



# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

# Políticas públicas de educação (Vol.3)

## Organização:

Paula Almeida de Castro  
Izabel Cristina de Souza

ISBN: 978-65-5222-030-1





# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Políticas públicas de educação (Vol. 3)

Organização:  
Paula Almeida de Castro  
Izabel Cristina de Souza



realizeventos  
Científicos & Editora





**CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Políticas públicas de educação (Vol. 3)

P769 Políticas públicas de educação / organizadores, Paula Almeida de Castro, Izabel Cristina de Souza - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
708 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.000

ISBN 978-65-5222-030-1

1. Políticas educacionais. 2. Política pública. 3. Práticas educacionais. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Souza, Izabel Cristina de.

21. ed. CDD 379.81

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

ANDREA PAULA DE SOUZA WALDHELM  
CARLA DA CONCEIÇÃO DE LIMA  
DANIELA NATASHA MENDES ARAI  
EDLENE CAVALCANTI SANTOS  
GIVANILDO DA SILVA  
IZABEL CRISTINA DE SOUZA  
JOSEFA BRAGA CAVALCANTE  
KARINA CARRASQUEIRA LOPES  
LAISA FEITOSA  
LILIAN MORGANA ALVES SILVA  
LUAN FELIPE XAVIER GOMES  
MARINA MEIRA DE OLIVEIRA  
NATHALY LIMA SALES  
PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
ROSÂNGELA CRISTINA ROCHA PASSOS FELIX  
SILVANA MARIA PEREIRA CAVALCANTE  
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA  
WILLER REGIS MORAVIA DE SOUZA

## PREFÁCIO

As políticas públicas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No X CONEDU, cuja temática central foi “Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio”, no GT 21, tivemos a oportunidade de conhecer análises sob diferentes perspectivas acerca das políticas públicas de educação que têm sido pautadas, formuladas, implementadas e avaliadas no contexto brasileiro.

No Brasil, um país de dimensões continentais e marcado por múltiplas desigualdades, as políticas públicas têm se mostrado essenciais para a garantia de direitos a todas as pessoas, sobretudo as mais vulneráveis. Ainda que não tenham alcançado todos os resultados esperados, o que pode acontecer por diversos fatores, as políticas públicas têm transformado a realidade da população brasileira.

No âmbito educacional, fica evidente que, quando se considera o contexto e os recursos em que as políticas serão implementadas, elas podem influenciar na trajetória de escolarização das pessoas e oferecer a ampliação das oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem. Além disso, observa-se a importância da relação entre as políticas educacionais com as de outras pastas como saúde e assistência social, por exemplo, para mitigar os processos de desigualdades vividos pelas pessoas.

É com muita alegria que apresentamos essa coletânea de textos, construídos por professores/as e pesquisadores de variadas regiões do Brasil. Nos capítulos do e-book, cada autor/a compartilha as questões, dilemas e desafios observados no âmbito das políticas públicas educacionais e os relaciona aos referenciais teórico-metodológicos com os quais atua. Assim, trata-se de uma obra com perspectivas únicas que apresentam aos/as leitores/as diversos debates sobre as políticas públicas educacionais que se materializam nos cenários municipais, estaduais e federal no Brasil.

Esperamos que os capítulos consigam ampliar o entendimento sobre as políticas públicas educacionais e fomentar a construção de alternativas para mudar a realidade educacional brasileira.

Boa leitura!

*Izabel Cristina de Souza*

## SUMÁRIO

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.001

**A LEI DO TURNO ÚNICO: DISPUTAS EM TORNO DO PROJETO DE TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**..... 14

*Debora Cristina Vieira de Simas*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.002

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: AÇÕES DIRECIONADAS A PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE**..... 40

*Aline Siebra Fonteles Lopes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.003

**UMA ANÁLISE SOBRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE**.. 52

*Adelson Cheibel Simões*

*Camila Oliveira Neves*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.004

**JOVENS PESQUISADORES DO COTIDIANO ESCOLAR: PRODUÇÃO DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO SOBRE MODOS DE VINCULAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**..... 75

*Antonio Marlon Coutinho Barros*

*Luciana Lobo Miranda*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.005

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESTUDO DE CASO DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELA EDUCATV CAMPINAS NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**..... 98

*Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva*

*Riza Amaral Lemos*

*Gilmara dos Santos Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.006

**10 ANOS DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA E A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA INFÂNCIA.....115**

*Priscila Barros de Freitas*

*Luciana Lobo Miranda*

*Yana Fabrícia e Silva Lucena*

*Maria Beatriz Gonçalves Leite*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.007

**NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE SABE E ASPIRA A(S) JUVENTUDE(S)?.....135**

*Josilene Queiroz de Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.008

**PLATAFORMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO .....151**

*Nilcéia Saldanha Carneiro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.009

**GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM QUESTÃO.....163**

*Gueroliny Ruany Uchôa Dias*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.010

**A INFLUÊNCIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA FORMULAÇÃO DE REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....186**

*Soraia Raquel Alves da Silva*

*Lucinete Marques Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.011

**QUANDO A NECROPOLÍTICA CHEGA À EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PRECARIIDADE DO SABER.....205**

*Paulo de Tarso da Silva Junior*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.012

**ADOLESCER NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE** .....217

*Sharlene Pereira Alves*

*Nilson Vieira Pinto*

*Patrícia Ribeiro Feitosa Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.013

**POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS DE EJA** .....231

*Rogério Teixeira de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.014

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A CENTRALIDADE DO PDDE: O CONTEXTO DAS INFLUÊNCIAS E DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA** .....251

*Kelly Maria Alves Lima de Souza*

*Maria Eliana Alves Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.015

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS SOBRE A REFORMA** .....270

*Daniele Soares da Silva*

*Dr. José Nildo Alves Caú*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.016

**PANDEMIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: OLHANDO ATRAVÉS DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2022** .....293

*Valéria Santana de Freitas*

*Antônio de Macedo Mota Júnior*



**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.017

**A LÓGICA NEOLIBERAL E A CONFORMAÇÃO DO ESTUDANTE-CIDADÃO NA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA.....311**

*Maria Cléa Ferreira Monteiro*

*Gledson Bezerra Magalhães*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.018

**AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS.....329**

*Joseana Maria Saraiva*

*Elza de França Lima*

*Matheus José da Costa Soares*

*Graziella Mencyle da Rocha Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.019

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID BIOLOGIA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES.....347**

*Franciane Silva Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.021

**A IMPLANTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA.....356**

*Francisca Eliane Santos Forte*

*Cristiane de Oliveira Cavalcante*

*Lidiane da Silva Rogério Mota*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.022

**O PAPEL DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA NAS UNIDADES ESCOLARES DE UBERABA: UMA ANÁLISE ABRANGENTE.....370**

*Phablo Fernando Paula Lemes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.023

**A PERMANÊNCIA ESCOLAR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DO DIREITO EDUCACIONAL.....377**

*Cristiane Kuhn de Oliveira*

*Lucinete Marques Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.024

**A GÊNESE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: PANORAMA DO CENÁRIO BRASILEIRO E CEARENSE.....400**

*Lucilane Ferreira Silva*

*Adéle Cristina Braga Araújo*

*Emanoel Rodrigues Almeida*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.025

**EVASÃO E TAXA DE CONCLUSÃO NA UFRN: DEPOIS DO REUNI, A BUSCA INCANSÁVEL EM BUSCA DE SOLUÇÕES PARA O PROBLEMA DA EVASÃO.....423**

*Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira*

*Daniele da Rocha Carvalho*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.026

**QUANDO O ASSUNTO É DESIGUALDADE SOCIAL: COMO OS JOVENS PERCEBEM ESSE FENÔMENO NA ESCOLA.....442**

*Francisca Bruna Pereira Farias*

*Maria Gildevania Paiva de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.027

**REFLEXÕES SOBRE O CANOAS AVALIA: UMA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....460**

*Gabriele Bonotto da Silva*

*Janáina Mota Fidelis*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.028

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR NO BRASIL: ANÁLISE DAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO E INCENTIVO À PESQUISA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA.....484**

*Tiago Ribeiro dos Anjos*

*Maria Teresa Miceli Kerbauy*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.029

**A REPROVAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IPANGUAÇU/RN.....502**

*Mara Núbia de França*

*Deise Carla de Brito Pascoal*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.030

**PROGRAMA PROFESSOR MENTOR EM AÇÃO – SEQUÊNCIA  
PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR SOBRE SUSTENTABILIDADE NO  
ENSINO MÉDIO.....513**

*Ariane Ferreira Ferro*

*Maria Fernanda de Melo Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.031

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A UNIVERSIDADE  
ABERTA DO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ESTUDOS  
PUBLICADOS ENTRE 2019 E 2024.....531**

*Flávia Rodrigues Maciel*

*Alba Valéria Vieira da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.032

**MAPEAMENTO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NOS  
MUNICÍPIOS DE ARARIPE/CE, CAMPOS SALES/CE E SALITRE/CE: O  
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A BNCC.....548**

*Luciana Lourenço da Silva*

*Luiza Michele de Jesus Pereira*

*Paloma dos Santos de Oliveira*

*Jany Mery Alencar Leite*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.033

**CORRELAÇÃO ENTRE APORTE FINANCEIRO GOVERNAMENTAL E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2019** ..... 566

*Ângela Tereza Castanheiro Amorim Franco*

*Jussara Tavares Marques*

*Alcione Deodato de Souza*

*Janismar Gomes Lacerda*

*Frida Souza Frota*

*Lauro Henrique da Silva Cardoso*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.034

**O PAPEL DO INTERCOLEGIAL UPANEMA/RN NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS: INTEGRANDO CULTURA, ESPORTE E EDUCAÇÃO** ..... 584

*Matheus Klisman de Castro e Silva*

*Maria Marilene da Cruz Silva Xavier*

*Jozenilda Alves da Costa*

*Francisco José Bezerra Carvalho*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.035

**PROJETO ESPORTE EM 3 TEMPOS NA REGIÃO DO CARIRI – CE: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES** ..... 604

*Nilmara Serafim Chagas*

*Doralice Orrigo da Cunha*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.036

**A INFLUÊNCIA DO PNE E DA BNCC NA GESTÃO ESCOLAR** ..... 614

*Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.037

**NOVO ENSINO MÉDIO: UMA DEMANDA DE MERCADO** ..... 630

*Eveline da Silva Medeiros Batista*

*Patrícia Cristina de Aragão*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.038

**DIALOGANDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR  
DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE  
JUAZEIRINHO/PB..... 650**

*Milene Trajano da Silva*

*Josué Barreto da Silva Júnior*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.039

**O PAPEL DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO  
DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA 667**

*Elis Denise Lélis dos Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.040

**FUNDEB COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FINANCIAMENTO PARA  
REMUNERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 679**

*Sânzia Cicimária Coelho Cortez*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.041

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR – CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO  
DEMOCRÁTICA NA CIRCUNSCRIÇÃO DA 12ª DIREC/MOSSORÓ/RN..... 692**

*Antonio Jaciane Anízio Marques da Silva*

*Maria Dalvanir Marques Bezerra*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.001

# A LEI DO TURNO ÚNICO: DISPUTAS EM TORNO DO PROJETO DE TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Debora Cristina Vieira de Simas<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo trata da pesquisa em andamento sobre a Lei Municipal 7.453/2022 de 8 de Julho de 2022 a qual modifica a Lei 5.225/2010 de 5 de novembro de 2010 que “Dispõe sobre a implantação de Turno Único no ensino público nas escolas da rede pública municipal.”, determinando a oferta de turno integral de, no mínimo 7 horas, em escolas municipais do Rio de Janeiro até 2031. Neste sentido, a questão central da pesquisa reside na análise da interseção entre essa legislação e a matriz curricular proposta para concretizar a demanda de educação de tempo integral. A metodologia proposta envolve: 1- levantamento bibliográfico, 2- análise documental e 3- mapeamento das escolas transformadas e criadas em Turno Único no município do Rio de Janeiro até fevereiro de 2023. Para análise documental, serão utilizadas fontes primárias e secundárias da educação integral no Rio de Janeiro, contemplando documentos oficiais. No que diz respeito a produção de mapas, serão utilizadas ferramentas cartográficas. A pesquisa se desenvolverá a partir de três pressupostos: 1- a associação imediata entre a ampliação do tempo escolar e os discursos da qualidade da educação e 2- as intervenções da secretaria municipal de educação na gestão do tempo e no espaço das escolas da rede 3- modificação do tempo- espaço como uma modificação curricular. A fundamentação teórica transita entre educação, a arquitetura escolar e currículo. A pesquisa abordará especificamente a trajetória da educação em tempo integral no Rio de Janeiro, destacando o programa “Turno Único” e as mudanças no modelo do Ginásio Experimental

1 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, [deborasimas.uff@gmail.com](mailto:deborasimas.uff@gmail.com)

Carioca. Até o presente momento, a pesquisa demonstra que a educação integral faz um chamamento contrário à visão fragmentada da escola, do ser, da vida e do espaço-tempo, mas, por outro lado, apresenta diversos desafios para que o projeto se estabeleça na totalidade da rede.

**Palavras-chave:** Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Educação Básica, Políticas Públicas Educacionais, Escola Integral.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o início de uma investigação para doutoramento sobre a recente legislação municipal que afeta a educação pública no Rio de Janeiro. A Lei Municipal nº 7.453/2022, promulgada em 8 de julho de 2022, modificou a Lei nº 5.225/2010 e estabeleceu a obrigatoriedade do Turno Integral nas escolas da rede pública municipal, com uma jornada mínima de sete horas diárias até 2031. Essa nova legislação representa uma mudança significativa nas políticas educacionais locais, trazendo desafios e potenciais transformações ao cenário da educação carioca.

A presente pesquisa fundamenta-se em três principais pressupostos. Primeiramente, a relação entre a ampliação do tempo escolar e os discursos sobre a qualidade da educação, que, conforme apontam Zapletal e Machado (2019), é um dos principais argumentos para justificar a extensão da jornada escolar na educação básica brasileira. Em segundo lugar, a análise das intervenções da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para gerenciar o tempo escolar e adaptar o espaço físico, incluindo instalações e equipamentos, com vistas a garantir uma gestão eficaz do tempo integral. Por fim, investiga-se a reconfiguração do tempo e do espaço escolar através da matriz curricular, estruturada em uma base comum e uma parte diversificada.

A pesquisa se concentra na análise da interseção entre essa legislação e a matriz curricular proposta pelo município, visando atender à demanda por educação em tempo integral. A metodologia envolve um levantamento bibliográfico, análise documental detalhada e mapeamento das escolas que passaram a adotar o Turno Único ao longo dos anos.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada abrange três etapas principais: levantamento bibliográfico, análise documental e mapeamentos das escolas transformadas e criadas em Turno Único, inserindo ainda um novo recorte: as criadas antes até 2022 e as após Janeiro de 2023, visto que essas serão consideradas pelo Programa de Tempo Integral. Atualmente já produzimos o mapeamento dos anos de 2010 a 2012 sendo os anos seguintes ainda em processamento.

Fontes primárias e secundárias, incluindo decretos e aportes midiáticos, serão utilizadas, juntamente com a análise de redes sociais e mídia digital admi-



nistradas pela secretaria municipal do Rio de Janeiro e do Governo Federal. Ferramentas cartográficas serão empregadas para a produção de mapas.

Principais Procedimentos Metodológicos:

- Levantamento Bibliográfico: Revisão detalhada de literatura relacionada à educação em tempo integral e currículo.
- Análise Documental: Exame minucioso de documentos oficiais, decretos, e aportes midiáticos relacionados à legislação e implementação do Turno Único no município do Rio de Janeiro e posteriormente das Escolas de Tempo Integral.
- Mapeamentos: Utilização de ferramentas cartográficas para a visualização espacial das escolas transformadas e criadas em Turno Único ou como agora pauta a SMERJ, Escola de Tempo Integral.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão acerca da extensão da jornada escolar como meio para aprimorar a qualidade educacional não é recente, sendo abordada por legislações, distintas políticas e programas educativos nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no Artigo 34, estipula que a jornada no ensino fundamental deve incluir, no mínimo, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com a progressiva ampliação do período de permanência na escola (BRASIL, 1996). No § 2º, acrescenta que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Segundo as observações de Cavaliere (2014), essa proposição possui ampla margem para interpretações. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE 2007 (BRASIL, 2007) e o antigo Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) incluíam diretrizes para o atendimento discente em tempo integral.

Pensando na extensão do tempo escolar, o Programa Mais Educação – PME (BRASIL, 2010) surge em 2010, propondo a complementação do horário escolar com atividades no contraturno, enfatizando a escola como espaço comunitário. Contudo, as atividades do programa nem sempre se articulavam ao projeto pedagógico da escola, gerando críticas sobre seu caráter mais assistencialista.

Para Libâneo (2012, p.16) o termo “escola do acolhimento social” para tecer uma crítica ao processo de precarização dos métodos de ensino e aprendizagem dos conteúdos formais nas escolas públicas do Brasil. O autor chama a atenção para o problema do fracasso escolar no Brasil, que não se manifesta apenas no número de crianças reprovadas, mas também na quantidade de alunos que avançam para séries e níveis mais avançados da Educação Básica sem terem alcançado as habilidades pertinentes ao nível de escolarização.

Segundo Libâneo (2012), em um extremo, temos escolas que priorizam a aprendizagem, o ensino dos conteúdos, o conhecimento científico e as tecnologias para os filhos das classes mais abastadas, enquanto no outro extremo estariam as escolas voltadas principalmente para missões sociais, assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a chamada “escola do acolhimento social”, onde a ênfase está na convivência e suporte social, especialmente para os menos privilegiados. Conforme Miranda (2005, p. 641) destaca, “a escola que se baseia no princípio do conhecimento está cedendo lugar a uma escola guiada pelo princípio da socialidade”.

Um dos principais objetivos da política educacional brasileira atual é prolongar o tempo de permanência dos alunos na escola que de certa forma é uma resultante de um projeto educacional que visa aprimorar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, além de cuidar, proteger e educar adequadamente suas crianças e jovens.

As reflexões apresentadas aqui derivam de uma revisão bibliográfica realizada como parte de uma pesquisa em andamento sobre o modelo de escola pública em tempo integral em desenvolvimento no Brasil. Nosso objetivo é compreender as políticas de ampliação da jornada escolar e como essa extensão impacta na organização do currículo e do trabalho pedagógico nas escolas, através da análise histórica da escola de tempo integral no município do Rio de Janeiro.

A implementação do Turno Único no Rio de Janeiro, conforme discutido por Cavaliere (2014a), estabelecia uma meta específica para a educação integral, buscando que até 2024, 50% das escolas públicas brasileiras atendam no mínimo 25% dos alunos da educação básica em tempo integral.

A definição de educação integral, neste contexto, envolve uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2014b).

Esse plano explicita que a educação em tempo integral não se resume à extensão da jornada escolar, mas à ampliação do tempo dedicado a atividades na escola. A única estratégia que aborda diretamente a extensão da jornada escolar é a 6.9, que propõe a adoção de medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, combinando a expansão da jornada com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014a).

Cabe ressaltar que a proposição do Turno Único no município do Rio de Janeiro reflete a influência das discussões nacionais sobre os benefícios da ampliação da jornada escolar, mas busca imprimir localmente uma compreensão que, em certa medida, se distancia da proposta mencionada no PNE (BRASIL, 2014a). Este último estabelece a ampliação da jornada escolar exclusivamente por meio do aumento da carga horária, conforme previsto na matriz curricular unificada.

O sistema educacional municipal do Rio de Janeiro formalmente incorpora a demanda de ampliação da jornada escolar em sua agenda política a partir da Lei Nº 5.225, de 05 de novembro de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), que versa sobre a implantação do Turno Único.

A Lei Municipal que estabelece o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, inicialmente, não explicita da finalidade da ampliação da jornada e seus objetivos. Essa legislação foi implantada durante a administração de Eduardo Paes, em dois mandatos (2009-2012/2013-2016), com a maior parte do tempo tendo Cláudia Costin como Secretária de Educação.

Assim, a reestruturação da oferta educacional das unidades escolares da rede pública municipal do Rio de Janeiro com vistas à implementação da jornada escolar ampliada para alunos desta rede, proposta que ficou conhecida como Turno Único. A discussão sobre a ampliação da jornada escolar como caminho para a qualidade educacional aparece em como objeto de estudo de vários pesquisadores (CAVALIERE, 2009, 2014; COELHO et al., 2013).

No contexto das escolas de Turno Único, os três eixos fundamentais - excelência acadêmica, formação para valores e projeto de vida - são interligados de maneira dinâmica, permeando atividades pedagógicas diversificadas, proposta curricular, metodologia de ensino e ação da comunidade escolar.

Ao longo desse período, foram desenvolvidos diversos projetos, incluindo a proposição da ampliação da jornada escolar com o Turno Único, amparada pela legislação vigente. Assim o documento: 2020 defende que:

Nessa concepção, entende-se que o papel da educação vai além da apropriação de conhecimentos e se estende para além dos muros da escola, tendo como objetivo preparar o jovem para operar no meio social de forma participativa, criativa, fazendo com que ele perceba que sua caminhada, pelos anos de escolarização, pode ser transformada em oportunidades de aprendizagem que construirão os primeiros passos do seu projeto de vida. Assim, é relevante oportunizar ao aluno condições e possibilidades para que se torne autônomo e protagonista de seu projeto de vida.

Nas escolas de Turno Único, as ações estão baseadas em três eixos que fundamentam a proposta pedagógica: a excelência acadêmica, a formação para valores e o projeto de vida. Esses elementos estão interrelacionados e se conjugam de forma dinâmica, perpassando as atividades pedagógicas diversificadas, a proposta curricular, a metodologia de ensino, a ação do professor e da comunidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 121)

Afinal pensar numa política pública educacional para as escolas municipais do Rio de Janeiro, que é uma das maiores da América Latina, atendendo atualmente a 613.845 estudantes matriculados em Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em 1.550 unidades escolares não é uma tarefa fácil.

Desde 2010, a SMERJ passa por um processo gradual de reestruturação da oferta educacional de suas unidades escolares para a ampliação da jornada escolar. Para tanto, foi desenvolvido um amplo projeto em parceria com o Instituto Pereira Passos - IPP, atendendo à orientação da Lei Municipal 5.225 (RIO DE JANEIRO, 2010).

As escolas foram reorganizadas, considerando as unidades existentes e a necessidade de construção de novas unidades, em um processo gradativo com a previsão de que todas as unidades atenderão os alunos em turno único de 7 horas.

A definição do turno único de 7 horas escolares demandou uma progressiva vinculação dos professores com a unidade escolar, trabalhando em regime de 40 horas semanais de dedicação exclusiva na mesma escola, condição esta que nem sempre se materializa nos espaços escolares.

Para que o aumento do tempo dedicado às atividades escolares, aconteça, foi preciso pensar a reestruturação curricular que vem sendo estudada pelas equipes da SME/RJ, conforme podemos perceber com a transformação das matrizes curriculares ao longo dos anos e do Currículo Carioca. Essa

reestruturação se traduziu nos documentos: Resolução nº 1178 de fevereiro de 2012 (que estabelece as adequações nas matrizes curriculares das escolas que passam a atender em Turno Único) (RIO DE JANEIRO, 2012) e Resoluções nº 1317 de 28 de outubro de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014) e n.º 1427, de 24 de outubro de 2016 (que tratam sobre a estrutura e horários das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e Matriz Curricular, incluindo as em Turno Único) (RIO DE JANEIRO, 2016).

Posteriormente, na gestão municipal de Marcelo Crivela (2017-2020), a Resolução nº 113 de 16 de janeiro de 2019 (RIO DE JANEIRO, 2019) revisa as recomendações dispostas nos documentos anteriores, revogando-os. A estrutura da proposta permaneceu a mesma, com pequenas alterações que trouxeram impacto para a organização familiar e estrutural da escola, como o horário de entrada e saída, que mudou das 07:30 às 14:30 para 08:00 às 15:00. Vale ressaltar que a Secretária de Educação à época tentou alterar a organização da matriz curricular, mas, pressionada pelos professores e diretores, voltou atrás na proposição.

Os representantes da SMERJ, ao longo dos anos, têm se debruçado na discussão da educação em tempo integral, refletindo em políticas como o Programa Mais Educação e legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

Assim, ressaltamos também que a promoção em tempo integral pode ser proposta, conforme apontado por Cavaliere (2009), por meio de dois modelos: a escola em tempo integral e o aluno em tempo integral. No primeiro modelo, ocorre a expansão do tempo de forma organizada dentro da própria instituição escolar. Por outro lado, o segundo modelo aborda uma ampliação que, por meio de parcerias, ultrapassa os limites da escola, estendendo-se aos alunos em diversos espaços.

Neste sentido procuramos conhecer a compreensão dos agentes envolvidos na implementação desta política sobre seus objetivos e metas. Mais ainda, procuramos entender o histórico de implementação dessa política ao longo dos anos nas diversas escolas ao longo da 11 Coordenadorias Regionais de Educação do Município do Rio de Janeiro.

A justificativa para essa ampliação reside na crença de que um tempo estendido pode facilitar propostas educativas mais eficazes, superando desigualdades históricas e contribuindo para uma educação integral.

Contudo, é essencial não apenas ampliar o tempo, mas também garantir a qualidade desse tempo adicional. A educação integral vai além da ampliação, exigindo uma abordagem focada na qualidade do tempo para evitar a mera repetição do já existente.

O marco legal da educação integral envolve legislações federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem a ampliação progressiva da jornada escolar. No âmbito municipal, a Lei n.º 5.225 de 2010 implementa o Turno Único, estabelecendo uma carga horária de sete horas na Rede Municipal de Ensino e a mesma é modificada pela implementação da Lei Municipal 7.453/2022, em julho de 2022, trouxe modificações significativas, sendo a obrigatoriedade de oferta de turno integral, com duração mínima de sete horas, nas escolas municipais do Rio de Janeiro até 2031.

Além da legislação municipal, em o 2023 o MEC lança o Programa “Escolas em Tempo Integral” Lei n.º 14.640 de 13 de julho de 2023, que “Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021” junto a portaria n.º 1.495, de 2 de agosto de 2023 e a Portaria n.º 2036 de 23 de novembro de 2023. Tal programa visa fomentar a expansão das matrículas na educação básica em tempo integral.

O Programa Escola em Tempo Integral tem no horizonte alcançar a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/14), que estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica até 2024.

Segundo dados do Inep, em 2021, 15,1% das matrículas na rede pública são em tempo integral, e 22,4% das escolas são de tempo integral. Para atingir a meta 6, é um preciso, portanto, um aumento de 27,6%.

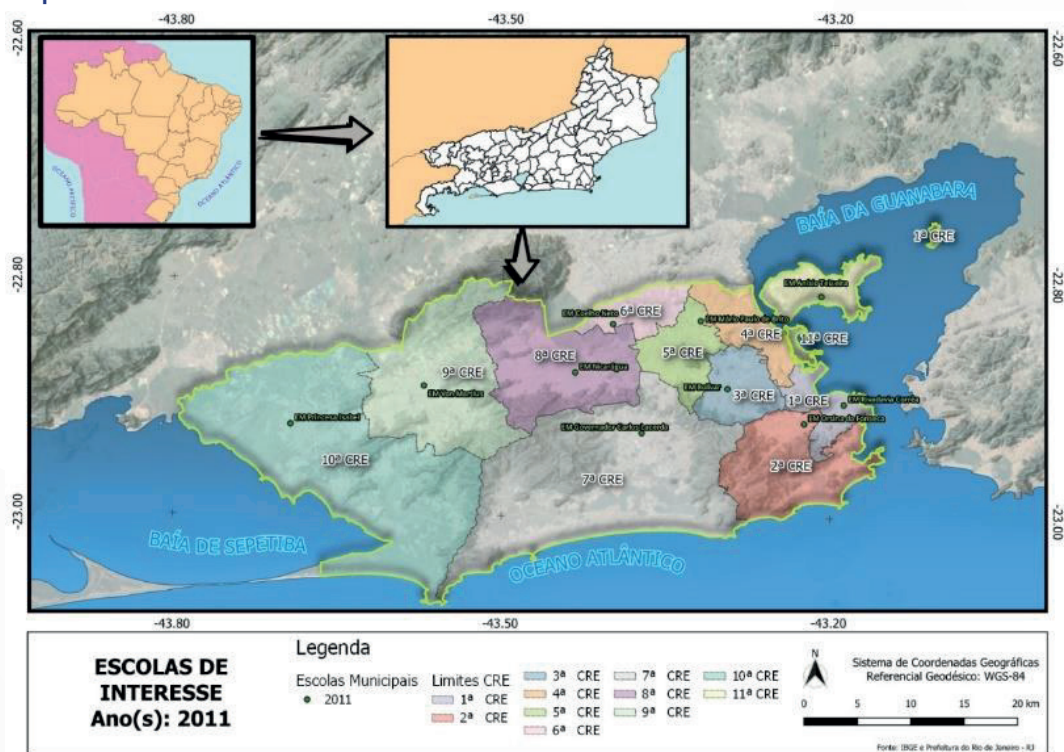
Neste ínterim, surge a questão central desta pesquisa que reside na análise da interseção entre essas legislações e a matriz curricular carioca proposta para concretizar a demanda de educação de tempo integral.

Desta feita, a pesquisa se desenvolverá a partir de três pressupostos: 1- a associação imediata entre a ampliação do tempo escolar e os discursos da qua-

lidade da educação e 2- as intervenções da secretaria municipal de educação na gestão do tempo e na refuncionalização do espaço escolar, incluindo instalações e equipamentos, garantindo a gestão do tempo integral 3- modificação do tempo- espaço como uma modificação curricular. A fundamentação teórica transita entre a geografia da educação, a arquitetura escolar e currículo.

Para exemplificar esses mapeamentos, trazemos para a pesquisa os primeiros produtos já produzidos. Observe o Mapa 1 a seguir:

**Mapa 1:** Os Primeiros GEC's



**Fonte:** Elaborado pela autora. 2023

Este produto materializa o posicionamento geográfico dos primeiros Ginásios que em 18 de agosto de 2010. Por meio do Decreto N° 32.672 o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, a época Eduardo Paes, no uso das atribuições com o argumento dos estudos realizados a partir dos resultados do IDEB 2009, defendendo ainda a oferta de educação de qualidade, inclusive para resgate de uma dívida social por todos reconhecida, apontando tal argumento como um dos deveres mais relevantes da Prefeitura para com o futuro das gerações que estão se sucedendo e a necessidade de introdução de novos métodos e práticos

cas no cenário educacional que viabilizem a existência de uma escola voltada para a excelência acadêmica para a formação de jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria suficiência, bem como pela transformação da comunidade e da sociedade em que vivem, cria no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Ginásio Carioca.

Inicialmente, o Programa Ginásio Carioca foi implantado nas unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino para atender a turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo o Decreto, o Programa tem como objetivos formular, planejar, executar e acompanhar um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade da Educação oferecida para os alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o mesmo Decreto, entre as ações que constituem o Programa Ginásio Carioca pode-se elencar: I - desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 7º ao 9º ano, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos; II - formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica; III - utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor; IV - reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo; V - disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano; VI - disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Assim, a formulação, o planejamento, a execução e o acompanhamento do conjunto de ações a que se refere o art. 7º, serão direcionados para atender, inicialmente e em caráter experimental, as turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de dez unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, conforme relação constante do Anexo Único do mesmo Decreto, a saber: 1ª CRE (01.02.004) E. M. Rivadávia Corrêa, 2ª CRE (02.08.012) E. M. Orsina da Fonseca, 3ª CRE (03.13.032) E. M. Bolívar, 4ª CRE (04.20.501) E. M. Anísio Teixeira, 5ª CRE (05.14.022) E. M. Mário Paulo de Brito, 6ª CRE (06.22.009) E. M. Coelho Neto, 7ª CRE (07.16.047) E. M. Governador Carlos Lacerda, 8ª CRE (08.33.022) E. M. Nicaragua, 9ª CRE (09.18.070) E. M. Von Martius, 10ª CRE (10.19.015) E. M. Princesa Isabel(01.07.002), sendo assim denominadas agora Ginásios Experimentais Cariocas (GEC).



A época, o Programa contemplava um GEC por CRE na tentativa de experimentar a sua implementação em cada uma das Coordenadorias Regionais de educação. Os GEC's passam, portanto, a serem considerados uma instância dinamizadora e irradiadora em educação para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com objetivo de perseguir a excelência acadêmica, um ensino mais adequado a adolescentes e promover educação para valores. Coube à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ): I - promover, supervisionar e coordenar a implantação dos Ginásios Experimentais Cariocas; II - prover os Ginásios Experimentais Cariocas de recursos humanos e materiais necessários à consecução dos objetivos do Programa ora instituído, observado o disposto no Art. 7º do Decreto; III - gerenciar o processo de institucionalização dos Ginásios Experimentais Cariocas e supervisionar a execução de convênios ou termos de parcerias que venham a ser firmados. Cabe destacar que dois grandes parceiros nesse Programa estabelecidos pela SMERJ são o Instituto Trevo e os ICE, os quais falaremos mais a seguir.

Segundo o mesmo Decreto, as ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Carioca inserem-se a organização da Matriz Curricular que fica dividida em Núcleo Comum e Núcleo específico.

Do Núcleo Comum temos a seguinte organização:

a) educação em tempo ampliado: das 7:30 às 17:00 horas para jovens de 7º ao 9º ano; b) professores polivalentes - um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores especialistas que trabalham Educação Física, Artes e Inglês; c) cada aluno teria um professor tutor; d) uso da Educopédia, que consistia em uma plataforma de aulas digitais, com uso de vídeos, planos de aula, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online; e) sistema de apostilas para cada disciplina; f) elaboração e monitoramento do Projeto de Vida de cada aluno, que orientaria a seleção de Disciplinas Eletivas (Organizadas por cada escola, com a Orientação do Instituto Trevo) pelo aluno, com acompanhamento do professor tutor.

Já do Núcleo Específico estava proposto: a) aproveitar aspectos da infraestrutura local, como integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que possam servir de espaços adicionais de aprendizagem para os jovens; b) definir vocações específicas para os ginásios experimentais, como esportes ou artes, selecionando, se for o caso, talentos da rede, em cada caso; c) trabalhar responsabilidade social dos jovens, atuando como voluntários em

escolas próximas ou áreas do entorno, no reforço escolar ou em ações de proteção ao meio- ambiente.

Outro ponto importante diz respeito da seleção dos trabalhadores que atuariam nos GEC's, segundo seu Decreto, contaria com quadro de pessoal específico, a ser regulamentado pela SMERJ, assim, aos servidores lotados e em exercício nos GEC's ficavam assegurados os benefícios correspondentes as suas respectivas categorias funcionais, bem como os que lhes sejam de comum aplicação. Segundo o Art. 10, os professores lotados no GEC's atuariam com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias, distribuídas nos 5 (cinco) dias da semana, nos limites do horário de funcionamento das referidas unidades escolares. Para o caso dos professores que não detinham matrícula sob o regime de 40 (quarenta) horas semanais, a jornada de trabalho era complementada por intermédio de dupla regência (DR) para garantir que os professores atuassem de forma plena a corresponder as demandas do Programa.

Sendo ainda, segundo o Art. 11 Aos profissionais do magistério lotados e em efetivo exercício nos GEC, concedida, mensalmente, gratificação nos termos do art. 119, inciso IV, da Lei nº 94, de 14/03/1979, por dedicação integral ao Programa Experimental. Sendo a gratificação correspondente a quinze por cento do vencimento inicial da categoria do servidor. Outro ponto relevante presente no Art. 11 § 2º "Farão jus à gratificação a que se reporta somente os servidores que não tiverem, ao longo do mês, qualquer tipo de afastamento, ainda que amparado pela legislação vigente."

Segundo o Decreto, no Art. 12, a regulamentação do processo de matrícula para acesso aos Ginásios Experimentais Cariocas cabia à SMERJ.

