme já exposto. Em Santa Catarina, desde a adesão à Contrarreforma do Ensino Médio, os documentos normativos produzidos trazem seções específicas a respeito da formação docente, como o já mencionado “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio” e o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, o que denota a preocupação em produzir mecanismos jurídicos-normativos que amparem a formação continuada de professores sob a lógica das competências também no estado.

No cenário da pandemia de covid-19, a Secretaria Estadual de Educação passou a utilizar amplamente a formação continuada dos profissionais de educação das escolas-piloto do *Novo Ensino Médio*, que replicam os conceitos referentes à Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos, promovendo para isso ciclos de formações virtuais. Na esteira das ações da SED/SC para implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, está a elaboração de um documento normativo do Currículo do Ensino Médio. Por meio do Parecer nº 40/202, o Conselho Estadual de Educação analisa o “Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio” (CBTCEM), trazendo uma seção específica sobre a Formação Docente, sinalizando o caráter estratégico desta para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, conforme podemos observar neste excerto:

A implementação do CBTCEM compreende alinhar políticas que garantam formação inicial e continuada a todos os professores do sistema de educação. As mudanças educacionais prescritas neste novo currículo exigem que a formação docente seja oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. (SANTA CATARINA, 2021).

O Parecer nº 40/2021 do CEE propõe temas que deverão orientar a formação docente para atuação no âmbito do novo currículo, como os marcos legais; a concepção de educação integral e tempo integral; a concepção do jovem como “ator social”; a condição juvenil na atualidade; projetos de vida; protagonismo juvenil; estudos metodológicos das áreas de conhecimento; pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social; didática no ensino médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade; formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência (SANTA CATARINA, 2021).

O contexto da pandemia do coronavírus não impediu a implementação da Lei nº 13.415/2017 na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e mobilizou a SED a buscar alternativas para dar continuidade ao processo. Nesse sentido, a principal estratégia utilizada foi a formação de trabalhadores da educação a distância, instituindo ainda em 2020 ciclos de formação continuada que alcançaram não somente os envolvidos na implementação do *Novo Ensino Médio* em SC, mas todos os trabalhadores da educação do estado e, ainda, outros interessados, uma vez que as cerca de 80 formações on-line realizadas entre março de 2020 e fevereiro de 2021 foram transmitidas pelo *YouTube* e estão disponíveis nos canais oficiais da SED/SC.

No “Primeiro Ciclo” de formação, realizado entre abril e maio de 2020, foram realizados 31 webinários que trataram de temáticas como o uso da plataforma virtual utilizada nas aulas não presenciais, discussões específicas às áreas do conhecimento e, ainda, às metodologias utilizadas no chamado ensino remoto. O “Segundo Ciclo” de formações, iniciado em agosto de 2020, composto de 28 *lives*, abordou temáticas relacionadas aos “organizadores curriculares” definidos pela BNCC para o Ensino Fundamental e ao uso de tecnologias na educação. Paralelamente, a SED/SC, em “parceria” com o Instituto Iungo, realizou formações específicas voltadas à implementação do *Novo Ensino Médio* (NEM). Estas abordaram temas como “Projeto de Vida” e “Aspectos do currículo integrado no contexto do NEM”, além disso, suscitaram a reorganização de Componentes Curriculares Eletivos que compõem a Parte Flexível do NEM e a elaboração do CBTCEM. Silva, Possamai e Martini (2021, p. 74) identificaram entre os ministrantes dessas formações virtuais

[...] profissionais vinculados à SED/SC, à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), à Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Também estiveram presentes participantes da elaboração do Currículo Base Catarinense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e integrantes vinculados a instituições como GetEdu, Nova Escola, Fundação Lemann, Instituto Península, Clayton Christensen Institute, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), UNESCO, UNICEF, Handicap Internacional e SESI (Serviço Social da Indústria).

Identificamos nessas formações o resgate frequente de conceitos e parâmetros dos documentos normativos que embasam a proposta, representados principalmente pela trinca Lei nº 13.415/2017; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 e BNCC e o discurso repetitivo de que em Santa Catarina o processo foi “construído a muitas mãos”, com a participação de “professores da Rede”, com o objetivo de proporcionar “uma educação que faça sentido” e que “vá ao encontro dos interesses dos jovens” para que estes façam “boas escolhas” e “sejam protagonistas” e que Santa Catarina “será exemplo para outros estados”; informações expostas sem considerar a realidade concreta dos jovens, dos docentes e das escolas.

Uma outra tendência observada durante o estudo destas formações é a de que os consultores pedagógicos do Instituto Iungo possuem ligações anteriores com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann, além de outros institutos, o que indica a articulação em rede e ramificações em torno do “Todos pela Educação”. Identificamos ainda que esses consultores participaram em outras oportunidades tanto da formação de professores quanto da produção de material para o programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina. Além disso, alguns são proprietários ou colaboradores de empresas de “serviços e produtos educacionais” e/ou são do ramo de educação a distância.

Observamos também que através das formações e dos comentários dos participantes, recuos e mudanças de direção em algumas ações planejadas para o ano de 2021 para a implementação do NEM em Santa Catarina, justificadas pela SED/SC como sendo em razão da pandemia de coronavírus, entre esses recuos estão a manutenção da carga horária da Formação Geral de 800 horas para o 2º e o 3º ano (2021 e 2022), conforme previam as matrizes anteriores à reforma; o não oferecimento das Trilhas de Aprofundamento na Parte Flexível em 2021 para o 2º e 3º ano e o cancelamento do aumento das escolas-piloto do NEM em 2021.

No início de 2021, a SED/SC deu continuidade às formações virtuais, destinadas em sua maioria aos trabalhadores das escolas-piloto do NEM, mas conforme identificação no *chat* dessas formações, contaram com a participação de profissionais de toda Rede Estadual catarinense. Entre os ministrantes dessas formações virtuais, identificamos técnicos da SED/SC; profissionais de universidades públicas e privadas; participantes da elaboração do “Currículo Base Catarinense do Território Catarinense” e integrantes com vínculos recentes ou anteriores com instituições privadas ligadas ao empresariado brasileiro e ao Sistema S, como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Iungo e o Sebrae.

A análise das formações virtuais confirmou a supervalorização da Parte Flexível do currículo em Santa Catarina, que prevê a oferta dos CCE e das Trilhas de Aprofundamento. Além disso, evidencia a centralidade do componente Projeto de Vida no CBTCEM, componente este que será ofertado nos três anos do Ensino Médio com grande carga horária como forma de incentivar o interesse pelo empreendedorismo e ajustar a subjetividade dos jovens ao mercado de trabalho precarizado.

Identificamos ainda, através do levantamento dos comentários dos participantes nos *chats* das webconferências, tanto resistências quanto adesões ao “Novo Ensino Médio”. Quanto às adesões, mapeamos nas falas dos professores um discurso impregnado pela perspectiva neoliberal de educação, a reiteração do discurso dos reformadores e a menção positiva a experiências anteriores do Ensino Médio em escolas catarinenses, como o EMITI, que evidenciam o estratégico papel da formação continuada para manter os professores sob controle a partir da utilização de materiais formulados pelos institutos privados, bem como para replicar o ideário reformista e fortalecer a implementação das políticas educacionais alinhadas aos interesses dos organismos multilaterais e do empresariado nacional, sem encontrar resistências.

Pelos dados coletados e analisados, podemos inferir que essas formações podem contribuir para a difusão e internalização por parte dos trabalhadores da educação das propostas reformistas e, se os docentes não tiverem profundo conhecimento acerca das políticas conservadoras de Ensino Médio no Brasil, podem atuar como replicadores destas. Constatamos a partir dos comentários nos *chats* das formações que a influência privada na gestão pedagógica do Ensino Médio em Santa Catarina não iniciou com o NEM ou com a atuação do Instituto Iungo, mas esteve presente em programas anteriores, como o EMITI, através da formação continuada e da utilização pelos professores das Orientações para os Planos de Aula (OPAs), elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). A esse respeito, há que se ressaltar que nem todos os docentes identificam essa influência privada na gestão pedagógica da escola ou sobre o trabalho e autonomia docente, passando-lhes despercebida a privatização endógena da educação pública e suas graves consequências.

Por outro lado, é preciso reconhecer que, alguns professores participantes das formações virtuais posicionaram-se contrariamente à lógica mercadológica e economicista presente na Lei nº 13.415/2017 e questionaram a privatização da educação por meio dos institutos privados. De acordo com Caetano (2019, p. 120),

[...] a privatização do público [...] não significa a venda da educação e da escola pública para o capital privado, mas uma ampla e complexa diversidade de tendências concretizadas por meio de parcerias, terceirização, contratos de gestão e atuação de Organizações Sociais e Organizações não Governamentais que incidem em maior ou menor grau na orientação da formulação e da execução de políticas sociais.

A análise dos comentários evidenciou também a presença de muitas dúvidas e indefinições a respeito do percurso de implementação da Lei nº 13.415/2017, além da falta de orientações às escolas e tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada da proposta pela comunidade escolar, mesmo entre os profissionais das escolas-piloto que iniciaram a implementação do NEM em 2020. Não é demais ressaltar que, mesmo diante do contexto da pandemia de coronavírus, as ações de formação continuada dos professores e elaboração do CBTCEM prosseguiram, apesar de as possibilidades de um diálogo efetivo entre os envolvidos na implementação da Lei nº 13.415/2017 estar prejudicado, o que evidencia o aligeiramento da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio imposto pela SED/SC.

Outros questionamentos/problematizações presentes nos *chats* das formações continuadas envolvem a falaciosa possibilidade de escolha dos jovens; as dificuldades de oferta dos itinerários formativos em cidades pequenas; dificuldades de oferta do ensino noturno e de permanência dos jovens trabalhadores diante da carga horária estendida; a precarização das condições de trabalho docente; o rebaixamento das Ciências Humanas; a perda de carga horária da Formação Geral em relação à Parte Flexível; a possibilidade de atuação docente fora da área de formação inicial; a falta de diálogo e a simulação democrática que envolve a implementação do NEM em Santa Catarina.

Tais questionamentos/problematizações apresentam situações complexas acerca do percurso de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, que poderão repercutir de maneira muito negativa os processos formativos e educativos dos jovens e da formação e trabalho docente. Evidenciam ainda a existência de fragilidades e contradições da realidade concreta acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio no estado, que, em nossa análise, deverão se constituir em pautas de luta potencialmente capazes de produzir resistências, sobretudo quando o “Novo Ensino Médio” for implementado em todas as escolas de Ensino Médio catarinenses a partir de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste trabalho sintetiza algumas das ações desenvolvidas pela SED/SC para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. Tais ações nos permitem afirmar que a formação dos trabalhadores da educação, associada e articulada ao currículo flexível do NEM/SC, constitui-se uma estratégia política que tem se mostrado eficaz, neste momento, no percurso inicial de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Embora possamos identificar comentários de professores/as nos *chats* das formações realizadas que problematizam e tecem críticas a algumas concepções e decisões da SED/SC, não podemos dizer que há um movimento de resistência organizado e suficientemente sólido a essa

estratégia de implementação da Lei nº 13.415/2017 em relação à (de) formação dos trabalhadores da educação catarinense, protagonizada por vários atores, com destaque ao Instituto Iungo.

Esse Instituto, criado em 2020, embora não seja o único a atuar nos processos de implementação da Lei nº 13.415/2017 em Santa Catarina, tem tido um protagonismo bastante grande na formação de professores e do currículo das escolas. Assim, sua atuação impacta também a gestão pedagógica da escola pública estadual, demarcando a forte presença dos interesses privados na implementação da Lei nº 13.415/2017 em Santa Catarina, cujo viés utilitarista, econômico e meritocrático corrobora para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

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 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, 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. **Diário Oficial [da] União:** seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Revista Teoria e Prática da Educação.** v. 22, n.3, p. 118-136, setembro/dezembro 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/46916/751375149019/>. Acesso em: 13 out. 2021.

FREITAS, L. C. **Neotecnismo digital.** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>. Acesso em: 13 out. 2021.

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

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

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

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR,** Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 40 de 09 de março de 2021.** Santa Catarina: Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-pareceres/2002-parecer-2021-040-cee-sc-1/file>. Acesso em: 04 maio 2021.

SANTA CATARINA. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio.** Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019a. 64 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação projeta metas de suporte às escolas para o novo ensino médio em 2020**. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019b. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30381-educacao-projeta-metas-de-suporte-as-escolas-para-o-novo-ensino-medio-em-2020>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SILVA, F. L. G. R.; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 58-81, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA, M. R.; ARAUJO, M. L. A. Educação na contramão da democracia: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, maio 2021.

AS MARGENS DA POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS COTISTAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF FLUMINENSE CAMPUS CAMPOS GUARUS

Luciana Machado-Costa

INTRODUÇÃO

Longo caminho já foi percorrido no sentido do reconhecimento das desigualdades de raça e classe na sociedade brasileira. As lutas dos movimentos negros foram fundamentais para os avanços. Dentre eles, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Conhecida como Lei de Cotas, ela introduziu a obrigatoriedade da reserva de vagas no acesso a todas as Instituições Federais de Ensino (IFE). Se algumas universidades precursoras já haviam introduzido as cotas em seus processos seletivos, o mesmo não se dava nos cursos técnicos de nível médio das instituições federais.

O objetivo desta pesquisa foi investigar se as cotas para ingresso nos cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense) permitiram, efetivamente, a igualdade de acesso. E se as cotas se desdobraram em democratização do ensino a partir da conclusão do curso pelos estudantes. Para este estudo de caso, foram selecionados os cursos do EMI do *campus* Campos Guarus e o processo seletivo de ingresso de 2016.

De uma perspectiva histórica, quatro são os períodos relevantes para esta pesquisa. Na longa duração, desde o período colonial, há a construção de uma sociedade extremamente desigual do ponto de vista econômico, social, cultural e racial.

Na média duração, dois períodos se destacam. O primeiro, entre 1850 e 1930, compreende os processos de emancipação da escravidão e pós-emancipação, em que se constrói uma classe trabalhadora subalternizada, submetida ao violento controle do aparato policial estatal (CARDOSO, 2019; KOWARICK, 2019; FAUSTO, 2016; MATTOS, 2004). Também nesse período as expectativas dos ex-escravos de acesso à educação são frustradas (GOMES; PAIXÃO, 2013). A desigualdade recrudescer à medida que a constituição de uma classe trabalhadora que deve ser

minimamente qualificada, mas controlada, dentro de um projeto de nação excludente, demanda uma educação também desigual entre os trabalhadores e as elites. Concomitantemente, o pensamento social brasileiro sobre as contribuições raciais e culturais das populações afrodescendentes e indígenas e sobre o projeto de nação, que exige a criação de uma identidade nacional, passa por mudanças profundas. Nesse período, é construída a ideia de um povo brasileiro amalgamado na identidade e na imagem do mestiço (SCHWARCZ, 2017). A afirmação da igualdade baseada na mestiçagem cria o panorama intelectual no qual surgem o mito da democracia racial e a negação do racismo, permitindo sua reprodução estrutural, inclusive nas políticas educacionais e nas instituições públicas onde qualquer forma de tratamento prioritário seria considerada uma injustiça ante o postulado da igualdade meritocrática (GOMES; PAIXÃO, 2013).

O segundo período na média duração, terceiro para esta análise, marca o momento em que o Estado brasileiro se posiciona claramente na opção por um projeto nacional elitista. Inicia na década de 1940 com o impulso estatal na indústria de base e com a criação de leis orgânicas que dão um caráter estrutural ao dualismo da educação – imbricado aos planos de industrialização nacional e à conseqüente necessidade da educação profissional. Esse dualismo educacional se concretiza na forma de dois modelos educacionais distintos voltados para a reprodução da divisão social do trabalho entre dois grupos antagônicos: um para a formação das elites intelectuais e outro para os mais pobres (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Esse período vai até a década de 1990, em que as políticas neoliberais consolidam o projeto nacional de reprodução de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Nessa mesma década, surgem, com força renovada no cenário político nacional, as denúncias contra a desigualdade racial e a defesa de políticas afirmativas que buscassem a superação do racismo estrutural (FERES JÚNIOR, 2018).

O quarto e último período histórico relevante para o objetivo desta pesquisa vai do início do século XXI até o tempo presente. Esse período é marcado por uma série de políticas públicas, como a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e do Ensino Médio Integrado, a partir do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, e a introdução das políticas afirmativas no acesso à educação superior e à educação profissional, inclusive para o EMI, tendo como marco a Lei de Cotas.

Essas duas políticas recentes, que tensionam as desigualdades estruturais, constituem nosso objeto de estudo. A reserva de vagas para o ingresso no EMI potencializa a perspectiva de ruptura do dualismo estrutural da educação brasileira, erodindo as margens de uma cidadania historicamente excludente (CARVALHO, 2018) ao buscar a possibilidade de igualdade de oportunidades no acesso de jovens economicamente vulneráveis, pretos, pardos e indígenas a uma educação baseada na formação omnilateral e politécnica. Jovens estes de camadas sociais historicamente alijadas da educação e destinadas à reprodução econômica e cultural de suas condições de origem por questões de classe e raça, mas que, a partir de uma educação profissional de qualidade, poderiam acessar o trabalho complexo e o ensino superior, veículos potencializadores da emancipação e da cidadania plena.

Para buscar compreender a confluência destas duas políticas educacionais – o EMI e as cotas para o acesso –, foi escolhido o *campus* Campos Guarus, situado à margem Norte do rio Paraíba do Sul, no município de Campos dos Goytacazes, Norte do Estado do Rio de Janeiro. Um território profundamente marcado pela desigualdade, pela escravização de seres humanos e por diferentes condições de acesso aos direitos da cidadania em relação à margem Sul (FARIA, 1998; LIMA, 1981).

Enquanto as terras da margem Sul (também chamada de margem direita), uma planície localizada entre o rio Paraíba do Sul e o oceano Atlântico, eram disputadas e valorizadas, especialmente após a introdução da lavoura canavieira e a multiplicação dos engenhos ao longo dos séculos XVIII e XIX, a margem esquerda, de difícil acesso a partir da vila, e apenas por navegação, se caracterizava, primeiro, como território de índios gentios; depois, como região de aldeamentos (Aldeia de Santo Antônio dos Guarulhos) e de ocupação de posseiros pobres.

Na segunda metade do século XIX, com a expansão da economia açucareira, a freguesia da margem esquerda começou a se destacar por ter uma população escravizada superior à livre. A necessidade de ligação entre as duas margens e de escoamento das produções de cana de açúcar e de café (do Noroeste do município) trouxe a inauguração da ponte “Barcelos Martins” e da linha férrea Campos-Carangola (MG), ambas na década de 1880, além da instalação de grandes engenhos nas margens dos rios Muriaé e Paraíba (FARIA, 1998; ASSIS, 2016; FARIA; QUINTO JUNIOR, 2017).

Nos séculos XX e XXI, a “margem esquerda” (margem Norte) se consolidou como região periférica, “perigosa” e “negra”. É a região onde a rede de saneamento e esgoto e a oferta de serviços públicos são mais precárias (FARIA, 2005; TEIXEIRA; ALVARENGA; SIQUEIRA, 2019; MALAGOLI, 2020). Onde os registros de criminalidade são superiores aos do restante do município (62%¹), embora concentre a menor parte da população campista (38%²). E onde a maior parte da população residente, 61%, é preta e parda.

É na margem esquerda, portanto, que se concentra boa parte do público-alvo das cotas do EMI, entre os filhos das classes trabalhadoras de condições socioeconômicas mais vulneráveis, predominantemente pretos e pardos.

Apesar de as cotas no EMI terem sido introduzidas na educação profissional desde a lei de 2012, ainda há poucas pesquisas sobre o desempenho dos estudantes cotistas nessa modalidade e nesse nível de ensino. A publicação mais recente sobre os Institutos Federais, organizada por Frigotto (2018), faz referência às cotas na apresentação, mas não as aborda em nenhum capítulo. Essa lacuna bibliográfica é recorrente, como observado na publicação da Câmara dos Deputados (CÂMARA, 2018), que realizou uma pesquisa em artigos e periódicos eletrônicos e impressos, livros, teses e dissertações produzidos até 2017. Nela não há qualquer referência sobre cotas no EMI. Algumas pesquisas vêm surgindo nos últimos anos (RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021; RODRIGUES, 2020; RIBEIRO; RISSO, 2019; RATEKE, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2016), mas o tema das cotas na educação profissional ainda é um campo a ser explorado.

¹ Dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP-RJ), disponíveis no site <http://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/Letalidade.html>, indicam que, dos 704 crimes de letalidade violenta (homicídio doloso, latrocínio, lesão corporal seguida de morte e morte por intervenção de agente do Estado) registrados de 2016 a 2018 no município, período analisado neste artigo, 267 foram registrados na 134ª CISP, localizada no Centro do município, abrangendo subdistritos e distritos da região ao Sul do Rio Paraíba do Sul (margem direita) e 437 na 146ª CISP, em Guarus, abrangendo subdistritos e distritos do município situados ao Norte do rio (margem esquerda).