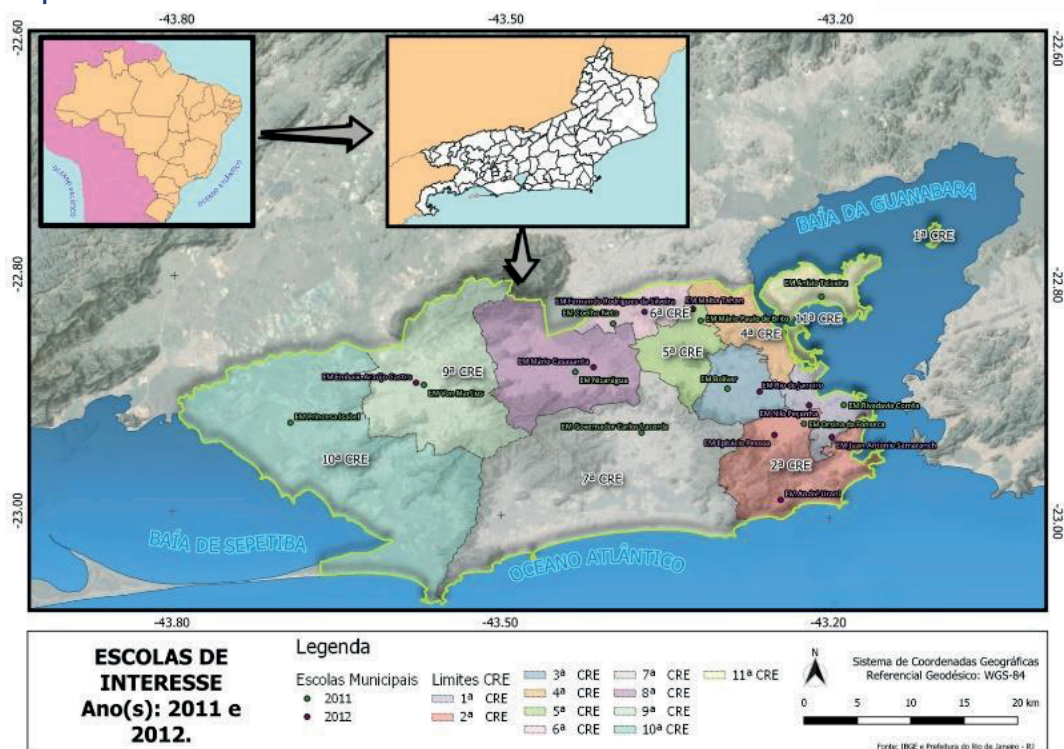
Em 19 DE MARÇO DE 2012 por meio do Decreto Nº 35260 que inclui no Anexo Único aos Decretos n.º32.672 (criação do GEC) de 18 de agosto de 2010 e n.º 33.649 (consolidada, nos termos deste Decreto, a legislação que trata do Programa Ginásio Carioca) em 11 de abril de 2011, em seu Art. 1.º Ficam incluídas no Anexo Único que acompanha os Decretos n.º32.672, de 18 de agosto de 2010 e n.º 33.649/11, de 11 de abril de 2011, as unidades escolares abaixo relacionadas, que passam a integrar o Programa Ginásio Experimental Carioca as seguintes escolas: I. E/SUBE/CRE(01.07.002) Escola Municipal Nilo Peçanha; II. E/SUBE/CRE (02.09.020) Escola Municipal Epitácio Pessoa; III. E/SUBE/CRE (03.13.006) Escola Municipal Rio de Janeiro; IV. E/SUBE/CRE (05.14.029) Escola Municipal Malba Tahan; V. E/SUBE/CRE (06.25.013) Escola Municipal Fernando Rodrigues da Silveira; VI. E/SUBE/CRE (08.33.016) Escola Municipal

Mário Casasanta; VII. E/SUBE/CRE (09.18.074) Escola Municipal Embaixador Araújo Castro.

No mesmo Diário Oficial, por meio do Decreto n.º 35261 é adicionado um novo modelo de Ginásio, que recebe o nome de Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico (GEO) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Visando integrar o desenvolvimento acadêmico e esportivo formando talentos na vida e no esporte, segundo o Art.2.º O Programa tem como objetivo proporcionar aos adolescentes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos.

Já no Art.3.º são elencadas ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico dentre as quais: I- desenvolvimento de metodologia dinâmica, com sistema de ensino estruturado e materiais didáticos específicos; II- formação continuada de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica; III- utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor; IV- reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo; V- disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente; VI- disponibilização de espaço para a prática do esporte educacional com apoio às práticas desportivas formais e não-formais; VII- utilização de metodologia específica de detecção e desenvolvimento de talentos esportivos e paraesportivos; VIII- inscrição e classificação dos alunos, candidatos ao Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico; IX- estímulo a prática do esporte feminino; X- criação de unidade específica para a descoberta e desenvolvimento de talentos Paralímpicos; XI- criação do Núcleo Avançado de Desenvolvimento do Esporte; XII- estímulo a projetos transdisciplinares; XIII- estímulo a estudos do meio, onde os alunos vivenciem experiências práticas de aprendizagem e; XIV- estímulo a pesquisa e registro acadêmico de experiências vividas pela comunidade escolar. Somadas as escolas anteriores, essas unidades estão especializadas conforme Mapa 2:

**Mapa 2:** Todos os GEC's e GEOs até 2012.



**Fonte:** Elaborado pela autora.2023

A partir do Mapa 2 é possível perceber a ampliação do Programa e da ampliação, criando as escolas vocacionadas, sendo a primeira deles o Ginásio Experimental Olímpico (GEO).

Criado inicialmente para os anos Finais do Ensino Fundamental, é ainda neste decreto que aparece pela primeira vez a tríade aluno- atleta- cidadão. É no Art.6.º que fica estipulada a organização curricular inicial dos GEOs que é dividida em Núcleo comum e Núcleo Específico. Compõem o Núcleo comum: a) educação em tempo integral; b) professores polivalentes – de Ciências Exatas (Matemática e Ciências, de Humanidades (Português, História e Geografia); c) professores especialistas Educação Física, Artes e Inglês; d) os alunos terão professores tutores; e) utilização da Educopédia, que consiste em uma plataforma de aulas digitais, com uso de vídeos, planos de aula, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online; f) sistema de apostilas para cada disciplina e; g) elaboração e monitoramento do Projeto de Vida, que orientará a seleção de disciplinas eletivas pelos alunos, com acompanhamento do professor tutor. Já como Núcleo Específico aparecem: a) aproveitar aspectos da infraestrutura

local, como integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que possam servir de espaços adicionais de aprendizagem para os jovens; b) descobrir e desenvolver as vocações específicas voltadas para os esportes, selecionando talentos da rede e; c) trabalhar a responsabilidade social dos jovens, atuando como voluntários em escolas próximas ou áreas do entorno, no reforço escolar ou em ações de proteção ao meio-ambiente.

Com relação a carga horária e benefícios dos professores, os mesmos implementados para o GECs valiam para os GEOs como o regime de 40 (quarenta) horas semanais, a jornada de trabalho prevista neste artigo será complementada por intermédio de dupla regência com à gratificação somente para os servidores que não tivessem, ao longo do mês, qualquer tipo de afastamento, ainda que amparado pela legislação vigente exceto no caso de acidente de trabalho. assim como Gratificação pelo desempenho de funções inerentes ao novo modelo de Gestão implementado nos Ginásios Experimentais Cariocas, que inclui competências gerenciais voltadas para a multiplicação de experiências em educação, com foco na excelência acadêmica e no Projeto de Vida do aluno.

Os GEO foram inicialmente definidos como um modelo inovador de ensino em tempo integral, presentes em escolas com qualidade pedagógica e excelência na preparação esportiva. O GEO, iniciado em 2012 como um programa da Prefeitura do Rio, é um exemplo desse modelo. Inspirado nos Jogos Olímpicos de 2016, o GEO oferece aos alunos do 6º ao 8º ano todas as condições necessárias para desenvolverem seu potencial esportivo enquanto recebem uma educação de alta qualidade. (SILVA; SILVA, 2014, p. 22).

Sua missão era “[...] atuar com o esporte como matéria prima principal, desenvolvendo a educação pelo esporte, pois por meio dele, objetiva-se agir frente ao desenvolvimento humano e em suas interações com a sociedade.” (SILVA; SILVA, 2014, p. 22).

Desta forma, o projeto inicial do GEO consistia nestes princípios, mas, também, forjou o conceito de aluno-atleta-cidadão, definido como:

[...] processo de conquista do direito à educação e reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural; pois o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (SILVA; SILVA, 2014, p. 23).

Fica evidente que a preocupação dos GEO não se resumia à formação de estudantes atletas, nas escolas cariocas, mas, também, à formação cidadã através da temática esportiva, ou seja, o esporte encarado como um meio para o processo de desenvolvimento dos discentes.

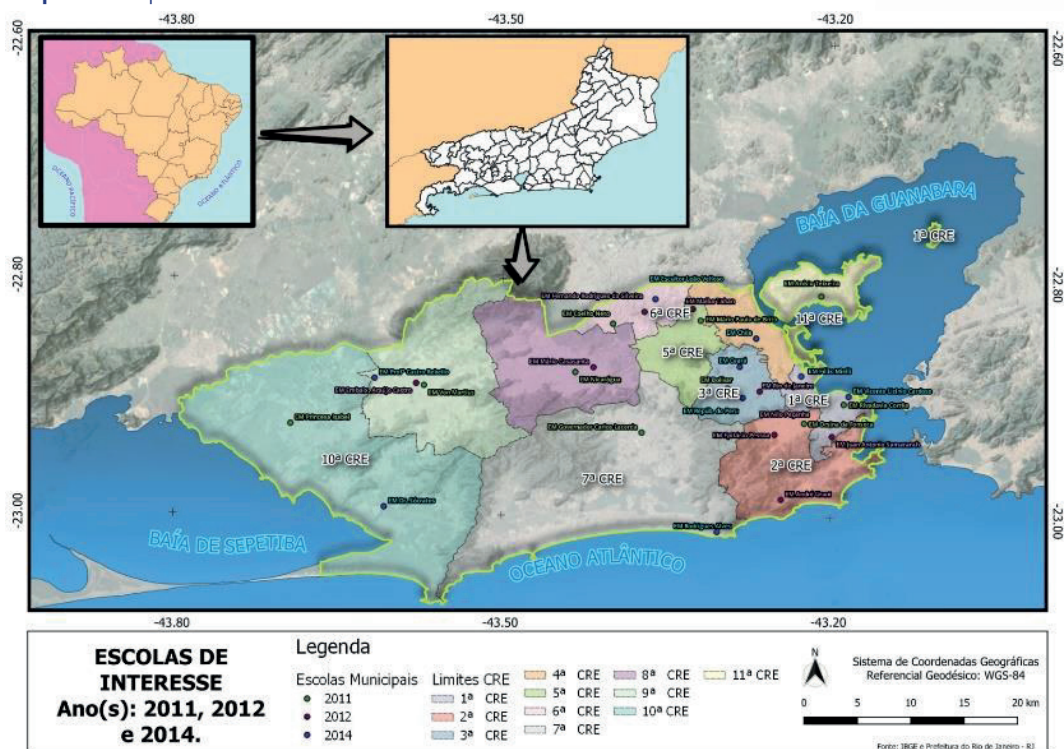
Isto posto, no que se refere à implantação do projeto, havia, em 2012, ano de estreia da proposta, a previsão de criação de cinco GEO: GEO Juan António Samaranch, no bairro de Santa Teresa (primeira unidade implantada no município do Rio de Janeiro); GEO Félix Mielli Venerando, no bairro do Caju; GEO Nelson Prudêncio, na Ilha do Governador e o GEO Doutor Sócrates, no bairro de Pedra de Guaratiba. Além desses, previa-se a abertura de um GEO Paralímpico, em Honório Gurgel (SANTOS, 2018).

Em 2013 DECRETO Nº 36.799 DE 26 DE FEVEREIRO DE 2013 passam a integrar o Programa Ginásio Experimental Carioca - E/SUBE/CRE (01.01.001) E.M. Vicente Licínio Cardoso II - E/SUBE/CRE (03.13.015) E.M. República do Peru III - E/SUBE/CRE(03.12.016) E.M. Ceará IV - E/SUBE/CRE(04.10.016) E.M. Chile V - E/SUBE/CRE(06.25.019) E.M. Escultor Leão Velloso VI - E/SUBE/CRE(07.24.004) E.M. Rodrigues Alves VII - E/SUBE/CRE(09.18.083) E.M. Professor Castro Rebello

Em 2014 com o Decreto Nº 38.954 DE 17 DE JULHO com o resultado já consolidado e com o argumento de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da rede municipal de ensino, respeitando suas diferenças aparecem, as primeiras modificações. Art. 1º As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas GEC e GEO passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características.

De acordo com o Mapa 3 é possível perceber, mais uma vez a ampliação: se inicialmente eram 10 escolas, 1 por CRE, agora é possível constatar algumas CREs, como por exemplo, a 1º CRE, com 4 escolas em Tempo Integral.

**Mapa 3:** A expansão dos GECs e GEOs até 2014.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

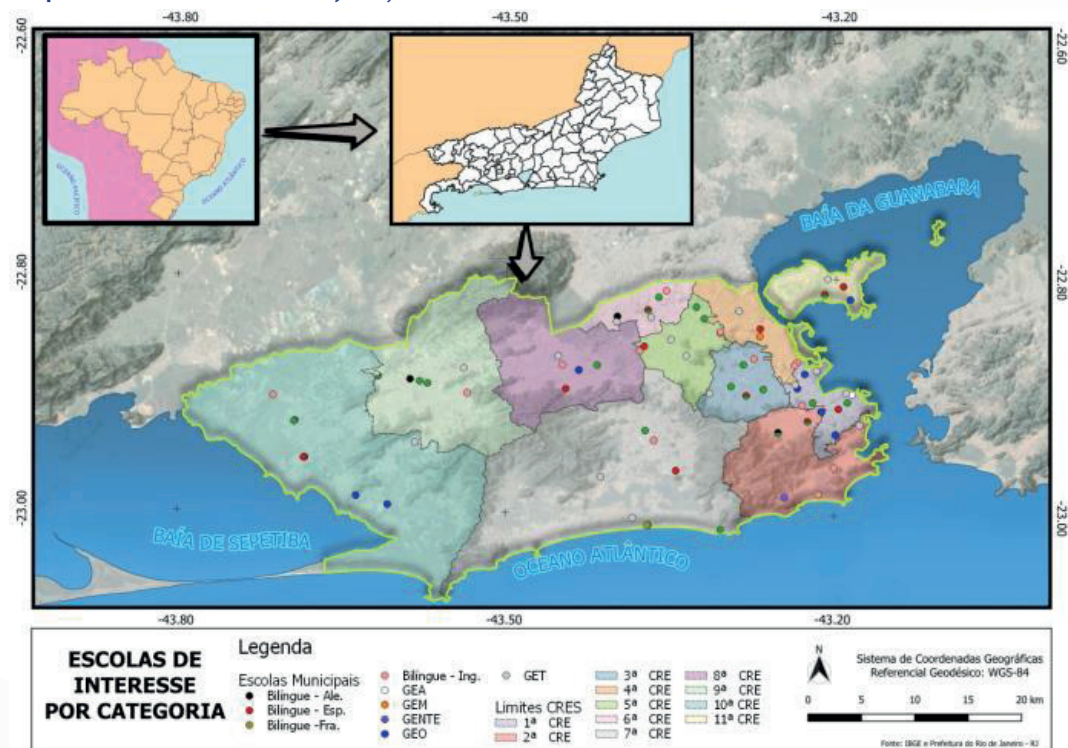
O Programa foi se expandindo de tal forma que em 15 de dezembro de 2022 na Seção III Das Unidades Vocacionadas o Art. 10 apresenta todas as finalidades específicas, a saber:

I- Escola do Programa Bilingue; II- Ginásio Educacional Olímpico - GEO; III- Ginásio Educacional Carioca - GEC; IV- Ginásio Educacional de Arte - GEA; V- Ginásio Educacional de Música - GEM; VI- Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - GENTE; VII- Ginásio Experimental Tecnológico - GET; VIII- Escola Cívico-Militar - ECIM.

No Anexo V da RESOLUÇÃO SME Nº 368 totalizam 83 escolas vocacionadas sendo: 14 Unidades escolares do Programa Bilingue - Língua Inglesa; 12 Unidades escolares do Programa Bilingue - Língua Espanhola; 2 Unidades escolares do Programa Bilingue - Língua Francesa; 3 Unidades escolares do Programa Bilingue - Língua Alemã; 18 Ginásio Experimental Tecnológicos (GET); 11 Ginásio Educacional Olímpico (GEO); 20 GINÁSIO EDUCACIONAL CARIOCA - GEC; 1 GINÁSIO EDUCACIONAL DE MÚSICA - GEM e 1 ESCOLA CÍVICO-MILITAR - ECIM.

Até junho de 2023 as 83 escolas estavam especializadas conforme Mapa 4:

**Mapa 4:** Os Ginásios da SMERJ em junho de 2023.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Mapa 4 é possível perceber mais uma vez a expansão do Programa Ginásio Carioca, nas mais diversas modalidades. Para a manutenção desses programas a SMERJ estabelece parcerias que visam investir na educação pública, estabelecendo parcerias público-privado, sendo este um ponto a ser melhor explorado ao longo da construção da tese.

Vale ressaltar ainda que os números da SMERJ continuaram crescendo. Sendo em outubro de 2024, mais de 200 GETs inaugurados e sendo estudada uma nova listagem de escolas de Educação em Tempo Integral sendo estudada para publicação até o final do ano letivo com a Matrizes correspondentes.

Em síntese, esta pesquisa visa proporcionar uma compreensão aprofundada das implicações da legislação atual na configuração da educação em tempo integral no Rio de Janeiro, abordando aspectos curriculares, espaciais e temporais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Turno Único nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro representa um avanço significativo no acesso à educação integral, visando uma formação mais abrangente e uma resposta às demandas sociais por qualidade educacional. A análise das políticas e das transformações curriculares e estruturais mostra que, embora exista uma clara convergência entre as metas da legislação e os objetivos pedagógicos, o processo de implementação enfrenta desafios variados, como a adequação da infraestrutura escolar e a formação docente específica para essa nova organização do tempo e espaço escolares. As experiências iniciais com os programas GEC e GEO indicam que a ampliação da jornada escolar pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas o ensino acadêmico, mas também a formação para valores e cidadania ativa.

Diante disso, é essencial que as políticas públicas continuem a investir no fortalecimento desse modelo, proporcionando condições adequadas para que o tempo adicional oferecido seja, de fato, utilizado com qualidade. A pesquisa em andamento revela que o sucesso de uma educação em tempo integral depende tanto da estrutura física quanto do apoio pedagógico e social oferecido, ressaltando a necessidade de parcerias e da continuidade de investimentos. Com a expansão planejada até 2031, espera-se que o modelo alcance um impacto positivo nas trajetórias educacionais e na vida social dos estudantes do Rio de Janeiro, consolidando-se como um importante instrumento de combate às desigualdades educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm) . Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) . Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) . Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 30 nov. 2023.

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, 2014a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação \(mec.gov.br\)](#) Acesso em : 30 nov. 2023.

BRASIL. LEI Nº 14.640, DE 31 DE JULHO DE 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/37435287/publicacao/37435457> . Acesso em 17 de março de 2024.

BRASIL. [escola-em-tempo-integral.pdf \(www.gov.br\)](#)

BRASIL. [guia-elaboracao-politica-educacao-tempo-integral \(www.gov.br\)](#)

CAVALIERE, A. M., Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia, vol. 20, n. 46, maio-ago. 2010. [ [Links](#) ]

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51- 64, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418> . Acesso em: 30 nov. 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? Educação e Sociedade, Campinas, v.

35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMjqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt](http://scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMjqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt) . Acesso em: 30 nov. 2023.

COELHO, L. M. C. et al. Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro: Universalidade ou focalização? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. Anais[...]. Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13\\_2831\\_texto.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_2831_texto.pdf) . Acesso em: 10 dez. 2023.

CORTES, Luciana Ferreira. Ginásios Cariocas: Um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. 2017. UNIRIO. 2017

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio. Dissertação (mestrado profissional) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 98 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** . São Paulo: Instituto Paulo Freire. . Acesso em: 03 out. 2024. , 2009

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. [ Links ]

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec –Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 14 abril 2024

LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNIO, José. C. Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. Revista HISTEDBR on line. Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12\\_32.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12_32.pdf) . Acesso em: 14 abril 2024

LIBÂNIO. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro

de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/...scola%20de%20tempo%20integral.doc>> Acesso em:

MACHADO, Cristiane; FERREIRA, Larissa Barbosa. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 87-112, set. 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602018000300087&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300087&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 set. 2024. Epub 05-Jun-2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3id640>.

MOLL, J.; LECLERC, J. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.7, n.13, p. 291-304, jul./dez. 2013. [ [Links](#) ]

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; FAQUIN, J. P. S. Estado del Arte sobre Formación de Profesores en América Latina: significado, orígenes y fundamentos teórico-metodológicos. *Revista Digital UMBRAL*, [S. l.], n. 17, 2005. [ [Links](#) ]

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. [ [Links](#) ]

RIO DE JANEIRO. Lei n. 5.225, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro: Prefeito Municipal, 2010. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1208#/p:3/e:1208?find=lei%20n%C2%BA%205.225> . Acesso em: 28 de nov. 2023.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1178, de 02 de fevereiro de 2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: SME, 2012. Disponível em: <https://cre6-rjrj.blogspot.com/2012/02/resolucao-sme-n-1178-de-02-de-fevereiro.html> . Acesso em: 10 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1317, de 28 de outubro de 2014. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro [...]. Rio de Janeiro: SME, 2014. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=re->

[solu%C3%A7%C3%A3o %20sme%20n%C2%BA%201.317](#) . Acesso em: 10 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1427 de 24 de outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização das turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SME, 2016. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%201.427> . Acesso em: 10 dez. 2022.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 113, de 16 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades

RIO DE JANEIRO. ESCOLAS CARIOCAS EM TURNO ÚNICO Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal de Educação, 2020.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 297, de 17 de novembro de 2021. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

Rio de Janeiro: SME, 2021. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5161#/p:13/e:5161?find=resolu%C3%A7%C3%A3o %20sme%20n%C2%BA%20297> . Acesso em: 20 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. Lei n. 7.453, de 8 de julho de 2022. Altera a redação do art. 1º da Lei Municipal nº 5.225, de 2010, que dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro: Prefeito Municipal, 2022. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1208#/p:3/e:1208?find=lei%20n%C2%BA%205.225> . Acesso em: 20 de nov. 2023.

RIO DE JANEIRO. DECRETO MUNICIPAL nº 32672. DE 18 DE AGOSTO DE 2010 Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. ano 24 n.105 de 19 de ago 2010a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>

RIO DE JANEIRO. DECRETO MUNICIPAL nº38.954/2014 de DE 17 DE JULHO DE 2014. DISPÕE SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS UNIDADES ESCOLARES

ASSISTIDAS PELOS PROGRAMAS GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA E GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO E PARALÍMPICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

RIO DE JANEIRO. DECRETO N° 33649. De 11 de abril de 2001. DIARIO OFICIAL. De 12 de abril de 2011.

RIO DE JANEIRO. PORTARIA E/SUBE/CED N°07 de 13 de dezembro de 2010b. Secretaria Municipal de Educação. Estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. Ano 24 n.181 de 14 de dez 2010 p.21.

RIO DE JANEIRO. RESOLUÇÃO SME/RJ 1010 de 04 de março de 2009b. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Geral de Educação. Dispõe sobre as orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. Ano 22. n.236 05 mar 2009. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>

RIO DE JANEIRO. Decreto N.º 35261, de 19 de Março de 2012. Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 20 de março de 2012.

RIO DE JANEIRO. GINÁSIO CARIOCA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instituto Trevo. 2011.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial na PORTARIA CONJUNTA E/SUBEX - E/SUBE N.º 02, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2021 que "Dispõe sobre a organização do Quadro de Horários e as regras de alocação de professores e outros servidores nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências" em 05 de novembro de 2021, página 22Ano XXXV N 165 • Rio de Janeiro Sexta-feira, 05 de Novembro de 2021. P.22

SANTOS, Ana Carolina Souza Guimarães dos. Ginásio experimental olímpico: o esporte como fio condutor na formação social dos alunos. 2018. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, 2018.

SILVA, José Edmilson da; SILVA, Leonardo Fonseca da. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ALUNOATLETA-CIDADÃO: UM ESTUDO NO GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO. In: SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. ALUNO – ATLETA – CIDADÃO: ESTUDOS NO GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO. 1. ed. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, outubro 2014. v. 1, cap. 1, p. 11-37. ISBN 7576.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 38, nº 87, p. 21-33, jul./set., 1962. [ Links ]

ZAPLETAL, Patrícia Peixoto e MACHADO, Adriana Marcondes. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 209-222, maio-ago., 2019

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.002

# ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: AÇÕES DIRECIONADAS A PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Aline Siebra Fonteles Lopes<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste estudo são analisados a partir dos pilares da governança, da política de inclusão e da política de educação superior Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará os desafios postos à instituição sobre inclusão de pessoas privadas de liberdade. O objetivo deste estudo é apresentar a análise dos dados das principais ações de Ensino, Pesquisa e Extensão que o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará tem planejado e implementado no que se refere a inclusão de pessoas privadas de liberdade (PPL), no lastro temporal 2005 a 2023 mediante aquilo que foi expresso em seu Plano de Desenvolvimento Institucional em comparação com o ingresso de PPL no ensino, ações de extensão e de pesquisa realizadas pela instituição. A pesquisa é exploratória, de caráter qualitativo.

**Palavras-chave:** Educação, Sistema Prisional, Pessoas privadas de liberdade, Políticas Públicas, Gestão do Ensino Superior

<sup>1</sup> Mestra pelo programa POLEDUC/UFC e Pós-Graduanda do Curso de doutorado em Educação da Universidade de Coimbra-Pt [aline.universidades@gmail.com](mailto:aline.universidades@gmail.com). Este trabalho é uma atualização de parte dos dados da dissertação de Mestrado da autora.



## INTRODUÇÃO

A Educação no sistema prisional é uma política pública de cunho social e que enfrenta entraves para seu desenvolvimento. Nesta perspectiva se busca em outras instituições o aporte necessário em forma de parcerias, ações que venham a fortalecer a educação nesse ambiente. Para isso esse trabalho busca compreender como instituições federais de ensino superior, especificamente o IFCE tem refletido sobre sua responsabilidade social com relação a causa penitenciária e ao público PPL. Sobre isso afirma CAVALCANTE (2020):

“Ademais, percebe-se que as IFES do Ceará, entre 2009 e 2019, período no qual a democratização do acesso ao ensino superior materializou-se através das políticas públicas do ES voltadas para a inclusão, e em virtude dos objetivos e ações de inclusão propostas no PDI de forma geral. Neste período registra-se maior participação das IFES na ressocialização de apenados, mesmo que ainda seja uma tímida participação, por ser um público que tem o acesso obstruído por questões judiciais, por se tratar de pessoas que as condições socioeconômicas são críticas, e pelos preconceitos sociais que ações desenvolvidas para o âmbito prisional enfrentam.” (CAVALCANTE, p. 101. 2020)

Empreender ações direcionadas para esse público não é algo sistematizado pelas instituições federais de ensino, que atuam de forma pontual na referida matéria, como afirma CAVALCANTE (2020). E é por essa razão que este trabalho busca colaborar para a notoriedade dessa problemática chamando as instituições federais de ensino à responsabilidade a partir da reflexão das possibilidades de ações que podem direcionar ao público PPL.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como exploratória e de natureza qualitativa, configura-se como estudo de caso. (YIN,2005) Para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa documental oriunda de fonte secundária, sendo localizadas em sítios oficiais, nos jornais, de grande circulação para a construção dos resultados, obras científicas para fundamentação teórica. (GIL,2008) Foram considerados os dados noticiados pelas instituições envolvidas neste estudo, e por jornais regionais ou nacionais, esse tipo de dado tem sua validade reconhecida pela “Escola dos Annales” conduzidos por Lucien Febvre e Marc Bloch. (LYON,1991).

O método de extração dos dados utilizado foi o formato de quadros, contendo o quantitativo das categorias selecionadas para a pesquisa, e em seguida, procedendo-se à análise qualitativa dos dados levantados. (Amado,2014)

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A O sistema de governança do IFCE norteia-se pelos princípios da gestão estratégica, que envolve ciclos periódicos de planejamento, execução, monitoramento e revisão, buscando o cumprimento das metas traçadas no PDI, que consistem em pontos estratégicos, que são o Ensino, Pesquisa, Extensão, Assistência e Gestão. As categorias extraídas do PDI para análise nos eixos Ensino, Pesquisa e Extensão foram: O quantitativo de Pessoas privadas de liberdade (PPL) ingressantes por ano no IFCE e cursos nos quais estão matriculados, ou produção científica, ou projetos de extensão que correspondam ao público PPL. Apresenta-se a seguir os quadros com o levantamento dessas ações que compreendem: Ensino, Pesquisa e Extensão. No quadro 01 estão dispostas as ações de inclusão propostas pelo PDI do IFCE 2005- 2009, então CEFET-CE:

**Quadro 01** - Ações de inclusões propostas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE vigência 2005-2009

AÇÕES DE INCLUSÃO 2005-2009
<ol style="list-style-type: none"> <li>Os objetivos estratégicos e metas constantes deste PDI refletem um esforço de discussão coletiva com a nossa comunidade na construção de um processo de planejamento dinâmico e participativo, contemplando as mudanças de cenários interno e externo, sem perder de vista a necessidade de democratização do acesso a um ensino superior de qualidade que permita a interiorização da ação do CEFETCE em abrangência estadual e a inclusão social, desafio maior da sociedade brasileira neste século.</li> <li>Avaliamos, pois, que o CEFET-CE/UNED-CEDRO pela sua sensibilidade e atuação frente aos desafios impostos pela realidade socioeconômica, política e cultural da região é uma força viva de promoção humana, inclusão social e desenvolvimento.</li> <li>Objetivos Estratégicos da Extensão; § Dinamizar as relações com o setor empresarial, visando a expansão das atividades de extensão e ampliando a inclusão dos egressos; § Ampliar os Projetos Sociais fortalecendo a formação cidadã e a inclusão social;</li> <li>Para atendimento das demandas de Extensão: Criar um Núcleo de Inclusão Social, para estimular, analisar e promover as diretrizes dos projetos sociais, objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade Implementação da interiorização e criação de mecanismos de envolvimento dos alunos nas comunidades de Fortaleza 3000 alunos. Até dez/2009.</li> <li>Ampliar os Projetos Sociais 06 convênios fortalecendo a formação cidadã e a inclusão social.</li> </ol>

ANÁLISE DA PESQUISA: Neste PDI verifica-se que a inclusão social está sendo elaborada como estratégia institucional, mas ainda sem ações direcionadas a específicos públicos, talvez pela natureza da própria instituição no que diz respeito a oferta de cursos voltados para as ciências exatas.

**Fonte:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2005).

**Quadro 02** - apresentam-se as ações de inclusão propostas no PDI 2014 a 2018 do IFCE:

AÇÕES DE INCLUSÃO LOCALIZADAS NO PDI	ANÁLISE DA PESQUISA
2014-2018	<p>Neste PDI é nítida a preocupação com a inclusão através de projetos de inclusão social..</p> <p>No item 2 a instituição busca diagnosticar as demandas sociais da comunidade do seu entorno</p> <p>No item 3 a assistência estudantil é apresentada como uma política fundamental para a promoção do ingresso, permanência e êxito do estudante, cumprindo a demanda da democratização do ensino e a inclusão social por meio da educação.</p> <p>No item 4 a instituição ressalta que os programas sociais voltados para o público interno e externo combatem a evasão e contribuem com a inclusão social através da educação.</p>
	<p>No item 5 a instituição mostra-se atenta à política de inclusão das pessoas com necessidades específicas.</p> <p>No item 6, menciona os cursos que são ministrados para a comunidade e cita jovens em situação de vulnerabilidade social, proposta que é similar ao público desta pesquisa.</p> <p>Foco nas tecnologias, solução educacional por meio do acesso digital. Foco no público PNE.</p> <p>No item 6, menciona os cursos que são ministrados para a comunidade e cita jovens em situação de vulnerabilidade social,</p>

<p>especiais, a instituição tem promovido ações para o atendimento às pessoas, fundamentadas nos princípios do direito à cidadania dentre elas destacam-se: Acessibilidade – adaptação de acesso, com a construção de rampas nos prédios e elevadores; piso tátil direcional na calçada do estacionamento; Adaptação das instalações sanitárias; Adequação dos procedimentos metodológicos e avaliativos em função de atender às necessidades educativas do aluno; Oferta de curso Aperfeiçoamento de Professores para Educação Inclusiva como forma de capacitar os professores e estudantes frente à necessidade de lidar com pessoas com necessidades especiais. 9- Considerando os desafios e conquistas da inclusão social, assim como a inserção laboral das pessoas com necessidades específicas, o IFCE conta com 16 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) que tem como objetivo criar, na instituição, a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade. Sendo o principal locus facilitador do processo de inclusão, o NAPNEs promoveu oficinas de LIBRAS e escrita e leitura em Braille para funcionários e alunos.</p>	<p>proposta que é similar ao público desta pesquisa.</p> <p>No item 9 são apresentados os desafios e conquistas da inclusão social, assim como a inserção laboral das pessoas com necessidades específicas. Neste contexto, o IFCE conta com 16 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs).</p>
---	--

**Fonte:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2018)

O IFCE direcionou esforços nesse PDI e especificou ações para o público com necessidades educacionais específicas (PNE) (Exemplo: Pessoas com diagnóstico de altas habilidades, autismo, surdas, cegas, cadeirantes, entre outras condições). Mas não menciona expressamente o público PPL.

**Quadro 03** Ações de inclusão propostas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE vigência 2019– 2023

AÇÕES DE INCLUSÃO		ANÁLISE DA PESQUISA
2019-2023	1-Ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania, visando à acessibilidade, à diversidade, ao Plano de Desenvolvimento Institucional. Organização administrativa da instituição e políticas de gestão, pluralismo de ideias e à inclusão social;	Neste PDI, sobre a questão da inclusão, o IFCE demonstra apenas o intento de ampliar as ações que já estão sendo implementadas desde os PDIs anteriores. São apresentados dados com notícias do período de 2017 a 2019, referente a aprovação de detentos no ENEM via SISU.
2020	Projeto de Extensão Capacitação profissional de adolescentes em conflito com a Lei ou Pessoas privadas de liberdade.	Segundo informações colhidas com a instituição: O projeto foi descontinuado em razão da pandemia do Covid-19.

**Fonte:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2018)

Durante a vigência do PDI 2014 a 2018, em 2015 o IFCE registrou em sua base um projeto de extensão e uma publicação científica na temática, em 2017 uma cooperação técnica e outro projeto de extensão na temática, e em 2018 duas publicações na temática (serão apresentadas no próximo tópico), conforme o quadro abaixo:

**Quadro 04** apresentam-se as ações de inclusão propostas no PDI 2014 a 2018 do IFCE

ANO	AÇÃO DE EXTENSÃO	DADOS DA AÇÃO	QUANTIDADE DE PPL ATENDIDAS
2015 a 2016	Projeto de Extensão	Projeto de atendimento e ressocialização da pessoa reclusa: Uma iniciativa do Conselho da Comunidade Carcerária do município de Ubajara em parceria com o IFCE campus Ubajara 60 pessoas.	60
2017	Cooperação Técnica	IFCE e SEJUS discutem parceria para capacitação de internos Trabalho conjunto. As duas entidades devem assinar um termo de cooperação para oferecer cursos profissionalizantes. Dar novas oportunidades a quem deseja mudar de vida. Esse é o propósito de uma iniciativa que já está sendo discutida pelo Instituto Federal do Ceará e pela Secretaria de Justiça e Cidadania do Estado do Ceará. O projeto “Segunda Chance” prevê a oferta de cursos profissionalizantes a internos das unidades do sistema prisional do estado, preparando-os para o mercado de trabalho.	
2017 a 2018	Projeto de Extensão	Conexões com o cárcere: Ações conjuntas entre o IFCE e o Conselho de Execuções Penais.	O projeto atendeu a população carcerária e suas famílias.
2020	Projeto de Extensão	Capacitação profissional de adolescentes em conflito com a Lei ou Pessoas privadas de liberdade.	O projeto foi descontinuado em razão da pandemia do Covid-19.

Entre 2017 e 2018 na plataforma SIGPROEXT da instituição há um projeto de extensão direcionado para a referida temática, e em 2020 um projeto na mesma temática, que segundo informações colhidas na instituição foi registrado, mas não foi continuado devido a crise da pandemia do Covid-19. Através dos anuários do IFCE foi possível localizar os seguintes dados: Em 2011 o IFCE empreendeu 63 ações de extensão, em 2012 foram 45, ao passo que em 2013 foram 77 ações, em 2014 contabiliza-se 143 ações entre elas apenas 1 projeto de extensão, em 2016 foram 6406 ações, 2017 foram registradas 3757 ações, destas apenas 1 cooperação técnica.