² Todos os dados referentes à população são baseados no Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021a), a partir da tabela 3.175 da plataforma SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é exploratória a partir do estudo de caso dos estudantes ingressantes nos cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrônica e ao Técnico em Meio Ambiente do IF Fluminense *campus* Campos Guarus no processo seletivo de 2016.

Os dados primários foram obtidos a partir do sistema acadêmico da instituição, de documentos disponíveis no site oficial do IF Fluminense e de arquivos digitais fornecidos pela Diretoria de Gestão Acadêmica e Políticas de Acesso da Pró-Reitoria de Ensino.

A análise dos dados é quantitativa, comparando as notas de ingresso dos estudantes cotistas e dos ingressantes pela ampla concorrência, bem como as taxas de reprovação, evasão, conclusão do curso e permanência escolar. Esses indicadores também foram analisados considerando o perfil do corpo estudantil: tipo de rede escolar de origem (pública ou privada), perfil geográfico (margem Sul do município de Campos dos Goytacazes, margem Norte ou residentes em outros municípios), perfil por cor autodeclarada e por sexo.

Os critérios previstos para as cotas no Edital de 2016 do IF Fluminense foram os descritos no Quadro 1, reservando-se 50% das vagas ofertadas, por curso e turno, para os estudantes cotistas.

Quadro 1 – Tipos de cotas previstos para alunos ingressantes no EMI do IF Fluminense no processo seletivo de 2016

| COTA 1 | COTA 2 | COTA 3 | COTA 4 |
|---|--|--|--|
| Destinada a candidatos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, que possuam comprovadamente renda <i>per capita</i> menor ou igual a 1,5 salário-mínimo e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. | Destinada a candidatos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública e que possuam comprovadamente renda <i>per capita</i> menor ou igual a 1,5 salário-mínimo. | Destinada a candidatos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda. | Destinada a candidatos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, independentemente da renda. |

Fonte: RIBEIRO; COSTA; RISSO (2021, p. 308).

Nesta pesquisa os cotistas foram analisados de forma agregada, independentemente do tipo de reserva de vagas. Conforme o quadro, a característica comum a todos os estudantes cotistas é a obrigatoriedade de ter cursado integralmente o ensino fundamental em escolas da rede pública.

O materialismo histórico subsidiou a interpretação dos indicadores ao levar em consideração o processo brasileiro de construção e reprodução das desigualdades de classe e raça entrelaçado a um projeto de Nação e a políticas educacionais excludentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo seletivo de ingresso nos cursos técnicos integrados do IF Fluminense é constituído de uma prova com questões de múltipla escolha, totalizando 40 pontos. A nota mínima para classificação nos cursos do EMI do *campus* Campos Guarus, segundo o Edital do processo seletivo de 2016, era igual ou superior a 12 pontos.

A partir das notas obtidas por estes estudantes na prova de ingresso, obteve-se a Tabela 1, onde percebe-se a discrepância pelo tipo de ingresso – cotas ou ampla concorrência (AC) –, e pelo curso ou turno do curso.

Tabela 1 – Distribuição das notas dos ingressantes em 2016 nos cursos do EMI do IF Fluminense *campus* Campos Guarus

| Curso | Cotas | AC | Cotas | AC |
|------------------|-------|------|----------|----------|
| Eletrônica manhã | ≤ 20 | ≥ 21 | 75% ≤ 19 | 75% ≥ 22 |
| Eletrônica tarde | ≤ 14 | ≥ 13 | 75% ≤ 13 | 75% ≥ 17 |
| Meio Ambiente | ≤ 22 | ≥ 21 | 75% ≤ 18 | 75% ≥ 23 |

Fonte: Elaboração própria (2021).

Olhando a tabela, nota-se que o curso de Eletrônica no turno da tarde apresenta as menores notas nos dois segmentos de ingresso. A maior nota entre os cotistas foi de 14 pontos. Já na AC, todas as notas foram superiores ou iguais a 13 pontos. Entre os cotistas, 75% das notas dos candidatos matriculados foram iguais ou inferiores a 13 pontos, com o restante deles obtendo nota 14. Já entre os estudantes da AC, 75% dos matriculados tiveram notas iguais ou superiores a 17 pontos.

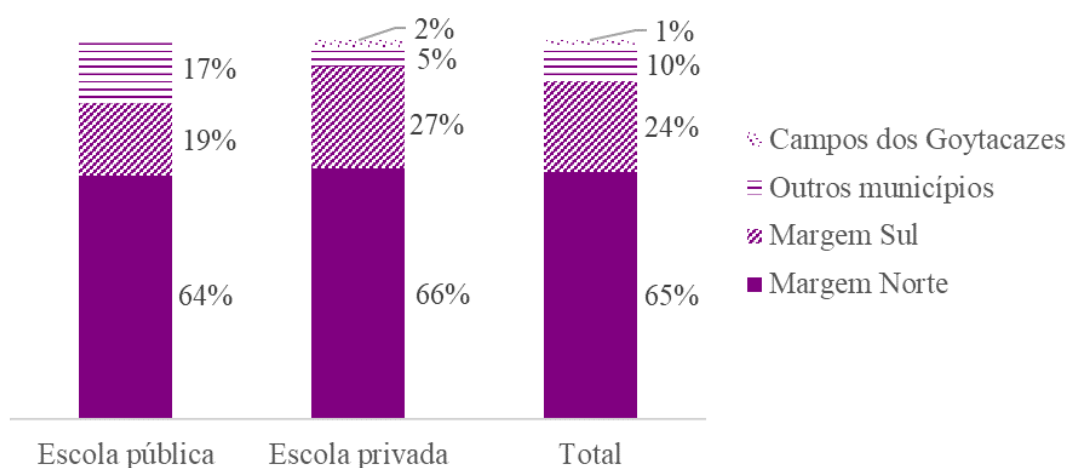
Mesmo quando a nota máxima alcançada por algum estudante optante pelas cotas (segunda coluna da tabela 1) é suficiente para alcançar ou ultrapassar a nota mínima da AC (terceira coluna), como no curso de Meio Ambiente, a chance de se matricular, caso não houvesse as cotas, ficaria restrita a poucos. No caso deste curso, 75% dos estudantes cotistas tiveram nota igual ou inferior a 18 pontos, e apenas 25% dos candidatos matriculados obtiveram notas de 19 a 22 pontos, enquanto a menor nota da AC foi de 21 pontos.

Em todos os cursos, 75% dos cotistas (quarta coluna) obtiveram notas inferiores a 20 pontos, ou seja, menos de 50% de acertos na prova. Já entre os estudantes da AC (quinta coluna), pelo menos 75% dos estudantes de Eletrônica no turno da manhã e Meio Ambiente acertaram mais da metade da prova.

Essas notas baixas repercutem no preenchimento das vagas reservadas pela política afirmativa. Dos 101 matriculados, 59 foram pela AC e 42 pelas cotas, oito a menos que as vagas disponíveis. No total para os três cursos, 47 candidatos que concorriam a essas vagas foram eliminados por terem obtido notas inferiores a 12 pontos. Apesar disso, a maior parte das cotas foi preenchida.

Sobre o perfil geográfico dos estudantes matriculados em 2016, o Gráfico 1 demonstra que os cursos do EMI foram compostos, majoritariamente (65%), por estudantes residentes na “margem esquerda”, ou seja, na margem Norte do Rio Paraíba do Sul. Eles são maioria tanto entre os oriundos de escolas públicas (64%) quanto entre os ingressantes pela AC (66%).

Gráfico 1 – Local de residência, por escola de origem, dos estudantes ingressantes no EMI em 2016



Fonte: elaboração própria (2021).

Nota: a categoria “Campos dos Goytacazes” engloba estudantes do município cujos endereços, digitados com erro ou incompletos, não permitiram situá-los em uma das duas margens.

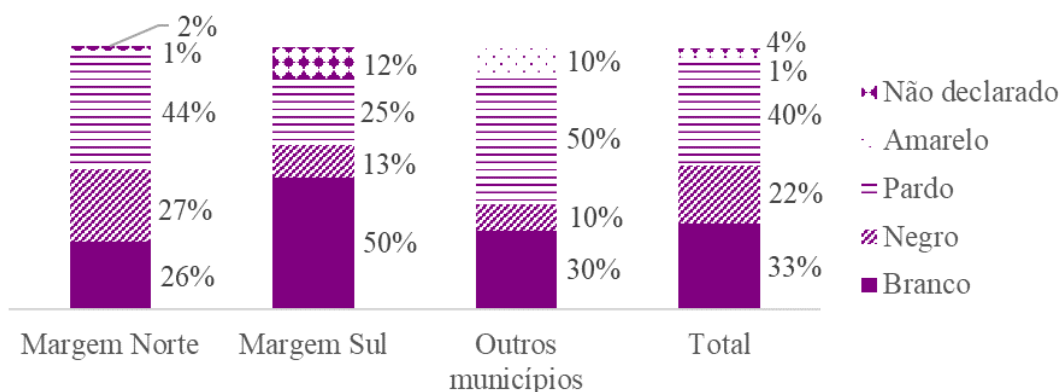
Entre os cotistas, 17% dos estudantes são de fora do município de Campos dos Goytacazes. Já entre os estudantes da AC, apenas 5% vieram de outras cidades.

Dada a predominância de estudantes oriundos da margem Norte do Rio Paraíba do Sul, e considerando os dados demográficos abordados anteriormente que indicam ser a maioria destes residentes pretos e pardos, torna-se relevante analisar a participação dos estudantes por cor autodeclarada e se ela é proporcional ou não aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O Gráfico 2 mostra a distribuição dos estudantes por local de residência e cor e evidencia a predominância de alunos autodeclarados negros³ e pardos nos cursos do EMI do *campus* Campos Guarus, chegando a 62% do total de estudantes. Esse valor está acima da proporção de pretos e pardos na composição da população de Campos dos Goytacazes, que chegava a 50,7% no Censo de 2010 (2021a). Observando apenas a “margem esquerda” (Norte), eles totalizaram 71%, um valor também superior aos 61% de proporção de pretos e pardos dentre os residentes nesta região do município.

³ No formulário do IF Fluminense preenchido pelos estudantes por ocasião da matrícula, não existia a opção “Preto” para a cor autodeclarada, mas sim a opção “Negro”. Dessa forma, na análise dos dados desta pesquisa, “Negro” equivale à autodeclaração de “Pretos” nos dados demográficos do IBGE.

Gráfico 2 – Cor autodeclarada, por local de residência, dos estudantes ingressantes no EMI em 2016



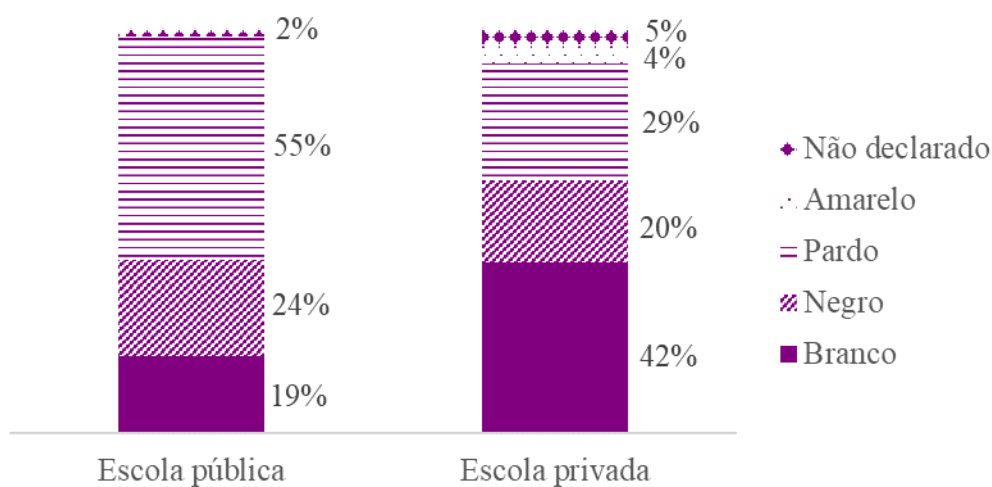
Fonte: elaboração própria (2021).

Nota: para o ano analisado nenhum estudante se declarou indígena.

Os dados de 2016 parecem indicar que o *campus* Campos Guarus cumpriu, e até superou, proporcionalmente, seu papel de inclusão da população preta e parda na educação profissional de forma integrada ao ensino médio. Cabe indagar se as cotas tiveram um papel nesta inclusão ou se isso ocorreu independentemente delas. Para tanto, o Gráfico 3 traz a composição do corpo estudantil do EMI por cor autodeclarada e rede escolar de origem.

Quando considerado este perfil, nota-se o predomínio de negros e pardos entre os oriundos de escolas públicas, totalizando 79%. Entre os não cotistas, o somatório foi ligeiramente inferior à metade (49%). Esse perfil diferenciado por cor entre os dois grupos denota a capacidade de inclusão e diversidade propiciada pelas cotas e sua relevância no conjunto de estudantes do EMI do *campus* Campos Guarus.

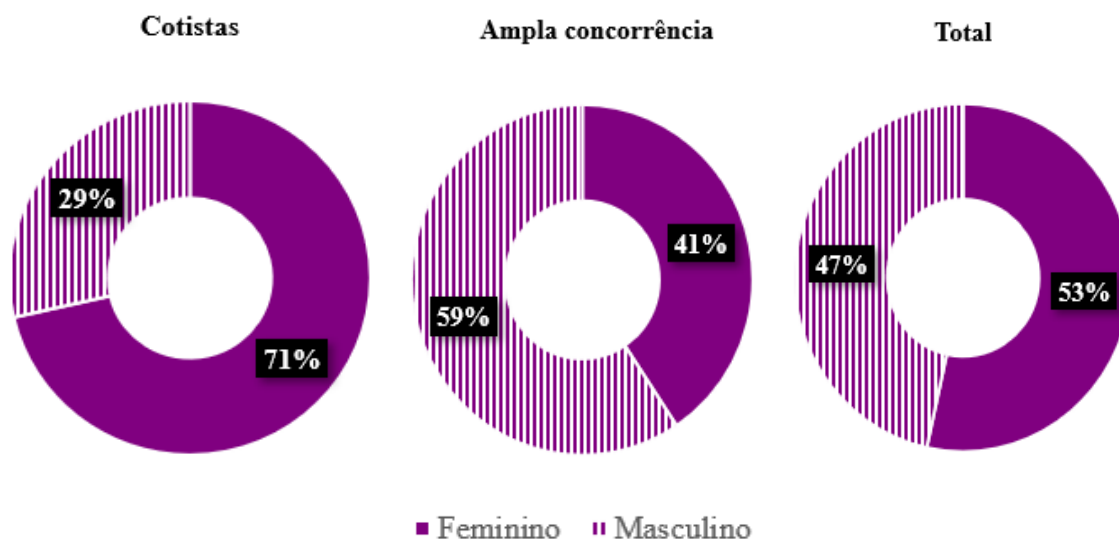
Gráfico 3 – Cor autodeclarada, por escola de origem, dos estudantes ingressantes no EMI em 2016



Fonte: elaboração própria (2021).

Para completar o perfil dos estudantes ingressantes em 2016, o Gráfico 4 traz a distribuição por sexo.

Gráfico 4 – Sexo, por tipo de matrícula, dos estudantes ingressantes no EMI em 2016



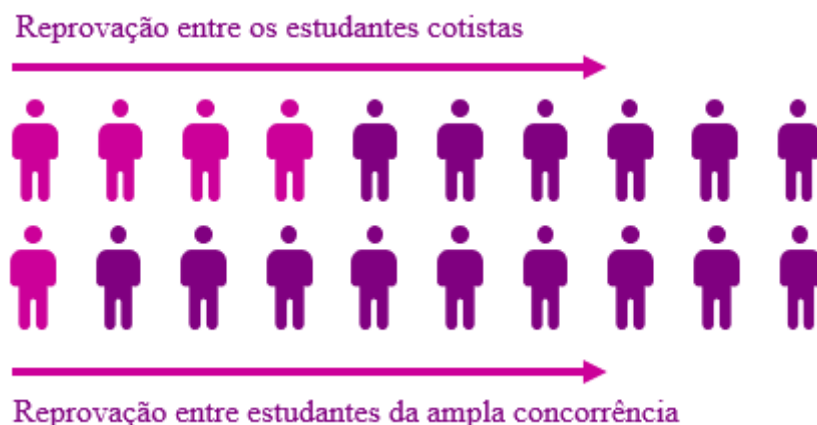
Fonte: elaboração própria (2021).

Esse Gráfico mostra que as estudantes do sexo feminino totalizaram 53% dos alunos do EMI. Embora os cotistas sejam minoritários em relação ao total de matriculados (42 de 101 estudantes), a grande proporção de mulheres neste grupo permitiu que elas chegassem a uma maioria (54 dos 101 matriculados em 2016), mesmo não havendo critério de sexo nos tipos de reserva de vagas previstos no processo seletivo (Quadro 1).

Traçado o perfil dos estudantes matriculados no EMI do *campus* Campos Guarus em 2016, passou-se ao exame do desempenho estudantil ao final do primeiro ano letivo, considerado um período de difícil transição (RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021).

A significativa reprovação dos cotistas ao final do 1º ano dos cursos parece indicar que as baixas notas no processo seletivo de ingresso são apenas um dos reflexos das condições do processo de ensino-aprendizagem de quem cursou todo o fundamental em escolas públicas. Como demonstra a Figura 1, quatro em cada dez cotistas matriculados foram reprovados no 1º ano.

Figura 1 – Reprovação, por tipo de matrícula, ao final do 1º ano nos cursos do EMI

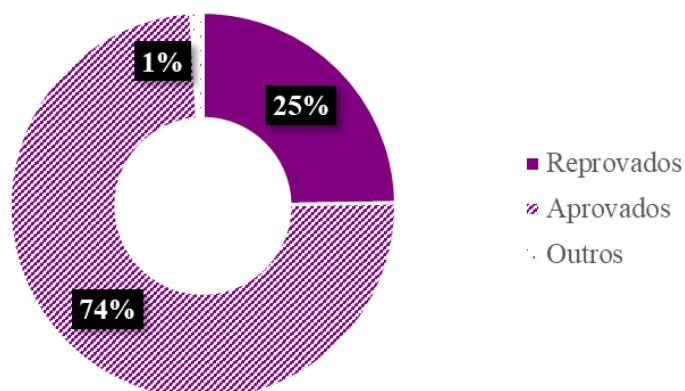


Fonte: elaboração própria (2021).

Não foi o foco desta pesquisa verificar o quanto o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas no 1º ano dos cursos do EMI deveu-se ou não à sua formação integral em escolas públicas durante todo o Ensino Fundamental. Cabe assinalar, contudo, que o município de Campos dos Goytacazes, dentre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, ficou na 76ª posição no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015 para os anos finais desta etapa. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, o município ficou em 85º lugar no Estado do Rio de Janeiro (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

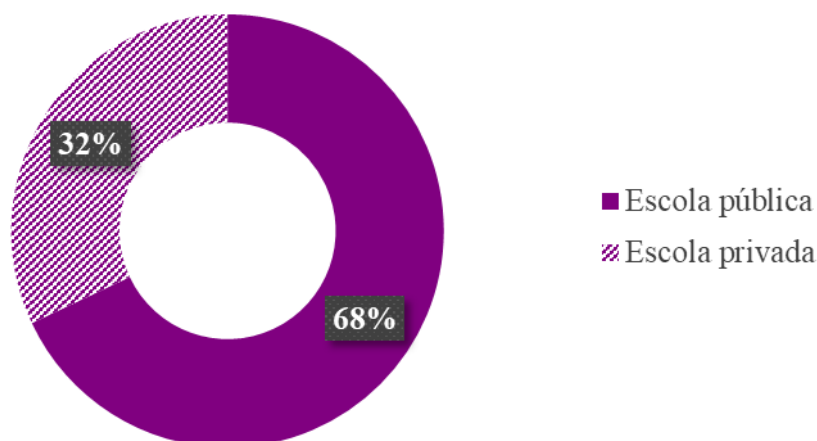
Isso posto, o que os dados representados nos Gráfico 5 e 6 permitem inferir é que, apesar da taxa geral de reprovação no 1º ano ser de 25%, o impacto é maior sobre os estudantes egressos da rede pública: a cada dez estudantes do EMI reprovados, 7 são cotistas (68%).

Gráfico 5 – Resultado dos estudantes do EMI ingressantes em 2016 ao final do 1º ano letivo



Fonte: elaboração própria (2021).