**Fonte:** IFCE (2017e); da pesquisa

## A TEMÁTICA PPL NA PESQUISA DO IFCE

O IFCE no seu PDI declara a visão de ser referência em pesquisa colaborando com o desenvolvimento regional e transformação social. Considerando que a pesquisa é um pilar institucional, aqui apresenta-se as produções de

Pesquisa do ano de 2011 a 2023. Mediante os dados encontrados constatou-se o seguinte quantitativo de publicações na temática: Em 2015 o IFCE teve apenas 2 publicação na temática no universo de 1.538, 2018 foram 2 publicações no universo de 5843, 2019 a 2023 os valores gerais das publicações científicas da instituição não estão disponíveis em seus anuários, mas foram localizadas 2 publicações na temática nos anos de 2020 e 2023, totalizando de 2009 (ano no qual não se localiza valores de pesquisa nas plataformas da instituição até a data desta pesquisa) a 2023 6 trabalhos de servidores do IFCE em temáticas voltadas para PPL. Embora esta pesquisa considere relevante o quantitativo de produção da instituição, faz-se necessário que a temática seja debatida, e explicitada no PDI institucional.

Fundamentados nos dados coletados nos anuários institucionais, demonstra-se a evolução das pesquisas no IFCE em todas as áreas. A produção geral científica da instituição se mantém numa crescente. Foi possível localizar junto a instituição duas publicações na temática PPL no ano de 2015 realizadas por servidora técnica administrativa, em 2018 o IFCE possui 02 pesquisas publicadas sendo uma por servidora técnica administrativa, e 01 pesquisa realizada por servidor docente junto a discente (esta pesquisa foi informada pela instituição via e-Sic), na temática PPL. Foi localizada uma pesquisa de dissertação de servidora vinculado ao IFCE na temática sobre prisões no ano de 2020 publicada no repositório da Universidade Federal do Ceará. Em 2021 e 2022 não foram localizados na plataforma institucional publicações sobre a referida temática. Foi localizada em 2023 a publicação de um livro infantil publicado por uma servidora técnica administrativa vinculada ao IFCE na temática sobre prisões. Somando-se as publicações registradas nos anuários do IFCE a instituição tem registrado de 2011 a 2023 milhares de pesquisas, destas ações localizou-se apenas 6 publicações acadêmicas na temática sobre prisões.

## **AÇÕES DE ENSINO DIRECIONADAS À PPL**

O Brasil ao longo dos anos se comprometeu com os organismos internacionais para o cumprimento dos direitos humanos como o que foi estabelecido em Viena (ONU,1948), e pelas Regras Mínimas para tratamento de presos (BRASIL,2016) a partir disso o governo brasileiro traça suas políticas para o cumprimento dos tratados. O Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade (ENEM PPL) é uma das ações concretas que corresponde

às Regras de Mandela (BRASIL, 2016) pois segundo o referido documento as pessoas privadas de liberdade possuem o direito à educação em todos os níveis. No quadro a seguir estão expostos dados localizados por meio de notícias divulgadas em jornais de grande circulação. O quantitativo de 3 PPL aprovados no exame pelo IFCE. É aqui que entra os resultados encontrados na categoria Ensino:

**Quadro 05** Apresentam-se notícias e dados da instituição a respeito do ingresso de PPL no IFCE

TÍTULO DA NOTÍCIA	ANO	FONTE DOS DADOS E DESCRIÇÃO DA NOTÍCIA
Detentos no Ceará são aprovados no Sisu 2017	2017	Em meio à crise do sistema prisional, quatro internos de grandes unidades da Região Metropolitana de Fortaleza e da Cadeia Pública de Aracati conseguiram aprovação por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para os cursos Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Telecomunicações, Química e Ciências Sociais. Os detentos garantiram vaga na Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e no Instituto Federal do Ceará (IFCE). Fonte: O povo online (2017)
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) do Campus Canindé.	2018	Quatro internos e egressos do sistema penitenciário do estado conseguiram vaga na primeira chamada de Seleção Unificada (Sisu) nos cursos de Direito, Rede de Computadores, Letras-Espanhol e Agronomia na Universidade Federal do Ceará e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) do Campus Canindé. Fonte: Tribuna do Ceará (2019)
Seis internos do sistema prisional cearense são aprovados para o ensino superior	2021	Com o resultado da primeira chamada no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) na Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Baturité e Cedro, na Universidade Federal do Cariri – Campus Juazeiro do Norte e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), os internos garantiram vagas nas universidades através das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem PPL). Um dos internos aprovados no Sisu garantiu vaga em primeiro lugar para cursar Hotelaria no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Seis internos do sistema prisional cearense são aprovados para o ensino superior - Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização (sap.ce.gov.br)
Notícia sobre o contexto Cearense do ENEM PPL	2022	O Ceará registrou um aumento de 35% no número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem PPL) de 2022. De acordo com a Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), 4.307 internos do sistema prisional realizaram as inscrições. Segundo a SAP, o número de inscritos em 2021 foi 3.195. <a href="https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2022/11/07/numero-de-detentos-cearenses-inscritos-para-o-enem-2022-cresceu-35percent.ghtml">https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2022/11/07/numero-de-detentos-cearenses-inscritos-para-o-enem-2022-cresceu-35percent.ghtml</a>

TÍTULO DA NOTÍCIA	ANO	FONTE DOS DADOS E DESCRIÇÃO DA NOTÍCIA
Ceará: Mais de 241 mil inscritos no Enem 2023	2023	Ao todo, 241.978 pessoas estão inscritas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2023, no Ceará. O número representa 6,2% das mais de 3,9 milhões em todo o Brasil. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aplicará as provas, nos dias 5 e 12 de novembro, em 119 municípios cearenses. No estado, são 718 locais de prova e 8.575 salas de aplicação.

**Fonte:** Da pesquisa / Fonte: O povo online (2017); Tribuna do Ceará (2019)

**Quadro 06** Apresentam-se notícias e dados da instituição a respeito do ingresso de PPL no IFCE

ANO	AMPLA CONCORRÊNCIA APROVADA NO ENEM-SISU	DETENTOS APROVADOS	VALOR PERCENTUAL
2009 a 2014	Dados indisponíveis		
2015	7639	Valor desconhecido	Valor desconhecido
2016	15.419	1	0.06%
2017	18.806	1	0.05%
2018	Valores desconhecidos	1	Valor desconhecido
2019	Dados indisponíveis		
2020 2021	Neste período a instituição vivenciou a crise pandêmica que impactou no ingresso de estudantes de modo geral. Conforme noticiado pelo Diário do nordeste: "Enem 2020 e pandemia: os desafios e angústias enfrentados pelos estudantes - EducaLab - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br)" Enem 2020 e pandemia: os desafios e angústias enfrentados pelos estudantes - EducaLab - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br) Conforme a seguinte notícia Seis internos do sistema prisional cearense são aprovados para o ensino superior - Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização (sap.ce.gov.br) 01 pessoa privada de liberdade garantiu vaga no ENEM PPL para o ano de 2022		
2022 2023	Não há dados disponíveis sobre a instituição até a data desta publicação. Não há dados disponíveis sobre a instituição até a data desta publicação. Embora o site G1 tenha divulgado notícia sobre o ENEM PPL que ocorreu em todo o país: Presos aprovados no Enem podem ter remição de pena e direito de ir à faculdade: 'Quero esquecer o passado', diz jovem que passou em federal   Educação   G1 (globo.com)		

O IFCE possui cursos de licenciatura para o preparo de futuros professores que possivelmente poderão atuar em presídios ou equipamentos similares, ou atuarão com discentes que tem familiares em situação reclusa em virtude da Lei, tem em seu catálogo de cursos o Serviço Social na unidade de Iguatu, um curso que tem seu fundamento nas questões sociais (IAMMAMOTO, 1999) e a prisão é uma questão social, e se a instituição tem seu ingresso disponibilizado mediante o ENEM e o ENEM PPL a causa educacional das pessoas privadas de liberdade deve ser por ela observada, assim como pelas instituições de ensino, pelo poder público e seus legisladores.

**Fonte:** Da pesquisa



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de pesquisa, ensino e extensão direcionadas a PPL no IFCE ainda são discretas. A razão dessa quantidade incipiente de ações direcionadas a PPL pode ser pela característica da instituição, por ser tecnológica por excelência, provavelmente seus pesquisadores submetem mais propostas e realizam mais publicações em áreas correlatas a expertise da própria instituição. Porém, isso não impede que a instituição comece a direcionar seu olhar no que tange o ensino, pesquisa e extensão para esse público que precisa da atenção das instituições educacionais, sobretudo, em virtude do ENEM PPL que é um Exame específico que visa oportunizar o ensino superior para pessoas privadas de liberdade. Os dados mostram poucos ingressos advindos do ENEM PPL, poucos projetos de extensão e cooperações técnica, essa constatação demonstra a necessidade do IFCE de discutir em fóruns, em comissões, em seus instrumentos de governança a política de inclusão das pessoas privadas de liberdade.

Há muitas possibilidades para o IFCE: Cursos de engenharia podem estudar a questão arquitetônica da prisão e pensar melhorias para a qualidade de vida e segurança dos apenados podendo responder também através de pesquisas a questão do idoso, do cadeirante que encontra-se preso, da mulher que amamenta; Cursos na área alimentícia podem promover ações de ensino, pesquisa e extensão nas cozinhas e padarias das penitenciárias industriais; os cursos de licenciatura podem promover os estágios dos estudantes, bem como ações de extensão para o referido público (obedecendo a realidade de cada unidade prisional ou equipamento correlato), o curso de Serviço Social pode promover estudos, debates, e ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas ao público PPL. O IFCE possui potencial para desenvolver a emancipação do público privado de liberdade através da educação, sendo uma responsabilidade do governo, das instituições educacionais e de toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. (Org.). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra. (2014). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>. Acesso em: 19.Fev.2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Regras mínimas das Nações Unidas para tratamento dos presos. Brasília, DF, 2016a, 84 p. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>>. Acesso em 08 nov. 2024

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_12.12.2019/CON1988.pdf](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.12.2019/CON1988.pdf). Acesso em: 12 Fev. 2024.

CAVALCANTE, A.S.F.L. Perfil de atendimento nas instituições públicas federais de ensino superior do Ceará: ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade. 2020. 146f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2020.

G1 GLOBO. Presos aprovados no Enem podem ter remição de pena e direito de ir à faculdade: ‘Quero esquecer o passado’, diz jovem que passou em federal | Educação | G1 (globo.com). G1 GLOBO. 07 de maio de 2023. Disponível em: Presos aprovados no Enem podem ter remição de pena e direito de ir à faculdade: ‘Quero esquecer o passado’, diz jovem que passou em federal | Educação | G1 (globo.com) Acesso em: 19.Fev.2024

DIÁRIO DO NORDESTE. Enem 2020 e pandemia: os desafios e angústias enfrentados pelos estudantes. DIÁRIO DO NORDESTE. 06 de novembro de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/enem-2020-e-pandemia-os-desafios-e-angustias-enfrentados-pelos-estudantes-1.2978280>

G1 CEARÁ. Ceará aumenta em 35% o número de detentos inscritos no ENEM. G1 CEARÁ 07 de novembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2022/11/07/numero-de-detentos-cearenses-inscritos-para-o-enem-2022-cresce-35percent.ghtml>. Acesso em: 19.Fev. 2024

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Institucional. Fortaleza, 2012-2022. Disponível em: Anuário Estatístico – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE. Acesso em: 4 out. 2023.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. IFCE e Sejus discutem parceria para capacitação de internos. Fortaleza, 2017e. Disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/noticias-de-destaque/ifce-e-sejus-discutem-parceria-para-capacitacao-de-internos>. Acesso em: 6 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009. Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/planode-desenvolvimento-institucional-2005-2009-pdf/view>. Acesso em: 09 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Fortaleza, [2013?]. Disponível em <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/planode-desenvolvimento-institucional-2014-2018pdf/view>. Acesso em: 08 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023. Fortaleza, 2018b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2019-23-versao-final.pdf/view>. Acesso em: 7 nov. 2023.

LYON, Bryce; LYON, Mary. The birth of Annales History: the letters of Lucien Febvre and Marc Bloch to Henri Pirenne (1921-1935). Bruxelles: Comission Royale d'histoire, 1991.

ONU – NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> Acesso em: 3 jan. 2022.» <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

SAP. Seis internos do sistema prisional cearense são aprovados para o ensino superior - Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização ([sap.ce.gov.br](http://sap.ce.gov.br)) SAP. 21 de novembro de 2021. Disponível em: Seis internos do sistema prisional cearense são aprovados para o ensino superior - Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização ([sap.ce.gov.br](http://sap.ce.gov.br)). Acesso em: 19.Fev.2024

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.003

# UMA ANÁLISE SOBRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMÁTIVA NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE

Adelson Cheibel Simões<sup>1</sup>

Camila Oliveira Neves<sup>2</sup>

## RESUMO:

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar, problematizar e destacar a importância da avaliação, considerando os conceitos e funções, com ênfase nas modalidades diagnóstica, formativa e somativa. Para alcançar tal propósito, optamos por um método de pesquisa baseado na exploração de fontes bibliográficas e documentos que ampliassem a compreensão do tema, abordando diversos conceitos relacionados à avaliação educacional e posteriormente em uma pesquisa de campo utilizando como instrumento um questionário com perguntas abertas a respeito destes das avaliações. O estudo também teve a pretensão de fazer uma análise abrangente e crítica das modalidades de avaliação, no sentido de contribuir para a construção do conhecimento. Ficou claro que tais modalidades oferecem diferentes contextos de aprendizagem, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Adicionalmente, a pesquisa enfatizou a importância intrínseca da avaliação ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Todos esses elementos contribuíram para a obtenção de novas perspectivas sobre o processo avaliativo, proporcionando uma compreensão mais profunda do tema e aproximando-nos das visões dos autores abordados. Este estudo não apenas

1 Doutorando em Educação no PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ docente da rede estadual de ensino do Maranhão e da Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP [adelsonsimoes@gmail.com](mailto:adelsonsimoes@gmail.com)

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/docente do Curso de Educação da Faculdade do Baixo Parnaíba -FAP, [camilapeixes@hotmail.com](mailto:camilapeixes@hotmail.com)

enriquece a compreensão da avaliação educacional, mas também ressalta seu papel central na promoção da qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação, Accountability, Ensino aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A análise das práticas pedagógicas de avaliação representa um exercício de profunda importância, tanto para os discentes quanto para os docentes, uma vez que auxilia a revisar se os conteúdos e as metodologias adotadas estão, de fato, contribuindo para uma aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, verifica se os métodos empregados são eficazes e oferecem suporte efetivo a esse processo. Conforme salientado por Bonesi e Souza (2006, p.135), “a avaliação é o espaço ideal para mediação, aproximação e diálogo entre as alternativas de ensino do professor e os percursos de aprendizagem dos alunos.” A avaliação, portanto, é uma parte integral do processo de ensino e aprendizagem e desempenha um papel crucial na orientação das práticas pedagógicas.

Com base nesse contexto, este estudo tem por intenção analisar, problematizar e destacar a importância da avaliação, considerando os conceitos e funções, com ênfase nas modalidades diagnóstica, formativa e somativa. É fundamental escolher a modalidade de avaliação adequada para obter resultados eficazes. A tentativa aqui é buscar responder às seguintes indagações: Quais são os principais tipos de avaliação? Qual é a função de cada modalidade? Como e quando devem ser utilizadas?

Desta forma usaremos as principais modalidades de avaliação, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. Será discutido o significado de cada uma delas, suas funções e como se distinguem em cada fase do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação vai além da aplicação de provas finais ou testes e, portanto, não se limita a determinar se os alunos aprenderam ou não o conteúdo proposto. É um processo complexo que envolve múltiplos requisitos e ferramentas para coletar dados que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.

Em última análise, avaliar não é apenas um ato de julgar se um aluno é capaz de aprender, mas sim a utilização de instrumentos que coletam dados sobre o que o aluno aprendeu. A partir desses dados, busca-se fornecer subsídios que auxiliem o aluno a desenvolver suas capacidades e habilidades, a fim de que, ao final do processo educacional, ele seja capaz de compreender e aplicar o conhecimento proposto. Esse comprometimento deve envolver tanto os educadores quanto os educandos, visto que a avaliação é um elemento essencial para o aprimoramento da educação e a promoção do sucesso acadêmico que se tem a intenção de alcançar.

A avaliação da aprendizagem deve ser incorporada de forma contínua no cotidiano educacional, compreendendo o motivo de sua utilização e a importância que desempenha, a fim de evitar que se torne uma prática rotineira sem reflexão crítica. Para avaliar a aprendizagem, é necessário coletar, analisar e sintetizar dados, que devem ser comparados com um padrão preestabelecido. Portanto, a avaliação não deve ser simplificada à mera atribuição de notas; é essencial investigar as razões pelas quais um aluno pode não ter progredido, em vez de quantificar de maneira descontextualizada e injusta, o que pode prejudicar o processo educacional e ter impactos negativos sobre os discentes. Conforme Perrenoud (1993, apud Salomão; Nascimento, 2015), a avaliação é definida como um processo que visa ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Assim, a avaliação não deve ser um ato que se limita a aprovar ou reprovar, pois esse não é o objetivo central da educação. O educador deve adotar uma perspectiva mais ampla, vendo o aluno como um ser social e compreendendo que a escola tem como missão formar cidadãos críticos, ativos e capazes de construir conhecimento a partir do que é ensinado em sala de aula conforme (Luckesi, 2002).

Ela deve ser conduzida de forma a considerar o indivíduo como um todo, não se limitando a avaliações pontuais e exclusivas, mas envolvendo uma observação metódica para entender como os alunos estão aprendendo, as condições em que o fazem e quais atividades apresentam mais ou menos dificuldade. A avaliação exige um acompanhamento sistemático dos alunos para compreender não apenas se estão aprendendo, mas como estão aprendendo e em que circunstâncias, conforme defende Hoffmann, 1994.

Assim, a avaliação não se limita apenas ao desenvolvimento de conteúdos específicos, mas visa, sobretudo, aprimorar as habilidades individuais. Portanto, é essencial avaliar o aluno de forma abrangente, considerando as diversas situações relacionadas aos diferentes tipos de aprendizado. A avaliação desempenha um papel crucial no processo de ensino, pois por meio dela é possível investigar os métodos empregados e seu impacto na aprendizagem dos alunos.

## AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA: CONCEITOS E FUNÇÕES

A avaliação diagnóstica, como sugere o próprio termo, desempenha a função de diagnosticar e identificar as possíveis causas ou obstáculos que impedem o progresso do aluno. Após uma análise aprofundada, o educador pode então construir a partir do ponto em que o aluno encontrou dificuldades, estabelecendo critérios e estratégias que promovam seu desenvolvimento. De acordo com Camargo,

Avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir notas (Camargo, 2010, p.14).

Essa avaliação serve não apenas para a coleta de dados, mas também para a verificação e o planejamento de métodos que servirão como ponto de partida na jornada de ensino. Sempre que se identificam interferências que prejudicam o progresso do aluno, novos critérios são estabelecidos. Somente após esse processo são tomadas as medidas necessárias para resolver os desafios identificados. A avaliação diagnóstica proporciona ao professor um conhecimento prévio sobre o que o aluno já domina, permitindo-lhe definir os próximos passos, meios que podem facilitar uma aprendizagem significativa e ações apropriadas para tomar decisões eficazes. Conforme destacado por Conceição e Reis (2018, p. 05),

O professor deve traçar estratégias individuais para cada aluno, uma vez que os resultados variam, reconhecendo que somos todos distintos em nossos modos de pensar e agir. Portanto, é imperativo oferecer um ensino diferenciado para atingir resultados positivos, baseando-se na avaliação diagnóstica de cada aluno

O diagnóstico deve ser realizado sempre que necessário, principalmente quando o professor percebe que os alunos enfrentam dificuldades e não alcançam o desempenho esperado. Portanto, a avaliação diagnóstica deve ser realizada no início do ano letivo com o objetivo de investigar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e as principais complexidades que eles enfrentam.



A avaliação formativa desempenha um papel pedagógico essencial, orientando os alunos no processo de aprendizagem, direcionando-os na direção do que necessitam adquirir. Como um processo contínuo, requer a participação ativa tanto dos professores quanto dos alunos. Sua base deve ser a avaliação diagnóstica, pois é por meio dessa avaliação que se obtêm os insights necessários para a construção de novos conhecimentos, que, por sua vez, servem como ponto de partida para alcançar resultados mais significativos.

Deste modo, é de suma importância que o docente esteja atento às complexidades e carências que os estudantes enfrentam ao longo de todo o percurso educacional, a fim de garantir que o ensino efetivamente conduza a uma aprendizagem de alto significado. Como Haydt (2008, citado por Conceição e Reis, 2018, p. 07) salienta:

É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor (Haydt, 2008, Apud Conceição; Reis, 2018, p. 07).

Através da identificação e análise dos equívocos cometidos pelo discente, o docente concebe a estrutura de seu plano de ensino, adaptando-o, quando necessário, para abordar de maneira eficaz as dificuldades específicas do aluno. Além disso, o professor deve levar em consideração o desempenho do estudante ao longo de todo o processo educacional, com o objetivo de atender continuamente às suas necessidades de aprendizagem. Este enfoque possibilita a realização dos objetivos estabelecidos pelo professor em seu plano de ensino, garantindo, assim, a satisfação do sucesso educacional no término do ano letivo.

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para a regulação de suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades em favor de um projeto. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis, sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza (Macedo, 2007, apud, Meurer; Almeida, 2016, p.08).

A avaliação formativa oferece aos estudantes a oportunidade de realizar uma reflexão crítica acerca de seu progresso ao longo das atividades pedagógi-

cas, bem como de identificar e analisar as barreiras que podem estar prejudicando sua compreensão e aprendizado dos conteúdos ministrados pelos professores.

A Avaliação Somativa desempenha um papel fundamental ao avaliar o grau de aquisição de conhecimento do estudante por meio da atribuição de notas, resultando em uma classificação que se aplica ao término de uma unidade curricular, semestre ou ano letivo. Seu propósito central é determinar se o aluno demonstrou o domínio necessário para progredir ou se deve ser retido, com ênfase na métrica e na tomada de decisões. Como observado por Monteiro (2015), este tipo de avaliação suscita considerações relevantes sobre o momento mais apropriado para sua aplicação.

Por fim, a avaliação somativa é utilizada de tempos em tempos, periodicamente, com o intuito de conhecer os resultados obtidos, pelos discentes, através dos instrumentos avaliativos utilizados e, desse modo, permitir que os atores sejam classificados, rotulados. A avaliação somativa prioriza os resultados, e não o processo de aprendizagem em si, sendo utilizada para certificar e comprovar se o método de ensino é ou não funcional. (Monteiro, 2025, p. 9).

Quando a Avaliação Somativa é aplicada de maneira criteriosa, ela pode desempenhar um papel altamente produtivo, pois se encarrega de classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos ao término de um processo educacional, determinando se os estudantes assimilaram efetivamente os conteúdos ministrados em um período específico. Em essência, a ela possui uma natureza intrinsecamente classificatória e certificatória. É realizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com o propósito de classificar os alunos de acordo com critérios de aproveitamento previamente estabelecidos, frequentemente com vistas à progressão de série ou grau, conforme definido por Haydt (2008, p.18).

A Avaliação Classificatória, por sua natureza, tende a limitar a capacidade do aluno de explorar, descobrir, questionar e ser estimulado a cultivar um desejo intrínseco de aprendizado, uma vez que sua finalidade primordial é a tomada de decisão relativa à progressão do estudante de uma série para outra, com base nas notas obtidas, sem necessariamente considerar o processo de aprendizagem. A avaliação somativa é rotineiramente conduzida ao encerrar um período de instrução, seja ele anual, semestral, trimestral, entre outros. Conforme observado por Conceição e Reis (2018, p.10), essa modalidade de avaliação assume uma abordagem seletiva, classificando os alunos em categorias de desempe-

no, separando os mais proficientes dos menos proficientes, os aprovados dos reprovados, dependendo principalmente das notas atribuídas. O propósito subjacente é avaliar o desempenho individual de cada aluno, com o intuito de confirmar o aprendizado adquirido ou indicar a necessidade de intervenção para a possível recuperação. Além disso, a avaliação somativa busca comparar o desempenho entre diferentes turmas da escola, visando identificar e promover o compartilhamento de boas práticas entre os docentes no que diz respeito à promoção do sucesso dos alunos, entre outros objetivos.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no município de Chapadinha/MA que nasceu em um pequeno vilarejo formado por descendentes dos índios Anapurus, geograficamente pertencente aos municípios de Brejo e Vargem Grande. Atualmente, o município de Chapadinha, situado a 250 km da capital do Estado do Maranhão, com uma área de 3.247.385 Km<sup>2</sup> e uma população estimada em 2016 de 78.348 habitantes.

Uma pesquisa foi realizada no Instituto Educacional de Ciência e Tecnologia - IEMA, onde funcionam as três séries do Ensino Médio/técnico que são de Técnico em Administração, Técnico em Rede de Computadores, Técnico de Informática e Técnico de Enfermagem. Os sujeitos eram o corpo docente desta instituição de tempo integral, atualmente composto por 32 professores. O instrumento utilizado para a pesquisa foi o questionário via Google Forms. Do total de questionários enviados foi obtido a devolutiva de 31,23% dos participantes.

O Estudo de Caso, conforme Yin, (2005) “é uma estratégia de pesquisa que se concentra na investigação em profundidade. Ele pode ser utilizado para investigar uma preocupação ou uma situação particular.”

Enquanto abordagem, a pesquisa se enquadra como quanti-qualitativa. Ela é utilizada para obter uma compreensão mais completa e profunda de uma característica específica. Creswell, (2013) afirma que ela serve para uma abordagem mais ampla e utilizada para investigar e obter uma compreensão completa e profunda de uma determinada questão.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que se concentra na compreensão do significado de uma especificidade a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Minayo (2009) enfoca uma pesquisa qualitativa que significa uma metodologia distintiva caracterizada pela primazia na apreensão do inerente a

uma característica, situada dentro da perspectiva dos participantes imersos no contexto da investigação. Esta abordagem, comumente empregada na exploração de temáticas intrincadas que resistem a uma quantificação simplificada, desempenha um papel de indubitável relevância dentro do cenário da pesquisa social.

Os dados coletados para esta pesquisa serão analisados através do Word Cloud, uma ferramenta do programa Word que possibilita um cruzamento de informações a partir da inserção de um corpus textual que evidencia os conceitos mais destacados nas respostas dos assuntos em relação às questões questionadas. A análise desta ferramenta apresenta uma abordagem visual utilizada para representar a frequência de palavras em um determinado conjunto de texto. Este método fornece insights detalhados sobre padrões, tendências e ênfases presentes no corpus textual desenvolvido. No contexto da pesquisa, a aplicação da metodologia de Word Cloud envolve uma abordagem estruturada e crítica para garantir rigor e relevância nos resultados obtidos. Ao aplicar esta metodologia, espero que a análise do Word Cloud contribua significativamente para a compreensão aprofundada do conteúdo textual, enriquecendo a pesquisa de doutorado com insights valiosos e interpretações robustas.

## A COMPREENÇÃO DAS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO DA PESQUISA

A análise dos dados coletados através do questionário aplicado aos sujeitos tenta apontar as aproximações daquilo que se perfaz como compreensão sobre as três avaliações aplicadas ao longo do processo de ensino aprendizagem. A avaliação Diagnóstica cumpre um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem visto que tem por característica fornecer informações a respeito do estágio educacional, no que diz respeito a leitura e compreensão dos conteúdos e da matemática. Este é um importante instrumento para traçar ou projetar a continuidade do processo educacional conforme afirma Melchior (1998):

Não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado. (Melchior, 1998, p. 74).

Para viabilizar esse propósito, Libâneo (1994) propõe que a avaliação seja concebida como um processo abrangente e contínuo, iniciando-se com uma sondagem de conhecimentos no início do ano letivo, estendendo-se ao longo de todo o período escolar para monitorar o progresso dos alunos e, ao final, desempenhando uma função crucial de retroalimentação no processo de ensino. Essa abordagem visa não apenas proporcionar ao aluno a oportunidade de expressar seu conhecimento prévio, mas também permitir à professora refletir sobre estratégias a serem adotadas para atender às expectativas, tanto dela quanto dos alunos, ao longo do processo educacional.

Segundo Libâneo (1994), quando o professor limita a avaliação a um mero instrumento de controle, negligência uma das características essenciais da avaliação, que é contribuir para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. O docente deve, portanto, buscar meios de interagir com os alunos que não estão acompanhando o ritmo do grupo ou que enfrentam dificuldades. Nesse contexto, Hoffmann (2005) enfatiza a importância de tornar o aluno um sujeito ativo no processo educativo, destacando que:

[...] a partir do diálogo, de processos interativos, de desafios cognitivos, apontando-lhes os avanços, vibrando com ele, escutando as perguntas que faz, tornando-o mais curioso sobre tudo. Para que isso aconteça o aluno precisa se sentir parte da sua aprendizagem (Hoffmann, 2005, p.36)

A finalidade do diagnóstico consiste em fomentar a interação do discente com a totalidade do processo educativo, conferindo sentido pedagógico aos objetivos da educação escolar. Ao proceder com a avaliação de um aluno, é imperativo exercer extrema cautela, sendo fundamental que o docente evite utilizar a avaliação como meio exclusivo para obtenção de um desfecho que ele mesma predefiniu, uma vez que pode instigar no estudante uma sensação de apreensão, receando não atender às expectativas do docente, posto que atos de julgamento tendem a exercer uma influência desfavorável sobre o processo de aprendizagem do aluno. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica desempenha uma função de diagnóstico, devendo, portanto, capacitar o aluno a realizar uma autoavaliação, analisando seu comportamento e habilidades como requisitos para alcançar êxito nos objetivos estabelecidos pelo docente. Ao abordar essa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirmam que:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática e para o aluno, é o instrumento

de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender (p. 55).

Nesta mesma linha de reflexões, Luckesi (2006) elabora quatro funções fundamentais para a avaliação, englobando a promoção da autocompreensão, congregando alunos e professores na construção do conhecimento; o estímulo ao crescimento e o cultivo do desejo de alcançar resultados satisfatórios, o aprofundamento da aprendizagem, transformando a avaliação em uma ferramenta para uma aprendizagem mais profunda; e, por último, a função de auxiliar a aprendizagem, permanecendo atento às necessidades dos alunos e empenhando-se no seu desenvolvimento.

Não se nega a importância de utilizar a avaliação para avaliar a qualidade e fornecer apreciação qualitativa, mas destaca-se a maneira pela qual o professor deve aplicar a avaliação educacional. Esta deve exercer uma função primordial, pedagógico-didática, orientando os alunos para a vida social, alinhando-se aos objetivos gerais e específicos da educação escolar, ao mesmo tempo em que os direciona em suas responsabilidades como estudantes. As funções diagnóstica e de controle auxiliam o professor na verificação da assimilação do conteúdo, exigindo um entendimento detalhado de cada etapa do processo de avaliação, e enfatizando que a avaliação deve ser um instrumento para a melhoria contínua da aprendizagem do aluno.

A avaliação diagnóstica, na prática, desdobra-se em três fases distintas: a sondagem, o acompanhamento e a realimentação da aprendizagem, conforme previamente mencionado. A sondagem emerge como um dos métodos empregados para a coleta de informações, permitindo ao professor investigar o nível de desenvolvimento do aluno ou os pré-requisitos para o estudo de uma nova matéria.

Trata-se de uma atividade que, inicialmente, envolve a produção espontânea dos alunos, sujeita à observação do professor. As informações obtidas desempenham um papel crucial no planejamento de intervenções iniciais, propondo procedimentos que visem capacitar os alunos a alcançarem novos patamares de conhecimento.

O acompanhamento dos alunos permeia todo o processo de transmissão e assimilação, conforme delineado por Libâneo (1994, p.197), que descreve esse momento como uma oportunidade para “apreciar os resultados, corrigir falhas, esclarecer dúvidas e estimular a continuidade do esforço até que se alcancem

resultados positivos”. Esse acompanhamento visa identificar o perfil do educando, situando suas aptidões iniciais, necessidades e pré-requisitos.

Ao monitorar a assimilação dos alunos, é essencial que o professor empregue as habilidades de ensino propostas por Carvalho (1987), tais como a habilidade de observação dos alunos, de introdução eficaz, de variação de estímulos, de questionamento, de reforço e de ilustração por meio de exemplos.

Durante as aulas, os professores devem atentamente observar os alunos, identificando dúvidas, a vontade de participar, a necessidade de esclarecimentos, e incentivando a participação por meio de uma linguagem clara. Na introdução de novos temas, é crucial relacionar o conteúdo com conhecimentos prévios dos alunos, variando estímulos e promovendo o envolvimento dos alunos por meio de perguntas bem formuladas. Elogios e aceitação das contribuições dos alunos são elementos que sistematizam a jornada diária dos alunos ao introduzir novos conceitos.

Na função de realimentação ou “feedback”, o professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno. O “feedback”, também conhecido como realimentação, representa uma ferramenta valiosa nos procedimentos práticos da avaliação diagnóstica. A ausência de feedback pode deixar o aluno sem orientação, uma vez que essa função é essencial para avaliar os resultados no processo de ensino. Para o professor, esse é o momento de analisar e ajustar suas estratégias de ensino, enquanto para o aluno, é a oportunidade de compreender seu progresso e identificar áreas que requerem maior domínio.

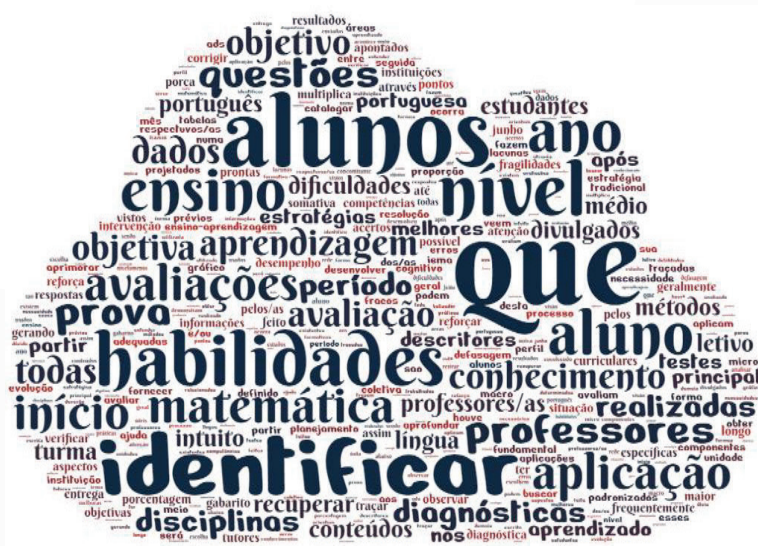
No processo avaliativo, os principais atores são o educador (professor) que avalia e o educando (aluno) que é avaliado. Mesmo em turmas numerosas, o professor deve estabelecer formas diferenciadas de avaliação para cada aluno, demandando cautela durante todo o processo avaliativo, pois, por meio da mediação na tomada de decisões, ele interfere de maneira substancial na aprendizagem individual.

O aluno, por sua vez, desenvolve vínculos cognitivos e afetivos com seu professor, culminando em resultados diversos. Para alcançar sucesso no processo avaliativo, são necessários os três tempos sugeridos por Hoffmann (2005, p.14): observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem. Avaliar, nesse contexto, implica redesenhar a tensão entre conhecimento e desconhecimento na busca pelo acerto.

Os conceitos de conhecimento e desconhecimento são considerados antagônicos e excludentes, recebendo valores contrários. Dessa forma, avaliar passa a ser, prioritariamente, um processo de investigação do movimento de construção de conhecimentos mediados pela ação escolar. A avaliação não apenas traz novas possibilidades para as atividades pedagógicas, mas representa a busca constante do professor em destacar as capacidades do aluno na preparação.

- **Questão 01-** Como as avaliações diagnósticas são conduzidas na sua escola ou instituição, qual seu propósito e como elas ajudam a identificar a necessidade do aprendizado dos alunos? Descreva os métodos e estratégias utilizados.

Figura 01:



Fonte: Elaborado pelos autores 2024

A respeito da primeira questão abordada no questionário enviado aos sujeitos, via Google Forms, é possível perceber um contexto conceitual confuso em relação ao instrumento avaliativo. Os aspectos específicos da Avaliação diagnóstica aparecem no corpus textual dos sujeitos. Há sim, algumas respostas que lateralmente tangenciam aspectos do objeto em questão, porém, incidem diretamente sobre o elemento fundamental desse instrumento do que é realmente traçar um perfil educacional do estágio de conhecimento em que este aluno se encontra quando entra na instituição de Ensino.



Ao analisar as respostas dadas através dos conceitos que aparecem na figura, é possível perceber que conceitos que condizem com a perspectiva da Avaliação Diagnóstica mencionado pelos sujeitos da pesquisa. Para além disso convém destacar que conceitos importantes que aparecem que são “diagnostica” e estratégia”, “nível”, “conhecimentos e habilidades” entre outros que aparecem na descrição dos sujeitos. Ou seja, na perspectiva de Hoffmann (2005), estes são os conceitos mais caros para o aspecto da Avaliação Diagnóstica no que diz respeito ao Ensino e Aprendizagem.

A avaliação deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente. O que importa é dinamizar essa relação ao invés de aproximá-la da precisão das máquinas (Hoffman, 2005, p. 62).

Importa mencionar aqui que parece haver uma confusão no que diz respeito a aplicação da Avaliação Diagnostica com a aplicação de outros instrumentos avaliativos ao longo do ano letivo. Como já mencionado anteriormente por Roffmann (2005) no presente texto, bem como pelo que está expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática e para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. (PCNs, p. 55).

Dentro do contexto é plausível conceber que a reconsideração dos paradigmas de avaliação adotados é imperativa para a contemplação de possíveis entrelaçamentos e sinergias propícias à elaboração de perspectivas multifacetadas e à análise de resultados diversos (Ferreira & Vieira, 2010, p. 248). Consoante a esta mesma linha de raciocínio, Luckesi (2005, p. 29) postula que o ato de avaliação desempenha o papel de investigar a qualidade do desempenho estudantil, visando realizar intervenções para aprimorar os resultados.

Nessa avaliação são utilizadas questões que envolvem as Matrizes de Referências de Língua Portuguesa e Matemática alinhadas às do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019, e não à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Convém enfatizar que essas avaliações também contemplam os descritores, habilidades e competências que os/as discentes têm de adquirir

na série em evidência. E estes elementos se fazem presentes no contexto do corpus textual analisados.

Dessa forma a perspectiva compreendida é que os sujeitos da pesquisa compreendem o papel e o formato das avaliações, talvez não em sua integralidade, mas que diferenciam o papel principal deste instrumento que conforme Machado (2012), afirma que,

[...] os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no processo ensino-aprendizagem (Machado, 2012, p. 73).

Por outro lado, Castro (2009), corrobora afirmando que a complexidade predominante reside na definição de estratégias eficazes para a aplicação dos resultados, com vistas à aprimoração do ambiente de sala de aula e do processo formativo docente, a fim de alcançar padrões de qualidade alinhados às crescentes demandas da sociedade do conhecimento (Castro, 2009, p. 8).

Conforme evidenciado, os sistemas que padronizam as avaliações em grande escala têm como desiderato monitorar a qualidade do ensino, por meio da organização sistemática das informações coletadas acerca do desempenho dos estudantes. Esse processo subsidia as decisões pertinentes às políticas públicas destinadas à aprimoração do sistema educacional. Importa ressaltar que as avaliações associadas aos sistemas educacionais apresentam divergências e/ou distinções em relação às avaliações conduzidas pelos professores em sala de aula.

- **Questão 02** - De que forma as avaliações formativas são aplicadas na sua escola e como elas influenciam a prática de ensino dos professores? Quais são os métodos ou abordagens comuns usadas para fornecer feedback contínuo aos alunos?



Desta forma as manifestações propostas aqui pelos sujeitos da pesquisa mostram em algum grau um desconhecimento com o formato em que o instrumento avaliativo é aplicado, desconhecendo, portanto, os fundamentos propostos pela Avaliação Formativa. Este é um elemento importante a ser analisado visto que, uma vez não compreendendo os objetivos da Avaliação Formativa, também não há como obter a partir dela os resultados esperados. A Avaliação Formativa tem como lugar, acompanhar a evolução daquilo que o aluno constitui como conhecimento. O que Sant'Ana, (2005, p 34) chama de "formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos".

Configurando-se como uma abordagem que almeja realizar uma análise aprofundada do aluno e de suas particularidades, a avaliação formativa desempenha um papel crucial no contexto das iniciativas destinadas a reformular a prática docente, tomando como referência o cotidiano educacional do estudante, incorporando seus equívocos e funcionando como um instrumento reflexivo para os professores. Tais ações, fundamentadas no desenvolvimento do aluno em suas experiências diárias, fundamentam a concepção de que a avaliação do indivíduo deve abranger suas singularidades, afastando-se da simplificação de considerá-lo como um ser homogêneo, observado unicamente por um ângulo, desconsiderando seu contexto histórico.

Nesse contexto, Perrenoud (1993, p. 73) define que: "[...] a aprendizagem nunca é linear, ela ocorre por meio de ensaios, tentativas, erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprende melhor quando seu ambiente oferece respostas e regulamentações de diversas formas." Assim, destaca-se a importância de uma avaliação que contemple esses aspectos.

Diferentes perspectivas se evidenciam no âmbito da avaliação formativa, destacando-a como uma prática contínua. Paralelamente, a convergência entre teoria e prática emerge como um catalisador para a otimização do desempenho docente. A regulação do ensino e a retroalimentação, desempenhando funções cruciais que convergem e contribuem de maneira significativa para a expansão do conhecimento.

Na delimitação do contexto, a regulação opera como um instrumento de alinhamento, promovendo o aprimoramento das intervenções docentes. Ao mesmo tempo, a retroalimentação fortalece a ideia de que a produção dos alunos possui importância. O retorno fornecido pelo professor sobre essas atividades esclarece os pontos suscetíveis a melhorias, outorgando ao aluno um

poder de autorregulação. Este processo visa estimular as capacidades individuais para gerir autonomamente seus projetos, avanços e estratégias diante de desafios e obstáculos, conforme destacado por Perrenoud (1999, p. 97).

Outra característica é a busca por redefinir as abordagens avaliativas, visando o diagnóstico e acompanhamento do aluno. Essa perspectiva é essencial para garantir o desenvolvimento adequado do processo avaliativo. Nesse contexto, todos os membros do corpo escolar se tornam participantes coletivos na busca pelo sucesso no ensino.

prosseguir no sentido de uma avaliação formativa, significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação, sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou o que a limita (Perrenoud, 1993, p. 174).

Assim, a avaliação formativa visa transformações na prática docente, embora alguns a percebam como uma carga para os professores. A ação pedagógica torna-se imperativa, pois, ao refletir sua prática, o professor consegue analisar as complexidades envolvidas no processo avaliativo. Ele busca os meios necessários para aprimorar seu desempenho e atingir os resultados desejados ao longo do processo de ensino. Nesse contexto, Hollfman destaca:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (Hollfman 2008, p. 17).

Desta forma, o contexto apresenta alguns elementos importantes no que diz respeito a compreensão da Avaliação formativa e isto mostra que pouco daquilo através do qual se perfaz conceitualmente a Avaliação Formativa está presente no corpus textual aposentado pelos professores.

- **Questão 03** – Como as avaliações somativas são realizadas na sua escola. Quais são os tipos de exames ou testes aplicados?

Figura 03.



Fonte: Elaborado pelos autores 2024

Conforme respostas dadas é perceptível que a avaliação somativa desempenha um papel na categorização dos desempenhos, divergindo da avaliação diagnóstica ao ser tipicamente abordada no término do processo de aprendizagem. Frequente em avaliações externas, esta modalidade apresenta características de verificação, fornecendo insights sobre a qualidade do ensino, sendo amplamente adotada nas escolas brasileiras. Contudo, sua fundamentação está primariamente centrada nos resultados, limitando-se à análise das notas, sem abordar adequadamente as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Nesse contexto, Monteiro ressalta:

A avaliação somativa é utilizada de tempos em tempos, periodicamente, com o intuito de conhecer os resultados obtidos pelos discentes, através dos instrumentos avaliativos utilizados, desse modo, permitir que os atores sejam classificados, rotulados. A avaliação somativa prioriza os resultados, e não o processo de aprendizagem em si, sendo utilizada para certificar e comprovar se o método de ensino é ou não funcional, (Monteiro, 2015, p. 09).

De maneira geral, destaca-se que ao longo do tempo, essas formas de avaliação se complementaram. Quando integradas, constituem um alicerce fundamental para a avaliação do indivíduo, desde sua entrada até o término do ciclo educacional, uma vez que todas são relevantes e/ou indispensáveis para a aprendizagem. A interconexão entre essas modalidades, apesar de suas singularidades, resulta em uma perspectiva avaliativa reflexiva em relação aos alunos.

Considerando esses aspectos, torna-se evidente que a avaliação não se limita a um único objetivo, pois, dependendo da abordagem do professor e de sua intencionalidade no ensino, ela se configura por meio de diversos objetivos ao longo do processo educacional. Dessa forma, a avaliação é um:

[...] processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (Sant’anna, 1995, p. 29, 30).

Por meio dessas práticas, adotar uma concepção de educação que fundamenta a avaliação como um processo é fundamental para a eficácia da aprendizagem. Reconhecer que a avaliação transcende a mera medição de conhecimentos, envolvendo diversos condicionantes, sendo contínua e realizada por meio de processos, orienta a ação pedagógica a visar o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução da pesquisa revelou que os três tipos de avaliação desempenham papéis essenciais e multifacetados no contexto do processo de ensino-aprendizagem. A aplicação das distintas modalidades avaliativas, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, é fundamental para o sucesso desse processo. A avaliação diagnóstica visa identificar o conhecimento prévio do aluno, enquanto a avaliação formativa é crucial para monitorar o progresso do aprendizado sugerido pelo docente, baseando-se nos insights obtidos na avaliação diagnóstica. A avaliação somativa, por sua vez, se encaixa no âmbito burocrático, possuindo uma natureza classificatória e, em certos casos, eliminatória. Não obstante, sua relevância é incontestável, pois está em conformidade com as normas institucionais que exigem a apresentação de resultados ao término de um período determinado, viabilizando a promoção dos alunos para níveis subsequentes.

É pertinente ressaltar que a avaliação, longe de ser um processo excludente, assume uma abordagem inclusiva. Ela deve ser concebida como uma ferramenta de aprendizado, uma vez que identifica equívocos e erros, possibilitando sua correção e fornecendo meios para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. Assim sendo, a avaliação não constitui um procedimento isolado,

mas sim um componente integral do ato de aprender. Ela deve ser compreendida como um processo contínuo e iterativo, no qual o professor atua como mediador do conhecimento. Avaliar é, em essência, conduzir uma investigação constante sobre o que o aluno está aprendendo, incorporando a dimensão da pesquisa à prática avaliativa.

Este texto reflete sobre o processo avaliativo e suas complexidades, inicialmente ligado a um contexto histórico de coerção e ensino centrado na memorização, característico da educação tradicional. As transformações ao longo do tempo introduziram instrumentos pedagógicos relevantes, permitindo uma reavaliação do significado da avaliação e promovendo perspectivas críticas sobre esse fundamento educacional.

Enfatizamos as contribuições da avaliação formativa para essa nova visão educacional, desafiando paradigmas e visando o sucesso acadêmico. Reconhecendo a necessidade de alterações procedimentais, este artigo se apoia em autorias significativas para superar estigmas e estereótipos associados à prática avaliativa. A avaliação formativa desempenha um papel substancial ao promover uma interpretação de ensino mútuo, de qualidade, propiciando o pleno desenvolvimento do aluno em seu contexto escolar. Além disso, atua como reguladora da prática docente, incentivando a priorização do acompanhamento do aluno em todas as fases, considerando suas habilidades e desafios.

Para além destes elementos, há um apontamento claro por parte dos docentes de que compreendem o papel e o fundamento dos diferentes instrumentos avaliativos. É importante notar, para além disso que em alguns momentos, através dos conceitos apresentados no corpus textual, que alguns conceitos embora apontados de maneira correta no contexto do instrumento avaliativo, há uma espécie de parcial desconhecimento sobre sua formulação e objetivos. Além disso em muitos momentos aparecem confusões sobre a formulação destes instrumentos, bem como seus propósito ou objetivos no contexto da escola.

## REFERÊNCIAS

BONESI, P.G.; SOUZA, N.A. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 17, n. 34, 2006. p. 129-153.



CAMARGO, W.F. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CONCEIÇÃO, J. N.; REIS, M. J. Avaliação: suas modalidades e o reflexo no ambiente escolar. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Uma avaliação de outra qualidade. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1996. \_\_\_\_\_ A avaliação no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, R. A.; VIEIRA, M. Contribuições do Ideb para a avaliação da educação no município de Teodoro Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 243-262.

HAYDT, R.C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: Ideias, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem mais uma vez. Revista ABC Educatio, São Paulo, n. 46, p. 28-29, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. para além do autoritarismo São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. Revista @mbienteeducação, v. 5, n. 1, p. 70 - 82, jan./jun. 2012.

MONTEIRO, M. de O. Crítica às Práticas de Avaliação nas Redes Públicas de Ensino. Revista Transformar. 2015.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica, In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993, p. 74-174.

\_\_\_\_\_ Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.004

# JOVENS PESQUISADORES DO COTIDIANO ESCOLAR: PRODUÇÃO DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO SOBRE MODOS DE VINCULAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Antonio Marlon Coutinho Barros<sup>1</sup>  
Luciana Lobo Miranda<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca discorrer sobre a experiência da produção de uma pesquisa-intervenção com secundaristas de uma escola pública de ensino médio situada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza sobre os modos de vinculação com a escola em tempos de pandemia. Pretende-se discorrer sobre o processo de produção da pesquisa na qual se reflete acerca das maneiras que a escola acabou, por vezes ampliando abismos sociais e excluindo, ou criando estratégias de manutenção do vínculo com a escola durante o ensino remoto e o período da pandemia por covid-19. Por ser uma escola localizada em um bairro periférico da cidade, Jangurussu, outros atravessamentos com fome, violência, desemprego, acesso à educação e recursos tecnológicos, evidenciam políticas que por vezes, ora incluem, ora excluem os estudantes. Ocorrida entre 2021 e 2022, a pesquisa aconteceu tanto de maneira online, como presencial, na qual ocorriam encontros semanais para a formação de pesquisadores, realização das entrevistas, análise coletiva e restituição à escola. Como resultados encontrados, temos a produção de uma pesquisa participativa COM estudantes, empoderados do processo de produ-

1 Doutorando e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará - CE, [marloncoutinho@gmail.com](mailto:marloncoutinho@gmail.com)

2 Doutora em Psicologia pela PUC-RJ. Estágio pós-doutoral no Programa de Psicologia Social Crítica e Personalidade pela City University of New York (CUNY), EUA. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista Produtividade CNPQ, [luciana.miranda@ufc.br](mailto:luciana.miranda@ufc.br)

ção de uma pesquisa implicada com a realidade e o cotidiano escolar, bem como a maior vinculação entre universidade-escola.

**Palavras-chave:** Pesquisa-intervenção, pandemia, covid-19, PesquisarCOM, Psicologia.

## INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de capítulo metodológico do trabalho de campo realizado em uma pesquisa de mestrado de Antonio Marlon Coutinho Barros, orientado por Luciana Lobo Miranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Fazendo parte da pesquisa guarda-chuva “Escola Promoção de Saúde e Modos de Subjetivação em tempos de pandemia”, vinculada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará.<sup>3</sup>

A chegada COVID-19 gerou mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender dentro do espaço da escola. O fechamento repentino dos espaços como barreira sanitária criaram diversas mudanças no cotidiano e na organização do espaço escolar. Tais impactos fizeram com que os Estados adotassem protocolos sanitários que buscavam ajudar no processo de diminuição das taxas de infecção e mortes pelo vírus. Diversas foram as medidas de controle tomadas pelos ministérios e secretarias, tais como o distanciamento social, cancelamento de eventos, fechamento do comércio, como também, a suspensão de atividades presenciais nas escolas, parte que interessa a este estudo.

Após a suspensão de atividades presenciais nas escolas, começou-se a busca incessante dos órgãos reguladores para a manutenção das atividades à distância. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), bem como outras secretarias municipais e estaduais construíram diretrizes para a manutenção das atividades de maneira remota.

O deslocamento das ações para os ambientes remotos, através do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) aconteceu devido à situação de emergência causada pela pandemia. Contudo, diversas questões ficaram em um limbo de respostas para tal problema, dentre elas, como fomentar a igualdade de acesso no ensino remoto. O aumento das desigualdades geradas pela pandemia foi evidente e marcada, como apontado em notícia da UNICEF:

A perda imediata de renda significa que as famílias têm mais dificuldade de adquirir o básico, incluindo comida e água, estão menos propensas a acessar cuidados de saúde ou educação e correm mais riscos de casamento infantil, violência, exploração e abuso. Quando ocorre contração fiscal, o alcance e a qualidade

<sup>3</sup> O projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o parecer de número CAAE 45292921.1.0000.5054

dos serviços dos quais as famílias dependem também podem diminuir. (UNICEF, 2020)

Durante quase dois anos de atividades remotas, as estratégias de Educação à Distância (EaD) tentaram diminuir os efeitos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem para que não houvesse paralisação total do mesmo, bem como redução do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Não obstante, não se pode ignorar podemos esquecer que a EaD não é capaz de cobrir diversas lacunas do ensino presencial, podendo ser observados problemas como dificuldades de engajamento, administração e gestão de tempo, problemas relacionados à saúde mental e a motivação na permanência das atividades remotas (MIRANDA *et al*, 2021; NASCIMENTO *et al*, 2022). Sendo assim, é importante manter em questão sempre os potenciais efeitos da pandemia na crise da Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Com a pandemia e a suspensão de atividades presenciais nas escolas, a Educação acabou sendo prejudicada. Foram colocadas em xeque questões sobre a possibilidade da virtualização da escola sem colocar em questão a impossibilidade de equidade de acesso da população a tecnologias adequadas. Além disso, abismos sociais entre estudantes de escolas públicas e particulares se intensificaram (KOHAN, 2020).

Frente a todas as questões trazidas parte-se de algumas implicações para a produção da pesquisa que atravessam experiências anteriores, seja no trabalho na Educação junto a estudantes de ensino médio dentro da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (um dos autores), além de ambos autores estarem inserido no projeto de extensão *É da Nossa Escola que Falamos*, vinculado ao LAPSUS - Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade em que buscou-se ouvir e acolher as experiências de vivenciar a escola durante a pandemia de COVID-19.

É a polifonia dos relatos trazidos à época que iam desde questões relacionadas à dinâmica de estudos dentro de casa, dos espaços de aprendizagem de aspectos que dificultavam a atenção e concentração, dificuldades para administração do tempo, número de atividades, não apenas da escola, mas também em casa, dentre muitas outras questões apontadas pelos estudantes. Estas foram importantes para refletir sobre a necessidade de se pensar sobre os diversos modos de vinculação dos sujeitos à escola durante a pandemia.

Tanto o cotidiano do trabalho na SEDUC, quanto as atividades de extensão do “É da nossa escola” passaram a ser on-line. Com esta realidade, operou-se um redimensionamento do foco das atividades.

Durante os primeiros encontros on-line com algumas escolas em que os autores já atuavam, percebeu-se uma intensificação de falas sobre níveis de ansiedade por não estarem nos espaços físicos da escola; preocupação dos estudantes que não possuem acesso à *internet*; cansaço mental relacionado ao grande número de atividades passadas logo no início do distanciamento social foram apenas alguns dos diversos pontos trazidos pelos estudantes e discutidos nos encontros. Com os professores, questões sobre as dificuldades do trabalho que era realizado ininterruptamente; as preocupações em saber se de fato os estudantes estavam conseguindo aprender; dificuldades na organização de tarefas domésticas e cuidado com a família que perpassava os momentos de trabalho; o pouco apoio institucional do Estado em fornecer suporte para a realização das ações educacionais surgiram como demandas. Tais questões estão próximas à precarização do trabalho docente durante a pandemia evocada por Saraiva *et al* (2020).

É através destas pistas que buscamos problematizar como os modos de vinculação estabelecidos entre a escola e os diversos atores escolares se constituíram durante o período de pandemia. Dito isso, discorrer sobre a experiência da produção de uma pesquisa-intervenção com secundaristas de uma escola pública de ensino médio situada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza sobre os modos de vinculação com a escola em tempos de pandemia, fomentando o debate acerca da formação de vínculos com a escola durante a pandemia por COVID-19.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa se ancora nas bases teórico-metodológicas da Pesquisa-Intervenção (PI) desenvolvida no Brasil, da Pesquisa Ação Participativa Crítica de matriz anglo-saxã (CPAR) e da cartografia.

A ideia é que estudantes sejam co-pesquisadores e possam assim criar dispositivos de pesquisa que os ajudem a produzir análises e divulguem os dados em sua comunidade escolar de modo a promover espaços nos quais a escola seja promotora de saúde, sendo estes estudantes, colocados na posição de pesquisadores de si e do mundo (Appadurai, 2006).

A Pesquisa-Intervenção (PI) mostra-se como possibilidade para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois essa reconhece o pesquisador como sujeito que também intervém sobre a realidade pesquisada, isentando-se de uma neutralidade (LOURAU, 1993; PAULON 2005; KASTRUP, 2008). A neutralidade na PI surge como um analisador que precisa ser questionado em nosso fazer de modo a refletir sobre as formas hegemônicas de pensar a pesquisa e suas relações com o espaço na qual tanto pesquisador e sujeitos da pesquisa se inserem. Parte-se ainda do princípio de que os dados produzidos no encontro com o outro e analisados são frutos do encontro do pesquisador com o campo (MIRANDA; CYSNE; SOUZA FILHO, 2016).

Trata-se de romper com ideais positivistas e entender que os sujeitos não são simples peças a serem utilizadas para a construção do fazer científico, mas que todos os envolvidos devem e podem atuar diretamente em seus espaços, de modo a garantir compreensão e mudança de sua realidade. A mudança de postura necessária e aqui trazida faz-se muito importante, pois é através dela que todos tornam-se co-autores do processo de observar o objeto e as situações problemas (Rocha; Aguiar, 2003) que envolvem pensar sobre como a pandemia afeta o espaço da escola.

Lourau (2004), em sua reflexão acerca da impossibilidade de neutralidade do pesquisador, dizia que é importante entender que este encontra-se objetivado por tudo que pretende objetivar, sendo assim a Análise de Implicação, conceito fundamental para Pesquisa-Intervenção, surge como um importante catalisador para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A implicação com o lugar ocupado faz-se muito importante. Antes mesmo de iniciar a presente pesquisa propriamente dita, os autores já se encontravam percebendo as relações sociais que se constituem em uma rede de forças que pode atravessar uma pesquisa em Psicologia com foco na Educação durante o contexto pandêmico. As experiências e as histórias vividas levaram a este lugar de pensar os impactos da pandemia no espaço escolar enquanto objeto de pesquisa. Ademais, as possibilidades de observar e intervir COM se fazer um sujeito implicado. Impossível não trazer o seguinte trecho de Paulon (2005):

[...] a aproximação com o campo inclui, sempre, a permanente análise do impacto das cenas vividas/observadas têm sobre a história do pesquisador e sobre o sistema de poder que legitima o instituído, incluindo aí o próprio lugar de saber e o estatuto de poder do perito pesquisador. (PAULON, 2005, p. 23)



É através da posição enquanto pesquisador-trabalhador e/ou pesquisadores/extensionistas que a relação com o campo e com os sujeitos que o constituem que fazem assumir uma postura investigativa implicada, com tendências à busca pela não neutralidade do fazer enquanto pesquisador, que aposta em uma ciência engajada (Lourau, 1993; Paulon, 2005; Miranda, Khouri, 2016).

Aqui, o campo de forças que é criado pelo pesquisador transformando o campo e vice-versa, torna-se deveras importante para a construção da pesquisa. Busca-se assim apreender de maneira ética e favorecer a produção de existências através da apreensão de movimentos coletivos de apropriação e invenção da vida que se colocam neste espaço. Busca-se também não retirar os efeitos analisadores do dispositivo de intervenção, pois eles falam de um limite de pertencimento de ações no campo, das relações institucionais que se atravessam no próprio cotidiano da pesquisa (Paulon, 2005).

Para realização da pesquisa, utilizou-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio - PIBIC-EM, para selecionar dois estudantes que iriam contribuir na pesquisa, para assumirem duas bolsas, mas foram convidados todas as estudantes que se inscreveram na seleção para participar conosco da pesquisa. O trabalho de escolha das estudantes e da pesquisa iniciou-se em agosto de 2021, com a seleção dos estudantes secundaristas. Ao final foram três estudantes que participaram ativamente da pesquisa, sendo dois bolsistas PIBIC-EM e uma estudante voluntária.

A escola possui turmas nos três períodos, manhã, tarde e noite, contando com estudantes de 9º ano do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e EJA.

Contando com mais de 1200 estudantes, 55 professores, 3 coordenadores, 1 diretora, além de funcionários entre porteiros, secretárias, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, dentre outros. A escola na qual os estudantes foram convidados a participar da pesquisa como co-participantes é de ensino médio regular e possui aproximadamente 1229 estudantes divididos entre os turnos manhã, tarde e noite. É uma escola de grande porte, localizada no bairro Jangurussu, situada na periferia de Fortaleza.

A Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio AmarElo fica localizada no chamado “Grande Jangurussu” como intitula a diretora da escola, região de Fortaleza que abrange diferentes bairros da região tais como Jangurussu, João Paulo II, São Cristóvão, Jardim Violeta, parte do Barroso, dentre

outros bairros. Nos relatos podemos perceber que está é uma zona de grande vulnerabilidade social da cidade Fortaleza.

Tivemos um total de 23 encontros semanais em que discutimos sobre o fazer pesquisa, a pesquisa-intervenção, a cartografia, sobre conceitos importantes para a pesquisa tais como modos de vinculação, pandemia, ensino remoto. Os secundaristas pesquisadores realizamos nove entrevistas de manejo cartográfico, além de debater e partilhar sobre as suas experiências acerca da vinculação com a escola em período de pandemia..

Através do Dispositivo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (PRPPG/UFC) e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi/UFC) da mesma universidade, estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza assumem o papel protagonista de co-pesquisadores, tornam-se agentes no processo de pesquisar, pensando o que significa pesquisar no cotidiano escolar, a construção teórica dos modos de vinculação com a escola desde as entrevistas que serão realizadas, a escolha dos pesquisados, o processo de elaboração da pesquisa, a construção das entrevistas, entrevistando os agentes escolares, colocando-se na processualidade do pesquisar tão caro ao método cartográfico. Durante um ano, período que as estudantes foram bolsistas, os mesmos se encontram semanalmente com estudantes da graduação e pós-graduação do curso de Psicologia para entender o que é pesquisa e construir coletivamente com a universidade uma pesquisa, entendendo o que significa pesquisar no cotidiano escolar até a construção teórica do vínculo com a escola em tempos de pandemia.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo na primeira reunião com o núcleo gestor, a diretora da escola, assim como o coordenador comentaram de como vinham se organizando para acompanhar os estudantes durante o período de distanciamento social. A escola ficou conhecida pelo trabalho realizado no ano de 2020 para garantir a participação dos estudantes durante o período de ensino remoto:

Enquanto muitas escolas fecharam e ficaram totalmente remotas, coordenador e diretora relatam que não tiveram como fazer isso, “nós percebemos que isso não estava funcionando na nossa

escola. Porque eles perderam completamente a referência”. Relataram que a escola para muitos é um refúgio para “Fugir da violência doméstica, do tráfico, da desvalorização dos pais em relação ao ensino remoto, cuidado com os irmãos, quando a gente chama eles dizem ‘não mas ele não aprende não’” relata o coordenador. Comentam de como vem sofrendo com o ensino remoto, é como se fosse difícil pensar em formas de garantir o controle das aprendizagens. Por isso decidiram não parar: “Então voltamos só a parte administrativa para cooperar, com conversas e reuniões individuais. Nós somos uma gestão de portas abertas, para todos. Todos tem nossos números, estamos em todos os grupos da escola, nos 32 grupos” fala da diretora. Que se dividiram entre coordenadores e secretária escolar e todos tinham que semanalmente ligar para os estudantes e pais individualmente para saber como estes vinham vivenciando a escola de maneira remota e buscando maneiras de cooperar e se vincular com os estudantes. (Trecho do diário de campo, 28/07/2021).

O acompanhamento diário, além de observar as idiossincrasias de cada estudante sabendo se ele teria condições de acompanhar a aula remota, se precisaria ir até a escola para utilizar algum computador e não perder as aulas, ou mesmo entregar atividades impressas chamou atenção, pois conseguiu garantir que, de alguma maneira, o máximo de estudantes continuassem frequentando e realizando as atividades curriculares.

Refletir sobre o tema em questão mostra-se importante dada a relevância para o contexto pandêmico, as experiências de lidar com o novo, com o que estava acontecendo e todas as impermanências que isso pode trazer ao espaço escolar e de realizar tudo isso de maneira remota foi um desafio.

O território das tecnologias era novo para todos, e foi tateando esses novos modos de trabalhar, de estar com os jovens que habitei o espaço dos encontros mediados por plataformas virtuais para realizar não só meu trabalho, mas para pensar minha pesquisa. Foi, na verdade tem sido, uma experiência singular. Sinto que estou me modificando e sendo modificado o tempo todo por tantas questões. “O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial.” (Barros; Kastrup, 2020).

O objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. Não se trata de mera falta de controle de variáveis. (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 57).

Cartografar de maneira remota, através do uso de tecnologias mostrava-se como um grande desafio a todos. Como pensar que um ambiente remoto, com sujeitos afastados podem falar sobre vínculos, afetos, espaços físicos? Era difícil para todos, mas aos poucos foi possível construir espaços de reflexão de modo a garantir que este processo se fizesse no cotidiano da própria pesquisa.

É complexo imaginar que a universidade adentrou a escola num contexto num contexto em que o espaço físico da mesma estava parcialmente fechado. A pandemia separou a todos, unindo em um emaranhado de fios e conexões via Wi-Fi que unia escola e universidade por um link, uma imagem projetada de si e dos outros em pequenos quadrados através de um link do GoogleMeet.

De forma remota, comecei a habitar a Escola AmarElo, apelido carinhoso dado pelos que ali estão na escola. Neste primeiro encontro remoto, via *GoogleMeet*, estavam presentes membros do projeto *É da Nossa Escola* que Falamos, a orientadora, estudantes da pós-graduação e da graduação e da escola tínhamos a diretora e os três coordenadores escolares que acompanham a escola Amarelo.

A escola funciona como uma zona neutra, espaço importante dentro de bairros que vivem em constante disputa de facções. A AmarElo funciona como uma escola segura e acolhedora para todos os estudantes. Falaram do quanto a escola antes da pandemia era um lugar carregado de afeto, onde os alunos se sentiam protegidos e seguros com relação a violência do bairro. Que muitos passavam o dia inteiro na escola em atividades extra-curriculares ou mesmo no multimeios ou ocupando outros espaços, falaram que dentro da escola tem uma praça em que os alunos costumavam passar o contra-turno estudando e interagindo. Como a escola é uma situada em uma zona comandada por diferentes facções o que impossibilita que estudantes de diferentes bairros possam se encontrar nas casas dos amigos para fazer trabalhos em grupo, assim o único lugar possível do encontro é a AmarElo. No período remoto eles falaram do quanto vem sendo muito difícil por não ter o espaço físico ocupado pelos estudantes, falaram de como a escola faz parte do bairro e de sua importância enquanto equipamento naqueles espaços. do quanto é difícil garantir participação dos estudantes tendo em vista que nem todos possuam equipamentos eletrônicos para garantia do acesso remoto (trecho do Diário de Campo, 28/07/2021).

Em meio a tudo ouvimos relatos sobre o bairro, os estudantes, a escola durante o período do distanciamento e as aulas remotas. Era preciso ser levado

em consideração que em uma pesquisa que se inicia de maneira virtual a saudade do espaço físico é atravessada pelo afeto. O cuidado e o olhar para o sujeito se mostram como necessários para que esse lugar aconteça, se mantenha vivo.

Comentam de como vem sofrendo com o ensino remoto, é como se fosse difícil pensar em formas de garantir o controle das aprendizagens. Por isso decidiram não parar “Então voltamos só a parte administrativa pra cooperar, com conversas, reuniões individuais. Nós somos uma gestão de portas abertas, para todos. Todos tem nossos números, estamos em todos os grupos da escola, nos 32 grupos” Fala da diretora (trecho do Diário de Campo, 28/07/2021).

O início do processo da pesquisa foi traçado por um caminhar inconstante, marcado pela objetividade e pouco afeto que muitas vezes o encontro virtual oferece. Com silenciamentos, dos estudantes secundaristas, bolsistas e voluntários, poucas conversas paralelas, sem direito a pausa para conversas informais que muitas vezes o ambiente remoto nos coloca o que tornam o ambiente pouco favorável à construção de vinculação.

O esforço para tornar possível se fez através da utilização dos mais diferentes subterfúgios para que o aprendizado fosse construído de um jeito possível e interessante. A pesquisa não precisa ser monótona, ou acontecer em um ambiente fechado e sem interferências externas que nos prendam a uma construção pragmática, como se ciência só fosse possível de ser feita em ambientes controlados.

O Google Meet virou sala da pesquisa, a universidade e a escola, foi através dele que pensamos o lugar da pesquisa, que se inicia num lugar virtual, rodeado por redes wi-fi, cabos e máquinas. No interior de nossas casas realizamos nossos trabalhos, protegidos das possíveis infecções por COVID-19 e é nesse espaço que confeccionamos nosso planejamento para a construção dos encontros, pensamos na possibilidade de dividir em cinco pontos iniciais e importantes que orientaram nosso trabalho durante o processo. Foram eles: trabalhar com noções e definições de pesquisa; trabalhar com conceitos de Vínculo, Pandemia, Ensino Remoto e suas relações com o Cotidiano Escolar; dos percursos e possibilidades do fazer uma entrevista cartográfica, criação de breve roteiro semi-estruturado, primeira aproximação com entrevistados; entrevistas, transcrição, categorização e análise; devolutiva.

Pensar as cinco pistas acima não é necessariamente resolvê-las toda de uma vez, mas coletivamente observar os espaços, entender o tempo de cada um/uma envolvido/a e planejar os momentos a partir do percurso que estava sendo construído.

Após a seleção realizamos uma ambientação dos estudantes secundaristas com o PIBIC-EM e com a universidade, através dos encontros semanais no GoogleMeet o grupo foi se conhecendo e se reconhecendo enquanto equipe que iria pesquisar o cotidiano escolar durante a pandemia. Aqui para pensar esse lugar do “quem somos nós”, jogamos *Gartic Phone* e foi solicitado que no jogo cada um/uma desenhasse características próprias e coisas que cada um gostava. Este é um jogo de adivinhação através de desenhos, onde cada participante faz um desenho que é enviado automaticamente a outra pessoa do grupo que precisa tentar adivinhar o que significa o desenho.

Em seguida a frase que o participante tentou adivinhar o que era o desenho do colega é enviada para outro jogador aleatoriamente para que outro colega fizesse um desenho e outro colega escolhido aleatoriamente tentasse novamente adivinhar, criando assim uma espécie de “telefone sem fio”. Foi uma forma divertida de tentar garantir uma interação entre os diferentes grupos. O riso, a piada, a brincadeira tornou o momento leve, descontraído e ainda foi possível conhecer um pouco de cada um dos nossos colegas que nos acompanhariam durante os próximos meses.

Através da tentativa de dinamizar e tornar agradável o espaço virtual que foi se constituindo a grupalidade necessária para constituição de uma equipe de pesquisa, a brincadeira, o lúdico de se (re)conhecer enquanto grupo nada mais é que uma forma de reconhecer uma variedade da atenção do cartógrafo, um modo de rastrear, conhecer um pouco mais sobre o campo.

Entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. (Kastrup, p.40, 2009).

Neste momento, além da necessidade de conhecer e se fortalecer enquanto grupo, era necessário trabalhar um pouco o que seria para cada um/uma o ato de pesquisar. Buscou-se construir reflexões sobre as mais diferentes formas de se pensar o que é pesquisa, trocando e discutindo com os jovens as

inúmeras possibilidades de construção de uma pesquisa na qual pesquisador e objeto se engendram em um emaranhado de conexões que tornam o modo de atuar implicado.