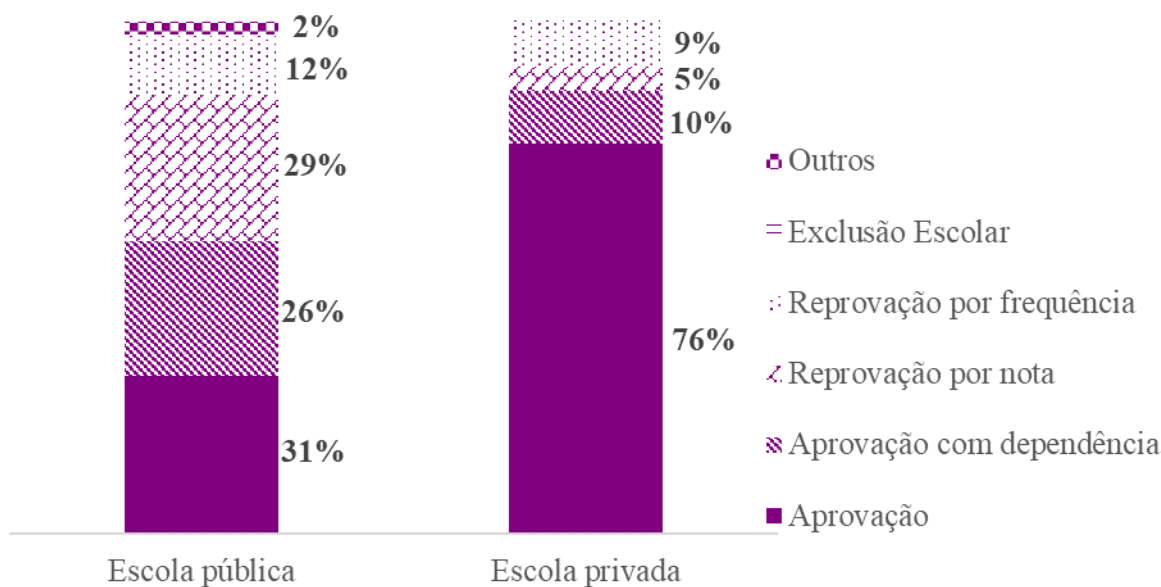
Gráfico 6 – Participação, por escola de origem, no total de estudantes reprovados no 1º ano dos cursos do EMI



Fonte: elaboração própria (2021).

A reprovação não é o único sinal de desigualdade. O total de cotistas aprovados ao final do 1º ano foi de 57% (Gráfico 7). Destes, 26% foram “Aprovado com dependência”. Já entre os estudantes ingressantes pela AC, 86% foram aprovados, sendo 76% sem qualquer dependência.

Gráfico 7 – Situação, por escola de origem, dos ingressantes em 2016 ao final do 1º ano nos cursos do EMI



Fonte: elaboração própria (2021).

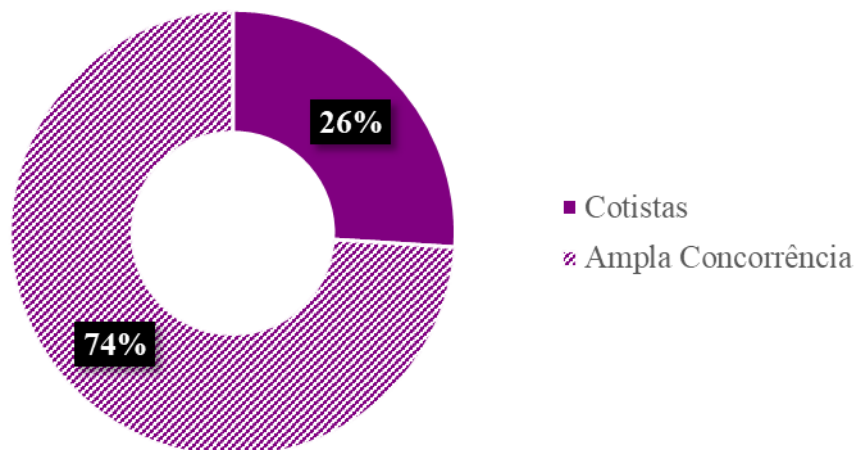
Nota: a categoria “Exclusão Escolar” inclui matrículas canceladas e evasão. Na categoria “Outros” estão os estudantes falecidos, os trancamentos de matrícula e as transferências de curso.

Entre os estudantes ingressantes pelas cotas (Gráfico 7), nota-se uma distribuição relativamente equitativa em três grandes grupos: os aprovados, os aprovados com dependência e os reprovados por desempenho (31%, 26% e 29%, respectivamente). Já entre os ingressantes pela AC, um único grande grupo se destaca: os 76% de estudantes que foram aprovados sem qualquer dependência. Isso implica afirmar que não apenas o 1º ano letivo é mais excludente para os estudantes cotistas como também o 2º ano dos cursos do EMI é mais oneroso, pois, mesmo entre aqueles que lograram ser aprovados, quase metade deles cursará uma ou duas disciplinas além daquelas previstas na matriz curricular para o período.

Uma outra diferença é que a reprovação por frequência dos estudantes da AC (9%) supera a reprovação por nota (5%). Já para os cotistas o desempenho acadêmico apresenta-se como o maior desafio: 29% foram reprovados por nota e 12% por não frequentar, pelo menos, 75% dos dias letivos.

As reprovações e aprovações com dependência também repercutem nas taxas de evasão e no tempo médio de conclusão do curso, cujo ciclo regular é de três anos. Para as famílias em condições de vida mais vulneráveis, o esforço para a manutenção de seus filhos na escola é maior. Especialmente em cursos como os do EMI do IF Fluminense que são ofertados em dois turnos diários na maior parte da semana. Apenas 26% dos estudantes ingressantes em 2016 que concluíram seus cursos em 2018 eram cotistas, como mostra o Gráfico 8.

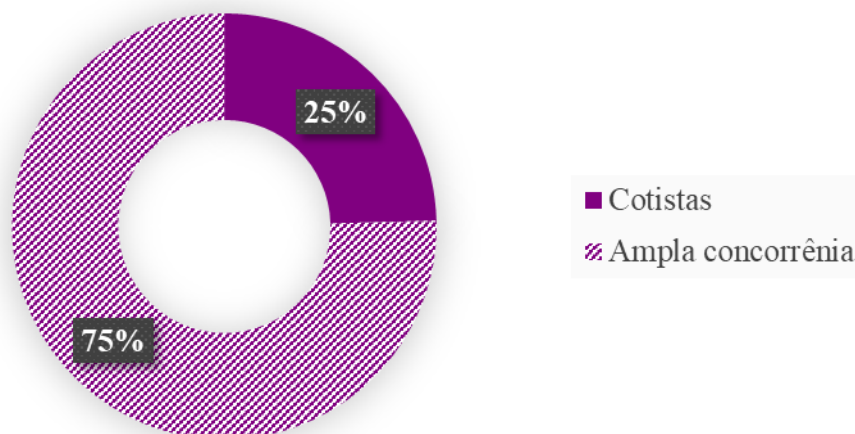
Gráfico 8 – Participação, por escola de origem, no total de estudantes que concluíram os cursos do EMI no ciclo regular de 3 anos



Fonte: elaboração própria, 2021.

Considerando a situação atual dos estudantes, três anos depois, este percentual foi reduzido: 25% dos que concluíram os cursos do EMI eram cotistas (Gráfico 9).

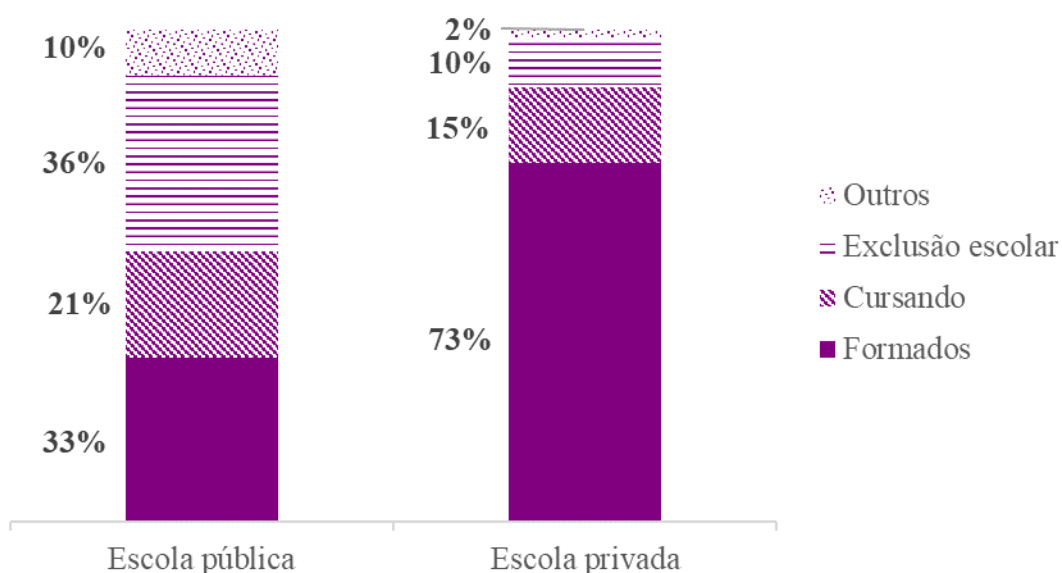
Gráfico 9 – Participação, por escola de origem, no total de egressos dos cursos do EMI em 2021



Fonte: elaboração própria, 2021.

O Gráfico 10 apresenta uma síntese comparativa do resultado dos dois grupos de estudantes. Dentre os ingressantes pela AC, 73% concluíram os cursos e 15% ainda se encontram matriculados. Já entre os cotistas, cinco anos após o ingresso, apenas 33% obtiveram seu diploma e 21% ainda estão cursando.

Gráfico 10 – Situação atual, por escola de origem, dos ingressantes em 2016 nos cursos do EMI



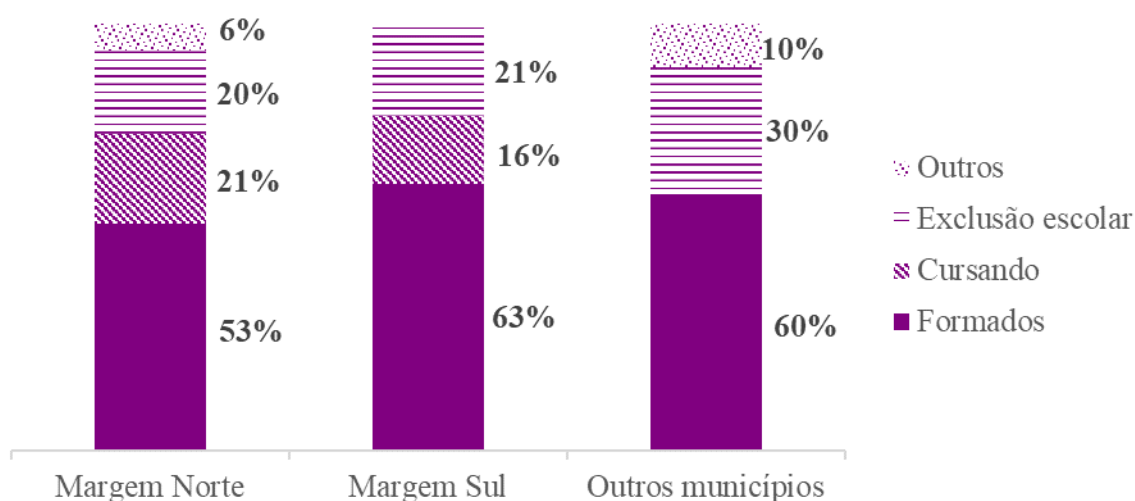
Fonte: elaboração própria (2021).

Na categoria “Exclusão escolar”, que inclui os estudantes evadidos e as matrículas canceladas, encontra-se mais de um terço dos cotistas e apenas um décimo dos estudantes da AC.

Quando se compara o Gráfico 7 ao 10, percebe-se que ao final do 1º ano (Gráfico 7), 2% dos cotistas encontravam-se na situação “Outros” e nenhum em “Exclusão escolar”. Entre os matriculados pela AC, nenhum estava nessas duas categorias. Porém, no Gráfico 10, que considera a situação dos alunos em 2021, 46% dos cotistas e 12% dos estudantes da AC estão enquadrados em uma destas duas situações. Se o 1º ano é marcado pelas dificuldades de transição para uma nova etapa do ensino e uma nova instituição e institucionalidade, o mesmo não se pode afirmar para os anos seguintes. As maiores taxas de exclusão escolar a partir do 2º ano letivo são um alerta quanto à possível relevância do papel institucional no desempenho estudantil.

Para aprofundamento da análise, será considerado o resultado acadêmico distribuído entre os diferentes perfis estudantis, não só pela rede escolar de origem (Gráfico 10), mas também pelo perfil geográfico (Gráfico 11), pela cor autodeclarada (Gráfico 12) e pelo sexo dos estudantes (Gráfico 13).

Gráfico 11 – Situação atual, por local de residência, dos ingressantes em 2016 nos cursos do EMI



Fonte: elaboração própria (2021).

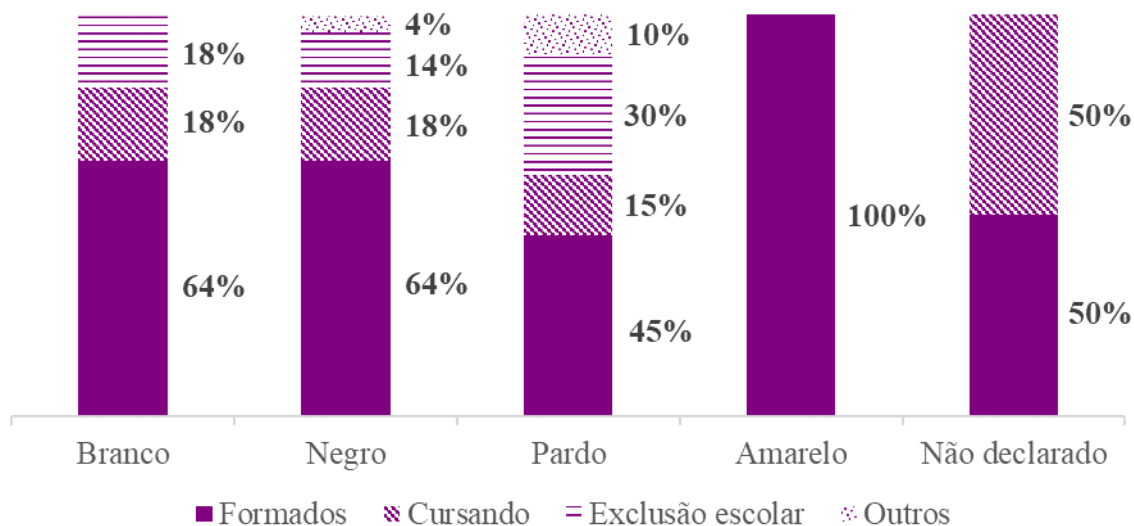
Em menor número que os moradores da “margem esquerda” (Gráfico 1), os estudantes do município de Campos residentes na margem Sul obtiveram uma taxa maior de conclusão do curso, chegando a 63% (Gráfico 11). Entre os residentes na margem Norte, maioria entre os matriculados de 2016 tanto pelas cotas quanto pela AC, 53% se formaram nos cursos do EMI.

A exclusão escolar foi maior entre os estudantes oriundos de outros municípios (30%) e praticamente equivalente entre os estudantes moradores do município de Campos: 20% entre os da margem Norte e 21% entre os da margem Sul. Essa diferença parece apontar na direção de que o local de residência do estudante influencia na exclusão escolar para maiores distâncias (alunos de outros municípios), mas tem pouca influência entre os moradores do município de Campos dos Goytacazes.

Quando somados os percentuais de conclusão do curso aos dos estudantes que ainda estão matriculados, encontra-se uma diferença no que se chamou aqui de indicador de permanência escolar, com 74% para os estudantes da margem Norte e 79% para os da margem Sul (Gráfico

11). Uma discrepância pequena quando comparada à diferença na permanência por escola de origem, onde os cotistas alcançaram uma taxa de 54% e os estudantes da AC 88% (Gráfico 10).

Gráfico 12 – Situação atual, por cor autodeclarada, dos ingressantes em 2016 nos cursos do EMI



Fonte: elaboração própria (2021).

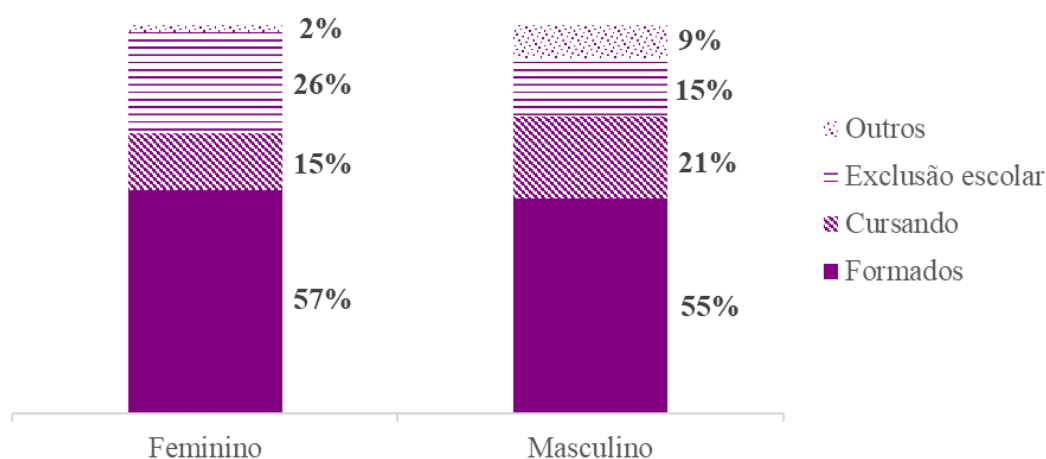
Para esse mesmo indicador de permanência, obtém-se, a partir do Gráfico 12, uma diferença significativa entre os estudantes autodeclarados pardos, com 60%, e os negros e brancos, ambos com 82%.

Entre os estudantes negros e brancos, a única diferença encontra-se na evasão e cancelamento de matrículas, 14% e 18% respectivamente, e na transferência interna de curso (“Outros”), com 4% para negros e 0 para brancos. Todos os estudantes autodeclarados como “Amarelo” se formaram e os que não declararam sua cor dividiram-se entre metade formada e metade ainda cursando.

Portanto, foi entre os estudantes autodeclarados pardos que o índice de conclusão do curso alcançou sua taxa mais baixa, 45%, inferior à metade dos matriculados. Entre eles a exclusão escolar foi a maior, chegando a 30%. Esse resultado vai de encontro aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021b), em que os pardos apresentam taxas menores de abandono escolar entre os estudantes de 14 a 16 anos que não concluíram o Ensino Médio.

O Gráfico 13, que traz os resultados dos estudantes por sexo, evidencia alguma desigualdade entre homens e mulheres no indicador permanência, com percentuais de 76% e 72%, respectivamente. Não houve uma diferença significativa entre os estudantes formados do sexo feminino (57%) e os do sexo masculino (55%). Porém a exclusão escolar foi maior entre as mulheres, sendo 26% para elas e 15% para eles.

Gráfico 13 – Situação atual, por sexo, dos estudantes ingressantes em 2016 nos cursos do EMI



Fonte: elaboração própria (2021).

Os dados mais recentes da PNAD Contínua assinalaram uma evasão ligeiramente maior entre as alunas na faixa etária de 14 a 16 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021). Entre os principais motivos citados na publicação para o abandono escolar feminino, encontram-se a gravidez e a dupla jornada com os afazeres domésticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que a reserva de vagas foi essencial para a garantia do acesso das camadas mais vulneráveis da população aos cursos do EMI do *campus* Campos Guarus. Sem essa política afirmativa, com pelo menos 75% das notas dos cotistas concentradas abaixo de 20 pontos (inferior, portanto, a 50% do valor total da prova), a maioria dos estudantes que cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas não conseguiria, sequer, ingressar nos cursos.

O perfil estudantil de 2016 mostrou que 90% dos estudantes dos cursos do EMI do *campus* Campos Guarus eram residentes no município de Campos dos Goytacazes, 62% se autodeclararam negros e pardos e 53% eram do sexo feminino.

Quando comparado o perfil populacional da “margem esquerda” no Censo de 2010 – 38% da população municipal residente na margem Norte do Rio Paraíba do Sul, sendo 61% deles pretos e pardos –, com o perfil dos estudantes do EMI do *campus* – 65% residentes na margem Norte e, destes, 71% negros e pardos –, parece revelar-se que o *campus* Campos Guarus cumpriu, e até superou, proporcionalmente, seu papel de inclusão da população preta e parda deste território na educação profissional integrada ao ensino médio. Para isso, foi determinante o papel das cotas.

De forma surpreendente, já que não possuem este objetivo, as cotas também garantiram uma maior inclusão de estudantes do sexo feminino. Elas foram 71% dos cotistas e 41% dos estudantes ingressantes pela AC.

Na avaliação do desempenho estudantil no 1º ano letivo, os dados apontaram que os es-

tudantes ingressantes pela AC tiveram 76% de aprovação e 10% de aprovação com dependência. Já entre os cotistas, o índice total de aprovação foi de 57%, sendo 26% com dependência em uma ou duas disciplinas, o que produz impactos de desigualdade também sobre o 2º ano letivo.