É refletindo sobre como a Pesquisa e principalmente a Pesquisa-Intervenção se constituem, entendendo que esta última envolve sujeito, objeto e coletivo como produtores e também agentes transformadores do espaço social, de modo a proporcionar novos olhares e reflexões sobre as demandas que emergem da realidade (ROCHA; AGUIAR, 2007) que começou-se a pensar juntos com os jovens e levantar o questionamento “O que é Pesquisa?”.

Assistiu-se vídeos, desenhos animados para pensar e ampliar este conceito tais como a pequena animação, episódio da série da Netflix Love, Death + Robots chamado “Quando o logurte Assumiu o Controle”. O episódio trata de um experimento de laboratório com um logurte, como ele criou consciência, tornou-se uma forma superior de vida e dominou o mundo, partindo em seguida para outro planeta.

Foi discutido também o documentário intitulado *Professor Polvo*. No vídeo um sujeito acompanha a luta pela sobrevivência diária de um polvo em seu ambiente natural, liga-se a ele, criam laços e se reconhecem. Desta vez o vídeo foi utilizado como alegoria para se abrir à experiência e permitir que o ambiente ensine participando, e que pesquisadores tanto interferem no campo, como são por ele transformados.

Continuamos as discussões em outro momento, desta vez baseada em experiências anteriores vividas e compartilhadas pelos colegas da extensão do grupo É da Nossa Escola que Falamos onde trouxemos diferentes conceitos acadêmicos de pesquisa para que as jovens pudessem, a partir de suas vivências, dos nossos encontros pensassem o que é pesquisa para elas/ele e também como seria nosso modo de pesquisar. Confeccionamos slides que continham diferentes conceitos de pesquisa que foram utilizados em pesquisa anterior do grupo.

Buscamos decolonizar o processo de pesquisa, esta por sua assume um *ethos* que não se baseia apenas em contextos técnicos, treinamentos e aulas. Aqui a pesquisa assume um espaço de potencialização das capacidades democráticas, ela é um direito baseado nas capacidades de fazer perguntas e questionamentos a partir das coisas que precisamos conhecer (APPADURAI, 2006). Pesquisar torna-se então um ato de “performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las.” (MORAES, 2012).

É interessante que durante todo o processo nossa intenção sempre foi fazer com que os jovens entendessem que a pesquisa não é algo que somente quem faz parte da academia pudesse fazer, por vezes parecia complicado para as/o jovens entenderem que aquele espaço que ele ocupava cotidianamente parecia impossível olhar de uma maneira diferente para ele.

É nesse processo de adquirir um novo olhar que a pesquisa deve ser observada como uma prática cotidiana que está para além do espaço acadêmico da universidade, que ela é democratizada e deve ser pensada dentro da escola, estendendo a possibilidade de construção do conhecimento a toda a comunidade e fazendo com que entendam que a universidade não possui um monopólio sobre a produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2008).

Abordamos diferentes questões relacionadas à observação em pesquisa e principalmente sobre a observação participante, buscando se analisar também através desta participação entender nossas implicações com o campo pesquisado, observando o lugar, as relações sociais que aí se criam, o cotidiano e os que nos rodeiam e também compõem a escola. Debates sobre a importância da construção de uma pesquisa implicada e o que isso pode vir a ter de resultados para o desenvolvimento do nosso percurso. Conversamos também sobre a aplicação de questionários, diário de bordo, entrevistas, outras técnicas documentais que são importantes para a construção do fazer pesquisa.

A partir de outubro de 2021 tivemos um marco na pesquisa, houve um afrouxamento das medidas sanitárias e a escola voltou a funcionar paulatinamente, foi então que resolvemos marcar nosso primeiro encontro presencial.

Chegamos na escola e Mayara e Úrsula (as jovens pesquisadoras secundaristas presentes) apresentaram o espaço junto com a coordenadora Isabel que nos acompanhou durante o tour. Foi interessante (vi)ver a escola, olhar para suas paredes reformadas, pintadas, muito organizada e pronta para receber os estudantes nesse retorno.

Em seguida nosso principal intuito era que pudéssemos realizar momentos para refletir e pensar sobre conceitos e questões relacionados pandemia, ao ensino remoto e o conceito de vínculo. Dessa vez os encontros foram organizados de modo a que pudéssemos refletir de maneira mais diretiva sobre o momento vivenciado e de como a COVID-19 nos afetava.

Refletimos sobre o conceito de vínculo de maneira individual, começamos pensando “o que é vínculo para você!?”. Pediu-se que as/o jovens, assim como



as/os estudantes da universidade, escrevessem e falassem sobre o que é e como entendem o vínculo e por modos de vinculação.

Utilizamos como dispositivo para a confecção de um espaço colaborativo de produção o Jamboard, aplicativo do Google Workspace que funciona como uma lousa digital, nele escrevemos textos, colocamos notas adesivas, gifs, fotos, basta apenas compartilhar o link para que todos possam utilizar e inserir suas ideias.

Falamos sobre a pandemia, o uso de máscaras e álcool em gel, sobre a suspensão de atividades presenciais nas escolas sobre sua influência em nossas vidas. Partindo desses princípios norteadores que nos colocam no papel de pensar nossos modos de vinculação durante esse espaço-tempo, refletimos sobre diversas influências da pandemia, aqui, utilizamos por exemplo trecho do documentário *Explicando o Coronavírus*, disponível na plataforma Netflix para falar um pouco sobre como funcionam as vacinas, sobre o governmento dos corpos e a necessidade do uso de práticas que ajudam a diminuir os riscos de infecção pela doença. Vemos que tal prática faz-se importante para que possamos gerar reflexões sobre a doença e sua influência em nosso cotidiano. Ademais, trouxemos muito de como cada um vem vivenciando a pandemia na produção de modos de estar no mundo.

Em seguida debatemos sobre o ensino remoto, de como ele se deu nos espaços que ocupamos, como nos sentimos com ele, aqui utilizamos outro dispositivo comum aos jovens como forma de garantia de busca de interação. Buscamos vídeos do Instagram, TikTok com mães ensinando crianças, jovens e seus macetes para aguentar os momentos de aula on-line como maneira de dinamizar os encontros e trazer um pouco do riso para esse momento.

A partir daí começamos a debater sobre as desigualdades e dificuldades que surgiram com o ensino remoto, desde os problemas enfrentados por todos que participam do encontro, pelos colegas, professores e demais pessoas que participam do cotidiano escolar.

Mayara, por exemplo, comentou sobre como o começo do ensino remoto foi difícil, que não haviam aulas on-line, só recebiam trabalhos que tinham que entregar ao final da semana, que eram muitas atividades e que sempre acabava acumulando para a semana seguinte. Apolo e Ursula relataram sobre o quanto era difícil se concentrar, manter o foco estando em casa, em um local que antes não era dirigido apenas para os estudos tornou os espaços estressores e isso acabava dificultando a possibilidade de manter uma rotina organizada para os

estudos, o que acabava deixando-os em vários momentos desmotivados com a escola.

Depois disso refletimos como iríamos iniciar nossas primeiras aproximações diretas em pensar a entrevista como uma possibilidade de construir a pesquisa. Como as/o estudantes estavam bem nervosas/o com a possibilidade de contato com o campo e com as entrevistas resolvemos realizar um trabalho simples. Construir um breve roteiro semi-estruturado a partir dos pontos que consideravam importantes a serem questionados no processo.

É partindo então das nossas ideias que surgiram nos encontros que anotamos o que consideramos importante de ser perguntado nas entrevistas que pensamos em juntar todo aquele conteúdo para ver as repetições, a relevância de cada pergunta ou proposição e daí confeccionamos um breve roteiro semi-estruturado de pontos que nós, enquanto grupo de pesquisa considerávamos mais pertinente.

Conversamos ainda sobre a importância ética da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para a pesquisa, como forma de garantir um compromisso ético que atravessa um cuidado que perpassa o antes da entrevista e também o após, bem como o sigilo e demais pontos que a ele se relacionam.

Após a criação desse documento começamos a pensar quem seriam os primeiros entrevistados. Como nosso foco era entrevistar pelo menos 2 gestores escolares, 3 professores, 6 estudantes, iniciamos o processo nos dividindo em duplas para realizar as entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e coletivamente analisadas.

As/o jovens pesquisadoras/pesquisador sugeriram que iniciássemos entrevistando uma pessoa de cada grupo dos atores escolares em questão. As sugestões de entrevistados aconteceram novamente levando em consideração o fato de estarmos realizando uma entrevista sobre vínculo e modos de vinculação com o espaço escolar, sendo assim, elas sugeriram quem seriam as pessoas as quais elas achariam que seria interessante entrevistar, pessoas que consideravam mais fácil a constituição de vínculo durante a própria entrevista.

Foram realizadas nove entrevistas propostas na construção do projeto de pesquisa, realizamos as transcrições de todas estas. As entrevistas ocorreram presencialmente na própria escola AmarElo, graças ao retorno presencial no ano de 2022, desde o início do ano as escolas públicas estaduais iniciaram sua retomada com 100% da escola funcionando normalmente. As entrevistas ocorreram

nos locais mais diversos da escola, onde habitamos junto com as estudantes os espaços e deixamos as/o jovens pesquisadores do cotidiano escolar à vontade para escolher o lugar que se sentiam bem para realizar as entrevistas. Em alguns momentos elas aconteceram no pátio, em umas mesas de concreto que elas chamavam de “pracinha” lugar que traziam como o “point do intervalo” e onde costumavam jogar UNO. Em outros momentos ocorreram na sala de planejamento dos Professores Diretores de Turma, em sala de aula, ou mesmo na sala da direção da escola.

As entrevistas duraram sempre uma média de trinta a quarenta e cinco minutos e eram feitas em dupla. Inicialmente concordamos em ter sempre um estudante secundarista e um estudante do É da Nossa Escola, isso porque as/o estudantes pesquisadores do cotidiano escolar estavam bem aflitos e pouco confiantes se conseguiriam fazer as entrevistas sem nossa presença. No entanto, após as primeiras entrevistas e aproximações com o ato de entrevistar as/o jovens começaram a se sentir confiantes a tal ponto que já se tornaram autônomos e realizam entrevistas sem que nós do É da Nossa Escola estivéssemos presentes, demonstrando aí uma apropriação e um pertencimento com relação à pesquisa.

Foi interessante perceber como a angústia das jovens em realizar as entrevistas acabou logo nas primeiras entrevistas, em que cada uma delas/dele entrevistou uma estudante, uma professora e uma gestora escolar juntamente com algum integrante do É da Nossa Escola que Falamos'. As perguntas que serviram como guia para a entrevista foram praticamente deixadas de lado, pois as/o jovens se sentiam confortáveis com o papel ali assumido por elas/ele de pesquisadoras/or.

Após finalizarmos as primeiras entrevistas os estudantes pesquisadoras assumiram um papel de protagonismo que nos deixou muito empolgados. Ligaram para nós, que estava mais próximo da pesquisa e informaram que queriam entrevistar um professor da escola, mas que ele não poderia no dia que normalmente íamos até a escola (no caso às quartas-feiras pela tarde) e perguntaram se poderiam entrevistar sozinhos, sem a cooperação de algum envolvido da universidade. A resposta foi um categórico SIM, pois nossa intenção nunca foi apenas mediar e sim garantir os jovens a autonomia e o protagonismo que os fizessem perceber a suas capacidades na construção do processo de pesquisa, desmistificando assim o lugar de pensar a pesquisa como algo inalcançável.

Antes mesmo de iniciarmos o processo de categorização, todo o grupo se dividiu de modo a garantir que todos os envolvidos na pesquisa participassem

de cada parte do processo de pesquisa. Sendo assim, todos os envolvidos, isto é, secundaristas e membros do É da Nossa Escola que Falamos envolvidos na pesquisa realizaram parte das transcrições, logo em seguida, com um olhar mais aguçado e tendo a possibilidade de ouvir com mais calma as demais entrevistas, nos reunimos para debater sobre possíveis categorias a serem criadas em que iríamos realizar a leitura das transcrições e indicar a quais categorias os trechos das entrevistas se referiam.

Desse processo criamos seis (6) categorias analisadoras que foram: Pandemia, Escola, Pandemia e escola, Vínculo, Discussão sobre o processo de pesquisa e Outro. Após discussão e definição destas categorias como centrais realizamos coletivamente uma tabela com uma breve descrição de cada uma destas categorias de análise.

Concluída e pactuada as descrições, iniciamos o processo de categorização dos trechos, novamente nos dividimos em duplas e fomos realizando reuniões periódicas com as estudantes através do *google meet* para leitura e categorização dos trechos. Após as primeiras entrevistas, as/o jovens pesquisadores do cotidiano escolar sentiram-se muito à vontade com o processo de pesquisa. O exercício de sair do plano das ideias e chegar até o que esperavam realizar desde o início (as entrevistas) mobilizou de forma significativa a possibilidade de que eles se enxergassem como capazes de fazer pesquisa.

Nos encontros para leituras e categorização das entrevistas elas/ele eram rápidos em dar suas opiniões e ideias sobre que trechos se encaixam em quais categorias. Na maioria das vezes éramos apenas expectadores, liamos coletivamente as entrevistas, mas os principais atuantes no processo foram Mayara, Ursula e Apolo.

Das 9 entrevistas obtivemos um total de 97 (noventa e sete) páginas de transcrições, destas após realização chegamos a seguinte tabela com número de páginas e trechos por categoria a ser analisada:

**Tabela 3** - número de trechos e páginas analisados por categoria

Categoria	Número de Trechos Analisados	Número de páginas por categoria
Vínculo	79	6
Escola	69	6
Pandemia e Escola	143	14
Pandemia	58	5

Categoria	Número de Trechos Analisados	Número de páginas por categoria
Discussão sobre o processo de pesquisa	3	1
Outro	11	2

**Fonte:** arquivo pessoal

Em momento posterior, cada estudante pesquisador ficou com uma categoria para realizar leitura minuciosa de todos os trechos, selecionando aqueles que mais lhe chamaram atenção, ou que gostariam de debater.

Em seguida, cada um escolheu pelo menos um artigo científico que considerasse importante e que pudesse relacionar aos trechos escolhidos. Esse trabalho foi importante para que as/o estudantes pudessem entender que o trabalho científico parte de referenciais teóricos que coadunam nossas análises com base em algo já produzido e também foi uma maneira de refletir sobre formas de pensar na restituição que seria posteriormente dada à escola.

A pouca confiança na hora de pesquisar logo se desfez, enviaram com rapidez e agilidade os textos escolhidos por cada um para seus trechos, comentaram porque eles faziam sentido diante do que haviam lido e já pensaram em maneiras de articulá-los no momento da restituição, trazendo excertos dos artigos que faziam algum tipo de referência as entrevistas.

Pensar como seria a restituição não foi tarefa fácil, o jovens queriam uma restituição que acontecesse para entrevistados e representantes de sala. Já a escola queria que a restituição acontecesse durante uma semana cultural que ocorreria na escola, em que os três estudantes tivessem um momento de falar sobre a pesquisa para toda a comunidade escolar no fechamento da semana cultural, na quadra para todas as turmas da escola. Isso os deixou bem apreensivos, mas conseguiram convencer a coordenação da escola para que a restituição acontecesse da maneira em que se sentiam mais confortáveis. Por fim, decidiu-se que esta restituição iria acontecer através de uma oficina a ser ministrada em que seriam convidados todos os entrevistados, a gestão escolar e também representantes das turmas.

Após essa decisão as/o jovens planejaram quais conteúdos seriam abordados, construíram uma linha do tempo de tudo que havia sido feito e a partir daí dividiram entre si os conteúdos a serem apresentados nesta oficina. Aqui cada um ficou responsável de apresentar os dados da categoria a qual havia analisado.

A partir daí construímos de maneira coletiva os slides que iriam guiar a oficina para a escola. Paralelo a isso as/o jovens foram por conta própria convidando as pessoas na escola e articulando com a gestão todo o processo da restituição.

No dia combinado para a restituição quando nós do É da Nossa Escola que Falamos chegamos até a escola AmarElo para realização da atividade as/o jovens já tinham conseguido organizar o espaço do encontro, passar nas salas lembrando as pessoas do convite realizado, ido até a sala da gestão e lembrado a toda a equipe do encontro, conseguido datashow e notebook para apresentação.

Tudo correu como esperado, as/o jovens estavam muito preparados, explicaram todo o passo a passo da pesquisa e dos resultados colhidos sem demonstrar nenhuma vergonha, pois estavam bem apropriados de todo o conteúdo e saíram de lá recebendo congratulações dos amigos e professores que foram participar da oficina.

A restituição não aconteceu apenas neste último momento, ela foi processual e se constituiu nos mais diversos momentos de retorno das jovens aos conteúdos, à pesquisa, no cotidiano escolar e também durante as entrevistas de manejo cartográfico, em que colocavam seus pontos de vista, suas ideias e interesses no processo.

Uma última coisa sobre a restituição como dispositivo socioanalítico: não se trata de simples informação. Não raro, para causar fortes efeitos no grupo, a ação de restituir independe da aparente importância do conteúdo da restituição. Às vezes é mais fácil a análise realmente dar a partida, se produzir, mediante a restituição de um acontecimento aparentemente banal. (LOURAU, 1993, p. 52)

Durante a restituição as/o jovens comentaram sobre todo o percurso da pesquisa, apresentando uma linha do tempo das atividades desenvolvidas desde o início da pesquisa, falando sobre nosso público-alvo, sobre a escola, sobre os conceitos estudados antes de iniciarmos as entrevistas de manejo cartográfico, contaram a experiência das entrevistas, sobre as análises e realizadas e os aliançamentos feitos com artigos científicos e trechos da pesquisa. Mostraram-se tranquilos e dominando com facilidade o que foi apresentado.

Por fim, destaco que a restituição é algo inerente à pesquisa, mais que um feedback que traz dados relevantes ao processo e que serão futuramente

publicados em periódicos e livros, ela nos faz refletir sobre para quem serve a pesquisa e os dados ali construídos coletivamente através do encontro escola-universidade coletados. Tais dados não servem unicamente ao pesquisador e a academia, eles servem à toda a comunidade, ela pode se apropriar não só do que lhe foi posto, mas identificar-se e se encontrar em um lugar de também ser um pesquisador, sem a necessidade que nós, enquanto instituição universidade, estejamos ali, produzindo novos saberes, novas pesquisas e refletindo sobre o cotidiano escolar (LOURAU, 1993).

Sendo assim, queremos apenas ser ponte para a produção de novos conhecimentos e sentidos aos sujeitos que ocupam a escola, estes sim protagonistas nos lugares que ocupam.

Finalizo aqui meu capítulo teórico-metodológico. Sinto que muito do que foi produzido durante esse um ano de pesquisa através do dispositivo do PIBIC-EM não foi abordado porque o texto jamais dará conta de extrapolar a experiência vivenciada na escola, seja a escola presencial, ou a escola nos moldes remotos que se constituíram durante o período de pandêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzimos uma pesquisa implicada, na qual todos os envolvidos tornaram-se protagonistas e pesquisadores de seus cotidianos escolares, refletimos sobre a importância de repensar o lugar da pesquisa no ambiente escolar e construir nosso próprio caminho, único. Conseguimos em meio a tal percurso construir algumas reflexões e observar alguns analisadores importantes.

Gostaríamos de concluir o presente capítulo trazendo uma visão mais otimista de todo esse processo, em meio ao fechamento físico das escolas ocasionado pela pandemia de COVID-19, muito foi apre(e)ndido. Adaptar-nos a construir uma pesquisa-intervenção engajada que tinha como principal intuito produzir sentidos COM jovens pesquisadores do cotidiano escolar, entendendo que não existe ninguém melhor que os próprios sujeitos que compõem aquele espaço para falar sobre si e sobre suas experiências. Aqui não existem análises fechadas, concluídas e sim histórias localizadas em espaço e tempo. Nossa pesquisa se constituiu a partir das implicações com os jovens, com a universidade, com a pesquisa, com a extensão e também com meu trabalho norteadas a partir de um trajeto metodológico de inserção com o campo e o que ele nos despertou.

Fomos construindo coletivamente um PesquisadorCOM que se constituiu a partir das diversas e novas versões do mundo que se criaram através do encontro (MORAES, 2012), propondo versões dos acontecimentos através do cotidiano da nossa pesquisa que tinha como principal intuito cartografar os modos de vinculação entre os diversos agentes escolares e uma escola pública estadual de ensino médio no contexto do distanciamento social em função da pandemia de COVID-19.

## REFERÊNCIAS

APPADURAI, A. The right to research. **Globalisation, Societies and Education**, vol. 4, nº 2, July 2006, p. 167-177.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V. O Método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção in CASTRO, L. e BESSET, V.L. (org) **Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude**. Nau Editora, Faperj, Rio de Janeiro, 2008, p. 465-489.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, 2020.

LOURAU, R **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro, UERJ, 1993.

LOURAU, R. (2004). Analista Institucional em Tempo Integral. Em S. Altoé (Org.), **[falta título da publicação]** (p.47-283). São Paulo: Hucitec.

MIRANDA, L. L.; BARROS, A. M. C.; SOUZA FILHO, J. A.; SOARES, M. R. N.; LAVOR FILHO, T. L.; PEREIRA, L. C. H.; SILVA, P. F. J.; MOURÃO, L. C. C. B.; GONÇALVES, L. T. L. Educação em tempos de COVID-19: as (im)permanências do uso de tecnologias nas escolas. **Rev de Psicologia da UNESP**. , v.20, p.99 - 144, 2021.

MIRANDA, L.L. CYSNE, J. B. SOUZA FILHO, J. A. Juventude e Mídia: Discutindo, Criando, Pesquisando. In RIOS, Felipe; VIEIRA, Luciana; QUEIROZ, Tacinara (org). **Metodologias participativas e organização psicossocial: promoção de saúde e enfrentamento da violência sexual e de gênero**. Recife: Editora UFPE, 2016a, p. 209-231.



MIRANDA, Luciana Lobo. e El KHOURI, Mauro. Escola em Tempos de Sociedade de Controle. In: Flávia Cristina Lemos et al. (Orgs). **Criações Transversais com Gilles Deleuze: Artes, Saberes, Política**. Curitiba, CRV,p. 423-444, 2016b.

MORAES, M. Do pesquisar com ou de tecer e destecer fronteiras. Em: BERNARDES, A. G.;TAVARES, G. M. e MORAES, M (Orgs). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2012.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: **Ipea**, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 23 dez. 2022

OLIVEIRA, G.M.D. A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho. in: **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos**, p.37-43, 2008.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & sociedade**, v. 17, p. 18-25, 2005.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003.

ROCHA, M.L.; AGUIAR, K.F. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19 .Nota Técnica. 2020. Disponível em: <[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos\\_pela\\_educacao/nota\\_tecnica\\_ensino\\_a\\_distancia\\_todospelaeducacao\\_covid19.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf)>. Último acesso em em 24/09/2020.

UNICEF. Covid-19: Número de crianças vivendo na pobreza pode aumentar em até 86 milhões até o final do ano. 28 de maio de 2020. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-numero-de-criancas-vivendo-na-pobreza-pode-aumentar-em-ate-86-milhoes>> Último acesso em 24/09/2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.005

# EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESTUDO DE CASO DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELA EDUCATV CAMPINAS NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva<sup>1</sup>

Riza Amaral Lemos<sup>2</sup>

Gilmara dos Santos Santos<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na educação, tendo como foco a análise do trabalho desenvolvido pela EducaTV Campinas. Trata-se de um estudo de caso acerca

- 1 Graduado em História pela Universidade Estadual de Campinas e em Gestão da Tecnologia da Informação pelo SENAC/Campinas. Mestre em Educação e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Diretor Executivo da EducaTV - Emissora da Secretaria de Educação de Campinas. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Aplicadas às Tecnologias Digitais na Educação de Crianças - GEPPPATEC - NEPP/Unicamp. E-mail: alexandre.tadeu@educa.campinas.sp.gov.br
- 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Vice-Diretora Educacional e Produtora Executiva da EducaTV Emissora da Secretaria de Educação de Campinas. Professora da Universidade Padre Anchieta/ Jundiá e da Cogna Educacional. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos GEPEJA/ Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Aplicadas às Tecnologias Digitais na Educação de Crianças - GEPPPATEC - NEPP/Unicamp. E-mail: riza.lemos@educa.campinas.sp.gov.br
- 3 Graduada em História e Biblioteconomia pela Universidade de São Paulo - USP e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Especialista em Estudos de Museu de Artes pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Diretora Educacional e Produtora Executiva da EducaTV Emissora da Secretaria de Educação de Campinas Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Aplicadas às Tecnologias Digitais na Educação de Crianças - GEPPPATEC - NEPP/Unicamp. E-mail: gilmara.santos@educa.campinas.sp.gov.br

do papel desempenhado pela emissora da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, criada no ano de 2022, com a missão de contribuir para a produção de conhecimentos, bem como oferecer entretenimento e informação de qualidade para a população. Trata-se de política pública, constituída por equipamento público e sem fins lucrativos e/ou comerciais, a emissora em seus documentos oficiais, aponta a finalidade de democratização do conhecimento, o acesso à educação e à cultura como ponto fulcral de sua atuação, além de independência em relação a interesses comerciais e/ou políticos. Destaca-se que este trabalho traz os resultados preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento, que apresenta o estudo de caso da experiência campineira, tendo em vista o exposto na Lei 14.533/2023 que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), bem como, nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, em especial o de número 4 que aponta para a melhoria da qualidade da educação. Preliminarmente, a análise indica que o equipamento público vem alcançando os objetivos expostos em sua carta de princípios, bem como, vem contribuindo para o cumprimento do exposto na PNED e nos Objetivos da Organização das Nações Unidas. É possível depreender ainda, através da análise dos documentos, que a emissora vem expandindo sua atuação por meio de Acordos de Cooperação com instituições de ensino superior públicas, além de secretarias de educação dos municípios vizinhos o que indica um contributo em potencial para a utilização das TDIC na democratização do acesso ao conhecimento e à cultura.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. TV Educativa. Política Nacional de Educação Digital. Democratização do Conhecimento. Qualidade da Educação

## INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação vem ganhando cada vez maior protagonismo no Brasil, sobretudo após a pandemia de Covid-19, em que estas desempenharam papel de fundamental importância, sobretudo no que concerne à democratização do conhecimento e acesso à informação. Este artigo tem por objetivo discutir o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação por meio de uma análise do trabalho realizado pela EducaTV Campinas. A emissora, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo, foi fundada em 2022 com a missão de contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos, bem como, oferecer entretenimento e informação de qualidade à população de Campinas e região.

Trata-se de uma emissora comprometida com a “mídia pública”, que constitui meios de comunicação direta ou indiretamente ligados ao Estado, com o princípio fundamental de mediar informações e conteúdos de interesse público (Carvalho, 2026). A EducaTV encontra-se pautada nesse conceito, uma vez que constitui política pública, operando sem fins lucrativos ou comerciais, cuja missão é a democratização do acesso ao conhecimento e a promoção do acesso à educação e à cultura, de forma autônoma e independente em relação aos interesses econômicos e políticos.

Historicamente, o Brasil possui um modelo de radiodifusão comercial, em contraste com o exposto na Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 223, reconhece a coexistência de sistemas privado, público e estatal em complementaridade. No entanto, o país possui hegemonicamente emissoras privadas em detrimento de públicas o que evidencia-se tanto nos índices de audiência, quanto na abrangência territorial. Cabe ressaltar, que inúmeros esforços vêm sendo empreendidos para o fortalecimento da mídia pública no Brasil, dentre eles, a criação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC) no ano de 2007, a qual é gestora da TV Brasil (Paulino & Silva, 2013).

Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa realizada por meio do método de Estudo de Caso, explora a experiência campineira no fortalecimento da mídia pública, na democratização do conhecimento e na produção de conteúdos diversificados de interesse público. Para Leonard-Baxton (1990), o Estudo de Caso é a narrativa de um fenômeno, passado ou presente, construída a partir de diversas fontes de evidência, incluindo dados de observações diretas, entrevistas

sistemáticas e arquivos públicos ou privados. Cada fato relevante é considerado um dado potencial para o estudo. De acordo com Yin (2001, p.27) “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” e permite “compreender fenômenos sociais complexos”.

Silva e Benegas (2010) apontam que um caso

é uma história que descreve um evento vivido na realidade contemporânea por uma empresa ou se baseia em fenômenos nela estabelecidos, compondo fatos, dados e informações que podem entrelaçar todas as disciplinas focando no objetivo final do autor, que é de mostrar estes dados e o que eles ocasionaram ou levaram a empresa a conseguir no decurso de um tempo em evidência (Silva e Benegas, 2010, p.11).

Para Alves-Mazzotti (2006)

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650).

No caso específico deste trabalho, foi analisado o trabalho desenvolvido pela EducaTV campinas, tendo como balizadores o exposto na Política Nacional de Educação Digital (PNED), e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, particularmente o objetivo número 4, que visa a melhoria da qualidade da educação. Os resultados preliminares indicam que a emissora tem alcançado seus objetivos principais conforme estabelecido em sua carta de princípios. A análise dos documentos sugere que a emissora está contribuindo efetivamente para o cumprimento dos objetivos da PNED e dos ODS.

Além disso, a expansão de suas atividades por meio de Acordos de Cooperação com instituições de ensino superior públicas e secretarias de

educação de municípios vizinhos evidencia seu potencial contributivo na utilização das TDIC para a democratização do acesso ao conhecimento e à cultura. Este estudo oferece uma visão inicial sobre o papel significativo da EducaTV Campinas na promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade por meio das tecnologias digitais, contribuindo para o debate sobre a mídia pública e suas interações com políticas educacionais e culturais no Brasil.

## REFERENCIAL TEÓRICO:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm transformado significativamente diversos setores da sociedade, dentre eles a educação. As TDIC constituem potencialidades no que concerne ao ensino-aprendizagem e à democratização dos conhecimentos. Moran (2004) aponta que a internet facilita a colaboração entre alunos e professores, permitindo que trabalhem de forma colaborativa, seja presencialmente ou online. Ela possibilita a realização de pesquisas, a participação em grupos focados em projetos e a investigação de temas atuais e seus problemas, utilizando a rede mundial de computadores.

As pesquisas envolvendo as TDIC envolvem campos diversificados, que de acordo com Moran (2004) estão subdivididos em três especificamente:

(...) o da pesquisa, o da comunicação e o da produção. Pesquisa individual de temas, experiências, projetos, textos. Comunicação, realizando debates off e on-line sobre esses temas e experiências pesquisados. Produção, divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, “linkada” e publicando os resultados para os colegas e, eventualmente, para a comunidade externa (Moran, 2004, p. 07).

Esta pesquisa, tem por finalidade analisar o trabalho desenvolvido pela EducaTV Campinas de modo que a análise realizada constitua material tanto para a comunidade externa, quanto para a Rede Municipal de Campinas, a fim de consubstanciar a avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito da emissora e seu impacto para o município e regiões de abrangência. A EducaTV nesse sentido, enquanto mídia pública, alinhada com as políticas públicas vigentes e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável possui potencial significativo para a discussão da TV educativa no Brasil.

As TDIC constituem um conjunto de recursos tecnológicos e digitais que tem por finalidade possibilitar a criação, disseminação e utilização da informa-

ção e comunicação, e , no campo da educação, são um importante contributo para a prática pedagógica. Segundo Valente (1999), a prática pedagógica é uma abordagem educacional que engloba o aluno, o professor, os recursos disponíveis – incluindo as tecnologias digitais – a escola e seu entorno, assim como todas as interações que ocorrem nesse ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, a utilização das mídias integradas na educação são um avanço relevante, pois apresentam mais uma possibilidade na mediação, construção e democratização do conhecimento e do acesso à informação. A esse respeito, Guarazi e Matos (2009), apontam que

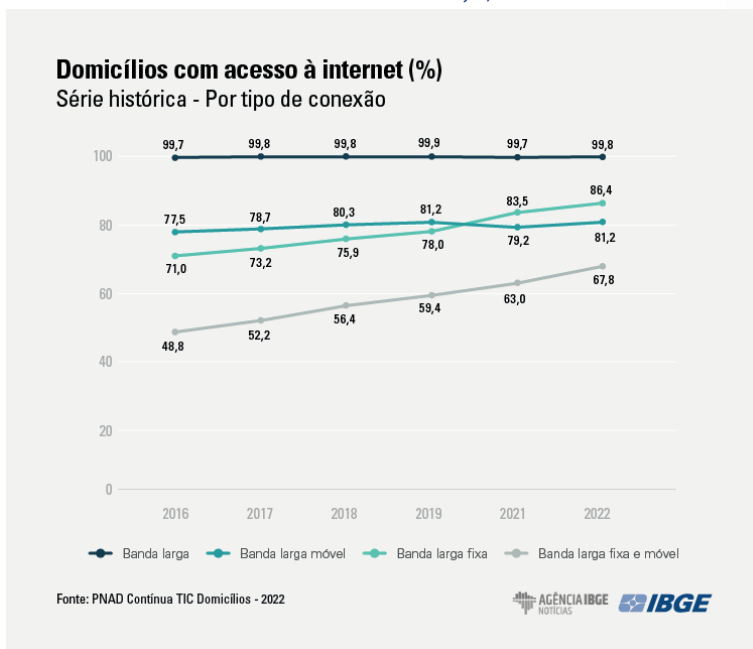
Os modelos desenvolvidos com a utilização de mídias integradas são, portanto, um avanço, pois soma múltiplas possibilidades de representações, incorporando o conteúdo com a promoção efetiva do diálogo entre todos os participantes (Guarazi e Matos, 2009, p.117).

A TV educativa possui potencial significativo, na medida que sua abrangência extrapola muros, chegando às casas da população de forma ampla. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2022, o Brasil possui 71,5 milhões de domicílios com TV<sup>4</sup>, tal fato nos aponta que “na era do conhecimento, distribuir conhecimento é distribuir renda. Não há desenvolvimento sem inovação tecnológica e não há inovação sem pesquisa, sem educação, sem escola” (Gadotti apud Moran, 2007, p. 17).

Para além da TV aberta a PNAD (2022) apontou que 91,5% dos municípios brasileiros, cerca de 68,9 milhões contam com acesso à internet. Conforme dados apresentados no gráfico abaixo:

4 Dados IBGE/2022 - Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38306-em-2022-streaming-estava-presente-em-43-4-dos-domicilios-com-tv#:~:text=Pa%C3%ADs%20tem%2071%2C5%20milh%C3%B5es,89%2C9%25%20em%202022> . Acesso em: 25/06/2024.

**Gráfico 1:** Domicílios com acesso à Internet no Brasil - Projeção 2016 - 2022

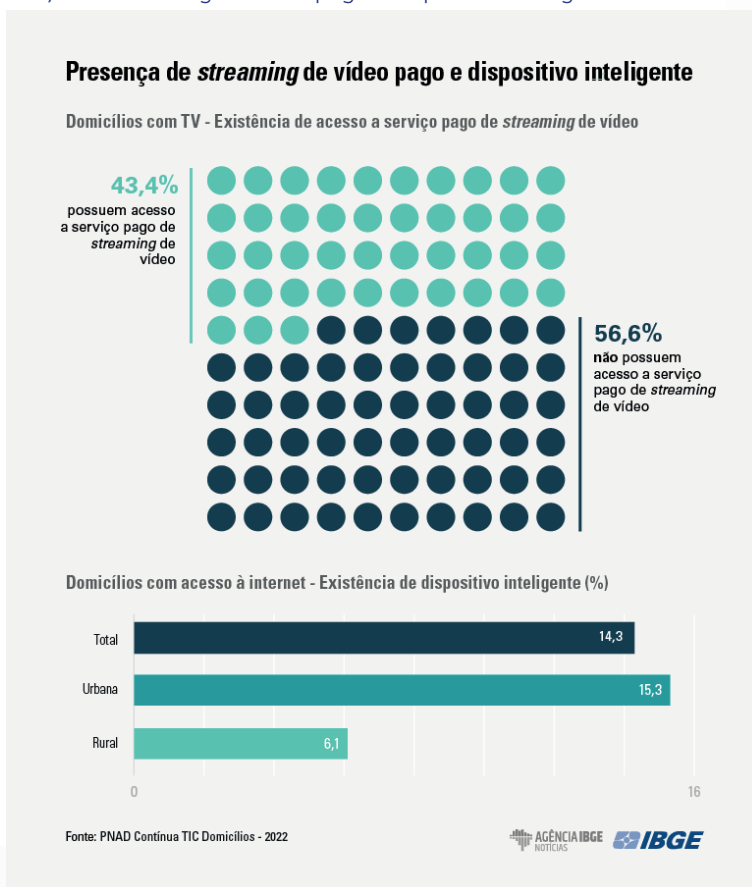


**Fonte:** PNAD Contínua, IBGE - 2022.

Outro dado que chama a atenção é a utilização de streaming de vídeo, que já está presente em 43,4% dos lares com televisão no Brasil, abrangendo a 31,1 milhões de domicílios. Destes, 95,3% também acessam canais de televisão tradicionais, com 93,1% assistindo à TV aberta e 41,4% utilizando TV por assinatura. Entretanto, apenas 4,7% dos lares com serviços pagos de streaming não possuem TV aberta ou por assinatura, de acordo com as informações apontadas pela PNAD (2022) o que evidencia-se no gráfico a seguir:



**Gráfico 2:** Presença de Streaming de vídeo pago e dispositivo inteligente



**Fonte:** PNAD Contínua, IBGE - 2022.

Tais dados, apontam para a relevância e abrangência cada vez maior das TDIC, que referem-se ao conjunto de recursos tecnológicos e digitais que facilitam a criação, disseminação e utilização da informação e comunicação. Na educação, essas tecnologias incluem desde computadores e internet até plataformas de ensino online e recursos audiovisuais interativos. Segundo Moran (2015), as TDIC têm o potencial de personalizar a aprendizagem, tornando-a mais acessível, inclusiva e interativa.