A cada 10 estudantes reprovados no 1º ano, 7 eram cotistas, o que repercutiu no baixo número de concluintes dos cursos no período regular de três anos: apenas 26% do total de estudantes formados em 2018. Considerando o ano de 2021, essa taxa de conclusão dos cotistas em relação ao total de egressos reduziu para 25%.

A inclusão de pretos e pardos e de moradores da “margem esquerda” do município de Campos foi significativa, como evidenciado, mas esse território teve uma taxa de conclusão do curso menor (53%) que a dos estudantes residentes na margem Sul (63%) e até mesmo dos estudantes oriundos de outros municípios (60%). No perfil por cor, os estudantes autodeclarados negros e brancos tiveram a mesma taxa de conclusão dos cursos, 64%. Já entre os pardos, a taxa não alcançou sequer metade dos matriculados em 2016, ficando em 45% mesmo após cinco anos do ingresso no curso. Quanto ao perfil por sexo, o índice de formados é semelhante, 57% entre o sexo feminino e 55% entre o masculino, mas as evasões e os cancelamentos de matrículas (exclusão escolar) foram mais significativos entre as mulheres, chegando a 26% das matriculadas, enquanto os homens tiveram taxa de 15%.

Os dados analisados parecem indicar uma possível relação entre a exclusão escolar e a distância entre a moradia do estudante e o *campus* já que a taxa de exclusão escolar foi maior para os alunos de outros municípios. Mas não foi possível identificar uma influência do local de residência neste indicador para os estudantes do município de Campos dos Goytacazes, tendo ambos os grupos, moradores da margem Sul e da margem Norte, obtido aproximadamente os mesmos valores: 21% e 20%, respectivamente. É necessário expandir a pesquisa para outros anos e incluir a variável distância na análise da exclusão escolar pelo perfil geográfico antes de chegar a uma conclusão mais definitiva. A nova variável poderá revelar (ou não) uma diferença também entre os moradores da cidade, dependendo da distância entre a residência e o *campus*. Considerando que Campos é o maior município do Estado do Rio de Janeiro, é possível um estudante residente no mesmo percorrer distâncias maiores do que alunos de cidades vizinhas para chegar ao *campus*.

Além dos estudantes oriundos de outros municípios, as maiores diferenças encontradas no indicador de exclusão escolar foram pelo tipo de escola de origem, ou seja, se são alunos cotistas (36%) ou ingressantes pela AC (10%), a cor autodeclarada, com taxas maiores para os pardos (30%) em relação aos brancos (18%) e negros (14%), e pelo sexo, com as mulheres alcançando taxas de 26% e os homens 15%.

Já no indicador de permanência escolar (estudantes egressos somados àqueles que ainda tentam concluir o curso), para os mesmos perfis, as maiores desigualdades foram, em ordem decrescente: i) por escola de origem, onde os cotistas alcançaram uma taxa de 54% e os estudantes da AC 88%; ii) por cor, com 60% para os estudantes autodeclarados pardos e 82% tanto para negros quanto para brancos; iii) por local de residência, com 60% para os estudantes de outros municípios, 74% para os da margem Norte e 79% para os estudantes da margem Sul; e iv) por sexo, com 76% de permanência para os homens e 72% para as mulheres.

Os indicadores analisados parecem corroborar a literatura sobre a desigualdade histórica de nosso país e o dualismo estrutural da educação, com seu ponto culminante no Ensino Médio. A partir do materialismo histórico, considera-se que a política de cotas, neste estudo de caso, foi essencial para garantir o acesso de estudantes oriundos de classes historicamente alijadas do acesso à educação de qualidade. Mas para democratizar o ensino, é necessário repensar as políticas de permanência estudantil a fim de garantir aos estudantes egressos do ensino fundamental de

escolas públicas o duplo objetivo do ensino médio integrado: possibilitar à classe trabalhadora o acesso tanto ao trabalho complexo e qualificado quanto à universidade.

Se por um lado as altas taxas de reprovação e evasão expõem as margens históricas da desigualdade educacional, por outro a efetividade da política de cotas no acesso também mostra o tensionamento desses limites. Não se pode ignorar que 54% dos cotistas, apesar de todos os obstáculos econômicos, sociais e culturais que são estruturantes de nossa sociedade e que buscam reproduzir uma classe trabalhadora subordinada e explorada, conseguiram permanecer: 33% concluíram seus cursos e outros 21% continuam matriculados. Sem as cotas, isso não teria sido possível. Não se trata aqui de olhar o “copo meio cheio” ou “meio vazio”, mas de compreender que a continuidade da política de cotas no EMI, combinada ao aperfeiçoamento das políticas de permanência estudantil e à ampliação da oferta de uma educação profissional voltada para uma formação omnilateral e politécnica podem ser o caminho para uma verdadeira democratização da educação profissional e, quiçá, para uma cidadania mais ampla e justa.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, F. R.; SIQUEIRA, A. M. M. A segregação presente na cidade de Campos dos Goytacazes: as margens opostas do Rio Paraíba do Sul. *In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO*, 18., 2019, Campos dos Goytacazes. *Anais* [...]. Campos dos Goytacazes: Universidade Cândido Mendes – UCAM, 2019. Disponível em: <https://seminariodeintegracao.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2019/12/A-segrega%C3%A7%C3%A3o-presente-na-cidade-de-Campos-dos-Goytacazes-As-margens-opostas-do-Rio-Para%C3%ADba-do-Sul.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CÂMARA dos Deputados. **Repertório bibliográfico sobre a condição do negro no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.
- CARDOSO, A. M. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil**. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades. Rio de Janeiro: Amazon, 2019.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- FARIA, S. de C. **A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FARIA, T. J. P. Configuração do espaço urbano na cidade de Campos dos Goytacazes, após 1950. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA*, 10., São Paulo, 20 a 26 mar. 2005. *Anais* [...]. São Paulo: USP, 2005. p. 4778-4799.
- FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 83-112.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GOMES, F. dos S.; PAIXÃO, M. Raça, pós-emancipação, cidadania e modernidade no Brasil. *In:*

GOMES, F. dos S.; DOMINGUES, P. **Da nitidez e invisibilidade**: legados do pós-emancipação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. p. 305-326.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175>. Acesso em 15 jan. 2021a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2019 – PNAD Contínua**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 03 out. 2021b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ensino Fundamental Regular – Anos Finais**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/divulgacao_anos_finais_municipios_2019.zip. Acesso em: 26 set. 2021.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2019.

LIMA, L. L. G. **Rebeldia negra & abolicionismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

MATTOS, M. B. (Org.). **Trabalhadores em greve, polícia em guarda**: greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto; Faperj, 2004.

RATEKE, D. **As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da Lei de Cotas nos cursos de ensino médio técnico integrado do IFSC - *Campus* Florianópolis**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RIBEIRO, M. A. F.; COSTA, L. M.; RISSO, S. R. Avanços, contradições e desafios da política de cotas na educação básica: o caso do ensino médio profissionalizante do IFF *campus* Campos Centro (2016-2018). **Tom**, Aracaju, n. 39, p. 299-327, jul./dez. 2021.

RIBEIRO, M. A. F.; RISSO, S. R. A política de cotas no ensino médio profissionalizante: o desempenho escolar dos cotistas do *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense (2016-2018). *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 43, 2019, Caxambu-MG. **Anais** [...]. São Paulo: Anpocs, 2019.

RODRIGUES, M. T. **A implementação da política de cotas raciais no *campus* Itaperuna do Instituto Federal Fluminense**: os desafios da permanência. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, D. S. **Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP**: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, N. P. **Juventude e escola**: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

TEIXEIRA, F. G.; MALAGOLI, M. A. S. Os investimentos públicos em áreas verdes e a produção do espaço urbano em Campos dos Goytacazes/RJ. **Petróleo, Royalties e Região**, Campos dos Goytacazes/RJ, ano XVII, n. 65, p. 2-17, abr. 2020.



CABE AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES SOB MEDIDA?

Katia Regina de Sá

Como os egressos estão se inserindo no mundo do trabalho? Como avaliam o currículo dos cursos de EMI? Quais seriam as percepções oriundas do mundo do trabalho sobre o currículo dos cursos técnicos integrados? Estas foram as perguntas iniciais de um estudo desenvolvido em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

Antes de apresentar os resultados desta pesquisa, serão apresentados alguns apontamentos sobre a recente expansão do Ensino Médio brasileiro e sobre a oferta do EMI nos Institutos Federais (IFs) a fim de fundamentar a análise crítica da Educação Profissional Tecnológica (EPT) de nível médio e de suas relações com o mundo do trabalho.

ENSINO MÉDIO: CRISE OU DISPUTA?

Em tempos de desregulamentação das relações de trabalho, disseminam-se nos currículos do Ensino Médio disciplinas sobre empreendedorismo, invariavelmente pautadas na racionalidade instrumental, que prioriza processos acríticos de adaptação dos sujeitos a uma sociedade que não garante o direito fundamental ao trabalho digno. O empreendedorismo, assim como outros chavões que permeiam prescrições curriculares, é produto da onda neoliberal que desde a última década do século XX tem avançado fortemente sobre as políticas educacionais brasileiras disseminando a urgência das reformas curriculares a fim de aplacar o suposto fracasso da educação pública.

Nessa perspectiva acrítica, a escola passa a ser a origem dos problemas atuais da sociedade e pouco se fala sobre os resultados desastrosos das políticas neoliberais, que impactam

fortemente no aumento das desigualdades sociais. O colonialismo persistente assola o Brasil e os demais países da América Latina subordinando-os às exigências de agências multilaterais, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID), na adoção de currículos baseados em competências e abrindo espaço para o gerencialismo nas políticas educacionais. Esse currículo acabou se generalizando e assumindo o caráter de adaptação da formação para atender aos imperativos postos pelo mercado de trabalho, priorizando fatores econômicos e secundarizando a dimensão histórico-social da formação humana (SILVA, 2008).

Muito se fala sobre a crise no Ensino Médio e essa tem sido uma justificativa para impor as reformas curriculares em curso. Os reformistas geralmente apontam a falta de atratividade da escola, a ineficiência da escola na formação do trabalhador e expõem os resultados dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais em larga escala como argumentos favoráveis à reforma. Convém no mínimo problematizar a propalada crise, pois os discursos alarmistas abrem caminho para medidas urgentes que nem sempre respeitam o tempo necessário para as discussões características dos processos democráticos. Talvez o Ensino Médio não esteja em crise, mas numa situação de tensão, disputa e conflito.

Talvez seja mais claro afirmar que o ensino médio vem apresentando complexidade crescente (novos desafios próprios de sua expansão e das mudanças culturais que estamos vivenciando), com importantes mudanças qualitativas e quantitativas que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e nas ações nesse nível de ensino (KRAWCZYK, 2014, p. 23).

Os problemas identificados no Ensino Médio não são fatos isolados; eles são parte da totalidade complexa de um país que ainda enfrenta muitos resquícios de sua herança colonialista e escravocrata, que passou (e ainda passa) por longos períodos submetido às ditaduras civis-militares e à ditadura do mercado e que luta contra o atraso de séculos na oferta de educação para todos.

Do ponto de vista dos marcos legais, foi uma importante conquista a afirmação do direito ao Ensino Médio como última etapa da educação básica, contudo sua concretização ainda é algo distante para muitos brasileiros devido à adoção de políticas contraditórias e com limites de ordem financeira. A concretização do Ensino Médio como um direito é algo pelo qual ainda lutamos. A oferta de vagas para o Ensino Médio passou por vigoroso aumento a partir da década de 1990, a taxa líquida de matrículas nessa etapa subiu de 17,6% no ano de 1991 para 56,9% em 2015 (IBGE). Contudo, a meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) de universalizar a educação para os jovens de 15 a 17 anos até 2016 ainda não foi cumprida. A taxa de distorção idade-série continua muito elevada e as políticas educacionais dos governos neoliberais, influenciados pela ideologia do capital humano, “reduzem a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 624).

Reformas curriculares de baixo custo são insuficientes para enfrentar problemas que demandam ações sistêmicas no setor educacional e requerem políticas intersetoriais para as juventudes, com investimentos no campo da saúde, educação e proteção social, além da geração de empregos formais e transferência de renda. A universalização do Ensino Médio é uma meta a ser perseguida, contudo, a oferta deve ser qualificada. No Brasil o investimento proporcional por aluno é inferior à média dos países desenvolvidos, o baixo custo está relacionado principal-

mente aos baixos salários pagos aos professores (UNDIME, 2019). Do ponto de vista educacional, está fadada ao fracasso qualquer reforma que não contemple: investimento na melhoria da infraestrutura das escolas; implantação de planos de carreira que estimulem a capacitação docente; condições dignas de trabalho aos profissionais da educação, e a universalização da escola pública, laica, democrática e gratuita, com equidade de acesso, permanência e êxito.

Mesmo sob forte pressão, muitos coletivos escolares resistem às reformas autoritárias, denunciam as mazelas e não abrem mão do exercício de poder na luta pelo direito à educação. Por mais adversas que sejam as condições, não abandonamos a disputa, pois como nos ensina Paulo Freire (2000), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, portanto, sigamos na construção do “inérito viável”.

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS)

A trajetória de expansão do Ensino Médio foi marcada por inúmeros impasses e atravessada pela dualidade entre formação propedêutica e profissional, que se arrasta há décadas e tem sido abordada nas políticas de currículo num movimento pendular, oscilando entre a integração e a fragmentação dos itinerários formativos.

O currículo de ensino médio é, foi e será um campo de disputa e, nesse contexto, a relação entre educação e trabalho é um dos temas que gera mais controvérsias. Assim foi nas diferentes reformas educacionais durante o século XX, assim tem sido neste século XXI (KRAWCZYK, 2014, p. 35).

Os Institutos Federais (IFs) integram a rede federal de ensino, criada em 1909 pelo Presidente da República Nilo Peçanha, por meio da abertura de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, integrantes de uma política destinada às “classes desprovidas” (BRASIL, 2009; BRASIL, 2016). Essa ideia de ensino profissional para as massas e ensino propedêutico para as elites esteve presente por muitos anos nas políticas educacionais brasileiras, contudo, nos anos 2003 e 2004 houve grande efervescência nos debates quanto à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e uma retomada da discussão sobre a educação politécnica. Essa foi a discussão basilar que deu origem ao Decreto nº 5.154/04 e que revogou o Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 2007). O decreto de 2004 apontou para a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, mas manteve as outras duas possibilidades de articulação – a forma subsequente e a concomitante.

A rede federal de Educação Profissional entrou em sua primeira fase de expansão em 2006. No ano seguinte, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC efetivou ações indutoras para a construção do currículo integrado do Ensino Médio, deslocando o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana ao publicar o Documento-Base da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), que adota a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes e contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica (MOURA, 2012).

Posteriormente, a Lei nº. 11.741/08 alterou a LDBEN para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Nesse mesmo ano, os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892/08. Os IFs apresentam em suas normativas a proposta de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Em 29 de dezembro de 2008, deixaram de existir 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, para ressurgirem como 38 IFs. A proposta de Ensino Médio Integrado (EMI) dos IFs apresenta um diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos; conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, e busca superar o conceito da escola dual e fragmentada, representando uma alternativa ao desafio de construir uma nova identidade para a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010).

A concepção de integração do Ensino Médio à formação profissional tem origem remota em Marx e Gramsci, e parte do pressuposto de que ao trabalhador interessa uma formação de nível médio de qualidade, que lhe possibilite formar-se integralmente, e não somente para o exercício de uma atividade produtiva. Os escritos desses autores fundamentaram os conceitos de educação politécnica e omnilateral.

A escola unitária proposta por Gramsci em 1930 pretendia romper com a divisão social do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista a partir de uma nova relação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para esse autor, a formação do trabalhador deveria unir o saber humanístico da escola tradicional e as técnicas da sociedade industrial moderna (CORRÊA, 2014).

Deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2004, p. 49).

A tramitação e posterior publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Tecnológico em 2012, conjugada ao processo de acelerada expansão na oferta de EMI pelos IFs, abriu possibilidades de impulsionar o movimento de integração curricular que estava em curso nessas instituições. A formação integrada e politécnica pretendida nos IFs significa mais do que uma forma de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, significa um “processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 306).

A centralidade das discussões no interior da rede federal está voltada à sua função social e à ampliação da oferta do EMI e da EPT para toda a sociedade brasileira, inclusive na modalidade EJA, contudo, com a criação dos IFs, houve um deslocamento dessas discussões.

A criação dos IFs deslocou essa centralidade para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a estrutura administrativa das novas instituições, para a ocupação dos novos cargos criados e para a construção dos prédios, inclusive das reitorias. Tudo isso com muita pressa, reduzindo-se a noção de construção de escolas à de edificação

dos prédios, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que essas escolas entrassem em funcionamento de forma imediata (MOURA, 2012, p. 63).

Diante desse processo acelerado, Moura (2012) alertou que se corria o risco de negligenciar a construção de projetos políticos-pedagógicos bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade regional das novas unidades. Além disso, alertou para o necessário investimento na formação pedagógica dos jovens professores que estavam ingressando nos IFs – mestres e doutores recém-formados –, muitos deles bacharéis com poucos conhecimentos na área da educação e mais especificamente no campo da educação profissional, campo ausente até mesmo nos currículos das licenciaturas.

Os alertas de Moura (2012) foram providenciais e coerentes com os resultados de inúmeras pesquisas sobre os IFs publicadas nos últimos anos. Embora a acelerada expansão dos IFs tenha sido providencial, principalmente nas regiões periféricas, houve de fato um descuido na construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em alguns institutos (BEZERRA, 2013). Os alertas e as pesquisas favoreceram as discussões sobre currículo no interior de muitos *campi* dos IFs, que resultaram em processos de revisão dos PPCs. Infelizmente muitos desses processos foram enfraquecidos a partir do *impeachment* ilegítimo da presidenta Dilma e do conjunto de dispositivos normativos desencadeado a partir da Lei nº 13.415/17.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURRÍCULO DO EMI DO CAMPUS ACESSO

Em uma das inúmeras pesquisas sobre os IFs, os projetos pedagógicos dos cursos de EMI de quatro *campi* do IFMG foram analisados. Identificou-se que eles nem sempre expressavam os princípios do currículo integrado. Os dados produzidos indicaram que o currículo prescrito do IFMG é permeado pelo discurso neoliberal que submete as finalidades da educação escolar às necessidades do mercado, conferindo-lhe características associadas à concepção instrumental. Os PPCs reproduzem esse discurso e explicitam a falta de integração curricular. Embora os PPCs ressaltassem a formação profissional em detrimento da formação integrada, os estudantes desse *campus* apontaram insatisfações em relação à formação profissional (SÁ, 2019).

Os resultados apresentados nessa pesquisa (SÁ, 2019) sugeriam novos estudos a fim de compreender as demandas da formação profissional. Esse foi o ponto de partida para a realização de uma pesquisa subsequente sobre a formação profissional no currículo do EMI de um *campus* do IFMG. Este estudo teve como objetivo investigar a pertinência do currículo que está em desenvolvimento nos cursos de EMI do *campus* Acesso diante das demandas do mundo do trabalho e das necessidades dos egressos a fim de contribuir para a atualização dos PPCs com os dados oriundos da pesquisa. Em respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos participantes da pesquisa, o nome real do *campus* foi substituído por um nome fictício.

A metodologia adotada contemplou a análise quantitativa e qualitativa de questionários eletrônicos, compostos por questões abertas e de múltipla escolha, enviados por e-mail e/ou *WhatsApp* aos egressos e aos técnicos e supervisores que trabalham em empresas no entorno do *campus* Acesso. Os dados foram analisados a partir de um processo que envolve análise global, codificação e categorização. A codificação é aqui entendida como “representação das

operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras” (FLICK, 2009, p. 277). Os dados foram desemaranhados por meio do processo de leitura e releitura das respostas registradas nos questionários em busca de categorias e eixos temáticos (FLICK, 2009).

O grupo de egressos do *campus* Acesso foi composto por 142 participantes oriundos dos cursos técnicos integrados de Automação Industrial, Mecânica e Química que concluíram os cursos entre os anos de 2017 e 2019. Ao avaliarem o currículo experimentado nos cursos de EMI do *campus*, eles reconheceram a excelência da formação, pois 89% dos participantes avaliaram os cursos como excelentes ou bons, contudo, revelaram se sentirem inseguros para o ingresso no mundo do trabalho.

A formação ofertada no *campus* se mostrou eficiente para garantir a continuidade dos estudos, visto que 88% da amostra continua estudando, sendo 74% no ensino superior. A ocupação dos egressos difere consideravelmente da média nacional, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2020) apenas 21,4% dos jovens entre 18 e 24 frequentam a educação superior.

Apenas 3% dos participantes da pesquisa não estão trabalhando nem estudando. Esse valor é bem inferior ao observado entre os demais jovens de 18 a 24 anos no ano de 2018, que foi de 27,7% (IBGE, 2019). Vale uma ressalva nesse ponto, pois entre os jovens que fazem parte desse grupo geralmente há um contingente invisibilizado de pessoas que se dedicam ao trabalho não remunerado na esfera doméstica, pois existe uma limitação imposta pelas fontes de dados sobre trabalho doméstico no Brasil (JESUS; WAJNMAN; TURRA, 2018).

Apenas 24% dos egressos estavam trabalhando. Esse valor está bem distante da média nacional dos jovens de 18 a 24 anos registrada em 2018, que é de 50,3% (IBGE, 2019). Entre os egressos que estavam trabalhando, a maioria afirmou que encontrou dificuldades para se inserir no mundo do trabalho e vários relataram dificuldades para conseguir um emprego na área de formação técnica. É importante ressaltar que do total de egressos, apenas 9 trabalham na área de formação técnica, ou seja, menos de 1%. Entre os participantes, 23% acreditam que os conhecimentos abordados no curso são insuficientes para atender as exigências do mundo do trabalho, os demais avaliam que o curso atende totalmente ou parcialmente as exigências. A ausência do estágio e de experiência profissional é apontada por alguns egressos como um dos entraves para ingressar no mundo do trabalho.

Um número significativo de egressos (48%) apresentou críticas em relação ao currículo dos cursos de EMI, que foram expressas em uma questão aberta e opcional do questionário. As críticas foram analisadas e agrupadas em categorias. As críticas mais frequentes concentraram-se na categoria “insuficiência de atividades práticas e de laboratórios”, citada por 16% do total de participantes. As demais críticas foram variadas e se relacionam à “seleção de conteúdos” (8%), “ordem das disciplinas na matriz curricular” (8%), “ausência do estágio” (6%), “carga horária excessiva” (6%) e “outras críticas” (4%). Nota-se que as mudanças impostas pela Lei nº 13.415/17 e pela BNCC estão em descompasso com as demandas dos egressos. Além disso, a reforma em curso ameaça os currículos dos cursos de EMI dos IFs, que foram bem avaliados nesta pesquisa e são objeto de estudo em inúmeras outras (MINUZZI; COUTINHO, 2020).

Destaca-se que o *campus* Acesso implantou o EMI em 2014 e encontrava-se em processo de expansão no número de matrículas ao mesmo tempo em que se dedicava à melhoria da infraestrutura de seus laboratórios quando tiveram início os sucessivos cortes e bloqueios no orçamento da rede federal de educação, que se agravam profundamente a cada ano (CONIE,

2021). Muitas críticas apresentadas pelos egressos se referiam à inadequada infraestrutura dos laboratórios vivenciada pelas primeiras turmas. A infraestrutura melhorou consideravelmente nos últimos anos, contudo, ainda requer muitos investimentos para alcançar o que foi previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). As críticas relacionadas à organização curricular foram assimiladas e resultaram em alterações nos PPCs, a exceção se refere ao estágio, que permanece como um componente não obrigatório e de realização incompatível com a jornada escolar dos estudantes ao longo dos três anos do curso.

Os resultados a seguir apresentam as percepções de técnicos e supervisores atuantes no mundo do trabalho, organizados em dois grupos, um deles com 21 técnicos com formações variadas pertencentes ao eixo “controle e processos industriais” e “produção industrial”, funcionários de 11 diferentes empresas. O outro composto por 14 gestores que ocupam cargos variados em 8 empresas, atuando na supervisão de técnicos.

A maioria dos 21 técnicos que responderam ao questionário se formou após o ano de 2011, em cursos subsequentes de outras instituições de ensino e cumpriu estágio supervisionado. A maioria dos técnicos (76%) avaliou como satisfatória a formação para atuar no mundo do trabalho e nenhum deles avaliou como insatisfatória. Em contrapartida, entre os 14 supervisores que participaram da pesquisa, 36% avaliaram como insatisfatória a formação do técnico, sendo esta avaliação a que predominou nesse grupo.

Técnicos e supervisores citaram habilidades, conhecimentos e atitudes que seriam indispensáveis para desempenhar a função de técnicos. As respostas dos 2 grupos (técnicos e supervisores) foram analisadas separadamente entre 2 subgrupos (Química e Aut/Mec), pois o curso de Química faz parte de um eixo diferente em relação aos cursos de Automação e Mecânica, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Em ambos os grupos e subgrupos as respostas variaram bastante, com raras interseções entre os itens citados. Ocorreu o mesmo no apontamento das deficiências na formação dos técnicos. Uma das poucas interseções se refere à insuficiência de conhecimento prático, identificada nos 4 subgrupos do mundo do trabalho, assim como no grupo de egressos.

Devido à dispersão dos itens citados não foi possível apontar um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes indispensáveis ao técnico de Automação, Mecânica ou Química a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa. Os resultados apontam que as competências esperadas podem variar muito de acordo com a cultura e os processos de cada empresa, indicando que seria impossível (e indesejável) para as escolas formar um trabalhador “sob medida” (SILVA, 2014), que satisfaça as expectativas do incongruente e instável mercado de trabalho.

Contudo, entre as respostas apresentadas pelos técnicos e gestores, foi recorrente o apontamento de competências genéricas tais como trabalhar em equipe e iniciativa. Esses resultados ratificam a análise de Laval (2019). Para esse autor,

[...] cada vez mais as principais qualidades exigidas no universo do trabalho e as qualidades que as empresas querem incentivar as escolas a ensinar são de ordem mais geral. Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências “genéricas” – são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas (LAVAL, 2019, p. 97).

Laval (2019) argumenta que as empresas esperam uma profissionalização generalista,

mais comportamental do que técnica, que demanda uma aclimação aos valores e comportamentos esperados de todos os “colaboradores” da empresa. Trata-se de “aprender a empresa” e não aprender uma profissão. Isso ajuda a entender a insatisfação dos gestores em relação à formação do técnico, identificada na pesquisa. Contudo, cabe ressaltar que os técnicos e os egressos fazem uma avaliação bem diferente. Parece que a demanda por um trabalhador sob medida é exclusividade da empresa, no entanto, ela não parece estar disposta a investir nessa formação. O mercado não assume as consequências danosas do neoliberalismo e invariavelmente transfere a responsabilidade da qualificação profissional e do acesso ao mundo do trabalho para os trabalhadores e para a educação formal, seja por meio de práticas discursivas que objetivam a aceitação e o consentimento da precariedade da oferta e condições de trabalho, seja por meio de intervenções nas políticas públicas educacionais, muitas vezes financiadas por agências multilaterais.

Os dados produzidos apontam a complexidade de tentar construir um currículo que responda às exigências do capitalismo contemporâneo, “visto que as hierarquizações de saberes que predominam a lógica de produção se reconstituem constantemente dentro de cada processo de trabalho” (PEIXOTO FILHO; SILVA, 2014, p. 84). Na cultura do novo capitalismo, “sob a exigência de atualização constante cresce a pressão sobre o trabalhador de ‘reinventar-se’ continuamente ou perecer nos mercados” (SENNETT, 2006, p. 44). Tal pressão também atinge os currículos da educação profissional.

As relações entre trabalho e escola expressam visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional (MANFREDI, 2002), alimentando um discurso que atribui à escola uma dimensão redentora. Peixoto Filho e Silva (2014) lembram que algumas qualidades só se desenvolvem em situações reais de trabalho e que “a Escola encontra limitações para estimular ou transmitir ao futuro trabalhador competências que dificilmente serão desenvolvidas no âmbito educacional” (PEIXOTO FILHO; SILVA, 2014, p. 82).

O modelo de competências adotado no final da década de 1990 para a educação profissional brasileira foi analisado e criticado por vários autores, entre os quais se destaca Mônica Ribeiro da Silva (2008) e sua obra *Currículo e competências: a formação administrada*. As prescrições orientadoras da formação para o trabalho incorporaram uma “mudança no ‘paradigma curricular’: de um currículo organizado com base em saberes disciplinares para um currículo pautado na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos” (SILVA, 2008, p. 18). A noção de competências, desde então, se manteve presente nas prescrições curriculares e nos discursos midiáticos e corporativos, embora seja possível identificar políticas educacionais pontuais que não se renderam a tais discursos e um significativo volume de pesquisas que denunciaram o caráter pragmático e a-histórico do referido modelo. Infelizmente, a reforma do ensino médio iniciada em 2017 retoma o empoeirado discurso das competências (SILVA, 2018) e tenta impor esse modelo por meio de um conjunto de dispositivos normativos.

Diante da ausência de consensos sobre quais seriam as competências indispensáveis a serem desenvolvidas em cada curso técnico, das mudanças constantes no mercado de trabalho, do acelerado avanço tecnológico e da obsolescência de alguns saberes e competências, alguns projetos pedagógicos apoiam-se no conceito “aprender a aprender”, muito difundido nas políticas curriculares das últimas décadas, principalmente nos documentos curriculares de caráter utilitarista e inspirados na pedagogia das competências.

As competências tal como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e eficiente) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 57).

Com o advento das políticas econômicas neoliberais, houve acentuada influência do estado e do mercado na elaboração das políticas de currículo (LOPES, 2008). No rastro de tais políticas, propagou-se o currículo baseado em competências, cuja principal finalidade é o desenvolvimento de comportamentos esperados em situações de trabalho por meio da formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta da contemporaneidade (RAMOS, 2008). A teoria das competências serve aos interesses dos setores que tencionam justificar a exclusão de uma camada da população que forma o grupo de trabalhadores desempregados ou com empregos temporários (SILVA, 2014).

A taxa de desocupação entre os jovens de 15 a 29 anos no Brasil saltou de 13,1% em 2012 para 22,2% em 2019. Estimativas baseadas nos dados da PNAD de 2019 apontam que 49,4% dos jovens estão trabalhando na informalidade, com apenas 28,4% inseridos no mercado formal de trabalho. Desemprego, informalidade e precariedade do trabalho são situações vivenciadas pela maioria dos jovens, que carecem de programas voltados a promover a sua inserção no mercado de trabalho formal. Nesse contexto se fortalece ainda mais o empreendedorismo como saída para a falta de trabalho e panaceia para resolver a crise do Ensino Médio (TOMMASI; CORROCHANO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo revelam incongruências e disputas no currículo da formação profissional e demandam esforços de todos os segmentos interessados na formação para o trabalho, principalmente do meio acadêmico, dos coletivos escolares e dos movimentos sociais, no sentido de ocupar espaços no território contestado do currículo a fim de contemplar as demandas e os direitos de jovens e adultos que, entre outros desejos, anseiam por um lugar ao sol no mundo do trabalho. Os resultados também revelam que o currículo do EMI garantiu à maioria dos egressos do *campus* Acesso a continuidade dos estudos no Ensino Superior e esse é um meio de dar continuidade à formação profissional e contribuir para o acesso posterior dos egressos no mundo do trabalho.

Não cabe à educação apresentar respostas para todos os problemas atinentes ao mundo do trabalho. A educação pelo trabalho poderia atender algumas das demandas identificadas nesta pesquisa, por meio de políticas intersetoriais que oportunizem o ingresso no mundo do trabalho, o acesso aos saberes práticos e à formação continuada em serviço, sem perder de vista as necessárias transformações no mundo do trabalho e os direitos dos trabalhadores.

A resistência dos coletivos escolares é imprescindível para garantir que os estudantes das escolas públicas não percam a oportunidade de ingresso no Ensino Superior e garantir o direito a uma formação omnilateral e crítica, que seja capaz de produzir transformações no mundo do trabalho e que não se submeta à formação do trabalhador sob medida para o mercado de trabalho.

A proposta dos IFs se apresenta como uma alternativa interessante para enfrentar os desafios do Ensino Médio. Os resultados indicam que os coletivos docentes estão atentos aos ajustes necessários e que de um modo geral os egressos aprovam a formação oferecida no *campus* Acesso. Para que os IFs continuem cumprindo sua missão com a comunidade interna, em especial os gestores, precisam retomar os princípios da educação politécnica e omnilateral apresentados no Documento-Base da EPT elaborado em 2007 e se inspirar mais em Gramsci e menos nos reformistas neoliberais.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, D. S. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: Editora IFRN, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 04 jan. 2017.
- BRASIL. MEC. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e Diretrizes, 2010.
- BRASIL. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico e Expansão da Rede**. 2016. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 04 de jan. de 2017.
- CLAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.
- CLAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CONIF. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não para e não pode parar**. Carta Aberta, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2021.
- CORRÊA, N. B. **Sobre a integração no Ensino Médio do Campus Macaé do Instituto Federal Fluminense: mediações e contradições**. 2014. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 15-53.
- IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

IBGE. **Séries Estatísticas**. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&top=0&vcodigo=SEE16&t=taxa-bruta-escolarizacao-ensino-medio>. Acesso em: 05 out. 2021.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JESUS, J. C.; WAJNMAN, S.; TURRA, C. M. Trabalho doméstico não remunerado no Brasil: uma análise da produção, consumo e transferência. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 21., 2018, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2018.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, A. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANFREDI, S. M. Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos. *In: MANFREDI, S. M. Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MINUZZI, E. D.; COUTINHO, R. X. Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado à educação profissional: um panorama cienciométrico. **Educação em Revista** [online], v. 36, 2020.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. *In: OLIVEIRA, R. (Org.). Jovens, Ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas: Papyrus, 2012.

PEIXOTO FILHO, J. P.; SILVA, C. R. C. Inter-relações entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 3, p. 71-85, 2014.

RAMOS, M. Pedagogia das competências. *In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SÁ, K. R. **Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-23052019-172656. Acesso em: 10 jun. 2021.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. A. C. **Trabalhador Sob Medida? Uma Análise Crítica do Discurso de Uma Revista de Negócios Sobre Competências**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2014. 197 f.

TOMMASI, L. de; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 99, p. 353-371, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173439>. Acesso em: 6 out. 2021.

UNDIME. Investimento por aluno no Brasil está abaixo da média dos países desenvolvidos, diz estudo da OCDE. **União Nacional dos Dirigentes Municipais**, Brasília, 11 set. 2019. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/11-09-2019-14-54-investimento-por-aluno-no-brasil-esta-abaixo-da-media-dos-paises-desenvolvidos-diz-estudo-da-ocde>. Acesso em: 05 out. 2021.

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E INTEGRAÇÃO DE SABERES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ENSINO MÉDIO NO PARÁ

Kariny de Cássia Ramos da Silva

INTRODUÇÃO

O presente texto¹ aborda a formação de trabalhadores e integração de saberes no Ensino Médio sob a forma de oferta do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME² na Vila de Juaba, município de Cametá, nordeste paraense, como possibilidade de construção da emancipação do sujeito, mediante articulação Estado e comunidade.

Partimos do pressuposto de que os trabalhadores constroem saberes por meio da experiência do trabalho e que esse processo é desenvolvido, conforme Thompson (1987), a partir da materialidade histórica, tanto pessoal como coletiva, percorrendo as dimensões econômica e cultural, sendo responsável por reconfigurar valores e habilidades, em termos formativos, em prol de um processo de emancipação, entendida como a possibilidade de homens e mulheres se moverem historicamente de acordo com seus interesses de classe, constituindo-se, no dizer de Ciavatta (2005, p. 2), “[...] na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”.

Assumimos ainda que a integração de saberes desenvolvida por meio das práticas educativas associativas, de colaboração e envolvimento, observadas a partir do Ensino Médio vivido

¹ Trata-se de resultado de pesquisa que, no momento presente, vem sendo ampliado em decorrência dos estudos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, vinculado à Universidade Federal do Pará-UFPA. Trata-se de pesquisa que permite discutir a integração entre os saberes socialmente construídos e os conhecimentos escolares a partir da construção da emancipação dos sujeitos e identificação de como, no interior da escola e da comunidade, essa integração e consequente emancipação se materializa. O estudo favorece ainda compreender a problemática que envolve a constituição da emancipação do sujeito em contexto amazônico.

² O Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME é uma política de educação que tem, dentre suas finalidades, ofertar Ensino Médio para atendimento de discentes em localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da sua localização. Caracteriza-se como política de interiorização do Ensino Médio no Pará com ensino presencial em funcionamento em estabelecimentos de ensino da rede pública municipal e com auxílio de sedes comunitárias nas localidades rurais (PARÁ, 2014).

a partir do SOME³, é importante para a constituição do ser social do sujeito do campo⁴, como elementos a lhes oportunizar uma formação em que os saberes experienciados potencializam o processo de escolarização, em termos de acesso aos conhecimentos, assim como favorecem a experiência política na luta por direitos, como o de ter o Ensino Médio na territorialidade de vida dos sujeitos do campo.

Portanto, a produção dos saberes mediada pelo SOME considera também a cultura produzida no cotidiano da localidade de Juaba, isso porque os discentes desse Sistema não possuíam condições objetivas, como prédio escolar para materialização de sua educação. Com tal característica, não disponibilizavam de transporte para chegarem até o local das aulas, tampouco alimentação escolar, conforme observado na pesquisa de campo. Esse Sistema de Ensino desnorteia a configuração da produção e afirmação da identidade e dos saberes da juventude do campo, quilombola e da ribeirinha, subsumindo dos jovens condições materiais de produção e integração, já que, por meio da cultura, das relações sociais e dos saberes sociais, esses jovens passam a não ter consciência da totalidade.

Outrossim, registramos que a pesquisa, que dá elementos para a presente exposição, foi realizada no contexto do Ensino Médio do SOME, na Vila de Juaba, Município de Cametá⁵, Estado do Pará, tendo sido entrevistados 06 sujeitos egressos do SOME, bem como feitas análises dos documentos em Araujo (2014), Ciavatta (2005), Thompson (1987), entre outros. Para a presente exposição, contudo, apresentamos considerações sobre a formação de trabalhadores na Amazônia, no contexto de uma Vila do Município de Cametá-Pará, de modo a caracterizar a singularidade e contradições formativas desses sujeitos, para, em seguida, discutir a questão da integração de saberes no processo de escolarização vivenciado no SOME, como elemento de emancipação.

Em termos estruturais, duas seções integram este trabalho. Na primeira, abordou-se a questão da formação de trabalhadores, integração de saberes e os processos de luta a partir da

³ O SOME se insere em nova agenda da Educação no Estado objetivando “[...] oferecer uma Educação de qualidade, e, por conseguinte, garantir que todos os sujeitos que se encontram em contextos específicos possam ter acesso ao processo de escolarização [...]” (PARÁ, 2014, p. 18). Contudo, ao materializar essa nova agenda de educação no Estado, os problemas estruturais e pedagógicos encontrados, quando do embate com a objetividade de vida, contribuíram para que esse objetivo constituísse apenas o plano das ideias. Hage (2005, p. 44) considera que a Educação do Campo, por exemplo, exige um olhar minucioso sobre a realidade desses sujeitos, uma vez que “[...] denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados nas luas dos movimentos sociais populares do campo”. (HAGE, 2005, p. 44). Falar sobre a Educação do Campo em relação com o SOME.

⁴ Compreende-se que a constituição do ser social do sujeito do campo é mediada e conduzida pelas relações que são construídas no decorrer de sua vida em comunidade, isto porque existe na comunidade um sentimento de pertencimento manifesto nas relações de trabalho, educação, religião, hábitos e saberes. No dizer de Weber (1973, p. 25), é onde “[...] repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo.” Tal como ocorrera com os sujeitos inseridos no SOME.

⁵ Cametá foi fundada em 24 de dezembro de 1635 por Feliciano Coelho de Carvalho, sendo a primeira cidade da região paraense do baixo Rio Tocantins e um dos portos mais importantes do Pará. Em divisão territorial datada de 2005, o município é constituído de 9 distritos: Cametá, Areião, Carapajó, Curuçambaba, Joanacoei, Juaba, Moiraba, Torres do Cupijó e Vila do Carmo de Tocantins, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007, segundo dados do IBGE (2010). O município, que tem “uma história interessante”, é Patrimônio Histórico Nacional pela Lei n. 7537, de 16 de setembro de 1986 (IBGE, 2010), e dista 200 km da capital do Pará, Belém. Cametá, segundo dados do IBGE (2010), possui 120.896 habitantes, com estimativa de 134.100 para o ano de 2017. Na área rural do município, residem 68.058 pessoas; desse total residente na área rural, 14.792 habitantes são residentes do Distrito de Juaba e, em 2015, 6.405 matrículas no Ensino Médio foram registradas nas dez escolas que oferecem Ensino Médio no município.

realidade amazônica em que a pesquisa esteve inserida e suas contradições. Na segunda, predominou a discussão em que se evidencia a unidade teórico-prática na implementação de um processo formativo que integra saberes se materializando no cotidiano de vida dos sujeitos.

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, INTEGRAÇÃO DE SABERES E PROCESSOS DE LUTA

A formação de trabalhadores em contexto amazônico possui centralidade neste texto, uma vez que revela os modos de produção de vida dos povos e comunidades tradicionais residentes na Amazônia e que, não raro, vêm sofrendo ataques em seus modos de produção de sua subsistência quando o Estado não os oportuniza educação de qualidade como ocorreu com o SOME, que veremos melhor explicitado logo mais. Além disso, falar de produção de saberes, e de cultura também torna oportuno dialogar com autores que acolhem análise sociocultural e política das comunidades ribeirinhas na Amazônia, como o caso dos estudos de Lira e Chaves (2016), que convergem para o que é proposto neste artigo.