A Lei 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), representa um marco na incorporação das TDIC nas políticas educacionais brasileiras. Essa legislação tem como objetivo promover a inclusão digital, melhorar a qualidade da educação e preparar os estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais digital. Conforme destacado por Soares (2020), a

democratização do acesso à educação e ao conhecimento é essencial para reduzir desigualdades e promover o desenvolvimento social e econômico.

O estudo preliminar da EducaTV Campinas revela que a emissora tem alcançado seus objetivos na democratização do conhecimento e acesso à educação e à cultura. Através de acordos de cooperação e parcerias, a EducaTV expande seu impacto, promovendo o uso das TDIC para fins educacionais. A experiência da emissora de Campinas oferece um exemplo promissor de como políticas públicas e TDIC podem se integrar para promover uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Este referencial teórico serve como base para a discussão sobre o papel das TDIC na educação, destacando a experiência da EducaTV Campinas e seu alinhamento com políticas públicas e objetivos de desenvolvimento sustentável.

## RESULTADO DAS DISCUSSÕES

A análise realizada nos indica que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação tem se intensificado, sobretudo, após a pandemia de Covid-19 que impactou o Brasil e o mundo, evidenciando a importância das tecnologias na democratização do conhecimento e acesso à informação. Esse artigo, que teve como objetivo discutir o impacto das TDIC na educação por meio do trabalho realizado pela EducaTV Campinas, emissora pública vinculada à Secretaria de Educação de Campinas, fundada em 2022 com a finalidade de contribuir para a produção e disseminação de conhecimento, entretenimento e informação de qualidade, indica que equipamentos como esse são de suma importância para a garantia do direito à educação.

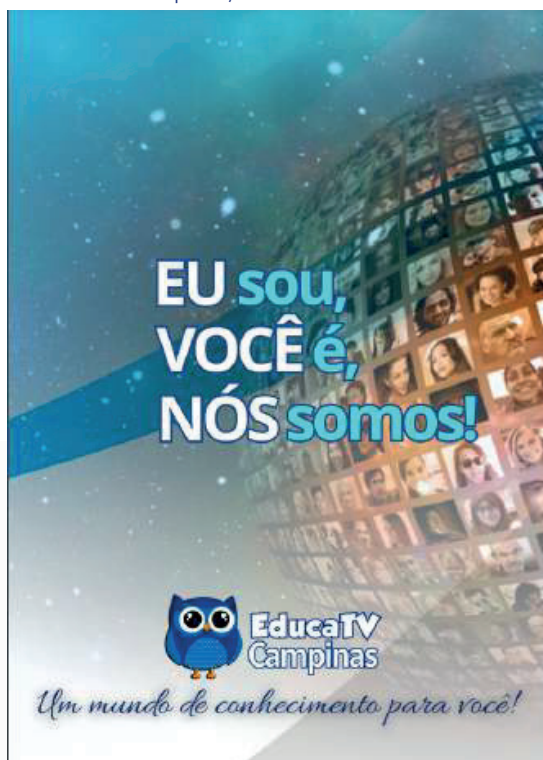
A EducaTV, enquanto mídia pública, opera sem fins lucrativos, vem contribuindo com a democratização do acesso à educação e à cultura, atuando de forma independente em relação a interesses econômicos e políticos, sendo esse um diferencial importante em relação às outras mídias. A análise realizada destacou que, muito embora o modelo de radiodifusão brasileiro seja predominantemente comercial, a EducaTV representa um esforço significativo no fortalecimento da mídia pública, alinhada aos princípios constitucionais que reconhecem a complementaridade dos sistemas privado, público e estatal.

A pesquisa, realizada por meio do método de Estudo de Caso, demonstrou que a EducaTV tem desempenhado um papel de relevância na democratização do conhecimento e na produção de conteúdos de interesse público. O

Estudo de Caso permitiu uma compreensão mais aprofundada da experiência campineira em consonância com os objetivos estabelecidos em sua Carta de Princípios, bem como com o exposto na Política Nacional de Educação digital (PNED) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o objetivo de número 4, que visa a melhoria da qualidade da educação.

Com portfólio diversificado contendo desde programas infantis, passando pelos jornalísticos, documentários e de entrevistas, a EducaTV conta com um total de 25 programas veiculados em sua grade, entre produções próprias e parcerias realizadas. Presentes em seu portfólio de apresentação a seguir:

**Imagem 1:** Capa portfólio EducaTV Campinas/2022



**Fonte:** Acervo EducaTV Campinas, 2022



Com uma programação variada, a EducaTV atualmente oferece uma ampla gama de programas, tanto de produção própria quanto em parceria com outras instituições. Além dos conteúdos já estabelecidos, a emissora está envolvida em diversos projetos em produção e/ou em processo de desenvolvimento por meio de acordos de cooperação. A seguir, são apresentadas as sinopses dos programas que compõem a grade da EducaTV, ilustrando a diversidade dos conteúdos disponíveis para o público.

**Imagem 4** : Programas da EducaTV Campinas com sinopses



Programa	Sinopse
<b>Calu na Rede</b>	O programa apresenta projetos inovadores nas escolas municipais de Campinas, onde alunos assumem o protagonismo, compartilhando suas vivências e experiências ao lado de professores e profissionais da escola. A série destaca como essas iniciativas promovem um aprendizado mais dinâmico e colaborativo.
<b>Cine Coruja</b>	O programa explora os clássicos do cinema, apresentando a ficha técnica, a contextualização histórica e a relevância desses obras nos dias atuais. A cada episódio, mergulhamos em um filme icônico, analisando seu impacto na cultura e na indústria cinematográfica, e discutindo como continua a influenciar o cenário atual.
<b>Educa Acontece</b>	O telejornal da EducaTV Campinas oferece uma visão abrangente das notícias relacionadas à educação e cultura do município. O programa cobre atividades escolares, eventos oficiais, análise de temas curriculares, e oferece serviços como banco de emprego, dicas de saúde e cursos de qualificação, mantendo a comunidade informada e conectada com as iniciativas locais.
<b>Educação em Debate</b>	O programa aborda temas relevantes da educação, com debates entre especialistas de universidades e instituições de ensino, incluindo educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, e educação profissional. A série explora desafios, inovações e práticas educacionais, oferecendo uma visão aprofundada sobre as questões que moldam o cenário educacional.

Fonte: EducaTV Campinas, 2024

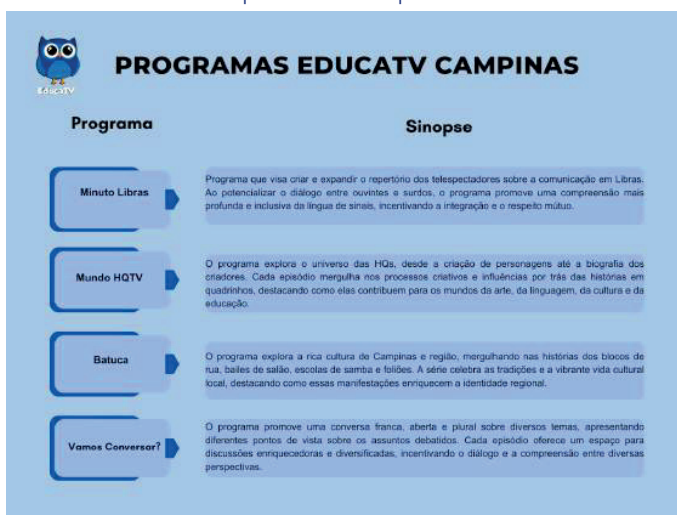
**Imagem 5** : Programas da EducaTV Campinas com sinopses



Programa	Sinopse
<b>Educa Talentos</b>	O programa apresenta entrevistas com talentos artísticos em música, dança, artes visuais e mais, que compartilham como suas habilidades podem enriquecer a educação em diversas faixas etárias, desde crianças até idosos. Os convidados discutem a integração de suas artes no processo educativo e seu impacto no desenvolvimento pessoal e coletivo.
<b>Freirear e Florescer: Caminhos de Paulo Freire</b>	A série documental revisita as memórias e reflexões de pessoas que cruzaram o caminho de Paulo Freire, explorando a história e a influência global deste renomado educador e patrono da educação brasileira. Através de entrevistas e relatos, o programa revela o impacto duradouro do legado de Freire na educação e na sociedade.
<b>Hora da História</b>	No programa, príncipes, princesas e uma maga encantam as crianças com histórias fascinantes que combinam magia e aprendizado. Cada episódio leva os pequenos a uma jornada de descobertas, onde fantasia e conhecimento se encontram para educar e entreter.
<b>Monia de Museu</b>	O programa apresenta patrimônios histórico, natural, artístico e cultural, tangíveis e intangíveis, com episódios temáticos que incluem análise conceitual, entrevistas, participação de estudantes e curiosidades. Cada episódio explora a importância desses patrimônios, oferecendo uma visão detalhada e envolvente sobre seu valor e impacto.

Fonte: EducaTV Campinas, 2024

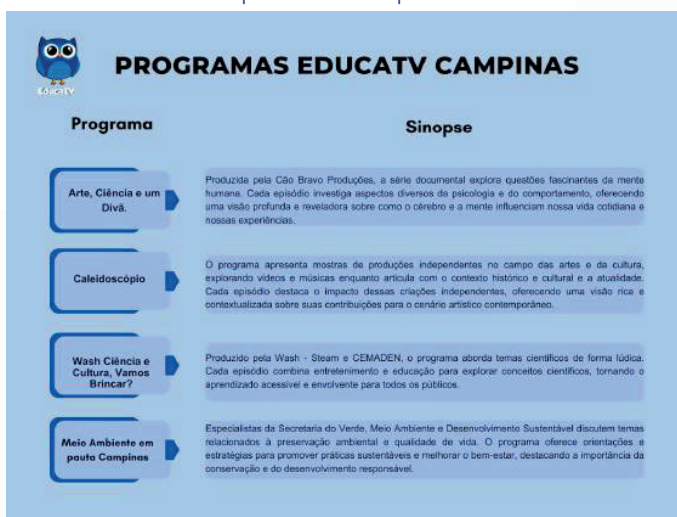
Imagem 6 : Programas da EducaTV Campinas com sinopses



Programa	Sinopse
<b>Minuto Libras</b>	Programa que visa criar e expandir o repertório dos telespectadores sobre a comunicação em Libras. Ao potencializar o diálogo entre ouvintes e surdos, o programa promove uma compreensão mais profunda e inclusiva da língua de sinais, incentivando a integração e o respeito mútuo.
<b>Mundo HQTV</b>	O programa explora o universo das HQs, desde a criação de personagens até a biografia dos criadores. Cada episódio mergulha nos processos criativos e influências por trás das histórias em quadrinhos, destacando como elas contribuem para os mundos da arte, da linguagem, da cultura e da educação.
<b>Batuca</b>	O programa explora a rica cultura de Campinas e região, mergulhando nas histórias dos blocos de rua, bailes de salão, escolas de samba e foliões. A série celebra as tradições e a vibrante vida cultural local, destacando como essas manifestações enriquecem a identidade regional.
<b>Vamos Conversar?</b>	O programa promove uma conversa franca, aberta e plural sobre diversos temas, apresentando diferentes pontos de vista sobre os assuntos debatidos. Cada episódio oferece um espaço para discussões enriquecedoras e diversificadas, incentivando o diálogo e a compreensão entre diversas perspectivas.

Fonte: EducaTV Campinas, 2024

Imagem 7 : Programas da EducaTV Campinas com sinopses



Programa	Sinopse
<b>Arte, Ciência e um Divã</b>	Produzida pela Cão Bravo Produções, a série documental explora questões fascinantes da mente humana. Cada episódio investiga aspectos diversos da psicologia e do comportamento, oferecendo uma visão profunda e reveladora sobre como o cérebro e a mente influenciam nossa vida cotidiana e nossas experiências.
<b>Caleidoscópio</b>	O programa apresenta mostras de produções independentes no campo das artes e da cultura, explorando vídeos e músicas enquanto articula com o contexto histórico e cultural e a atualidade. Cada episódio destaca o impacto dessas criações independentes, oferecendo uma visão rica e contextualizada sobre suas contribuições para o cenário artístico contemporâneo.
<b>Wash Ciência e Cultura. Vamos Brincar?</b>	Produzido pela Wash - Steam e CEMADEN, o programa aborda temas científicos de forma lúdica. Cada episódio combina entretenimento e educação para explorar conceitos científicos, tornando o aprendizado acessível e envolvente para todos os públicos.
<b>Meio Ambiente em pouto Campinas</b>	Especialistas da Secretaria do Verde, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável discutem temas relacionados à preservação ambiental e qualidade de vida. O programa oferece orientações e estratégias para promover práticas sustentáveis e melhorar o bem-estar, destacando a importância da conservação e do desenvolvimento responsável.

Fonte: EducaTV Campinas, 2024

Imagem 8 : Programas da EducaTV Campinas com sinopses

Programa	Sinopse
<b>Ticólio</b>	Produzido pela Monkey Studio, o programa apresenta cliques musicais com temática infantil. Cada episódio oferece músicas animadas e educativas, projetadas para entreter e educar os pequenos telespectadores com conteúdos divertidos e envolventes.
<b>Piolhinda</b>	Produzido por Hermes Petrini e Cidinha Marin, o programa apresenta cliques musicais animados inspirados na obra "Piolhinda e suas Confusões". Cada episódio traz uma combinação vibrante de animação e música, oferecendo uma experiência divertida e envolvente para todas as idades.
<b>Saúde Digital - SUS Campinas</b>	Profissionais da Secretaria de Saúde de Campinas discutem prevenção e cuidados com a saúde, oferecendo informações e orientações essenciais para o telespectador. O programa aborda práticas saudáveis, dicas de bem-estar e estratégias para manter a saúde em dia, com foco na educação e conscientização.
<b>Saúde tem Cura</b>	Produzido pela Caliban - Cinema e Conteúdo, o programa aborda políticas públicas para a saúde. A série explora como as políticas impactam o sistema de saúde e a vida das pessoas, oferecendo uma visão crítica e informativa sobre a implementação e os resultados dessas políticas.

Fonte: EducaTV Campinas, 2024

Imagem 9 : Programas da EducaTV Campinas com sinopses

Programa	Sinopse
<b>Entre Elas</b>	O videocast "Entre Elas" oferece uma conversa descontraída sobre o universo das mulheres, trazendo meninas, adolescentes e mulheres da região para trocar ideias e compartilhar experiências. Com convidadas de diversas áreas, o programa aborda temas importantes de forma leve e divertida, promovendo conhecimento, cultura e respeito. Venha se juntar a nós e aprender muito!
<b>Mentes Curiosas</b>	O programa realiza a divulgação científica do território da cidade, com um público-alvo que abrange todas as idades, da infância à terceira idade. Seu objetivo é comunicar a linguagem e a produção científicas de forma acessível, permitindo que cidadãos comuns tenham acesso e compreensão de conhecimentos científicos relevantes e atuais.
<b>Zoom Escola</b>	O programa oferece uma visão ampliada das ações desenvolvidas nas escolas, através do olhar dos protagonistas: alunos e educadores. Rico em produções autorais, ele mostra de perto a realidade das escolas de Campinas, destacando as experiências e iniciativas que moldam o ambiente escolar.
<b>Cinemar</b>	Em parceria com o Museu da Imagem e do Som de Campinas, o programa ensaieza a sétima arte. A série explora o universo do cinema, destacando sua importância cultural e histórica através de uma rica programação dedicada ao aprimoramento e celebração da arte cinematográfica.

Fonte: EducaTV Campinas, 2024

Imagem 10 : Programas da EducaTV Campinas com sinopses



Programa	Sinopse
<b>Almanaque</b>	O "Almanaque" é um quadro de variedades que explora literatura, cultura e jornalismo de forma descontraída. Cada episódio traz uma abordagem leve e envolvente sobre diversos temas, proporcionando uma mistura de informação e entretenimento.
<b>Programa Infâncias Campineiras</b>	Profissionais da Secretaria de Saúde de Campinas discutem prevenção e cuidados com a saúde, oferecendo informações e orientações essenciais para o telespectador. O programa aborda práticas saudáveis, dicas de bem-estar e estratégias para manter a saúde em dia, com foco na educação e conscientização.
<b>Campinas Digital</b>	O "Campinas Digital" é um videocast produzido pelo Saúde Digital SUS Campinas, em parceria com a Secretaria de Saúde e outros parceiros. O programa discute temas variados em saúde, como assistência, educação e inovação digital, promovendo debates entre profissionais, gestores e pesquisadores para qualificar a assistência e impulsionar a inovação em Campinas.
<b>Minuto Libras Histórias</b>	O programa apresenta histórias com o objetivo de criar e ampliar o repertório dos espectadores sobre a comunicação em Libras. A série visa potencializar a interação entre ouvintes e surdos em ambientes públicos, promovendo a inclusão e a compreensão mútua por meio da linguagem de sinais.

Fonte: EducaTV Campinas, 2024

A emissora apresenta uma grade de programação diversificada que aborda temáticas de relevância, bem como a expansão das atividades da EducaTV através de Acordo de Cooperação com instituições de ensino superior e secretarias de educação de municípios vizinhos reforça o potencial da emissora em utilizar as TDIC para promover uma educação mais inclusiva e de qualidade. O estudo contribuiu para o debate sobre o papel da mídia pública e suas interações com as políticas educacionais e culturais no Brasil, destacando a importância de iniciativas como a EducaTV no cenário educacional contemporâneo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade discutir sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, com foco na análise do trabalho realizado pela EducaTV Campinas e evidenciou a importância dessa emissora no cenário educacional. Criada no ano de 2022, pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campinas, metrópole situada no interior do Estado de São Paulo, a EducaTV tem se destacado como uma política pública que promove a democratização do conhecimento, oferecendo acesso à educação e à cultura de forma independente e sem fins lucrativos. Aspectos, esses, fundamentais para a garantia de uma educação mais acessível e inclusiva.



A análise realizada aponta que a emissora vem atingindo os objetivos em sua Carta de Princípios, contribuindo de maneira significativa para o cumprimento do exposto na Política Nacional de Educação Digital (PNED) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, especialmente no que se refere à melhoria da qualidade na educação. A abordagem da emissora, que tem o diferencial de sua independência em relação aos interesses comerciais e políticos, reforça o papel das mídias públicas na promoção de uma educação de qualidade e na democratização do acesso à informação.

Isso posto, cabe ressaltar a fundamental importância da expansão da atuação da EducaTV por meio de Acordos de Cooperação que ampliam o escopo de atuação da TV incorporando conteúdos e ampliando a diversificação do material produzido e exibido na grade de programação. Este Estudo de Caso sobre a experiência campineira que tem também a finalidade contribuir para o debate sobre a relevância das mídias público no Brasil, demonstrou que iniciativas como a EducaTV são essenciais para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação, a cultura e a informação de qualidade e referenciada, alinhada aos objetivos nacionais e internacionais de desenvolvimento contribuem para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

## AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas, pelo apoio ao projeto da EducaTV, valorizando a formação permanente de seus servidores e fomentando para a participação no X Congresso Nacional de Educação. À toda equipe da EducaTV Campinas por acreditar no sonho de realizar uma TV Educativa Pública de qualidade, nossa gratidão!

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Guilherme. *Mídia pública no Brasil: do estatal ao não-comercial*. Ação Midiática, Curitiba, UFPR, ed. 11, p.49-72, jan./jun. 2016a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, (2024). Disponível em: <https://www.>

[planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 25 jun. 2024.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. *Educação a Distância sem segredos*. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.

Leonard-Baxton, D. (1990). *A dual methodology for case studies: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites*. *Organization Science*, 1(3) , 248-266.

MORAN, J. M. *Os Novos espaços de atuação do professor com as tecnologias*. Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, maio/ago./2004.

MORAN, J. M. ; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 8ª ed. 2004.

PAULINO, Fernando; SILVA, Luiz Martins (Org.). *Comunicação pública em debate: ouvidoria e rádio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

SILVA, Robesval R. da e BENEGAS, Alexandre A. *O uso do estudo de caso como método de ensino na graduação*. Disponível em : [www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v12\\_artigo01\\_uso.pdf](http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v12_artigo01_uso.pdf) Acesso em 25 jun 2025.

SOARES, M. *Inclusão digital e as políticas públicas de educação* . Revista de Educação e Políticas Públicas,V.12(1),2020, P. 45-60.

VALENTE, J. A. *Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas*. In

VALENTE, J. A. (Org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp-nied, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2002

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.006

# 10 ANOS DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA E A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA INFÂNCIA

Priscila Barros de Freitas<sup>1</sup>  
Luciana Lobo Miranda<sup>2</sup>  
Yana Fabrícia e Silva Lucena<sup>3</sup>  
Maria Beatriz Gonçalves Leite<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar em linhas gerais o trabalho que é realizado pela Psicomotricidade Relacional em algumas escolas públicas do município de Fortaleza e suas contribuições para a promoção da saúde na infância. O Programa Psicomotricidade Relacional na escola teve início no ano de 2013 com a realização de uma pesquisa piloto, financiada pela Secretaria Municipal de Educação, para implantação de tal atividade nas escolas, intitulada Alfabetização de crianças na idade certa: contribuições da Psicomotricidade Relacional por meio da promoção da saúde emocional de alunos e professores de uma rede municipal de ensino. Desde então a Psicomotricidade Relacional faz parte da rotina diária de algumas escolas há 10 anos ininterruptamente. Para discutir esta proposição, nos baseamos nas contribuições dos criadores e percussores desta prática, são eles, Lapierre e Lapierre, Batista e Vieira. Com relação aos conceitos de infância, teremos como base os estudos e pesquisas da sociologia da infância, bem como a concep-

1 Doutoranda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, [priscilabfeducao@gmail.com](mailto:priscilabfeducao@gmail.com);

2 Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, [luciana.miranda@ufc.br](mailto:luciana.miranda@ufc.br);

3 Mestra do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará – UECE; Graduanda pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, [yanalucena@alu.ufc.br](mailto:yanalucena@alu.ufc.br);

4 Graduanda pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, [mariabeatrizgleite@gmail.com](mailto:mariabeatrizgleite@gmail.com)

ção da escola como promotora da saúde. A análise deste estudo corrobora com a ideia de que a Psicomotricidade Relacional na escola pôde, durante os anos de sua implantação na escola pública, favorecer a promoção da saúde na infância, bem como, é fundamental que, na escola, o lugar de fala das crianças deve ser garantido como sujeito político. Desta forma, esta pesquisa pode contribuir com o processo de avaliação de políticas públicas voltadas à educação e à infância, reiterando a importância da pesquisa constante na educação.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade Relacional, Escola Pública, Infância, Promoção da Saúde.

## INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento humano, tanto em termos físicos quanto emocionais, sociais e cognitivos. O cuidado e a proteção adequados durante esse período são fundamentais para garantir que as crianças possam crescer em ambientes saudáveis, que promovam seu desenvolvimento, saúde e bem-estar. (OPAS, 2021). No entanto, o cenário educacional atual, especialmente em países como o Brasil, enfrenta grandes desafios no que diz respeito à proteção da infância e à promoção da saúde no ambiente escolar. Em um contexto marcado por tendências neoliberais, que frequentemente priorizam a produtividade, a eficiência e a avaliação quantitativa, muitas vezes o desenvolvimento pleno das crianças é negligenciado. Essas abordagens focam de maneira excessiva em resultados imediatos, como o desempenho em testes e a padronização de competências, ignorando aspectos emocionais, afetivos e sociais essenciais para o crescimento integral dos alunos. (MORETTI; MOURA, 2010)

Nesse cenário, a Psicomotricidade Relacional surge como uma prática pedagógica inovadora e transformadora, que busca contrapor-se às ideias de uma educação centrada na produtividade e no rendimento imediato. Fundamentada nos trabalhos de André e Anne Lapierre nos anos 80 e consolidada no Brasil por profissionais como José Leopoldo Vieira e Maria Isabel Bellaguarda Batista. A Psicomotricidade Relacional propõe uma educação que reconheça e valorize a criança em sua totalidade. (BATISTA; VIEIRA; LAPIERRE, 2013; BATISTA, 2021) Ela entende o corpo não apenas como uma máquina de produção, mas como um meio de comunicação, expressão e interação, considerando também as emoções e afetos que permeiam as relações entre alunos, professores e o ambiente escolar. (BATISTA; VIEIRA; LAPIERRE, 2013)

A rede municipal de educação de Fortaleza, de forma pioneira, introduziu nos últimos anos um projeto inédito no serviço público brasileiro: a presença da Psicomotricidade Relacional como parte da rotina semanal de crianças em algumas escolas públicas. Essa iniciativa marca uma conquista significativa no campo educacional, pois integra a esta prática ao cotidiano escolar de maneira estruturada, com atendimentos que acontecem de forma regular. Esse trabalho não só representa uma inovação no âmbito das políticas públicas de educação, como também reforça a importância de estratégias pedagógicas que priorizam

o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a saúde física, emocional e social dos alunos. (BATISTA et al, 2015)

Considerando o caráter inovador desse projeto e seus impactos na escola pública, consideramos de grande relevância deixar registrada parte dessa trajetória pela perspectiva de profissionais envolvidos desde a concepção dessa iniciativa. O olhar daqueles que participaram ativamente desse percurso oferece uma visão interna valiosa sobre os desafios e conquistas ao longo da implementação da Psicomotricidade Relacional, além de destacar a importância dessa prática no contexto educacional e social de Fortaleza.

A implementação dessa prática em algumas escolas públicas de Fortaleza, desde 2013, tem evidenciado os benefícios da Psicomotricidade Relacional integrando a escola como locus privilegiado para esta promoção, percebendo que o desenvolvimento humano está para além dos saberes socialmente validados, e que a escola deve ser espaço de promoção da saúde, indo ao encontro a ideia dos autores (SILVA, 2005; ARAÚJO; XAVIER, 2014) que compreendem que as concepções de saúde no campo educacional devem ser expandidas, na medida em que toma-se a saúde pela ótica dela mesma, e não do adoecimento, já que adoecimento deve ser entendido como o outro da saúde, ao invés de seu oposto.

Com uma abordagem que integra o corpo, as emoções e as relações sociais, essa prática oferece uma alternativa à educação tradicional, que frequentemente ignora as dimensões socioemocionais do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a Psicomotricidade Relacional contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, que valoriza o bem-estar integral da criança e promove uma infância protegida e respeitada em suas necessidades. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013)

Além disso, a Psicomotricidade Relacional também atua na construção de uma infância mais politicamente ativa. Ao permitir que as crianças se expressem e participem de maneira autônoma nas atividades propostas, essa prática defende a importância do lugar de fala da criança como sujeito político dentro da escola, sendo ativa na construção do conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre a produção de cultura. (BATISTA, 2021) Nesse contexto, consideramos que ela oferece uma alternativa concreta à educação neoliberal, defendendo uma visão de educação que prioriza o desenvolvimento integral da criança, em vez de limitar-se a métricas de desempenho e produtividade.

Portanto, ao longo dos 10 anos de atuação nas escolas públicas de Fortaleza, a Psicomotricidade Relacional tem demonstrado seu potencial não apenas para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, mas também para garantir a proteção e promoção da saúde infantil, combatendo as influências de uma educação que valoriza o aluno apenas como um produtor de resultados.

Com base nesses princípios, o presente artigo busca discutir os impactos e as contribuições da Psicomotricidade Relacional para a promoção da saúde na infância, especialmente no contexto da escola pública de Fortaleza, onde essa prática tem sido aplicada como parte da rotina escolar. A partir dessa análise, pretende-se defender a importância de políticas públicas educacionais que priorizem o desenvolvimento integral das crianças, indo além das exigências quantitativas e valorizando o bem-estar emocional e social dos alunos.

## BREVE HISTÓRICO

De acordo com Batista et al (2015, p. 24 e 25), o projeto de pesquisa piloto “Alfabetização de crianças na idade certa: contribuições da Psicomotricidade Relacional por meio da promoção da saúde socioemocional de alunos e professores das escolas públicas de Fortaleza” foi conduzido com o intuito de explorar o impacto da Psicomotricidade Relacional no processo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede pública do município. A metodologia adotada foi baseada nos princípios desenvolvidos por André e Anne Lapierre, criadores da Psicomotricidade Relacional, que enfatizam a importância de uma educação integral, abrangendo aspectos emocionais, afetivos e sociais, além dos conteúdos formais.

Desde os anos 1990, os psicomotricistas relacionais José Leopoldo Vieira e Maria Isabel Bellaguarda Batista têm liderado diversas iniciativas que aplicam essa metodologia em várias partes do Brasil, promovendo debates sobre políticas públicas que culminaram na adoção de práticas de Psicomotricidade Relacional em algumas redes municipais de ensino. Em Fortaleza, essa prática ganhou destaque quando, nos anos de 2011 e 2013, a Secretaria Municipal da Educação (SME), em parceria com o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), implementou um curso de especialização para 200 professores da rede pública. (SOUZA, 2013) Esses professores passaram a atuar diretamente nas escolas, aplicando a Psicomotricidade Relacional em estágios supervisionados, gerando impactos positivos no comportamento e aprendizado dos alunos.

Com base nos resultados dessas intervenções, a SME decidiu em 2013 dar continuidade à pesquisa, focando na avaliação dos efeitos da Psicomotricidade Relacional no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Esse desenvolvimento era visto como um fator crucial para melhorar os índices de alfabetização, especialmente entre os professores que participavam do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A execução dessa etapa da pesquisa foi realizada em 2014, sob a coordenação de Maria Isabel Bellaguarda Batista, do CIAR, neste período e atualmente do ÍNTEGRA - CHDR (Centro Humano de Desenvolvimento Relacional), com apoio financeiro da SME. O projeto contou com a colaboração de renomados pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (UFC), como Rita Vieira de Figueiredo, Adriana Leite Limaverde Gomes e Walberto Silva dos Santos, além da participação de especialistas em Psicomotricidade Relacional do CIAR e supervisão científica de Anne Lapierre e Leopoldo Vieira.

A Secretaria Municipal de Fortaleza foi responsável por fornecer a infraestrutura física e logística, incluindo a disponibilização dos professores da rede e dos profissionais especializados em Psicomotricidade Relacional. Participaram diretamente 18 professores efetivos da rede municipal, que atuaram no atendimento semanal das crianças. A coordenação e o apoio institucional foram oferecidos por meio da equipe de coordenação do Ensino Fundamental da SME, sob a responsabilidade de Carlos Eduardo Araújo Almeida.

Inicialmente, o projeto visava atender 30 escolas, distribuídas pelos seis distritos educacionais de Fortaleza, escolhidas com base em dois critérios principais: altos índices de violência e baixos índices de alfabetização. No entanto, devido a limitações estruturais e dificuldades na alocação de professores especializados, o número de escolas foi reduzido para 18, abrangendo um total de 3.473 crianças de 6 a 8 anos, matriculadas nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Ao final da realização dessa pesquisa, os dados foram analisados pelos pesquisadores e registrados no Relatório do Projeto-Piloto para a implantação da Psicomotricidade Relacional nas escolas públicas municipais de Fortaleza, publicado no ano seguinte. A pesquisa destacou que:

Pode-se afirmar que a pesquisa evidenciou resultados significativamente positivos sobre os índices dos problemas de comportamento, do repertório de habilidades sociais, comportamento pró-social e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, resultantes da intervenção em Psicomotricidade Relacional. Aponta, ainda, para uma relação direta entre o desen-



volvimento de habilidades socioemocionais e a melhoria da aprendizagem. Os resultados positivos irrefutáveis, observados nesta pesquisa, permitem que se afirme a viabilidade de desenvolvimento do trabalho com a Psicomotricidade Relacional na escola como atividade complementar ao trabalho pedagógico. O método atendeu às necessidades das crianças tanto em relação às dificuldades comportamentais como em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. (BATISTA et al, 2015, p. 137)

Desta forma desde então o projeto passou a ser o Programa de Psicomotricidade Relacional na educação<sup>5</sup>. De acordo com o relatório anual em que foram resumidas as informações sobre os atendimentos, em 2023 tínhamos na rede municipal 09 psicomotricistas relacionais, sendo cada uma lotada em uma escola diferente, participantes do programa, esse grupo atendeu um total de 1.400 alunos que foram acompanhados semanalmente. Foram realizadas ao todo por volta de 2000 vivências neste ano. Dada a abrangência que um pequeno grupo consegue atingir, reforça-se aqui a relevância desse atendimento, visto a dimensão alcançada.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e tem como objetivo analisar a prática da Psicomotricidade Relacional no contexto escolar, posicionando-se como um estudo analisador dessa prática específica, a partir dos referenciais teóricos mencionados. A investigação se concentra na implementação da Psicomotricidade Relacional em escolas públicas de Fortaleza, onde esta metodologia vem sendo aplicada. O foco do estudo é compreender os possíveis impactos dessa prática no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, bem como na promoção da saúde no ambiente escolar. A prática tem sido reconhecida por sua capacidade de valorizar as demandas relacionais das crianças e, por meio do brincar e da comunicação não verbal, desenvolver competências sociais e emocionais.

Este estudo se posiciona como uma análise crítica da Psicomotricidade Relacional como prática pedagógica, buscando não apenas verificar os possíveis efeitos dessa intervenção nas crianças, mas também refletir sobre a aplicabili-

<sup>5</sup> <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/aprofsmefortaleza/a-aprof/programas-e-projetos/programa-de-psicomotricidade-relacional?authuser=0>

dade dessa abordagem em escolas públicas brasileiras. Com isso, pretende-se contribuir para a discussão sobre a educação integral e a promoção da saúde no ambiente escolar, propondo a Psicomotricidade Relacional como uma ferramenta valiosa para a construção de um modelo educacional mais humanizado e inclusivo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### PSICO O QUÊ? UM CONCEITO PSICOMOTOR

A Psicomotricidade é uma área que estuda a relação entre o corpo, a mente e as emoções, considerando o movimento humano como um fenômeno complexo que envolve aspectos físicos, cognitivos e afetivos. Seu desenvolvimento histórico foi moldado por diversas contribuições de especialistas, como o neurologista francês Ernest Dupré, que, em 1907 enfatizou a noção de paralelismo psicomotor, estabelecendo a conexão entre desenvolvimento motor, inteligência e afetividade, o que abriu caminho para uma compreensão mais ampla da psicomotricidade. (LEVIN, 2003, p. 24).