Tal temática, contudo, ou seja, a formação de trabalhadores da Amazônia, e neste sentido, do povo que nela habita, converge para estudos com fundamento além do epistemológico, o cultural porque a produção de saberes é também a produção de cultura. Assim, segundo Lira e Chaves (2016, p. 67),

[...] desde o período colonial, até os dias atuais, as políticas públicas viabilizadas trataram o espaço amazônico sem considerar as formas de vida e os saberes, historicamente construídos, demonstrando um profundo desrespeito pelos mosaicos socioculturais que dão vida a região. Assim, a Amazônia não pode ser vista, somente, como ambiente físico, natural ou humano, pois se constitui em uma totalidade complexa que envolve as dimensões naturais, políticas, ideológicas e sociocultural, sob o estabelecimento de relações sociais dos homens, entre si, e com a natureza.

A compreensão que envolve a formação de trabalhadores incide sobre a compreensão da formação da Amazônia e define, sobremaneira, a forma como ela, a Amazônia, vem sendo tratada. É bem verdade que, segundo estudos de Lira e Chaves (2016), a Amazônia tem oportunizado ao mundo elementos de bem-estar material e espiritual, contudo, desde as invasões inglesa, holandesa, francesa, espanhola e portuguesa, e que foram responsáveis por sua dominação política, a Amazônia tem servido de “empório de matéria-prima” para satisfazer as exigências dos mercados consumidores, inclusive atualmente.

Sobre essa questão, Silva e Mascarenhas (2018, p. 205) argumentam que “[...] A história amazônica tem, assim, origem, cor, orientação sexual, religião e gênero pré-estabelecidos: fomos ‘contados’ sob a ótica europeia, branco, heterossexual, cristão e cisgênero. Resultando, assim em violências físicas, simbólicas e no esmagamento de boa parte do saber local”, tornando-se um emaranhado de culturas e, de forma mais trágica, abolindo a sua cultura e seus saberes tradicionais. Ainda segundo as autoras:

Um ponto a ser trazido para pensarmos essas questões é a relação entre os saberes produzidos e o pensamento colonial. Muitos autores salientam ser este um epicentro para pensar o ensino produzido nesta região. Por exemplo, Teles (2017) visualiza os docentes como “espelhos eurocêtricos”, dado que os professores acabam por reproduzir ideias acriticamente sobre o que é ser civilizado e moderno, esquecendo-se de que esses conceitos vieram de uma cultura específica, da Europa, sendo erigidas em verdades absolutas, posto que não problematizadas (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 203).

O tratamento dado à problemática que envolve a formação de trabalhadores da Amazônia também evidencia outra e é a que norteia a presente discussão: como a integração de saberes mediada por práticas formativas pode oportunizar a emancipação do sujeito do campo, considerando a contradição trabalho e capital presente na região? Esta questão também aparece nas análises de Benchimol (2009), contudo, esse autor contempla também outras:

O pluralismo do homem, da sociedade e da terra amazônica, que se manifestam por intermédio da geo-bio-eco e etnodiversidade, constituem um grande desafio científico e tecnológico que o trópico úmido tem de enfrentar para poder conciliar e preservar valores culturais, ambientais, econômicos e sociais compatíveis com um desenvolvimento autossustentado (BENCHIMOL, 2009, p. 10).

A defesa e a preservação dos saberes tradicionais têm sido nossa preocupação. No presente momento, interessa-nos ainda falar de Ensino Médio e a construção de saberes penetrando na realidade complexa da Amazônia que integra múltiplos saberes, entre os quais os construídos socialmente e, além disso, abriga diversos fatores, entre eles, segundo Nascimento, Cordeiro, Tavares e Beltrão (2013, p. 418), a “[...] sociobiodiversidade característica da região, a extensão territorial do Estado, bem como a histórica desigualdade regional que tem imperado no Brasil e reflete substancialmente no agravamento dos resultados nos indicadores do Norte e Nordeste do País [...]”, especialmente os indicadores educacionais.

Na diversidade que compõe o território amazônico, e aqui especificamente o território em que está inserido o município de Cametá, manifestam-se disputas entre capital e trabalho mediadas pelos processos de intensa exploração de “[...] recursos mínero-energéticos, invasão de terras para o agronegócio, monocultivo e criação de animais com o objetivo de atender aos interesses do mercado” (MENDES; MOURÃO; RODRIGUES, 2020, p. 5). Com o objetivo de manutenção e expansão do capital na região, essas práticas vão acumulando e concentrando riquezas nas ações predatórias, homogeneizando identidades culturais, impedindo as lutas de resistência, silenciando os povos e comunidades tradicionais.

Nesse contexto, entretanto, a formação de trabalhadores se realiza, contraditoriamente, numa perspectiva de integração de saberes, a partir de unidade teórico-prática entre as experiências vivenciadas pelos sujeitos mediante o trabalho e sua produção cultural acumulada, sócio-historicamente desenvolvida na educação básica. Tal consideração parte de uma compreensão de classe, posto que a negação das experiências culturais, educacionais, econômicas e políticas vivenciadas pelos trabalhadores abona o desenvolvimento do sociometabolismo do capital, promovendo processo de homogeneização dos sujeitos quando não considera seus diferentes saberes decorrentes do mundo do trabalho.

E diante dessas considerações, entendemos que o SOME, no contexto do Estado do Pará, tem favorecido, contraditoriamente, práticas de formação que se opõem a determinações do capital na negação do Ensino Médio para as juventudes da Amazônia, como no contexto da Vila de Juaba. Sobre isso, considere-se que o SOME é uma política pública (PARÁ, 2014) de educação que se faz necessária para a formação da juventude em um contexto amazônico, aqui representado pela Vila de Juaba no município de Cametá, mas apenas sua permanência na localidade não materializa uma formação inteira (ARAUJO, 2014) porque, no interior das lutas de classes, considera-se a hegemonia como construção política para o fortalecimento de classe e consequente transformação da realidade.

A construção de uma materialidade contra-hegemônica, em termos gramscianos, contudo, revela a existência de duas classes sociais: a burguesia e o proletariado, apresentando o Ensino Médio, nesse contexto social, enquanto dual: atende às elites dirigentes representadas pela oferta de ensino que lhes concede formação geral, ao mesmo tempo em que atende à classe trabalhadora com preparação para o trabalho imediato.

Contudo, em Gramsci (1982), encontramos a compreensão de que a escola pode exercer função de prestígio, sobremaneira ao construir uma educação “unitária”, que nos moldes Gramscianos concebe a formação destinada aos trabalhadores que não se fixa tão somente no saber fazer, mas propicia-lhes tanto os conhecimentos provenientes da *societas rerum*, que lhes oportuniza o processo de instrumentalização, conforme o método da Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2012), importantes para transformação da natureza, quanto os da *societas hominum*, desenvolvendo consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil (RODRIGUES, 2020).

Essa configuração sobre construção de materialidade contra-hegemônica, por meio da participação coletiva crítica no acesso aos conhecimentos historicamente desenvolvidos pelos homens, integrando com a experiência de vida, foi desenvolvida por Gramsci no interior de suas considerações sobre o processo de produção de uma atividade editorial regular e metódica, através da participação coletiva, de modo a elevar a formação média de redatores individuais, e assegurar a produção de revistas com conteúdo orgânico de conjunto para veicular as posições de um mundo humanizante. Segundo Gramsci (1982, p. 120),

Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio dos redatores individuais, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando à revista uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica; e não se consegue apenas isso, mas cria-se também as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais, preparados para a produção de uma atividade “editorial” regular e metódica (não apenas de publicações de ocasião e de ensaios parciais, mas de trabalhos orgânicos de conjunto).

Por meio dessa organização produzida no trabalho, vai sendo plasmada uma integração entre os saberes. No tocante ao que ocorreu no SOME quando do desenvolvimento de processos formativos, constatou-se que, do mesmo modo, a integração de saberes foi possível porque os trabalhadores se reuniam para compartilhar e desenvolver os saberes que estavam sendo construídos socialmente.

No que se refere à classe, segundo a compreensão de Vázquez (2011, p. 313), a “[...] consciência da oposição antagônica do proletariado com os interesses da burguesia e, finalmente, da necessidade de organizar-se e atuar para conquistar o poder político e exercer sua dominação”, no dizer de Marx e Engels (2009, p. 16), “[...] dependerá sempre e em toda parte das circunstâncias históricas existentes”, de compreender as contradições vivenciadas pela classe trabalhadora quando da negação de seus saberes. De outro modo, a não compreensão dessas circunstâncias histórias subtrai a construção da consciência de classe e a conseqüente mobilização política porque enfraquece a materialização de realidade sob os interesses dos trabalhadores.

Em alternativa, a integração de saberes, considerando-se a unidade entre as experiências de trabalho dos sujeitos na interface com os conhecimentos e práticas educativas vivenciadas na escola de ensino médio, em um contexto rural, como o realizado a partir do SOME na Vila de Juaba, assume um sentido de unidade teórico-prática dos saberes, considerando a educação como totalidade social, conforme já propunha Saviani (2012), que forma trabalhadores capazes de atuar com autonomia em contextos sociais diversos porque toma a dimensão intelectual integrada ao trabalho produtivo com base no contexto social em que é produzido.

Ocupa-se, portanto, de tentativa de superação da dualidade trabalho manual/trabalho intelectual, em que a educação, organizada com base na concepção de descontextualização de conhecimentos, mostra-se pouco atrativa aos jovens. Incorpora-se, assim, o princípio de que, no “[...] permanente movimento social pela construção de uma sociedade alternativa, vai se construindo um conjunto de práticas e de concepções sobre o todo social que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas” (ARROYO, 2002, p. 79).

Diante dessas considerações, entendemos, criticamente, que não raro a cultura produzida na/para/pela escola, ao se tomarem os processos formativos no ensino médio como objeto de estudo, tem tido suas práticas formativas apoiadas muitas vezes nos conteúdos de disciplinas curriculares, embora haja experiências de integração de saberes, distanciando-se de práticas que consideram os saberes socialmente produzidos como complementação entre as habilidades que se atingem por meio das relações sociais advindas da experiência fora do contexto escolar e a capacidade de reflexão e reconfiguração dos conhecimentos acadêmicos.

Sobre a produção cultural produzida na escola, Nosella (2016) afirma a importância do Ensino Médio para o processo de democratização do país, revelando sua relevância estratégica, uma vez que a proposta de educação estatal depende do projeto de sociedade a que ela se destina, existindo “[...] uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a esse nível de ensino pelo Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar” (NOSELLA, 2016, p. 71). Todavia, essa importância não significa alargar a dicotomia entre escola e vida, mas sim buscar a criação de práticas formativas integradoras.

Esta centralidade atribuída ao ensino médio, contudo, como possibilidade de integração, apresenta negações em sua materialidade efetivada no contexto em que o ensino médio pelo SOME é desenvolvido, denunciando que essa realidade apresenta, segundo Hage (2005, p. 44), “[...] grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados nas lutas dos movimentos sociais populares do campo.

UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO QUE INTEGRA SABERES

A relação entre teoria e prática objetivando a integração de saberes sempre foi alvo de questionamentos sobre como ela pode acontecer, a exemplo de estudos como os de Saviani (2012), Frigotto (2005), Rodrigues (2020), Araujo (2014), Charlot (2005), Ciavatta (2012), entre outros. Nesse seguimento, indagações e dúvidas vêm sendo discutidas no sentido de compreender, analisando os modelos pedagógicos que vêm sendo desenvolvidos, como essa integração ocorre.

Trata-se, portanto, de compreender que a integração de saberes debatida no interior do ensino, e, no caso em tela, do Ensino Médio, desenvolve uma formação oposta à dualidade histórica do ensino médio brasileiro, que reduz o ensino, segundo Ciavatta (2012, p. 85), à “[...] preparação para o trabalho em seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

De outro modo, a integração de saberes no processo de escolarização da classe trabalhadora se coaduna com o que Saviani (2012) desenvolveu como método da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo esse autor, a formação dos trabalhadores, sob a perspectiva de integração de saberes, pressupõe a “[...] vinculação entre educação e sociedade [...]”, partindo da prática social e sua problematização (SAVIANI, 2012, p. 70). Esse processo é mediado e somente é possível se houver o que Saviani (2012) denomina de *instrumentalização*.

Trata-se, portanto, de oferta de ensino, por meio dos processos de escolarização em que ocorre a integração de saberes, na qual se desenvolva a “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012, p. 71). É um processo formativo, com base em Saviani (2021), em que a partir da realidade social dos sujeitos, de problemas por eles vivenciados no interior escolar, como o Ensino Médio presente na Vila de Juaba, oportuniza a necessidade de conhecimentos escolares integrados às experiências de vida, constituída por saberes, fornecerem uma nova compreensão e atuação na realidade.

Foi a partir dessa perspectiva que observamos também o processo formativo vivido por jovens do Ensino Médio do SOME, nessa Vila do interior da Amazônia, no Estado do Pará, quando esses sujeitos, constituídos pela integração dos saberes escolares e saberes que os egressos construíram em sua vivência no meio sociofamiliar e cotidiano da vida do jovem enquanto nuclear, materializaram os saberes, de toda ordem, já que, segundo Lefebvre (1991, p. 39):

A vida cotidiana se define como lugar social desse feedback. Um lugar desdenhado e decisivo, que aparece sob um duplo aspecto: é o resíduo (de todas as atividades determinadas e parcelares que podemos considerar e abstrair da prática social), o produto do conjunto social. Lugar de equilíbrio, é também o lugar em que se manifestam os desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem.

Ao pesquisar então os saberes sociais dos jovens trabalhadores do SOME, partindo de seus processos formativos, que alternam ora a integração, ora a fragmentação de seus saberes sociais, nos possibilitou compreender como ocorreram esses processos formativos subsidiados por contradições que permeiam tanto a escolarização quanto a vida socioeconômica dos sujeitos. Concorde-se com o entendimento de Marx (2009) quando ele faz análise externando o conceito de contradição. Afirma ele:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente cada vez mais a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples[...] (MARX, 2009, p. 258).

Desse modo, a integração entre os saberes dos egressos e os saberes escolares do SOME, por meio dos processos formativos, apresenta-se como componente indispensável e indissociável para a construção do sujeito social e para a compreensão por esse sujeito do contexto social, podendo, dessa forma, se apropriar de sua legitimação para que, ao mesmo tempo em que interfere na sociedade em benefício próprio, também possa modificá-la em uma transformação de si mesmo.

A opção metodológica, portanto, para o desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, entrevistando seis egressos do SOME quando de sua implementação no município de Cametá, entre os anos de 1997 e 2007, ressaltando que todos os egressos continuam residindo na Vila de Juaba. Realizou-se, também, revisão bibliográfica e análise de documentos, como históricos escolares dos egressos dos anos de 1999 a 2007, investindo na análise de conteúdo para o tratamento dos dados.

Das entrevistas foi possível inferir que os saberes das atividades cotidianas dos jovens do SOME, bem como de seus familiares, enquanto mecanismo coletivo e familiar de produção da auto-organização e gestão dos processos formativos, evidenciam a luta por processos que integrem os saberes produzidos nas relações familiares e na comunidade aos saberes científicos por meio das práticas dos docentes, para o que muito colaboraram as formas de auto-organização da comunidade estudada e a formação realizada a partir do SOME, partindo do suposto que essa integração possibilita à juventude do meio rural de Cametá a autonomia nas lutas sociais de sua região como elemento potencializador de identidade político-social-cultural.

Nessa perspectiva, depreende-se que o SOME, na Vila de Juaba, no município de Cametá, Pará, manifestou indícios de auto-organização, conforme Pistrak (2011), sob a forma de processos formativos integradores das juventudes, e que se pode observar a partir de entrevista junto a egressos do SOME, em que se sinaliza para a organização dos egressos como forma de resistir à precariedade com a qual estavam sendo obrigados a conviver. Assim, segundo a egressa Lúcia⁶:

Nós tínhamos aquela preocupação, se o professor voltar, nós vamos ficar pra reposição, então vamos tentar resolver o problema da melhor forma possível, então 137 reunia a comunidade, os pais participavam e aí nós iremos buscar cominhos para tentar resolver. Muitas vezes nós tivemos que chegar a ir até a sede do município Ca-

⁶ Nome fictício para preservar a face pública do entrevistado.

metá, para conversar com os representantes, na época o prefeito no caso, para tentar resolver a situação, a gente ia embora, e na época não tinha o acesso pela estrada, era muito mais difícil, a estrada era precária mesmo e era só pelos barcos.

A construção de saberes experienciais e fomentadores de organização política no seio da família dos jovens fornece indícios que esses processos formativos integradores influenciaram as experiências coletivas também na construção de saberes organizativos da comunidade de Juaba, considerando que esses saberes são resultantes do envolvimento dos jovens, homens, mulheres, idosos, crianças, também nas festividades da comunidade.

Nos momentos de socialização importantes para a configuração de uma identidade do coletivo social, na constituição de uma massa é que os interesses que a definem se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política; enquanto elemento de fortalecimento de um grupo, busca intensificar a relação coletiva em oposição ao enfraquecimento da classe burguesa, que tem na ação do Estado forças propulsoras de suas ideologias, representadas na Vila do Juaba pelo SOME.

Ainda nos relatos, podemos identificar o quanto a organização da comunidade é mediada pelas festividades e compreender como essas festividades continham papel articulador em reunir os moradores da Vila, colocando a comunidade em um processo de organização do coletivo e a juventude do SOME também participava, como relata o egresso Alonso⁷:

Os jovens participavam muito, nessa parte aí eles são bons para isso. Cada um apresenta sua dança, tem a dança portuguesa, tem a dança da peneira, tem a dos negros que é, para mim, uma das mais importantes. Não sei se porque eu estou dizendo que sou quilombola, mas eu acho que não é por isso, é porque eu acho que a dança dos negros é uma das culturas mais importantes que tem aqui no Festival. Então cada uma dessas danças aí, nada nada, tem uma faixa de uns quinze, acho que é o mínimo, jovens, então se for colocar quinze em cada dança, são muitas danças, uma faixa de dez ou mais, então acho que nessa parte aí a juventude é bem influenciada.

Essas reuniões festivas trazem uma perspectiva de pertencimento a uma classe: a dos trabalhadores que, no coletivismo, na confraternização, na afirmação da cultura local, vão construindo saberes em integração, por meio dos processos formativos do SOME, desenvolvendo a organização política utilizando-se do Festival Cultural para materializar essa formação. Sobre isso, o professor Francisco relata: “Normalmente, a gente procurava, dentro das nossas disciplinas, buscar um trabalho realizado pelos próprios alunos, que poderia ser envolvendo a dança, a música, o teatro, o artesanato e nós fazíamos em forma de exposição”.

Assim, o processo formativo desenvolvido no Ensino Médio por meio de práticas formativas no SOME considerava o cotidiano da vida do jovem e sua relação social enquanto núcleos para a materialização de sua formação em integração com diversos saberes. Isto embora a educação brasileira venha assumindo, nos últimos anos, dadas as reformas no Ensino Médio, uma política educacional que minimiza o tempo de formação, impulsionando “[...] a negação de uma educação que se articule com a vida das pessoas e com suas lutas e interesses, o que pode impedir propostas integradoras de formação” (RODRIGUES, 2020, p. 176).

⁷ Nome fictício para preservar a face pública do entrevistado.

CONSIDERAÇÕES

O pluralismo da cultura, do homem e da sociedade no contexto amazônico, que se manifesta por intermédio da contradição capital-trabalho historicamente presente na região, constitui um grande desafio cultural, científico e tecnológico que a sociedade, em particular a amazônica, deve enfrentar para poder oportunizar aos sujeitos do campo uma educação que preze pela preservação de seus saberes socialmente construídos, objetivando a sua emancipação e possibilitando a transformação de sua realidade, como ocorrera no SOME.

A integração de saberes sociais, portanto, nos processos formativos no SOME, promovera uma organização política das juventudes de Juaba, evidenciando que a presença do SOME naquela região foi resultado de luta política e materializou uma formação que se realizava de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem com exercício de aulas em espaços não adequados ao ensino, estabelecendo aos jovens, docentes do SOME e comunidade a articulação pela permanência dessa modalidade de ensino na localidade, mas com espaço adequado para sua realização, dispondo da integração das experiências de organização e mobilização já existentes na materialidade de vida dos jovens, oriundas das vivências culturais-religiosas em centros comunitários da Igreja Católica, às necessidades de luta. Essa resistência à lógica do capital de precarização do ensino médio na Vila de Juaba foi materializada pela organização política da comunidade, buscando garantir seus direitos de trabalhadores e trabalhadoras lutando por uma educação do campo e construindo o ser social.

A realização do fortalecimento político dos egressos se deu ao perceberem que uma política de Estado possibilitaria progresso para a região em ofertar Ensino Médio onde antes não existia. Esta ideia converge para o entendimento de que a integração dos saberes sociais era importante para a constituição dos egressos como seres sociais por meio de processos formativos potencializadores que valorizaram a organização política, configurando ainda entre os egressos a sua legitimação de classe em intervir a favor de seus interesses.

Quanto à questão da práxis política desenvolvida a partir da organização dos egressos em meio às suas relações sociais, considera-se que teve como produto uma relação indissolúvel entre os saberes sociais, mas que tiveram em sua constituição processos formativos fragmentários e processos formativos integradores, favorecendo a organização política que colaborou com a mudança na realidade dos egressos. Sobre essa interpretação, entende-se que os processos formativos integradores pressupõem a oferta de condições para a organização política em contraposição ao modo de produção capitalista materializada em adequação à globalização neoliberal e ajustamento estrutural da educação, configurando-se, de outro modo, em processos formativos fragmentários

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Col. Formação Pedagógica; v. 7).
- ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Col. Por uma educação básica do campo, n. 2).
- ARROYO, M. G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMEZ, C. M. *et al.* (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.
- CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Ano 3, n. 3, 2005.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: CIAVATTA, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012.
- CHARLOT, B. **Relação com saber, Formação de professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HAGE, S. M. *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: M. M. Lima, 2005.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 22 mar. 2011.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Brasil: Editora Ática S.A., 1991.
- LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MENDES, C. O; MOURÃO, A. R; RODRIGUES, D. S. Modos de produzir a existência na Amazônia: lutas, conquistas e desafios. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, set-dez 2020. ISSN: 1808-799 X.
- NASCIMENTO, A. W. S.; CORDEIRO Y. E. M.; TAVARES, F. B.; BELTRÃO, N. E. S. Educação e sociedade: o papel das políticas de Ensino Médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia Paraense. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 2, abr.-jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122018000200417. Acesso em: 03 set. 2022.
- NOSELLA, P. **Ensino médio à luz de Gramsci**. Campinas: Editora Alínea, 2016.
- PARÁ. **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014**. Pará: Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 2014. Disponível em www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- RODRIGUES, D. S. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 12, 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5).
- SILVA, A. R. P; MASCARENHAS, S. A. N. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. **Revista Multidebates**, v. 2, n. 2, Palmas, set. 2018. ISSN: 2594-4568.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- WEBER, M. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. *In*: FERNANDES, F. **Comunidade e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1973.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM OS DIAS CONTADOS? UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DA RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Nº 01/2021

Arthur Rezende da Silva

Thiago Soares de Oliveira

INTRODUÇÃO

Pensando, como Arroyo (2019), que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desafia o pensamento pedagógico brasileiro, provocando interrogações desestruturantes, não seria estranho imaginar, em nível micro, que o Ensino Médio Integrado (EMI) à EPT fosse um dos temas em voga nessa seara da educação. Isso porque sua aplicação efetiva requer dos atores educacionais envolvidos um olhar para a formação de um sujeito omnilateral, politécnico, crítico.

Uma das características marcantes da EPT no Brasil é o dualismo histórico que potencializa a divisão entre o “saber fazer” e o “saber pensar”, sendo o primeiro para as classes mais empobrecidas; o segundo para os ricos, estes com acesso a um vasto capital cultural. Ao que parece, um elo está ausente na integração, já que, em 05 de janeiro de 2021, os sujeitos integrantes da EPT tiveram acesso, via Diário Oficial da União (DOU), à Resolução nº 1, que define as novas diretrizes nacionais gerais para a EPT, não havendo uma discussão ampla e transparente de sua formatação, visto que o relatório do parecer, que deu origem ao debate, data de 19 de maio de 2020, auge da pandemia de covid-19.

Uma vez que pesquisar, segundo Bicudo (2005, p. 8), “é ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais”, a questão-problema que se apresenta está relacionada ao contexto da nova diretriz e de seu provável impacto na concep-

ção de EMI à EPT. Logo, pergunta-se: Em que medida as novas diretrizes curriculares de EPT, Resolução 01/21, se contradizem com a concepção de ensino médio integrado à EPT? Parte-se da hipótese de que essas diretrizes não corroboram a concepção contra-hegemônica postulada pelo currículo do EMI, visto que tal resolução dialoga com a contrarreforma do ensino médio em curso (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é depreender a relação da nova resolução da EPT com a concepção de EMI, tendo como objetivo específico caracterizar tal modalidade de ensino, além da realização da ATD tendo como *corpus* a Resolução 01/21 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021a). Essa nova resolução vai de encontro à concepção de formação integral do EMI, comprometendo o acesso da classe trabalhadora a essa oferta e a avanços esses advindos das lutas históricas que ocorreram para minorar o dualismo que reveste a EPT no Brasil. Com base nisso, objetivou-se, após uma breve contextualização da EPT e do EMI no Brasil, proceder à ATD da nova resolução que define as novas diretrizes nacionais para EPT.

Metodologicamente, quanto aos procedimentos, trata-se aqui de pesquisa documental, alicerçada na sistematização de uma gama de informações sobre os documentos, dando sustentação para a descrição e a inferência do fenômeno sobre o qual se debruça. A análise documental como técnica para complementar o tratamento das informações obtidas por outras técnicas, pois, enquanto uma técnica exploratória, há limitações, já que a análise documental aponta problemas que devem ser mais bem descritos por meio de outros métodos, como os empíricos. Como este trabalho não tem o intuito de esgotar a temática, deseja-se que este texto inspire novas pesquisas sobre a temática da EPT.

Por conta disso, valer-se-á da ATD, segundo apregoam Moraes e Galiazzi (2016), que têm como objetivo a consolidação de metatextos descritivos e interpretativos, estruturados por meio de unidades de sentido e de categorias baseados no *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2016). Assim, tem-se a seguinte estrutura: a seção 2 contextualiza, brevemente, a EPT no Brasil, caracterizando o EMI. Já a seção 3 aborda o percurso metodológico, isto é, ATD de Moraes e Galiazzi (2016), e apresenta a categorização e a análise realizadas pelos pesquisadores. A seção 4 trata das considerações finais, que demonstram que o EMI está sob ataque em virtude da negação do trabalho enquanto princípio educativo em decorrência da aproximação entre a Resolução 01/21 e o novo ensino médio.

O QUE É ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?

A princípio, é preciso discutir, brevemente, a dualidade entre o ensino médio propedêutico e o profissionalizante, ambos presentes no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que não permitia a opção pelo EMI, caracterizando a EPT como subserviente ao mercado de trabalho, não importando uma formação, mas sim uma “adestração”. Isso fica explícito nos objetivos elencados no revogado decreto: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997, p. 1).

Esse decreto evidenciava a concepção de EPT que pairava nos idos de 1997, quando toda a formação deveria estar vinculada às necessidades do mercado de trabalho, tendo a profissionalização um papel coadjuvante no desenvolvimento do país: “No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32). Em contraponto, tem-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que restabelece a possibilidade de a articulação entre a EPT e o nível médio se dar de forma integrada, não extinguindo as possibilidades subseqüentes e concomitantes.

Os agentes da EPT, mobilizados pela eleição em 2002, que culminou com a vitória das forças progressistas, acabaram desapontados, pois aguardavam, depois de anos de conservadorismo na EPT, mudanças radicais, o que não houve, como constatam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) quando explicam que as críticas aos dois anos finais do primeiro Governo Lula deixavam evidente que o novo governo não coloca “na mesa” mudanças estruturais, em virtude da heterogeneidade dentro do campo da esquerda com alianças cada vez mais alinhadas ao conservadorismo. E complementam:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do decreto nº 2.208/1997 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termo da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mas realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

É importante tecer uma consideração sobre o apontado por Araújo e Frigotto (2015). O campo da Didática superou a concepção mais instrumental, estando, também, em sintonia com uma postura ético-política. A posição defendida por Candau (2020, p. 29) é que o foco da didática seja “reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas relevantes aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam”. Entre os que participam do EMI à EPT, uma pergunta que se faz frequentemente é como materializar essa modalidade, numa visão reducionista sobre a própria concepção de uma escola omnilateral e politécnica.

Porém, é necessária uma compreensão ampla dos processos de ensino-aprendizagem. Toda a comunidade escolar deve compreender o que é, na verdade, um currículo, até porque “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1995, p. 194). Representativa, currículo é uma palavra comumente utilizada nos espaços escolares, mas é mal compreendida por muitos sujeitos. Dessa forma, é necessária e urgente a desconstrução da ideia de currículo enquanto apenas “grade” disciplinar ou matriz disciplinar.

Assim, currículo são as práticas pedagógicas que contribuem para a construção de identidades dos alunos; em outras palavras, currículo são todos os esforços desenvolvidos na escola com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007). O EMI vai ao encontro dessa concepção de currículo para muito além de conteúdo, não o desconsiderando, mas também não o deixando ser o centro da aprendizagem.

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ENQUANTO METODOLOGIA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO: DESVENDANDO AS ENTRELINHAS DAS NOVAS DIRETRIZES DA EPT

Uma pergunta inquietante é: O que é pesquisar? Como possível resposta, Bicudo (2005) elucida que pesquisar é possuir uma interrogação e dar voltas em torno dela. Assim, nessa tentativa de possibilitar uma reflexão sobre a interrogação que se apresenta nesta pesquisa, valer-se-á dos pressupostos de análise de dados da ATD.

A princípio, parte-se da análise do *corpus* proposto, instituindo um exercício de interpretação hermenêutica, apto a alcançar compreensões emergentes em discursos sociais elaborados por uma diversidade de sujeitos. Como caminho percorrido na ATD, tem-se o seguinte: 1) desmontagem dos textos, que são os *corpora*; 2) estabelecimento de relações; 3) captação do novo emergente; 4) processo de auto-organização por meio dos metatextos. Na esteira de pensamento de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 40),

pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude.

Na sequência, tem-se o Quadro 1, o qual sintetiza as categorias iniciais e as finais/emergentes, oriundas do envolvimento dos pesquisadores com as unidades de sentido decorrentes da análise do *corpus*. Essa categorização, é válido ponderar, não são apenas agrupamentos de itens, mas sim organização de conceitos e estruturas conceituais, fazendo parte de um processo reconstrutivo e autoral dos pesquisadores (GALIAZZI; RAMOS; MORAES, 2021). Posteriormente, há o metatexto construído para explicar as ancoragens originadas a partir das relações da Resolução nº 01/2021 com o objeto de pesquisa.

Quadro 1 – Categorias iniciais e finais/emergentes relativas à Resolução do CNE, nº 01/2021

| CATEGORIAS INICIAIS | CATEGORIAS FINAIS/ EMERGENTES |
|--|--|
| Trabalho como princípio Educativo e competências profissionais. | Composição de conceitos e expressões antagônicas na EPT |
| Pesquisa como princípio Pedagógico e saberes cognitivos e sócioemocionais | |
| Tecnologia associada às diferentes funções no setor produtivo | |
| Promoção da inovação de maneira incremental e operativa | |
| Alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | Sintonia com as regras da Reforma do Ensino Médio em curso |
| Saídas intermediárias e aproveitamento de competências reconhecidas pelo mercado de trabalho | |
| Docentes com notório saber na EPT | |
| Organização curricular para o mercado de trabalho | |

Fonte: Os autores (2021).

CATEGORIA 1: COMPOSIÇÃO DE CONCEITOS E EXPRESSÕES ANTAGÔNICOS NA EPT

Há de se evidenciar uma carência de consistência teórica na nova resolução, uma vez que as concepções trazidas no *corpus* não apresentam compatibilidade, o que pode ludibriar leitores sem uma formação e/ou informações mais precisas sobre os temas. Um exemplo é a própria categoria inicial, “Trabalho como princípio Educativo e competências profissionais”, em que há uma incoerência entre a mescla de trabalho como princípio educativo e pedagogia das competências. Cumpre descrever tal concepção: trabalho enquanto princípio educativo visa a combater o dualismo educacional que destina aos filhos dos trabalhadores as atividades manuais e profissionalizantes alienantes, introduzindo a educação politécnica, que tem como objetivo o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, como a física, mental, intelectual, laboral, estética, política, e tudo isso, harmonizando estudo e trabalho (CIAVATTA, 2008).

Dessa forma, há duas dimensões diferentes, mas sempre articuladas, para o trabalho: como mundo da necessidade e como mundo da liberdade. O primeiro está relacionado aos imperativos do ser humano enquanto um ser histórico-natural; o segundo se origina da necessidade, desde sempre, de todos os seres humanos, por isso o trabalho é um dever a ser compreendido, socializado desde a infância, um princípio educativo. Logo, a certificação do trabalho como princípio educativo formador, humanizador reivindica ser sustentação do currículo (FRIGOTTO, 2001; ARROYO, 2019). Os campos semânticos contraditórios presentes nas novas diretrizes não são “coincidências”, mas intencionais e planejados para o contexto histórico no qual foram escritos.

Nessa mesma esteira de pensamento, há também a categoria inicial “Pesquisa como princípio Pedagógico e saberes cognitivos e socioemocionais”. A pesquisa, enquanto um princípio, exige um processo educativo que priorize a criticidade, a capacidade de intervir na realidade a fim de promover um diálogo com o território de forma efetiva, não tendo relação com as competências socioemocionais, que são uma clara sinalização para o mercado de trabalho em relação à subserviência de sua mão de obra. Para não restarem dúvidas relativas ao que seja pesquisa como princípio pedagógico:

Tomar a pesquisa como princípio educativo exige da escola: i) a percepção do homem como sujeito de ação cultural e da sociedade humana como resultante da construção histórica permeada por conflitos e contradições; ii) a assunção de uma relação pedagógica dialógica e solidária; iii) a percepção dos educandos como sujeitos, portadores de conhecimentos e experiências socioculturais diferentes e diversos entre si; iv) a assunção de educadores e educandos como produtores de conhecimento; v) a percepção da escola como campo de produção de saberes, práticas e valores, ou seja, como espaço sujeito coletivo de produção e ação cultural (CRUZ *et al.*, 2016, p. 246).

Já as competências socioemocionais, em contraponto à pesquisa como princípio pedagógico, priorizam o controle emocional do trabalhador às exigências do mercado de trabalho, conforme se interpreta da seguinte unidade de sentido, retirada do *corpus* em análise, a Resolução nº 01/2021:

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021a, p. 8)

Assim, o trabalhador estará com o seu emocional regulado para atender às exigências do mercado capitalista. Exemplo disso, pode-se citar a dicotomia que se tenta efetivar entre “a vida” e o “emprego” em plena pandemia do covid-19. Acompanha-se, em tempos pandêmicos, uma discussão sobre fechar ou não as atividades não essenciais, e muitas polêmicas surgem sobre esse tema. Os trabalhadores, com receio do desemprego, não podem sequer realizar uma análise crítica da situação, aceitando que “o empregado tem que trabalhar, aconteça o que acontecer” ou “morra quem morrer”¹.

Logo, a pesquisa enquanto um princípio pedagógico visa à formação de cidadãos críticos e não de consumidores individualistas e empregados sem criticidade. Visa à formação que faça emergir em todos os alunos um intelectual trabalhador, sendo uma expressão do equilíbrio entre o atuar praticamente e o de trabalhar intelectualmente (KUENZER, 2009). Pelas novas diretrizes, a competência socioemocional remete a autoconhecimento, comunicação efetiva, relacionamento interpessoal, assertividade, regulação emocional e a resolução de problemas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021a); enfim, há um descompasso nessa relação entre pesquisa como princípio pedagógico e aspectos socioemocionais.

Ainda nesse descompasso, podem-se citar também as associações entre tecnologia, inovação e mercado de trabalho, como exemplificado nas categorias iniciais “Tecnologia associada às diferentes funções no setor produtivo” e “Promoção da inovação de maneira incremental e operativa”. A formação integral na EPT, que busca um currículo mais humanizador, não faz coro com essa tecnologia apenas enquanto um artefato tecnológico para o setor produtivo. É preciso formar para uma análise da ciência e da tecnologia, em que os futuros profissionais realizem uma crítica dos impactos delas na sociedade, na política, nos diversos contrastes de nosso país, como classe, raça e gênero; enfim, o que se almeja no currículo integral é que os sujeitos se incomodem: “Como questionar nos currículos visões, promessas e utópicas, salvacionistas tão incrustadas no cientificismo tecnológico?” (ARROYO, 2019, p. 13).

Cumprir destacar, ainda, o movimento de recontextualização que ocorre nessa nova diretriz, já que há uma hibridização de discursos distintos, havendo uma tentativa de articular matrizes teóricas díspares. Para ilustrar isto, aponta-se a associação do trabalho como o princípio educativo à pedagogia das competências e ao mercado de trabalho estritamente, não havendo, portanto, sentido nessa associação, como as outras até aqui relatadas (SANTOS, 2003; ANPEd, 2021).

Por fim, nessa impregnação proporcionada pela ATD, em que há uma explosão de ideias, num movimento de desconstrução, decomposição e categorização dos conhecimentos existen-

¹ Prefeito de Itabuna diz que comércio será reaberto a partir de 9 de julho, morra quem morrer. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/07/02/video-prefeito-de-itabuna-diz-que-comercio-sera-reaberto-a-partir-de-9-de-julho-morra-que-morrer.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2020.

tes, novas possibilidades concretas de emergência surgem nesse envolvimento do pesquisador com o *corpus*. Assim, apresenta-se a próxima seção, que tem o objetivo de trazer esperanças, mesmo em momentos áridos, como é essa nova resolução. É um caminhar pelas brechas legais, pela flexibilidade do currículo e da sala de aula (MORAES; GALIAZZI, 2016).

CATEGORIA 2: SINTONIA COM AS REGRAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM CURSO

O ensino médio brasileiro é um campo de disputas, em que o discurso de urgência de reforma impera. Não se aprofunda, no debate, a efetividade de uma carreira de professores atrante e de estruturas físicas escolares que comportem os anseios das juventudes. E o contexto de perdas de conquistas sociais expressivas, diante de ataques, da desinformação, de acusações desenfreadas e midiáticas, das forças ultraconservadoras e neoliberais que, a partir de 2016, causaram alterações rígidas na Constituição Federal como a própria Emenda nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que congelou os investimentos nas áreas sociais por 20 anos, além da própria Lei nº 13.415, que determina a contrarreforma do ensino médio (BRASIL, 2017), a partir da Medida Provisória nº 746/2016, de modo que não houvesse um diálogo sobre contextos e alterações (ANPED, 2021).

Essa contrarreforma, pensa-se, apostou no ideário de que o estudante teria livre arbítrio para “o que lhe interessasse” dentro de um “cardápio” intitulado de itinerário formativo. Porém, tal legislação ataca o direito a uma educação básica completa, integral e de qualidade, abdicando-se da cultura, da tecnologia, da ciência e do trabalho enquanto eixos estruturantes dessa modalidade de ensino, comprometendo, sobremaneira, o acesso a uma educação emancipatória por parte da classe trabalhadora mais empobrecida (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A categoria inicial que corrobora o exposto até então é a Alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se transformou em ponto crucial da contrarreforma do ensino médio, uma vez que determina o que seria viável enquanto uma formação básica para o estudante, privando-o de uma formação integral durante todo o ensino médio, como fica caracterizado na análise do *corpus* e na sua fragmentação a partir dos limites determinados pelas novas diretrizes, principalmente em relação ao EMI, quando limita em carga horária máxima de 1800 horas para a BNCC dentro da carga horária mínima de 3.000 horas na forma articulada a partir de 2021 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021a).

No EMI, o estudante tem a possibilidade de, durante todo o percurso formativo, ter acesso ao patrimônio cultural estabelecido pela sociedade, tendo garantida uma formação omnilateral. Essa determinação da nova resolução deturpa a conceituação de uma educação geral antes estabelecida como um conjunto de conhecimentos do ensino médio, impedindo que este estudante experimente os fundamentos da ciência, tendo como referência não um mínimo, mas um máximo. Assim, depreende-se que a lei impõe um máximo de conhecimentos a serem apreendidos pelo estudante-trabalhador, não podendo eles ultrapassarem esse teto (ANPED, 2021).

A categoria inicial “Saídas intermediárias e aproveitamento de competências reconhecidas pelo mercado de trabalho” também corrobora a concepção de uma EPT voltada para a instru-

mentalização, e não para uma atitude emancipadora. Escolhas semânticas como “competências” e “mercado de trabalho” deixam explícitas as reais intenções das novas diretrizes curriculares: um novo que repete o passado na sua forma mais precarizada. Frigotto e Ciavatta (2003) confirmam esse ideal quando exemplificam as políticas dos idos 1990.

Percebemos que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos “educação integral”, “omnilateral”, “laica”, “unitária”, “politécnica” ou “tecnológica” e “emancipadora”, realçando-se o ideário da “polivalência”, da “qualidade total”, das “competências”, do “cidadão produtivo” e da “empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46).