Com o tempo, a Psicomotricidade passou a englobar outras abordagens, como a de Henry Wallon, médico e psicólogo, que via o movimento como a primeira manifestação do psiquismo humano. Ele argumentava que corpo, mente e linguagem são elementos profundamente interligados, e que o movimento pode ser considerado uma forma primária de pensamento, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional. Esse entendimento de que o movimento é uma via de expressão do pensamento e das emoções tornou-se um princípio fundamental na psicomotricidade. (FALCÃO; BARRETO, 2009)

No entanto, foi com André Lapierre que a Psicomotricidade ganhou um novo formato, especialmente com a criação da Psicomotricidade Relacional. Após a Segunda Guerra Mundial, Lapierre, professor de educação física e cinesioterapeuta, assumiu a direção do Centro de Reeducação de Troyes, onde observou que muitas dificuldades escolares estavam relacionadas a problemas emocionais mais profundos, revelados através do corpo. Essa percepção levou ao desenvolvimento de uma abordagem que destacava a importância das relações afetivas e simbólicas no trabalho psicomotor. (LAPIERRE, 2010)

Lapierre, em colaboração com sua filha Anne Lapierre, desenvolveu a Psicomotricidade Relacional com base na ideia de que o vínculo entre o psi-

comotricista e a criança é essencial para o processo de intervenção. A prática dessa abordagem envolve o uso de jogos espontâneos e o simbolismo dos objetos como ferramentas para acessar o inconsciente e trabalhar as emoções de forma corporal. Eles entenderam que o corpo não apenas reflete as tensões emocionais, mas também é capaz de expressar conteúdos inconscientes, o que possibilita um processo de cura e desenvolvimento por meio da intervenção psicomotora.

Anne Lapierre, além de trazer uma visão inovadora sobre a psicomotricidade, enfatizou que o psicomotricista precisa trabalhar suas próprias vivências corporais e emocionais para poder intervir de maneira eficaz no desenvolvimento infantil. (LAPIERRE, 2010). A diferença entre a abordagem de Anne e seu pai, em relação a outros métodos psicomotores, estava na ênfase na dimensão relacional e simbólica, destacando a importância do vínculo entre as pessoas para promover o desenvolvimento integral.

A Psicomotricidade Relacional consolidou-se, assim, como uma prática que vê o ser humano de forma integrada, considerando o corpo como um meio de expressão emocional e cognitiva, além de um veículo de comunicação com o mundo. Desde as primeiras contribuições de Dupré até o trabalho inovador de André e Anne Lapierre, a Psicomotricidade tem sido fundamental para o desenvolvimento e a transformação pessoal, tanto no campo clínico, quanto educacional, promovendo uma compreensão mais profunda da relação entre corpo, mente e emoções.

## PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO BRASIL

A introdução da Psicomotricidade no Brasil está ligada ao movimento de renovação pedagógica e terapêutica que emergiu durante a segunda metade do século XX. Desde as primeiras décadas do século, influências da Europa e dos Estados Unidos trouxeram para o Brasil novos paradigmas de educação e saúde mental, muitas vezes focados em práticas psicomotoras. A Psicomotricidade Relacional, desenvolvida por André e Anne Lapierre, começou a ganhar relevância no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, em um contexto em que a educação estava buscando metodologias que priorizassem o desenvolvimento integral das crianças, indo além das tradicionais abordagens focadas apenas em habilidades cognitivas e motoras.

O reconhecimento do impacto das emoções e das relações sociais no processo de aprendizagem foi um marco importante para a aceitação da Psicomotricidade Relacional no Brasil. O trabalho de profissionais como Leopoldo Vieira, Maria Isabel Bellaguarda Batista, Conceição Gomes e Ibrahim Danyalgil Júnior foi crucial para a disseminação dessa prática no país, trabalhando na formação de novos profissionais especialistas na área. (LAPIERRE, 2021; VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013) Os mesmos adaptaram e aplicaram os princípios da Psicomotricidade Relacional nas realidades brasileiras, promovendo debates sobre a importância de políticas públicas que reconhecessem a necessidade de uma educação mais humanizada e integral.

A Psicomotricidade Relacional começou a ser adotada em várias regiões do Brasil, inicialmente em clínicas e centros terapêuticos, e posteriormente sendo incorporada em programas educacionais inovadores. Nos anos 1990, houve uma crescente conscientização sobre a importância de uma abordagem que não se limitasse ao desenvolvimento motor, mas que também incorporasse as dimensões afetivas e emocionais do sujeito, especialmente em um país com grandes desigualdades socioeconômicas, onde muitos alunos enfrentam desafios emocionais devido a situações de vulnerabilidade.

A entrada dessa prática no serviço público educacional foi um passo fundamental, ocorrido especialmente na cidade de Fortaleza, onde a Psicomotricidade Relacional passou a fazer parte da rotina semanal de algumas escolas públicas a partir de 2013.

Nas escolas em que a Psicomotricidade Relacional foi implementada pela SME e adotada pela gestão escolar, há uma professora psicomotricista relacional, que atende uma turma a cada turno de aula. Cada turma é subdividida em dois grupos heterogêneos. Enquanto a psicomotricista conduz um dos grupos para realizar a sessão na sala de psicomotricidade da escola, o outro grupo permanece com a professora na sala de aula, e essa dinâmica se reverte em sequência. Essa atividade acontece em dias fixos da semana, valorizando a previsibilidade da rotina escolar, proporcionando para a professora da sala de aula, possibilidades de utilizar esse tempo com práticas pedagógicas diferenciadas já que neste dia estará com um número reduzido de alunos.

No dia em que a turma sabe que tem sessão de Psicomotricidade Relacional, é nítido nas crianças alegria e uma euforia pela possibilidade que o brincar nesse espaço provoca. Pois é um espaço simbólico, permissivo, desculpabilizante e continente, em que a promover a saúde das relações consigo mesmo, com o

outro, com o espaço e com os objetos é o objetivo principal. (BATISTA; VIEIRA; LAPIERRE, 2013)

Essa implementação foi pioneira no Brasil, e desde então, tem sido vista como um exemplo para outras redes de ensino. A experiência acumulada ao longo desses 10 anos de prática contínua nas escolas de Fortaleza demonstra que a Psicomotricidade Relacional pode ser uma ferramenta eficaz não só para melhorar os índices de alfabetização, mas também para transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento emocional e desenvolvimento integral.

Outro fator importante para a disseminação da Psicomotricidade Relacional no Brasil foi o crescente interesse acadêmico pela abordagem. Pesquisas desenvolvidas em instituições como a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) têm explorado os impactos dessa metodologia tanto na saúde emocional de alunos e professores, quanto na relação com o desempenho escolar das crianças, reforçando a importância de políticas educacionais que integrem saúde e educação de maneira orgânica. O apoio de instituições acadêmicas e de centros especializados, como o ÍNTEGRA e o CIAR, também desempenhou um papel importante na consolidação dessa prática no Brasil. (SOUSA, 2013; BATISTA, 2014; ROCHA, 2018; ROCHA, 2018; GUZI; PRIGOL, 2019)

No entanto, apesar dos avanços, o desafio de expandir a Psicomotricidade Relacional para um número maior de escolas e regiões do país permanece. As limitações financeiras e a falta de infraestrutura em muitas escolas públicas ainda são obstáculos significativos. Além disso, a resistência de alguns setores educacionais, que permanecem apegados a modelos de ensino tradicionais e focados em resultados quantitativos, dificulta a implementação mais ampla dessa metodologia.

Por outro lado, o sucesso da Psicomotricidade Relacional nas escolas de Fortaleza e em outras regiões onde foi aplicada mostra que há uma demanda crescente por práticas pedagógicas que valorizem as crianças, reconhecendo a importância das relações afetivas e emocionais no processo de crescimento. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que apoiem a expansão dessa abordagem, não apenas como uma ferramenta terapêutica, mas como parte integrante do currículo escolar, visando a promoção da saúde integral e a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e emocionalmente saudáveis.

## A SAÚDE NA ESCOLA

A promoção da saúde na infância é uma questão fundamental que deve ser abordada de forma abrangente e crítica, especialmente no ambiente escolar. É essencial pensar a infância para além das limitações de idade ou de uma simples etapa evolutiva da vida, adotando uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos ativos, com vozes e direitos. De acordo com Fernandes Júnior (2014) apud Larrosa (2000), a infância deve ser vista como uma alteridade que desafia o modelo cristalizado do universo adulto. Isso implica considerar as crianças como protagonistas de suas próprias experiências e realidades, em vez de meros objetos de cuidado ou educação.

Elas estão imersas em contextos sociais e econômicos que as tornam dependentes dos adultos, mas, ao mesmo tempo, são capazes de expressar suas necessidades e desejos. Abramowicz (2020) enfatiza que, mesmo nas circunstâncias mais adversas, as crianças buscam maneiras de se fazerem ouvir e participar ativamente de suas vidas. Esse reconhecimento da voz infantil é crucial para a promoção da saúde, pois envolve a escuta atenta e respeitosa das necessidades emocionais, físicas e sociais das crianças.

Entender a infância como uma construção social, conforme discutido por autores como Allison James e Alan Prout (1990) é um passo importante para a promoção de um ambiente escolar que respeite e valorize as crianças como agentes sociais plenos. As experiências da infância são diversas e moldadas por contextos culturais e históricos específicos, o que nos leva a repensar práticas educacionais e de saúde que muitas vezes são universalizadas e desconsideram a complexidade das vivências infantis. A ideia de cultura de pares, introduzida por William Corsaro (1997), também ressalta como as crianças criam significados e interações sociais que são fundamentais para seu desenvolvimento e bem-estar.

Além disso, a inclusão das vozes das crianças em políticas públicas e práticas educacionais, conforme defende Berry Mayall (1996), é essencial para a construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo. Isso não apenas promove a saúde física e emocional das crianças, mas também contribui para sua formação como cidadãos críticos e engajados. A escola deve ser um espaço onde as crianças possam expressar seus desejos e opiniões, participando ativamente na construção de sua realidade e desafiando as hegemonias que muitas vezes silenciaram suas vozes.

Por fim, a Sociologia da Infância, ao abordar a diversidade das experiências infantis e ao criticar as narrativas hegemônicas, nos leva a um entendimento mais profundo e enriquecedor da infância. Essa disciplina, ao se entrelaçar com as perspectivas decoloniais, convida a uma reflexão crítica sobre como as experiências infantis são moldadas por fatores sociais, econômicos e culturais. Ao promover a saúde na infância, é fundamental reconhecer a pluralidade das vivências das crianças e trabalhar para criar ambientes que não apenas garantam seu bem-estar físico, mas que também celebrem e valorizem sua identidade. Assim, a promoção da saúde na infância na escola torna-se uma tarefa não apenas de cuidar, mas de transformar e empoderar, garantindo que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos e dignidade em sua totalidade.

## A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA

No contexto escolar, essa prática vai muito além do desenvolvimento da coordenação motora, integrando o desenvolvimento emocional, social e afetivo das crianças. Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2013), a Psicomotricidade Relacional oferece uma resposta crucial à demanda contemporânea por uma educação mais humanizada, que reconhece a importância da construção das subjetividades e enfatiza a qualidade da vida afetiva no processo de aprendizagem. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013)

Essa abordagem se torna ainda mais relevante quando consideramos o cenário educacional atual, no qual muitas escolas são pressionadas a atender metas e índices de avaliação que priorizam o desempenho acadêmico e a produtividade. A ênfase excessiva nesses aspectos pode acabar negligenciando o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, que é essencial para uma formação integral. A Psicomotricidade Relacional, ao centrar o corpo e as interações sociais no processo de aprendizagem, contribui de maneira significativa para a promoção da saúde e o desenvolvimento integral dos alunos.

Essa prática permite que as crianças explorem suas emoções, expressando suas individualidades em um ambiente de apoio e respeito. Isso é crucial não apenas para o seu crescimento pessoal, mas também para seu bem-estar e desenvolvimento psicossocial. Nesse sentido, a Psicomotricidade Relacional cria um espaço no qual as crianças podem se desenvolver de forma mais ampla, superando as limitações impostas por uma educação focada exclusivamente em resultados quantitativos.

Sobre as sessões, são utilizados os seguintes materiais: paraquedas, bambolês, bastões, bolas, cordas e tecidos, caixas de papelão, jornais ou papéis. As vivências seguem procedimentos comuns a prática, a saber: roda de conversa inicial, momento de brincar livre, atividade de relaxamento, roda de conversa final. Enfatizando o jogo simbólico mediado pela comunicação analógica. Nesse dinamismo o psicomotricista relacional intervém como parceiro simbólico, que se implica diretamente numa relação dinâmica e autêntica, demonstrando seu próprio prazer de brincar no jogo com as crianças, bem como tendo consciência das relações transferenciais vividas no setting.

A aplicação da Psicomotricidade Relacional nas escolas de Fortaleza tem demonstrado que essa prática é uma ferramenta poderosa para a promoção da saúde na infância, além de contribuir para a criação de uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora. Ao valorizar o corpo como um elemento de comunicação e interação, e ao promover a saúde socioemocional, essa abordagem não só melhora a qualidade da aprendizagem, como também combate os efeitos de uma educação neoliberal centrada em produtividade. Isso reforça a importância de integrar práticas que favoreçam o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, tornando a escola um espaço mais humanizador e inclusivo.

A Psicomotricidade Relacional no contexto escolar não apenas promove o desenvolvimento integral da criança, mas também desempenha um papel fundamental na promoção da saúde na infância. Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2013, p.11), a Psicomotricidade é “a ciência que concebe o movimento organizado e integrado a partir das experiências do sujeito, resultantes de sua individualidade, linguagem e socialização”. Assim, essa abordagem transcende a simples coordenação motora, englobando as dimensões emocionais, afetivas e sociais que são essenciais para a formação de crianças saudáveis.

Diante das rápidas transformações sociais do mundo contemporâneo, que impactam a formação das subjetividades, a Psicomotricidade Relacional se revela especialmente necessária. Em um ambiente educacional frequentemente focado em metas e resultados, essa abordagem se destaca como uma alternativa que valoriza a saúde emocional e a qualidade de vida afetiva das crianças. A pressão por desempenho muitas vezes negligencia essa dimensão, o que pode levar a problemas emocionais e comportamentais que afetam a saúde das crianças (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

Nos anos 1970, antes da criação da Psicomotricidade Relacional especificamente, em um movimento de renovação da Psicomotricidade, impulsionada



pela agitação psicopedagógica no período, André Lapierre e Bernard Aucouturier redefiniram a psicomotricidade como uma “motricidade da relação”. (LAPIERRE, 2021) Essa visão abriu novas possibilidades pedagógicas que promovem a descoberta, o desejo de aprender e o movimento espontâneo, essenciais para a saúde mental e emocional das crianças. Ao invés de se concentrar nas dificuldades, a proposta é trabalhar com o que a criança já sabe fazer.

Como afirmam Vieira, Batista e Lapierre (2013), essa abordagem enfatiza a importância de experiências positivas, que não apenas favorecem o aprendizado, mas também contribuem para o bem-estar emocional. Dentro do brincar e do jogo espontâneo, reflete uma prática que permite às crianças, e até aos adultos, vivenciar momentos de prazer, onde se sentem livres para explorar. Durante o jogo, surgem diálogos tônicos que expressam emoções e sentimentos, proporcionando uma vivência que integra corpo e mente. Essa experiência lúdica é fundamental para o desenvolvimento da saúde emocional, uma vez que as crianças podem se distanciar de suas preocupações e limitações, construindo uma base sólida para sua subjetividade e bem-estar.

A Psicomotricidade Relacional coloca o corpo no centro da compreensão do comportamento humano, reconhecendo que ele não é apenas um meio de cognição, mas também o local onde se manifestam emoções como prazer, desejo, frustração e angústia. Como destacam Vieira, Batista e Lapierre (2013), o corpo é o depositário das memórias das emoções vividas nas relações, e isso é crucial para a promoção da saúde na infância. A evolução dessa abordagem levou à compreensão do corpo como um todo integrado, que se relaciona com o mundo por meio de experiências sensório-motoras.

No ambiente escolar, a Psicomotricidade Relacional promove um espaço onde as crianças podem explorar suas emoções e individualidades em um contexto de apoio, o que é essencial para uma educação que visa não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e a saúde integral. Essa abordagem não apenas fortalece a relação da criança consigo mesma e com os outros, mas também contribui para um desenvolvimento mais saudável, formando indivíduos mais equilibrados e preparados para enfrentar os desafios da vida. Assim, a Psicomotricidade Relacional se configura como uma ferramenta poderosa na promoção da saúde na infância, integrando corpo, mente e afeto em um processo de aprendizado significativo.

## PERSPECTIVAS FUTURAS E DESAFIOS NO SETOR PÚBLICO

A expansão e continuidade da Psicomotricidade Relacional nas escolas públicas, especialmente no contexto de Fortaleza, apresenta grandes oportunidades, mas também desafios significativos. Um dos maiores entraves é a própria realidade do setor público, em que muitas vezes nem o serviço básico de educação é plenamente garantido. Em diversas escolas, faltam recursos essenciais, como infraestrutura adequada, materiais didáticos e até mesmo profissionais capacitados para atender às demandas mínimas do ensino. Nesse cenário, a inserção de práticas inovadoras e complementares, como a Psicomotricidade Relacional, pode encontrar obstáculos que vão desde a falta de investimento até a resistência a novas abordagens que fogem do tradicional.

Um desafio está na formação de novos psicomotricistas relacionais. Conforme apontado por Anne Lapierre (2021), seu pai, André Lapierre, acreditava que a intervenção eficaz no desenvolvimento da criança depende de o profissional explorar profundamente suas próprias vivências e comportamentos corporais. Essa abordagem exige um trabalho intenso de autoconhecimento e reflexão, que vai além de uma formação técnica convencional. O psicomotricista relacional precisa estar em constante processo de desenvolvimento pessoal, para não apenas aplicar técnicas, mas compreender a profundidade das emoções e relações que afetam seu próprio comportamento e o comportamento infantil. Essa exigência torna o processo de formação mais complexo, o que, somado à falta de incentivos e apoio, pode desmotivar muitos profissionais a ingressar ou permanecer nessa área.

Além disso, as condições de trabalho no setor público muitas vezes não favorecem a continuidade do desenvolvimento profissional. A carga de trabalho intensa e a falta de reconhecimento tornam difícil a permanência de profissionais qualificados na rede pública nesta função. O apoio constante que esses profissionais necessitam, seja através de supervisão, formação continuada ou acesso a recursos terapêuticos para seu próprio desenvolvimento, muitas vezes não é ofertado de forma estruturada. Sem essa sustentação, o risco de esgotamento profissional aumenta, comprometendo a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

Para garantir a continuidade e expansão da Psicomotricidade Relacional nas escolas públicas, será necessário superar esses desafios, desenvolvendo políticas públicas que não apenas garantam a presença dessa prática no currículo

escolar, mas também ofereçam condições adequadas para a formação e manutenção de psicomotricistas relacionais nas escolas. Isso inclui desde a criação de programas de formação especializados, com apoio financeiro e logístico, até a valorização do trabalho desses profissionais por meio de melhores condições de trabalho e incentivos para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

A promoção da saúde infantil através da Psicomotricidade Relacional depende, portanto, de uma abordagem integrada que considere a realidade do setor público, mas que também busque alternativas inovadoras para formar e reter profissionais qualificados. Somente assim será possível garantir que as crianças possam continuar se beneficiando dessa prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Psicomotricidade Relacional nas escolas públicas de Fortaleza ao longo de 10 anos evidencia sua relevância como uma prática pedagógica inovadora e eficaz na promoção da saúde infantil. Ao integrar corpo, mente e emoções, essa abordagem se distingue por proporcionar uma educação mais humanizada, que valoriza as dimensões emocionais e afetivas, muitas vezes negligenciadas no sistema educacional tradicional.

Os resultados obtidos nas escolas demonstram não apenas melhorias no comportamento e aprendizado dos alunos, mas também a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Ao proporcionar um espaço em que as crianças podem se expressar livremente por meio do jogo e da interação, a Psicomotricidade Relacional contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para seu bem-estar e formação integral.

Além disso, a prática ressalta a importância do lugar de fala das crianças como sujeitos políticos, favorecendo o exercício de sua autonomia e protagonismo. Nesse contexto, a Psicomotricidade Relacional também se configura como uma estratégia eficaz para combater os efeitos de uma educação excessivamente focada em produtividade e resultados quantitativos.

Por fim, a continuidade e expansão desse programa dependem do reconhecimento, pelas políticas públicas e dos gestores escolares, da necessidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da infância. A Psicomotricidade Relacional, portanto, oferece uma contribuição significativa não apenas para a educação, mas para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e atenta às necessidades da infância.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, v. 16, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/child-phil.2020.48358>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ARAÚJO, J. S.; XAVIER, M. P. O conceito de saúde e os modelos de assistência: considerações e perspectivas em mudança. **Revista Saúde em Foco**, 2014, n. 1, p. 137-149.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda. Em tempos de infâncias aprisionadas e crianças privatizadas, o que fazer? In: BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. **Textos e Contextos em Psicomotricidade Relacional**. v. 3. Fortaleza: RDS Editora, 2021. p. 35-52.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda. **Estresse docente: contribuições da prática psicomotora relacional para o seu enfretamento**. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2014.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; et al. **Alfabetização de crianças na idade certa: contribuições da Psicomotricidade Relacional**. Fortaleza: SME, 2015.

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood**. Pine Forge Press/Sage Publications Co., 1997.

FALCÃO, Hilda Torres; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Breve histórico da Psicomotricidade. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 2, n. 2, p. 84-96, ago. 2009. ISSN 1983-7011.

FERNANDES JÚNIOR, Antônio. Discurso, poder e processos de subjetivação: A infância na sociedade de controle. **Letras**, v. 48, p. 157-173, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148514430>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GUSI, Elisângela; PRIGOL, Edna Liz. **Formação pessoal e profissional à luz da psicomotricidade relacional**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (Eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. 2nd ed. Basingstoke: Falmer Press, 1997. 260 p. ISBN: 0-7507-0596-5.

LAPIERRE, André. **Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. 247 p.

LAPIERRE, Anne. Origem e trajetória evolutiva do método. In: BATISTA, M.I.B.; VIEIRA, J. L. **Textos e Contextos em Psicomotricidade Relacional**. Vol. 3. Fortaleza: RDS, 2021. p. 13-23.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: O corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAYALL, Berry. **Children, health and the social order**. Buckingham: Open University Press, 1996.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Relatório sobre a promoção da saúde na infância**. Brasília: OPAS, 2021.

ROCHA, Paulo Gabriel Lima da. **O ensino da psicomotricidade na licenciatura em Educação Física: práticas pedagógicas e formação docente**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85205>. Acesso em: 24 out. 2024.

ROCHA, Sarah de Moura Kurz da. **Formação em psicomotricidade: competências para a atuação na área da saúde**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85460>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, L. B. C. A psicologia na saúde: entre a clínica e a política. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, 2005, v. 17, n. 1, p. 79-92.

SOUZA, Emanuel Ribeiro de. **A política de formação em psicomotricidade relacional e o trabalho docente na escola pública do município de Fortaleza**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) – Universidade

Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=78098>. Acesso em: 24 out. 2024.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne.  
**Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática**. 3. ed. Fortaleza: RDS Editora, 2013. 162 p.

VIEIRA, José Leopoldo; LAPIERRE, André; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda.  
Abordagem sobre o desenvolvimento humano a partir de seu criador – André Lapierre. In: BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. **Textos e Contextos em Psicomotricidade Relacional**. v. 1. Fortaleza: RDS, 2013. p. 20-30.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.007

## NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE SABE E ASPIRA A(S) JUVENTUDE(S)?

Josilene Queiroz de Lima<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo parte da necessidade de registrar o entendimento dos modos de subjetivação dos estudantes do Novo Ensino Médio (NEM), no tocante a modalidade integral, que foi implantada na rede pública estadual, independentemente da localidade e do interesse da(s) juventude(s). Esta pesquisa tem como objetivo compreender a tessitura do Novo Ensino Médio e os modos de subjetivação pelos quais tem acontecido a formação neste nível de ensino. Parte da construção legal do NEM e traz as falas dos alunos matriculados no 1º e no 3º ano em uma escola da rede pública estadual do sertão da Paraíba, em 2023. Estes dados foram colhidas por meio de questionários *Google forms* e analisados a luz de (FOUCAULT, 1995; LAVAL, 2004; MOURA e BENACHIO, 2021 e RIBEIRO, 2022 e 2023). Assim, apresenta o contexto legal de criação do NEM, como também sua execução formativa no ano inicial e final do curso. Para os jovens pesquisados faltam-lhes esclarecimentos acerca desta Lei. Parecem somente receber o que lhes é ofertado de forma autoritária. Demonstam não compreenderem seus direitos de acesso ao conhecimento científico qualificado e preconizado na Constituição Federal deste país. Entre as considerações processuais é possível dizer que a(s) juventude(s) demonstram saber pouco acerca do modo como os fios se entrelaçam na composição do NEM; e muito aspiram no decorrer desse mesmo nível de ensino.

**Palavras-chaves:** Juventude(s), Modos de Subjetivação, Ensino Médio.

### ABSTRACT

This article starts from the need to record the understanding of the modes of subjectivation of *Novo Ensino Médio* (NEM) students's, regarding the integral modality,

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, RN. [Profajosiqueiroz@gmail.com](mailto:Profajosiqueiroz@gmail.com).

which was implemented in the state public network, regardless of the location and interest of the youth(s). This research aims to understand the fabric of the *Novo Ensino Médio* and the modes of subjectivation through which training at this level of education has occurred. Part of the legal construction of the NEM and brings the speeches of students enrolled in the 1st and 3rd year in a state public school in the backlands of Paraíba, in 2023. This data was collected through Google forms questionnaires and analyzed in light of (FOUCAULT, 1995; LAVAL, 2004; MOURA and BENACHIO; 2021 and RIBEIRO, 2022 and 2023). Thus, it presents the legal context of the creation of the NEM, as well as its formative implementation in the initial and final year of the course. For the young people surveyed, they lack clarification about this Law. They only seem to receive what is offered to them in an authoritarian way. They demonstrate that they do not understand their rights to access qualified scientific knowledge and recommended in national laws such as in the Federal Constitution of this country. Among the procedural considerations, it is possible to say that the youth(s) demonstrate that they know little about the way in which the threads are intertwined in the composition of the NEM; and they expect a lot from this same level of education.

**Keywords:** Youth(s), Modes of Subjectivation, High School.



## 1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, implementado em 2019, trouxe mudanças significativas na organização da última etapa da educação básica, como também nos processos de ensino. Essas mudanças flexibilizaram a formação propedêutica dos estudantes e sua preparação para o mercado de trabalho. A reforma também apresentou novas orientações sobre as finalidades da educação a nível médio, bem como mudanças substantivas no currículo escolar, carecendo de maiores estudos e investigações a fim de compreender os reflexos dessas mudanças para a formação da(s) juventude(s).

Nesse sentido, as reformas que circundam o cenário educacional refletem diretamente na formação dos estudantes, fato que desperta questões acerca de como os estudantes recebem suas formações e se tornam sujeitos. Desta feita, como são produzidas suas subjetividades, ou ainda, como está ocorrendo os modos de subjetivação da(s) juventude(s). Subjetivação, concebida conforme Michel Foucault, quando refere-se ao processo pelo qual os indivíduos tornam-se sujeitos, como se formam e se transformam em relação ao objeto.

Partindo do pressuposto de que a subjetividade é um processo complexo e que envolve relações de poder, saber e práticas que moldam as identidades individuais e coletivas. Este artigo parte da legislação que regulamenta e orienta o funcionamento do Novo Ensino Médio até o encontro com o entendimento de como a formação dos sujeitos tem ocorrido e como as relações de poder e verdade se entrelaçam na produção das subjetividades da(s) juventude(s).

Como argumenta Almeida, 2022, a relevância em se pesquisar o novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, propostas, políticas e implicações, se faz pela necessidade de termos políticas públicas educacionais que atendam às finalidades da educação nacional, expressas na Constituição Federal, de desenvolvimento pessoal, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho do estudante e, também, contribuir para a reflexão quanto ao dever do Estado em promover uma educação pública de qualidade para todos.

O Ensino Médio constitui a etapa final da educação básica da(s) juventude(s) brasileira. Nos Estados e no Distrito Federal é ofertada gratuitamente pela rede estadual ou pelos Institutos Federais e seguem as orientações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996), a qual, conforme o Artigo 35 estabelece no período mínimo de três anos as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Como descrito na LDB, é justamente nesta última etapa da educação básica que se consolidam os conhecimentos que vão sendo adquiridos no decorrer do processo educativo. Cuja etapa já é considerada uma preparação a nível científico, como também para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, entre outros aspectos.

Na prática, o ensino médio procura desde a aprovação da LDB(1996) definir um rumo a ser seguido pela(s) juventude(s) brasileira. Entretanto, não somente o contexto social e político, mas também o econômico, é cada vez mais assente na tomada de decisões acerca dessa temática.

Nessa perspectiva, desde o início da segunda década do século XXI uma nova finalidade se esboça para a formação da(s) juventudes a nível médio. Notadamente, influenciada pelas ideias neoliberais e pelo pensamento do empresariado brasileiro, que ativamente se faz presente na formulação das propostas pedagógicas a serem executadas neste nível de ensino. A título de exemplo, citam-se as fundações e os institutos empresariais como: o Instituto Lemann, o Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, a Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, entre outros.

O pensamento e as ideias do empresariado ganhou corpo com a criação das escolas médias de tempo integral por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual amplia a carga horária de 800 horas para 1.400 horas anuais, considerando uma divisão de 60% desse tempo letivo destinado ao currículo base e 40% dedicado às disciplinas eletivas dos itinerários formativos. Nesta linha legislativa apresenta-se a Lei nº 13.415/2017, parágrafo 8, cujo texto traz as orientações para a organização do Novo Ensino Médio, conforme

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual recomenda que as áreas do conhecimento se apresentem do seguinte modo:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.  
(BRASIL, 2018)

Como no trecho acima, todos os demais arcabouços legais do NEM direcionam-se a uma formação mais voltada aos princípios mercadológicos do que para a cidadania. Inclusive com a sugestão clara de parcerias público-privadas e aproveitamento de instruções para o mercado de trabalho. Dadas pela parte técnica dos cursos e feitas no decorrer dos anos de ensino médio, vistas como formação profissional. Uma nítida interferência do setor econômico na construção das finalidades do ensino médio.

A única justificativa apresentada para a interferência, não democrática, na educação em nível médio foi dada na exposição de motivos feita pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, na qual afirmou em uma das 25 razões para a reforma do ensino médio que “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016). Ademais, coloca os resultados das avaliações externas nacionais e internacionais IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e PISA (*Program for International Student Assessment*), com uma margem de acertos em decadência em relação a referência de 1995. Por fim, afirma categoricamente que “O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado” (Brasil, 2016), e que a flexibilização advinda com os itinerários formativos seria a principal saída para a melhoria dos resultados apresentados.

Numa sequência crescente de determinações, percebe-se mais adiante com a aprovação da Lei 13.415/2017, que a grande maioria dos aspectos legais que regulamentavam o ensino médio brasileiro foram modificados, mediante justificativas advindas de dados estatísticos de avaliações externas e que não foram consideradas as falas dos profissionais da educação a nível médio, bem

como de alunos ou familiares sobre o motivo das suas desistências do sistema escolar e/ ou mesmo dos baixos desempenhos nesta etapa de escolarização.

Diante da atual estrutura, o Novo Ensino Médio já surge com uma “nova” demanda de mudanças intituladas de Reforma ou Contra Reforma do Ensino Médio. É neste cenário que o presente artigo é construído e partiu da necessidade de ouvir os alunos. Por isso tem como pergunta problema – o que a(s) juventude(s) compreendem acerca do Novo Ensino Médio público quando adentram o sistema estadual e quando concluem essa etapa da educação básica?

Vale ressaltar que o presente artigo trata apenas do ensino médio a nível estadual, uma vez que é nesta rede onde se encontram a imensa maioria das matrículas da(s) juventude(s). Assim, os Institutos Federais em nível médio não foram considerados nesta pesquisa.

## 2 BREVE CENÁRIO – O LUGAR DOS DISCURSOS

Precisa-se considerar também que desde a aprovação da LDB (Lei 9394/1996) o ensino médio tem sido espaço de disputa e debates para atender um projeto coetâneo com as necessidades da(s) juventude(s).

Nessa perspectiva, Mônica Ribeiro (2022) entende que as mudanças no ensino médio, notadamente nomeadas de reforma

Trata-se de uma política curricular que desintegra, que visa fragmentar ainda mais o projeto formativo, quando insere a divisão em **itinerários formativos**, sob o pretexto de “flexibilizar” e permitir a escolha. Ao fim e ao cabo, não faz nem uma coisa nem outra, pois a distribuição dos itinerários pelas escolas ficou sob responsabilidade dos sistemas de ensino (Lei 13.415/17) e a alegada “flexibilização” encontra seu limite na taxonomia de objetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na oferta limitada de itinerários em cada escola.

Para compreender essa formação pretendida para a(s) juventude(s), a Lei 13.415/17 apresenta apenas uma mera mudança de organização curricular que representa a flexibilização do currículo, conforme as possibilidades de cada Estado ou localidade escolar. Isto fica bem definido no Artigo 4º da referida Lei, que substitui o Artigo 36 da LDB (Lei 9394/1996).

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser

organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Essa proposta educacional flexibiliza a tal ponto a educação a nível médio que torna cada escola ou mesmo cada aluno responsável por suas escolhas de formação, seja este conhecedor ou não de como se estrutura a oferta educacional, se as famílias possuem estratégias escolares para os filhos ou não. Dessa sorte, trata as escolhas individuais como algo legítimo e natural, sem considerar também a presença ou ausência de estratégias familiares voltadas para a aquisição de capital escolar (Bourdieu, 1998).

Nesse entendimento, vislumbra-se um ensino médio que se abstém de sua responsabilização, que desconsidera os processos e percursos diferenciados de aprendizagem da(s) juventude(s).

Mônica Ribeiro, 2023, corrobora com essas palavras quando diz que a implantação do novo ensino médio da forma como foi feita, principalmente a partir do ano de 2022 “trouxe à tona evidências de sua inexecutabilidade e inadequação à realidade brasileira”, haja vista que é na escola pública estadual onde se concentram a maioria dos alunos provenientes dos meios menos favorecidos, econômico ou socialmente.

### **3 O QUE DIZEM AS JUVENTUDES A RESPEITO DO NOVO ENSINO MÉDIO?**

Os modos de subjetivação ora apresentados advêm de uma pesquisa realizada com os alunos de uma escola de nível médio denominada ECIT (Escola Cidadã Integral Técnica) localizada no sertão da Paraíba, e buscou uma amostra entre os alunos de 1º ano e de 3º ano, ou seja, a(s) juventude(s) que adentram o sistema de ensino médio e a que estava em fase de conclusão. Como ressalta Ferreira Neto (2017) “nossos objetos são sujeitos histórico e geograficamente situados, em um dado tempo, em um dado local, diante de um dado observador.”

A metodologia foi delineada pelo levantamento e análise documental da legislação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), bem como os documentos curriculares dela decorrentes (BNCC, diretrizes estaduais), por este motivo que

a história fez-se imperativa neste texto, a história balizada aqui não em um passado distante, mas a nova história.

Desta feita, o método arqueogenalógico, trajeto empreendido por Michel Foucault, também foi utilizado, não como método fechado, o que leva a considerar todo o referencial teórico-metodológico como ferramenta de leitura e análise dos dados obtidos no campo de pesquisa.

Para isso, a escola campo de pesquisa foi visitada e apresentado aos alunos a proposta de responderem a um questionário *google forms* para o qual concordaram e autorizaram a utilização de suas respostas. As respostas, que foram selecionadas por amostragem são as falas que se repetiam entre os respondentes e assim atendia a pergunta problema dentro do tempo destinado a pesquisa.

As categorias de análise foram as concepções da(s) juventude(s) acerca dos modos de subjetivação propostos na legislação do Novo Ensino Médio; as relações de poder e saber estabelecidas entre a instituição escolar e os estudantes; a flexibilização curricular na produção de subjetividades; e as vivências e ressignificações dos estudantes sobre os modos de subjetivação nesse nível de ensino.

Nesse sentido, a categoria concepções de juventude e modos de subjetivação propostos nos documentos foram analisadas, segundo as relações de poder e saber estabelecidas entre instituição escolar e os jovens estudantes.

Entendendo como modos de subjetivação o processo de constituição da subjetividade, descrito por Michel Foucault, pelos quais nos tornamos sujeitos e como somos tomados pelas relações de força. Como explica Foucault,

[...] não basta afirmar que o sujeito é constituído num sistema simbólico. Não é somente no jogo dos símbolos que o sujeito é constituído. Ele é constituído em práticas verdadeiras - práticas historicamente analisáveis. Há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los (FOUCAULT; 1995, p. 275).

Neste artigo, apresentam-se as falas de 8 alunos, dos quais quatro cursavam o 1º ano e quatro cursavam o 3º ano. Suas respostas foram analisadas a luz dos debates e pesquisas acerca da temática. Foram denominados com um código número-alfabético para guardar suas identidades: 1-A; 1-B; 1-C; 1-D; e 3-A; 3-B; 3-C; 3-D. Sendo 1 para o 1º ano e 3 para o 3º ano e o código alfabético para os 4 respondentes respectivamente.