As novas diretrizes têm uma intencionalidade muito explícita que é a subserviência da EPT e de seu currículo aos ditames do mercado de trabalho; enfim, é a compreensão da EPT enquanto uma escola manual, instrumental e não emancipadora. Confirma-se essa constatação com a categoria “Organização curricular para o mercado de trabalho”, sendo esta exemplificada pelo artigo 3º, I, da resolução: “articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021a, p. 1).

Fica evidente que o currículo da EPT, pela nova resolução, elenca como prioridade a formação pura e simplesmente profissionalizante. Isso vai ao encontro do dualismo histórico que divide a formação entre “manual” e “intelectual”, em que há uma educação voltada para as elites; outra, às classes trabalhadoras mais empobrecidas. É a luta contra-hegemônica, que necessita de coletividade, no caminho de uma educação unitária que implica que “todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2007, p. 3).

Para coroar esse avanço dos retrocessos na EPT, as novas diretrizes abrem os caminhos para a precarização do docente da área técnica, quando possibilitam o “notório saber” em detrimento da formação de qualidade do professor, evidenciando que a formação “para o trabalho” não necessita de uma ação para além da técnica, como fica claro na unidade de sentido a seguir, retirada do Parecer do CNE nº 7, de 19 de maio de 2020, que subsidiou as novas diretrizes de EPT:

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021b, p. 15).

É válido ponderar, com muito zelo, essa questão do notório saber, para não incorrer na dualidade histórica apontada no decorrer deste texto. O problema não seria a atuação de um marceneiro no ensino, a questão é que o notório saber ignora a formação de professores, visto que tanto o marceneiro quanto o engenheiro que atuarem na docência enquadrar-se-ão nessa categoria, uma vez que não são licenciados. Há comentários e análises que replicam o dualismo, criticando o fato de um profissional técnico, como o marceneiro, atuar como professor, e que deveria ser um profissional de nível superior, como um engenheiro. No entanto, somente o fato de ser portador de diploma de nível superior também não resolveria a situação, pois o engenheiro também não teria a formação pedagógica. Corroborando essa tese, argumenta Maciel (2019, p. 8-9) em relação à inadequação do notório saber:

Um dos maiores problemas da educação brasileira hoje ainda é a formação e qualificação docente, a má remuneração da carreira e, com isso, a baixa atratividade profissional (Duarte; Melo, 2013). Admitir profissionais com notório saber não contribui para amenizar esse problema, pois dispensa justamente a formação e a titulação, admitindo-se profissionais que tenham apenas prática de ensino.

O que marca o fazer do docente, indubitavelmente, são vários desafios pedagógicos advindos de uma sociedade plural. Como esses profissionais, com notório saber, conduzirão as muitas provocações e interrogações desafiantes e desestruturantes do direito à educação dos trabalhadores? (ARROYO, 2019). Ratificando essa afirmação da complexidade do fazer docente, Corrêa (2012, p. 134-135) pontua que

Aos professores, independente do nível de ensino e/ou modalidade de educação em que atuam, são colocados vários desafios que se tornam explícitos fundamentalmente ao desenvolverem diversificadas práticas educativas, escolares ou não, muito dos quais oriundos dos conflitos presentes na sociedade em que desenvolve o seu trabalho, vários articulados às diversidades culturais que confrontam no interior da instituição escolar. Aos que atuam na educação escolar, atualmente, vem-se explicitando uma tensão entre perspectivas que se centram apenas no processo de trabalho, nas novas tecnologias do mundo da produção para definir os elementos dos processos educativos escolares. Concomitante, há outra concepção crítica a esse reducionismo que, sem elidir o trabalho, a produção e as tecnologias, ampliam o campo das práticas educativas para o âmbito da cultura. Enquanto aquelas, na maior parte das vezes, têm como primordial a formação do trabalhador para o posto de trabalho, estas quase sempre se voltam para o processo autocriativo da existência humana, em seu sentido mais amplo.

A atuação do professor na EPT é algo de grande complexidade, haja vista as particularidades da formação nessa modalidade. Não bastará a esse docente o notório saber como preceitua o documento do CNE, mas sim uma formação pedagógica consistente. Esse docente deve colaborar para que a educação escolar promova a aspiração ao desenvolvimento humano em sua totalidade, sintonizando conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, substituindo a antiquada divisão entre o manual e o intelectual tão almejada pelo taylorismo-fordismo. Enfim, um professor que tenha uma atitude política, implicando compromissos políticos, pedagógicos, epistemológicos, além de emancipação e da liberdade, o que colabora para uma EPT enquanto uma política de Estado (ARROYO, 2019; KUENZER, 2000).

CONCLUSÃO

Em um processo de escrita reconstrutivo, com muitas idas e vindas, o pesquisador constrói seu texto inicial, já pensando em reescrevê-lo (MORAES; GALIAZZI, 2016). Não foi diferente com este texto que se apresenta. Com uma questão-problema inquietante, haja vista tratar das disputas históricas da EPT, procurou-se responder nesta pesquisa: Em que medida as novas diretrizes curriculares de EPT, Resolução nº 01/21, se contradizem com a concepção de ensino médio integrado à EPT?

O *corpus* documental, matéria-prima para a unitarização e categorização da ATD, foi publicado em janeiro de 2021, impactando sobremaneira o EMI, cuja base é uma educação emancipadora, caracterizada pela omnilateralidade e pela politecnicidade, conceitos em contraponto com os alicerces do capitalismo avassalador. Em vez de cidadãos críticos, formados “por inteiro”, existem os de uma formação estreita, de “um lado só”, que são a exigência do mercado de trabalho. Além disso, foi realizada a análise crítica das novas diretrizes nacionais para EPT e de seus impactos na concepção omnilateral do EMI à EPT, confirmando a hipótese levantada de que as diretrizes provocam mudanças profundas na gênese da EPT progressista, principalmente do EMI. Essa constatação foi possível, a partir da técnica de análise de dados utilizada, a ATD, por causa de sua aproximação com a hermenêutica, apresentando-se como uma metodologia de análise de informações e consistindo em unitarização, em categorização e em produção de metatextos numa conseqüente “avalanche reconstrutiva” (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Esse processo de auto-organização possibilitou a construção de significados que destacaram a ameaça que as novas diretrizes representam à perspectiva de uma EPT, cujo objetivo é a formação integral, politécnica e omnilateral. Pela ATD realizada neste texto, há de se observar a inserção não aleatória de muitos vocábulos, como “mercado de trabalho”, “empregabilidade”, “itinerários formativos” e “competências profissionais e socioemocionais”, descaracterizando muitos conceitos caros para uma EPT libertadora, como o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. É a insistência nos ideais da formação integral que pode transformar a formação do trabalhador, já tão precarizado pelo processo de exploração capitalista. É preciso nortear o fazer em busca de uma ação integradora de toda a comunidade escolar da EPT. Não se pode furtar de esmiuçar os textos legais, fazendo análises documentais, indo além do superficial, porque isso oportuniza a consolidação de teorias por meio de um conjunto de informações sobre determinado fenômeno, constituindo-se em um novo emergente de análise (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim, espera-se que este texto possa contribuir com aqueles que almejam um currículo integrador que supere a contradição histórica, inerente à sociedade e à cultura escolar reprodutora das desigualdades sociais. Essa superação necessita de uma atitude integradora, visando à perspectiva de recuperar a dimensão da totalidade na formação do estudante-trabalhador em que se considerem as principais dimensões da vida para emancipação dos sujeitos: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O desafio que aponta no horizonte é longo, mas sempre com o foco na esperança em responder prontamente, mesmo que desconfortantes: “que currículo integrado de formação humana integral se oferece aos estudantes?”. Indubitavelmente, não o será a partir dessas novas diretrizes que intencionalmente já representam o velho ou, como já havia exclamado o cantor Caetano em “O tempo não para”, “Eu vejo o presente repetir o passado. Eu vejo um museu de grandes novidades.”

REFERÊNCIAS

- ANPED. **Nota de repúdio às novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica**. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 25 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e#:~:text=na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica,-,O%20Relat%C3%B3rio%20do%20Parecer%20CNE%2FCP%20n0%2017%2F2020%2C,perfis%20de%20professores%20bem%20distintos>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 05 nov. 2020.
- ARROYO, M. G. A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1321>. Acesso em: 04. jan. 2021.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa: Significados e a Razão que a Sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 7-26. 2005. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/7>. Acesso em: 27 fev. 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. Brasília, DF: Presidência da República [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.
- BRASIL. **Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 21 jan. 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, DF: Presidência da República [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L13415.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.
- CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém do Pará, v. 8, p. 28-44, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- ClAVATTA, M. O trabalho como Princípio Educativo *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 04. jan.2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 25 fev. 2021a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer homologado. **Portaria nº 1097.** Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 04 de janeiro de 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2021.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012, p.129-148

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 26 fev. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In:* FRIGOTTO, G. *et al.* **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** Rio de Janeiro. Editora Cortez, 2012, p.21-56.

GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G.; MORAES, R. **Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2021. 312 p. (Coleção Educação em Ciências).

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. **O ensino médio para os que vivem do trabalho: formar para inclusão subordinada?** Rio de Janeiro: Asociación de Estudios Latinoamericanos, 2009. Disponível em: http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/Kuenzer_AcaciaZeneida.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

MACIEL, C. S. F. S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-25, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300603. Acesso em: 02 abr. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 nov. 2020.

RAMOS, M. N. **Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró. Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

SANTOS, L. L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.



AUTORES/AS

ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR. Pós-Doutorando em Educação e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação (UFES), Especialista em Educação a Distância pelo Centro Universitário Interativo (UNISEB-COC) e em Maçonologia: História e Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Licenciado em Sociologia (UNINTER) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do PPGED-UESB. E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

ADRIANA ROCHA VILELA ARANTES. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Mestra em Educação e Especialista em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Especialista em Administração e Supervisão Escolar e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (UniEvangélica). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES/FE/UnB). E-mail: adrianararantes@gmail.com

ALINE GABRIELE PEREIRA. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Laboratório de Gestão Educacional – LAGE (Unicamp) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Pública da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG-Poços de Caldas). E-mail: alinesisb@gmail.com

AMANDA GURGEL DE FREITAS. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Canoas/RS. Membro do Grupo de Pesquisa In(justiça) Escolar e Políticas Afirmativas para a Educação Superior e da equipe do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Sul (Cecampe-Sul). E-mail: amanda.gurgel@hotmail.com

ANDRÉIA SILVA ABBIATI. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Especialista em Gestão da Rede Pública pela Universidade de São Paulo (USP) e em Gestão Educacional pela Unicamp. Professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Vice-Líder do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/Unicamp). Vice-Diretora Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/SP). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS). E-mail: andreia.abbiati@ifsp.edu.br

ANTONIO AGOSTINHO DA SILVA FILHO. Doutorando em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Joaquim Nabuco (UniBabuco), Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário FACOL (UniFacol). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação (UFPE) e Observatório de Política e Gestão da Educação de Pernambuco (UFPE). E-mail: agostinhoprofessorpe@gmail.com

ANTONIO MIRANDA GALLEÃO. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (Unisantos), Bacharel em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e Coordenador do Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação da Unisantos. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação. E-mail: galleao@gmail.com

ARTHUR REZENDE DA SILVA. Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário São Camilo (USC), Licenciado em Letras/Literatura pela Universidade Iguazu (UNIG). Técnico em Assuntos Educacionais do IFF/Campus Santo Antônio de Pádua/RJ. Diretor-geral eleito desse Campus (2020-2024). Professor da Licenciatura em Pedagogia da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). E-mail: arezendeiff@gmail.com

CARINA ELISABETH MACIEL. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Licenciada em Pedagogia pela UFMS, instituição na qual atua como professora. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial (GEPIEE). Vice-Coordenadora do GT 11 – Política de Educação Superior/ANPEd (Biênio 2021-2023). E-mail: carina22em@gmail.com

CARLA DANIELE CAMPOS HOLETZ. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Especialista em Arte e Educação pelo Instituto Superior da América Latina (ISAL), Licenciada em Pedagogia (UEPG). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG). E-mail: carladholetz@gmail.com

CLAUDIO NASCIMENTO DA COSTA. Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Educação Técnica no Ensino Médio Licenciado em Pedagogia (UFPA) e em Geografia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA). Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON) e do Grupo de Pesquisa Saberes Geográficos: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão (SABGEO). E-mail: claudiocostaprof@yahoo.com.br

CRISTIANE MACHADO. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP). Professora da Unicamp. Líder do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/Unicamp) e Coordenadora Associada do PPGE/UNICAMP. E-mail: crimacha@unicamp.br

DALVA VALENTE GUIMARÃES GUTIERRES. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação – GEPPGE/UFPA. Associada à FINEDUCA e à ANPED. Compõe a Diretoria da ANPAE como Diretora de Pesquisa. E-mail: dalva.valente@gmail.com

DÉBORA ROGÉRIA NERES DE SOUZA GARCIA. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Bacharel em Serviço Social pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Anhanguera (Uniderp). Assistente Social no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS/Campus Aquidauana). Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB). E-mail: debynery1@yahoo.com.br

DINAIR LEAL DA HORA. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Estágios de Pós-Doutorado em Administração Escolar e Economia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e em Sociologia das Organizações pela Universidade do Minho (UMinho/Portugal), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do PPGE/UFPA e do PPGE/EDUCANORTE/UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Política e Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais. E-mail: tucupi@uol.com.br

DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES. Doutor em Educação e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Língua Falada e Ensino do Português pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG) e em Letras – Língua Portuguesa pela UFPA. Professor do Programa e Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEUC Campus Cametá/UFPA). Coordenador do GT 9 – Trabalho e Educação da ANPEd (biênio 2021-2023). Diretor de Inovação e Qualidade do Ensino da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA (2021-2022). Diretor do Centro de Processos Seletivos da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE e do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHELRA). E-mail: doriedson@ufpa.br

ELENISE PINTO DE ARRUDA. Doutoranda em Educação da Amazônia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)/Rede EDUCANORTE/Polos Santarém. Mestra em Educação (UFOPA), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como Pedagoga na UFOPA. E-mail: elenisearruda@hotmail.com

ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO. Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Estágio Pós-Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de Lisboa e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação Física e Especialista em Recreação e Lazer pela Unicamp, Licenciada em Educação Física. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (M.TE/FACED/UFBA). E-mail: elza.peixoto@ufba.br

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense e membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa – Ensino Médio em Pesquisa. E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br

IGOR ANDRADE DA COSTA. Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). E-mail: igorgeografo@gmail.com

IONALDO JULIAN COSTA BRUNO. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Licenciada em Pedagogia (UFMS) e em Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UniGran). Professor da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Salários Docentes em Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: ionaldocosta@yahoo.com.br

JAMILE DE SOUZA SOARES. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) e da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais (Rede PECC-MS). Coordenadora territorial do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). E-mail: jamsouza_2016@hotmail.com

JÉSSICA NATANA AGOSTINHO. Mestranda em Educação e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Bacharel em Imagem e Som pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)). Membro do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina e do Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos. E-mail: jessica.agostinhoo@gmail.com

JOANA DARK ANDRADE DE SOUSA. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação e Especialista em Gestão da Educação Municipal – PRADIME pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Planejamento e Gestão da Educação (ISEC); Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC-PB). Técnica em Assuntos Educacionais do IFPE. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação (UFPE) e do Observatório de Política e Gestão da Educação de Pernambuco. E-mail: joanadark_a@hotmail.com

JOÃO CARLOS ROEDEL HIRDES. Doutorando em Educação e Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Licenciado em Matemática (UFPel). Atua como Assistente em Administração na Faculdade de Nutrição (UFPel). E-mail: joacrh@gmail.com

JOÃO HENRIQUE FIGUEREDO DE OLIVEIRA. Doutorando, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela UFPel. Professor de Biologia (SESI-Unidade Montenegro/RS). E-mail: joao_henrique8@hotmail.com

JOEL JÚNIOR CAVALCANTE. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com Estágio de Pós-Doutorado na Università Degli Studi di Perugia/Umbria-Itália, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Licenciado em Ciências Sociais (UEM). Professor de Sociologia do Instituto Federal do Paraná (IFPR – Campus Avançado Astorga). E-mail: joel.cavalcante@ifpr.edu.br

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA. Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutor em Sociologia, Mestre em Educação e Licenciado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB), Licenciado em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Líder do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação de Educação Superior (GEPAES/UnB/CNPq). Membro do Comitê Científico da ANPED eleito pelo GT 11 – Política de Educação Superior. Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: sovieira1@gmail.com

KARINY DE CÁSSIA RAMOS DA SILVA. Doutoranda em Educação na Amazônia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Licenciada em Pedagogia (UFPA). Professora do Instituto Federal do Maranhão (IFMA/Campus São João dos Patos). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica e do Grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais no Ensino (GPTeDE-IFMA). E-mail: ramoskariny@yahoo.com.br

KATIA REGINA DE SÁ. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Ciências do Esporte e Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (FEUSP), do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Tecnologias/GIPET (IFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: conhecimento, práticas/discursos escolares e formação (IFMG). E-mail: katia.sa.bh@gmail.com

LUCIANA MACHADO-COSTA. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, Especialista em História e Cultura da África e Afro-Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Licenciada em História pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais/Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Instituto Federal Fluminense (IFF). Membro do Conselho Superior e da Comissão Permanente de Pessoal Docente/CPPD do IFF. Colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas/NEABI/IFF. E-mail: lmachadoc75@gmail.com

LUZIANE SAID COMETTI LÉLIS. Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação e Informática e Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/Belém), Professora no Ensino Médio e Coordenadora do Laboratório de Informática da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Política e Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais (UFPA). E-mail: luziane.bim@gmail.com

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Estágio de Pós-Doutorado na Universidad Nacional Del Arte (UNA), Buenos Aires/Argentina e na Universidad de Sevilla/Espanha. Mestre em Educação (UFSC), Licenciada em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e professora desta instituição. Coordenadora do projeto Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Lider do Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos. E-mail: cristinaudesc@gmail.com

MARIA DO CARMO LUIZ CALDAS LEITE. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Católica de Santos (Unisantos). Licenciada e Bacharel em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora da Unisantos. Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação (Unisantos). Diretora de Relações Internacionais da Associação José Martí da Baixada Santista, Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: marialcl@unisantos.br

MARIA DO SOCORRO SALES FELIPE BEZERRA. Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da UFMS. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Salário Docente (UFMS). Professora da UFMS. E-mail: socorrosfb@gmail.com

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Estágio de Pós-Doutorado em Educação (Facultad de Filosofia y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Mestra em Educação (Unicamp). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Pesquisadora PQ2 – CNPq. Coordenadora Adjunta do Programa de PPGE/UFOPA. E-mail: liliacolaress@gmail.com

MARLEIDE BARBOSA DE SOUSA RIOS. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Bacharel, em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico-Dialético e Educação CONSCIÊNCIA). Assessora da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG). Educadora Popular da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC). E-mail: mbs.rios@gmail.com

MAURA CORCINI LOPES. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Diretora da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação. Pesquisadora colaboradora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/UFRGS/CNPq). Pesquisadora colaboradora do CNPq. E-mail: maura@unisinos.br

MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Ensino e Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Licenciado em Disciplinas Especializadas do 2º Grau (UFPel). Coordenador e professor do PPGE/UFPel. Líder do Grupo Interdisciplinar de Educação Pública (GIPER). E-mail: mauro.pino1@gmail.com

NEILA PEDROTTI DRABACH. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra em Educação, Especialista em Gestão Educacional e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pedagoga do Instituto Federal Farroupilha/RS. E-mail: neila.drabach@iffarroupilha.edu.br

OLIVIA CHAVES DE OLIVEIRA. Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestra em Ciências – Educação Agrícola e Licenciada em Economia Doméstica pela (UFRRJ). Diretora da Divisão de Gestão de Suprimentos da Assistência Estudantil – Pró-reitoria de Assuntos Estudantil do Campus Nova Iguaçu/UFRRJ. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa da História da Universidade Rural/GEPHUR e do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar. E-mail: oliviaeconomistadomestica@yahoo.com.br

PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA. Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), com Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestre em Educação pela UTP e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: patyleo12@gmail.com

SORAYA DE NAZARÉ CAMARGO VARGAS. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Focus, Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Colaboradora voluntária do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPPOGE/UFPA e do Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN/UFPA). E-mail: sorayacamargovargas74@gmail.com

TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA. Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (UCB) e em Educação a Distância pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), Licenciada em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Anhanguera (Uniderp). Pedagoga do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Salário Docente (UFMS) e do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Ensino de Ciências (UFMS). E-mail: taniabrizuena@gmail.com

TATIANE APARECIDA MARTINI. Mestra em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC). Licenciada em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Professora de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: tatiane.martini@gmail.com

TATIANE DA SILVA LIMA. Doutoranda, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: tatiane.martini@gmail.com

THIAGO SOARES OLIVEIRA. Doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), com Estágio de Pós-Doutorado na Universidade da Beira Interior, Covilhã/Portugal. Mestre em Cognição e Linguagem (UENF), Especialista em Língua Latina e Filologia Românica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM), Licenciado em Letras pela Universidade Castelo Branco (UCB). Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens (NECEL/IFF). E-mail: so_thiago@yahoo.com.br