Como assinala Antonio Chizzotti:

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. [...] pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2016a, p. 27-28).

Quando perguntado se todos os alunos de 1º ano haviam iniciado no ensino médio em 2023 e todos os alunos de 3º ano haviam iniciado em 2021, responderam que sim, o que já se conclui que não houve retenção entre os alunos que chegaram ao 3º ano.

Quando interrogados se nas escolas anteriores houve algum tipo de informação sobre os atuais formatos de Ensino Médio (IFs, médio profissionalizante, médio integral entre outros), metade dos alunos responderam que desconheciam o formato de ensino do qual iriam participar e a outra metade respondeu que houve informação prévia sobre como seria o formato do curso. Entretanto, um dos respondentes acrescenta que mesmo com as informações divulgadas na escola da qual é egresso só após o início das aulas é que “estou vendo que é um pouco diferente do que eu imaginava” (1-C).

Sobre as estratégias familiares foi pedido para que os alunos respondessem se alguém lhes falou sobre o que se estuda no Novo Ensino Médio, qual formação é adquirida, qual a importância como base para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). E se aconteceram, com quem e como foram essas conversas. Aqui, sete dos respondentes foram enfáticos em dizer que em suas famílias nada foi conversado sobre como seria a nova fase e só tiveram conhecimento da estrutura do ensino médio quando iniciaram o ano de estudos. Apenas um respondente disse que – “meus pais me falaram que o ensino médio serve para eu decidir a minha carreira profissional” (1-D). Nesse ponto, é preciso enfatizar que “o capital social baseado na família é relevante para a vida e a aprendizagem escolar dos filhos” (BONAMINO *et al*; 2010, p.11) e que quando esse capital não é considerado os filhos terão que fazer as descobertas praticamente sozinhos.

E hoje, os seus familiares, o que dizem dos seus dias integrais na escola? “dizem que faz muito bem” (1-D); “não acham necessário estudar o dia inteiro” (3-C); “compreende que o ensino integral não funciona” (1-A); “cansativo para mim” (1-B); “agora eles não dizem nada a respeito, pois já estão acostumados. No começo eles diziam que o formato integral é ruim e que não tinha necessi-

dade de colocar estudantes para passarem o dia todo trancados em uma escola” (3-B).

Ao que conclui-se que a adição do tempo integral a carga horária poderia ser considerada como um ponto positivo para o desenvolvimento de um ensino médio com mais qualidade, com mais tempo para o aprofundamento das diferentes áreas do conhecimento, entretanto com os entraves na gestão desse tempo de qualidade na escola as famílias não veem a necessidade dos filhos passarem tanto tempo no espaço escolar.

Sobre se pudessem escolher apenas um turno de estudo, fariam esta opção; ou percebem ser necessário o dia na escola para aprender mais, responderam em coro que apenas um turno seria necessário e justificaram que “não há necessidade de ficar o dia na escola, isso foi uma péssima escolha ter tornado as escolas integral, pois está sobrecarregando todos os alunos fora a parte que muitas escolas não tem estrutura para ser integral e são”. (1-A)

Como todos já estão ou no final do 1º ano ou no final do 3º ano do curso, os alunos foram instigados a responderem como estão acontecendo suas vivências escolares no Novo Ensino Médio. Como são seus dias na escola, quanto as atividades de aprendizagem ou no contato social. Ao que afirmaram, em unanimidade: “é ruim”, “muito cansativo” e como justificativa alegaram que

*“falta professor na minha escola, e também a minha escola não tem estrutura para ser integral, nem ar condicionado não tem [...], ai acaba que nós alunos perdemos o desempenho na hora de estudar, pois na minha cidade faz muito calor. (1-A).*

Acerca de terem professores para todos os componentes curriculares todos os oito respondentes afirmaram que não há professor de Educação Física na escola, e os alunos do 3º ano afirmaram que em 2022 passaram “metade do ano sem professor de língua portuguesa” e no ano de 2023 apenas no segundo semestre “chegou professor de matemática” (3-B).

Sobre a falta ocasional dos professores, foram interrogados sobre qual tipo de atividade é ofertada aos alunos, ao que responderam que a única estratégia da escola é “subir as aulas para irmos mais cedo” (3-D). Na prática essa estratégia funciona da seguinte forma: o professor que está presente na escola passa atividades em duas salas concomitantemente, em horários vagos, e assim abrevia-se o tempo de permanência na escola, tanto para os alunos quanto para os professores que se fizeram presentes naquele dia.



Quanto aos itinerários formativos e como pretendem utilizá-los futuramente na vida acadêmica ou prática, os respondentes foram unânimes e variaram apenas em “não sei dizer” (1-A) ou “não sei ainda” (3-C). Diante das respostas acima, aqui cabe ressaltar o que Araújo (2018, p. 223) apresenta como caracterização da educação integral como sendo “[...] apenas uma ‘farsa’, uma desculpa para que se introduza aquilo que se coloca como fundamental, ou seja, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do ensino médio às demandas específicas do mercado”.

Sobre as escolhas dos itinerários formativos, os alunos disseram que já estavam em prática quando se matricularam na escola. Assim, reforça-se as escolhas curriculares apenas da escola e não do alunado.

No tocante a parte técnica, os alunos afirmam que a escola que frequentam oferta zootecnia, entretanto apenas um dos alunos consegue se ver trabalhando com animais(1-D). Os demais pretendiam continuar no pós-médio com vistas ao ENEM, porém lamentam que “antes tinha as aulas de pós-médio, mas agora não temos mais, pois estamos sem professor de pós-médio” (3-B). Para Moura e Benachio (2021, p. 188) essa “realidade situa-se em um contexto de precarização da educação pública e de alinhamento do ensino médio ao atendimento de demandas e interesses ditados pelo mercado de trabalho”.

Ao serem indagados se pretendiam fazer ENEM no final do ensino médio ou já ingressar no mercado de trabalho, apenas 1-C e 1-D afirmaram que pretendem ir direto pra o mercado de trabalho, os demais investigados fazem planos para o exame do ENEM, mas apresentam descrença na nota (demais investigados).

Como se percebe ante o exposto, não há escolhas para a(s) juventude(s). Eles apenas estão sendo matriculados no Novo Ensino Médio integral e técnico, independentemente da localidade, da estrutura da escola, da existência de equipes docentes e de gestão do ensino ou mesmo dos objetivos individuais, como observa Moura e Benachio (2021, p. 182) “o objetivo a médio e longo prazo não é a universalização do EMI, mas a consolidação da politecnia, sendo o EMI uma forma de transição para essa realidade idealizada.”

Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida em tese de doutorado intitulada “Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações” esclarece

os motivos, as razões e interesses na implementação da reforma da educação, construídos desde a década dos anos 90 com a

proposta do Estado mínimo, a instituição de políticas acordadas e orientadas por agências internacionais, interesses por parcerias entre público e privado e o currículo por competências e habilidades.(ALMEIDA, 2022, p. 167)

Christian Laval resume, com brilhantismo, esse pensamento quando une a educação ao novo capitalismo e afirma que “o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (LAVAL; 2004, p.3).

Dessa sorte, parecem perceptíveis as ideais do neoliberalismo na educação, fundamentando e orientando o modelo educativo e escolar para o ensino médio brasileiro e para os modos de subjetivação da(s) juventude(s) em formação.

## 4 CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

As considerações feitas aqui não são finais e sim processuais, reflexivas e provocativas à continuidade da discussão acerca do Novo Ensino Médio público estadual, haja vista que está em debate aberto mais uma vez – fato que demanda outras pesquisas.

Seja pela forma como foi concebido e colocado em prática, a partir de uma Medida Provisória que virou Lei ou como foi recebido e entendido pela sociedade – juventude(s), suas famílias – esse formato não está atendendo as necessidades de ambos. Os alunos percebem o tempo dedicado à escola no Novo Ensino Médio como cansativo e sem aproveitamento educativo ou formativo, enquanto as famílias percebem que seus jovens estão apenas lá, a disposição, em tempo integral, de um sistema que não oferece a formação almejada.

A formação técnica tão divulgada e valorizada pela Lei 13.415/17 parece não ser compatível com as escolhas profissionalizantes da maioria dos jovens pesquisados, o que a torna uma formação sem a futura prática profissional.

O sonho do ensino superior pressupõe-se barrado pela realidade do Novo Ensino Médio – pela falta de professores ou pela dinâmica curricular e pedagógica que não atende aos altos índices de notas para o ingresso no ensino superior.

É ousado dizer, diante das respostas apresentadas na pesquisa que pouco sabe a(s) juventude(s) sobre o Novo Ensino Médio e muito aspira nesse mesmo período de suas formações, fatores agravados pela ausência de estratégias fami-

liares para superar a desigualdade face ao que está posto na sequência escolar – o ENEM.

Para Chizzotti, 2016b, a educação escolar

[...] é uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos e, implícita ou explicitamente, está comprometida com a conservação ou conquista do saber e do poder. Questões essas que se contrapõem à imunidade e isenção ideológica de concepções científicas empírico-experimentais dominantes em algumas áreas da política científica (CHIZZOTTI, 2016b, p. 1570).

Como visto, para os jovens e famílias faltam esclarecimentos acerca da lei que fundamenta esta etapa da educação básica, uma vez que não citam em nenhum momento suas possibilidades de direito ou escolha como preconiza a legislação. É possível inferir que a(s) juventude(s) só recebem o que lhes é ofertado de forma autoritária pela legislação vigente.

Nesse sentido, as subjetivações do alunado do NEM caminham na contramão das finalidades da LDB de 1996.

Por isso,

Precisa-se denunciar as reformas que avançam para o interior da esfera pública, imprimindo suas ideologias neoliberais corroendo a qualidade de formação da classe trabalhadora. É necessário transmutar os sentidos de apreender e o modo de produzir a vida, por conseguinte, a emancipação social e pedagógica permite e favorece a resistência e as denúncias dos massacres neoliberalizantes vividos pela educação pública nas últimas décadas (BARBOSA e FIGUEIRÊDO, 2023, p. 17).

E como dito por Ribeiro (2022)

o que se propõe é a **interdição do acesso** qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria de jovens, aqueles que compõem mais de 80% da matrícula em território nacional. (grifo da autora)

E a partir das falas aqui apresentadas, cabe o acompanhamento e mais pesquisas a respeito desta temática, com aprofundamentos teórico e metodológico para um melhor entendimento acerca do interesse do setor privado na

educação pública, lugar de formação da classe trabalhadora e potencial lugar de construção e constituição cidadã.

É urgente a aproximação com o alunado, em cada localidade deste imenso país. A escuta de alunos, famílias, docentes e toda a comunidade escolar. Uma pesquisa com intervenção local e geral poderia trazer esclarecimentos a todos e todas a respeito das reais intenções das mudanças legislativas e nas intervenções das práticas pedagógicas em cada escola.

Uma pesquisa intervenção e com grupos focais que pudessem multiplicar os esclarecimentos recebidos seria uma opção a fim de trazer luz ao que não é entendível pelas juventudes que egressão do novo ensino médio sem a formação preconizada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996) ou pela Constituição Federal de 1988.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal/RN, n. 34, vol. 08, p. 219-232, dez/2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

BARBOSA, Odéssa Sousa; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-20434.011, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso e CAZELLI, Sibeles. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.45, pp.487-499. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v15n45/v15n45a07.pdf>. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 39-64.

**BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2016a.

\_\_\_\_\_. **As Ciências Humanas e as Ciências da Educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n. 4, p. 1556-1575, out./dez. 2016b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30436>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

FERREIRA NETO, J. L. A analítica da subjetivação em Michel Foucault. **Rev. Polis Psique**. Vol.7 no.3 Porto Alegre set./dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-278, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MOURA, Dante Henrique. BENACHIO; Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**. V.19 n° 39/ maio-ago(2021) ISSN: 1808-799 X Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. **Coletiva**, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em: <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-aa-educacao-basica-monica-ribeiro>>. ISSN 2179-1287. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?. **Eccos** - Revista Científica, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>. Acesso em 09 de maio de 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.008

# PLATAFORMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO

Nilcéia Saldanha Carneiro<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo qualitativo retrata a Avaliação de monitoramento de entrada e saída na Educação Básica do Estado de Mato Grosso aplicada para Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo foi identificar, no início do ano de 2024, o desenvolvimento do estudante em relação ao ensino/aprendizagem – leitura/escrita e raciocínio lógico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A base foi o Sistema Estruturado de Ensino (SEE). O referencial que teórico-metodológico que embasa a pesquisa é Freitas que traz conceitos e reflexões sobre o modelo pronto trazido pelo estado para a inflexão para reflexão e retomada de ação. A pesquisa consta com os dados obtidos, por meio da plataforma do Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA), que está inserida dentro da plataforma Plurall. A questão que norteia a pesquisa foi: quais as melhorias/benefícios que a parceria entre SEE pertencente à Fundação Getúlio Vargas (FGV) com a SEDUC trouxeram para a rede estadual de educação de Mato Grosso? Pretendeu-se verificar as implicações dos processos de ensino ao que se refere à essa política pública de governo. Identificou-se três abordagens nos métodos de avaliação: i) método tradicional – prova com questões fechadas sem dissertação ou sem momento reflexivo; ii) dados fechados prontos para serem trazidos para o contexto educacional sem momento de reflexão do professor de Língua Portuguesa e Matemática; iii) perguntas que já havia sido trabalhada em sala – “decoreba”. O trabalho identificou os seguintes resultados: a) alunos que assistiram todas as aulas e tem facilidade em decorar foram bem na avaliação; b) resultados já fechados sem possibilidades de questionamento;

<sup>1</sup> Professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, [nilceia.carneiro@hotmail.com](mailto:nilceia.carneiro@hotmail.com);

c) avaliação com proposta bimestral com repetição de conteúdo estudado em sala com a mesma atividade.

**Palavras-chave:** Sistema Estruturado de Ensino (SEE), Plataforma Plurall, Avaliação de Monitoramento, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Língua Portuguesa e Matemática.



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou analisar, no ano de 2024, os dados obtidos por meio do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, em plataforma digital para monitorar o conhecimento do estudante. Como objeto de estudo observou-se o processo de avaliação aplicado para verificar/monitorar o aprendizado do estudante, no ano de 2023, para aprofundamento de estudos e verificação dos dados no mês de março de 2024. A avaliação:

Na prática docente, o avaliar é ato constante. Ainda que compartilhe o mesmo campo semântico das atividades de qualificação, medição, exame, certificação, está para além deles: transcendendo-os naquilo em que eles não alcançam. Essa outra “coisa” a que se dirige o ato avaliativo está presente nas relações e inter-relações, nos envolvimento entre os sujeitos que sempre escapam de qualquer classificação artificial (MÉNDEZ, 2002).

Quanto à classificação dessa avaliação de monitoramento não trazemos, neste estudo, se é artificial ou se é interativo, mas sabemos que os métodos utilizados para verificação desses dados, para análise se alcançaram os resultados pretendidos, foram trabalhados da seguinte forma: turma por turma, aluno por aluno e escola por escola e que engaja o resultado ao processo de avaliação e ao método de estudo.

Ressalta-se que as questões trazidas pela avaliação supracitada foram direcionadas para Língua Portuguesa e Matemática e eram por meio de respostas fechadas, não havendo dessa forma, questão dissertativa para que o monitoramento fosse feito de maneira diversificada. Para essa discussão trazemos Libaneo (p.195-198) que aduz, dessa forma:

A função de controle se refere a sistematização, por meio de atividades diversas, dos resultados alcançados. Antes de quantificar os resultados, trata-se de observar como os alunos estão conduzindo a si mesmos na assimilação de conhecimentos e habilidades.

Esta pesquisa justifica acima nos remete à reflexão sobre se há um método melhor que outro ou mais eficaz para avaliar e que compreender a avaliação de uma única maneira não faz jus ao que se é ensinado em sala de aula e ainda existe de forma sistematizada momentos envolventes com atividades interativas e que poderá estar intrinsecamente ligada ao processo de ensino aprendizagem.

Outro fator interessante é sobre ao que se refere às avaliações de monitoramento trazidas pela política de governo no Estado de Mato Grosso a qual traz a prática de avaliação de monitoramento como um processo para aferir conhecimento o qual se dá numa lógica decorrente no contexto da escola e trazida de forma, depois do conhecimento dos dados, práticas cíclicas para se trabalhar em sala pensando-se na formação humana/sujeito ou formação do estudante. Conforme Carneiro (2021):

Anuncia-se, como sugestão para a formação humana o ato de incentivar as discussões dialógicas em processo contínuo, tanto para estudante/professores como governo/comunidade escolar em um ato cíclico e como meio de contribuição, como ferramenta colaborativa para a formação humana de maneira integral, de forma que: não fragmenta, não fragiliza trazendo o diálogo como meio de formação continuada do sujeito/humano e não como forma de controle voltado para à política de dominação, mas como ato de emancipação. (CARNEIRO, 2021, p. 138)

Dessa forma, anuncia-se: a avaliação de monitoramento faz parte da formação humana? Essa avaliação dispõe no Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022 no Programa “Educação - 10 Anos” conforme artigo 2º o monitoramento do desenvolvimento da educação estadual ocorrerá por meio do “[...] acompanhamento dos indicadores oficiais de âmbito nacional e estadual: I - IDEB (Ensino Fundamental I, fundamental II e Ensino Médio); II - Taxa de Alfabetização; e, III - Taxa de Abandono”.

A avaliação de monitoramento que também recebe o nome de Avalia MT aplicada em 2023 e com dados já disponíveis em 2024 foram disponibilizadas para que a escola, juntamente, com os professores estudarem os dados e viabilizarem um plano de ação/intervenção para recuperar os estudantes, ao que confere o nome de Plano de Recomposição da Aprendizagem.

O Plano postado dentro da Plataforma Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA) está inserido dentro da Plataforma Plurall com link que ao clicar SGA direciona ao Plano de Ação Pedagógica. Segundo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT) O SGA consiste na aquisição de um pacote de medidas educacionais (compra de apostilas, plataforma digital, aplicativo, formação profissional e avaliações), pacotes esses que já são disponibilizados desde o início do ano de 2023, material pedagógico/livro, para os alunos e professores estudarem em sala de aula.

A avaliação com base no livro Sistema Estruturado de Ensino (SEE) em parceria com a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) foi aplicada no ano de 2023 para todas as turmas das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, quanto para o Ensino Fundamental e Médio. Nesse interim, seguindo para que as coleções de divulgação dos resultados da avaliação do Avalia MT ressalta-se que as informações produzidas pelas avaliações educacionais, segundo dados do governo do Estado de Mato Grosso, poderão contribuir com o planejamento de ações mais focadas nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, os dados disponíveis ficam à disposição no site para que gestores, professores e equipes pedagógicas, tanto da rede quanto das escolas, tenham disponíveis os resultados e apresentem aos estudantes e comunidade escolar, juntamente, com proposta de planejamento de ações os recursos preparados pelo âmbito educacional formas para subsidiar a leitura, a interpretação e a Matemática em si.

É um processo cíclico o qual atividades são aplicadas em sala de aula todas dentro do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) - livros, as quais se aplicam em sala de aula e são cobrados na avaliação do SEE bimestralmente. Aplica-se atividade e aplica-se avaliação, momentos esses, rotativos e constantes.

Esta pesquisa justifica-se também, por essa avaliação monitorada, atualmente, ocupando lugar de destaque nas relações entre os profissionais da educação, pais e alunos e que, por vezes, são vista como mecanismo de sustentação da organização do trabalho escolar. Conforme Freitas (2005) a avaliação institucional, seria necessária com a construção de um conjunto de medições que permitiriam acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças na rede de ensino.

Ao se pensar a avaliação de monitoramento inferimos Hoffmann (2008) que salienta sobre o “[...] pensando que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo” evoca-se o processo avaliativo para uma atividade contínua, onde a qualidade deve sobressair sobre a quantidade.

Hoffmann (1993), ressalta que o significado primeiro e essencial da ação avaliativa é “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, “pegar no pé” desse estudante, insistindo em conhecê-lo melhor. Para a função do processo de avaliação de monitoramento institui-se que para captar os avanços e as dificuldades que forem se manifestando ao longo do processo educacional, ainda em tempo

de tomar providências para afastar as dificuldades e que esse passo a passo de monitorar para avaliar ou avaliar para monitorar ainda é um processo que está acontecendo de forma decorada e treinada.

Para Moura Filho (2023, p. 22)

A avaliação desempenha um papel fundamental na educação, seja como mediadora da qualidade da aprendizagem, seja como ferramenta integrada ao processo educativo [...] o conceito de avaliação como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, destaca-se pela sua importância na promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Nesse ponto, infere-se a meta de ensino e aprendizagem como resultado dessa avaliação uma produção ou reprodução de algo já existente e a questão da democracia fica em um momento a parte para que haja reflexão dentro desse contexto que deveria ser inclusivo. É nesse sentido que este trabalho propôs uma investigação sobre: “Quais as melhorias/benefícios que a parceria entre SEE pertencente à Fundação Getúlio Vargas (FGV) com a SEDUC trouxeram para a rede estadual de educação de Mato Grosso?”

## METODOLOGIA

Nesta pesquisa qualitativa atribuiu-se a relevância dos dados postos nas Plataformas Plurall e do Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA). Segundo Carneiro (2021) Sobre a interpretação [...] para a coleta de dados [...] articula-se os conceitos dos referenciais com as respostas coletadas.

Analisou-se esses dados obtidos e trabalhados, por meio de uma reunião pedagógica com os professores de todos os componentes curriculares/áreas de conhecimento, para fazer um relatório e um planejamento com a descrição do problema, com os seguintes itens a serem analisados: segmentos – Ensino Fundamental II e Ensino Médio - série, turma, evidências mapeadas e causa raiz, ou seja, o que levou o estudante ir bem ou não na avaliação de monitoramento.

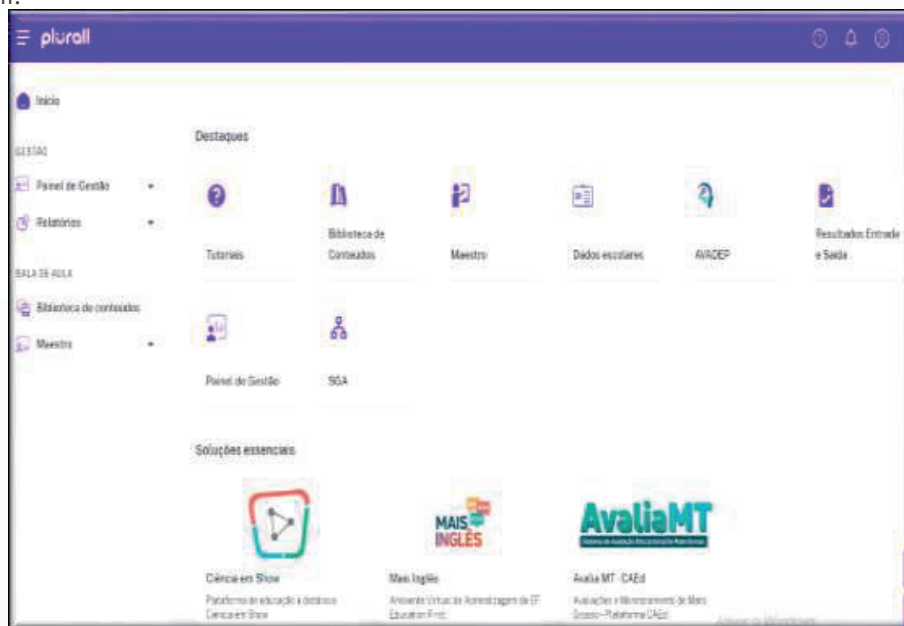
Após o estudo descrito acima o diagnóstico e Plano Anual de Intervenção Pedagógico foi construído e inserido dentro do Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA). Os autores/professores envolvidos trabalharam com os dados resignificando e apontando atividades para que os estudantes, na próxima avaliação, consigam os resultados desejados pelo Governo do Estado. Nesse sentido, a pesquisa permitiu conhecer os dados coletados acerca das

abordagens de intervenções pedagógicas e as concepções dos professores de área. Após o envio do plano de ação para a Diretoria Regional de Ensino (DRE) o planejamento só foi efetivado conforme aprovação.

Os impactos desse processo continuará sendo observado no decorrer do ano de 2024 e o índice de aprendizagem verificado no decorrer dos bimestres com avaliações que continuarão a serem aplicadas por bimestre e verificações de dados de acertabilidade ou não pelos estudantes também e com plano de intervenção no decorrer de todo ano letivo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise deste estudo analisados os dados trazidos pela Plataforma Plurall:



**Figura 1:** Plataforma Plurall

Foram os identificadores de proficiência dos estudantes, os resultados proporcionaram saber que eram os estudantes ou como ficou a escola com a primeira aplicação – prova de entrada – e a última aplicação – prova de saída, com os seguintes conceitos para as notas de avaliação: Abaixo do Básico (AB); Básico (B); Adequado (AD) e avançado (A).

Proporcionou a identificação de tempo/minuto que gastaram em cada questão, sendo que a avaliação desempenha um papel fundamental na educação, seja como mediadora da qualidade da aprendizagem, seja como ferramenta integrada ao processo educativo. Este capítulo explora o conceito de avaliação como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, destacando sua importância na promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

**Figura 2:** Resultado de Entrada e Saída - Avaliação



Os conceitos acima são apresentados aqui como forma de entendimento para o que foi descrito acima. A prova de entrada para o conceito AB inicial foi considerável uma vez que abaixou em 5% (cinco por cento) números de estudantes Abaixo do Básico no Ensino Fundamental II, 6/7/8 e 9 anos. No Ensino Médio havia AB 44,83% no início do ano e na avaliação final ficou 20,69% mostrando que o percentual mudou, pois mais de 20%, segundo o gráfico, melhorou no aprendizado indo para a segunda coluna que é a do conceito B, ou seja, ficou na média.

Apresenta-se, também, como resultado desse processo o plano de intervenção pedagógica para melhorar ainda mais o que foi posto sobre resultados de saída para o ano de 2024.

**Figura 3:** Plano para seguir após trabalhar resultado de saída



Assim, após o trabalho de análise em prol dos resultados e do plano colocado em ação para o prosseguimento do trabalho em sala para recompor a aprendizagem a luta por esses resultados melhorados continuarão no decorrer do ano de 2024 e o material estruturado/livros da FGV continuarão à serem norte para prosseguimento do trabalho.

Afere-se que foram utilizadas a avaliação diagnóstica, somativa e exploratória dos dados, sendo esses três processos mencionados por Haydt (1988) a qual a autora ressalta como momentos de feedback em que, tais avaliações, fornecem dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de avaliação está ligado ao avanço do ensino e da aprendizagem do estudante, segundo a SEDUC, com função no processo de ensino e verificação da aprendizagem conforme a necessidade de cada aluno. Não há opções referentes ao instrumento avaliativo, pois já vem fechado e com o que precisa ser feito mediante os dados.

Luckesi (2000) refere-se à avaliação da aprendizagem como parte presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com

atos e práticas educativas. Nesse pensamento, salienta-se que para uma boa prática avaliativa, visando o crescimento do aluno como um ser/sujeito de fato, vale rever as formas de avaliar e transformar os momentos de avaliação como momento amoroso, inclusivo, dinâmico e construtivo, como em Luckesi (2000).

## CONSIDERAÇÕES

Retornando ao título da pesquisa “Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Estado de Mato Grosso” verificou-se que o processo de avaliação tornou-se uma opção para os professores e estudante no processo de ensino e de aprendizagem como formalização do que foi proposto em sala de aula por meio da política do governo do Estado de Mato Grosso.

Em relação ao objetivo “Identificar, no início do ano de 2024, o desenvolvimento do estudante em relação ao ensino/aprendizagem – leitura/escrita e raciocínio lógico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.” em turmas do Ensino Fundamental e Médio os critérios utilizados para avaliarem os estudantes em sala de aula foi por dados já captados do ano anterior.

Percebeu-se que a avaliação da aprendizagem como um mecanismo para detectar as dificuldades dos alunos na avaliação aplicada, bem como verificar quais possibilidades esse aluno apresenta para conseguir acertar as questões e atingir os objetivos propostos pelo governo do Estado.

Assim, verifica-se que a avaliação não visa apenas instruir ou chegar à nota final, mas ajudou na verificação do conhecimento ou não das habilidades do estudante para alcançar o propósito da avaliação que foi de verificação da potencialidade mediante a prova aplicada.

A prática avaliativa se constituiu em ações que foram ressignificadas como recurso para obter uma média ou uma nota somativa, juntamente, que acarretaram no processo de educacional um desafio quanto à aplicabilidade da avaliação, pois quando se muda a forma de avaliar muda se o entorno e o âmbito educacional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT) por dar o amparo necessário para a realização desta pesquisa e por eu fazer parte dessa instituição a qual sou grata, pois me proporciona, na instituição escolar, os



momentos mais felizes em minha vida profissional. Gostaria de agradecer também à todos os colaboradores da instituição de ensino da Escola Estadual Barão de Melgaço, principalmente à Eberlymar Apolinário dos Santos Lima – Diretora, por tornar o ambiente mais agradável e propício para desenvolver meu trabalho como coordenadora pedagógica.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, N. S. **Avaliação Externa no Estado de Mato Grosso e a Formação Continuada dos Professores de Língua Portuguesa: Desafios Para Uma Educação de Qualidade**, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/7283/1/Nilc%C3%A9ia%20Saldanha%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2024.

FREITAS, L. C, et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**, 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Negotiated quality: assessment and counter-regulation in public schools. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/#>. Acesso em: 22 de março de 2024.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador, 2005.

MÊNDEZ, J.M. Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto: Edições Asa, 2002.

MOURA FILHO, R. C. Avaliação da Aprendizagem: Princípios e Perspectivas. 1ª Edição Quipá. Editora 2023.

SEDUC. **Decreto nº 1497, de 10 de outubro de 2022.** Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?origin=instituicao> . Acesso em: 22 de março de 2024.

SINTEP-MT. **Sistema Estruturado de Ensino da Seduc/MT retira autonomia dos educadores:** Modelo e instrumentos pedagógicos que não alcançam a diversidade na educação escolar da rede estadual. Disponível em: [https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view\\_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363](https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363). Acesso em: 22 de março de 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.009

# GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: A JUSTIÇA RESTAURATIVA EM QUESTÃO

Gueroliny Ruany Uchôa Dias<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente estudo analisa como a gestão escolar vem lidando com as situações de conflitos e violências, através das práticas restaurativas para resolução de conflitos. Para tal, questionou-se quais são as possibilidades e os limites da justiça restaurativa na gestão escolar. Tomou-se como fundamento o debate conceitual a respeito dos conflitos e violências na escola, compreendendo o conflito enquanto negociação e reconhecimento dos valores do grupo social e violência como movimento instrumental, contrário à política, isto é, ao diálogo; A gestão escolar apresenta-se enquanto aporte para a construção da pesquisa. Esta se deu através de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que foram coletados os dados por meio de observação do cotidiano e entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos atores escolares. A escola localiza-se no município de Olinda-PE, pertencendo à Rede Estadual de ensino. A gestão percebeu problemas relacionados a episódios de violência, sobretudo entre meninas, utilizando as práticas restaurativas para lidar com a situação. A análise de conteúdo *bardiniana* contribuiu na construção das categorias de análise, das quais destacamos: concepções de conflito e violência e justiça; limites e possibilidades da intervenção em Justiça restaurativa e influência da gestão escolar. Como resultados destacamos que a escola, por iniciativa da gestão, tem realizado ações afirmativas, através das práticas restaurativas, para lidar de forma alternativa com os conflitos. Como impasses verificamos: acelerada dinâmica da escola, limitando o desenvolvimento de ações planejadas; resistência por parcela dos sujeitos, a cultura da escola punitiva e a sobrecarga de trabalho da gestão. Os

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. gueroliny.uchoa@gmail.com.

sujeitos relacionam a justiça restaurativa como fruto de uma postura democrática da gestão, que reverbera na reconfiguração das relações interpessoais, na criação de alternativas estruturais implantadas na escola. Concluiu-se que a gestão escolar tem importante papel na opção por tratar dos conflitos e violências via ações micropolíticas.

**Palavras-chave:** Conflitos; Violências; Gestão escolar; Política de Resolução de Conflitos; Justiça Restaurativa.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga como a gestão escolar vem lidando com as situações de conflitos e violências, bem como analisa as chamadas *práticas restaurativas*, práticas alternativas de compreensão e resolução de conflitos na escola. Parte dos desafios encontrados pela gestão da escola em não lidar somente com os aspectos cognitivos e pedagógicos, mas com diversas temáticas que atravessam a escola, a exemplo das violências.

Questionamos, portanto, quais são as possibilidades e os limites da justiça restaurativa na organização/gestão escolar? Como a justiça restaurativa pode reverberar em políticas de resolução de conflitos? Para consecução da pesquisa temos como objetivo geral analisar as possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola, tendo como objetivos específicos: caracterizar programas de intervenção por meio da Justiça Restaurativa na escola; analisar como o programa de justiça restaurativa influencia na organização e gestão da escola; identificar mudanças a partir da implantação dos programas.

Tomamos como aporte contextual os índices de violências que vem ocorrendo na sociedade e escola, entendendo que as violências sociais repercutem nas violências escolares.

No Brasil, em 2021, o Instituto de Pesquisa Economia Aplicada (IPEA, 2021) constatou 45.503 homicídios, o que corresponde a uma taxa de 21,7 mortes por 100 mil habitantes. Apesar da pesquisa indicar uma redução no quantitativo de homicídios, em Pernambuco - PE, os dados ultrapassam a média brasileira, chegando a 36,4 mortes por 100 mil habitantes no ano em questão.

Quando se filtra os dados às categorias faixa etária, etnia e gênero, os resultados são alarmantes: 1882 homicídios no Brasil a jovens com faixa etária entre 15 e 29 anos; 477 homicídios a homens não negros, enquanto a homens negros, corresponde a 2729 homicídios. O quantitativo de mulheres não negras é de 45 homicídios, enquanto as mulheres negras representam 158 homicídios, refletindo um contexto que demanda ações políticas e efetivas.

A pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis (2018) -, coordenada pela da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - constatou que as escolas brasileiras são mais propícias à intimidação e *bullying* do que a média internacional, em que 28% dos gestores escolares testemunharam essas situações, sendo este dado o dobro da média internacional. Essa constatação se intensifica através dos registros dessas situações, em

que semanalmente, 10% das escolas brasileiras identificam episódios de intimidação ou abuso verbal contra educadores, ao passo que a média internacional é de 3%, o que denota a necessidade de investigação. Cabe destacar que os dados não se esgotam entre si, sendo relevante a realização de estudos que também contemplem a visão de outros sujeitos, bem como a utilização de formas alternativas de coleta de dados para ampliar a interpretação da realidade.

O presente cenário mostra que na escola perpassam desafios em lidar com situações cada vez mais conflitantes e violentas. Trabalhar para a redução dos índices de violências é imprescindível, mas se refere a *algo que já aconteceu*. (Uchôa, 2019.) Lidar com os conflitos reflete em *ações de caráter preventivo*, em que a gestão democrática abre espaço para discutir outras formas de ser e agir da escola.

Como aporte teórico para apreensão dos conflitos e das formas em que a escola venha a lidar com eles, trazemos a percepção sociológica que compreende os conflitos enquanto negociação e reconhecimento dos valores do grupo social, pois eles fazem parte da dimensão da vida negociada em sociedade. Os confrontos, lutas e acordos vão emergir através de falta de reconhecimento e injustiças. Significa dizer que as relações intersubjetivas e a construção de valores baseados nos pressupostos básicos (afeto, direito e ética) norteiam as relações humanas e as motivações a partir das quais os grupos sociais são levados a entrar em conflito. (Honneth 2003; Boltanski e Thévenot, 1999).

A percepção da violência, nesse sentido, insere-se também de modo normativo, pois ela é compreendida como a transgressão da ordem e normativas sociais construídas. (Michaud, 2001) Essa transgressão apresenta-se como movimento instrumental, contrário à política, e à potência do diálogo, reafirmando que a violência excede aquilo que não pôde ser resolvido no conflito. (Arendt, 1985).

Na conjuntura da abertura política no Brasil<sup>2</sup>, apesar de ter possibilitado a criação de mecanismos democráticos participativos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, marco decisivo na reorganização do sistema educacional e escolar, nem sempre a organização escolar segue a letra da lei. Ao invés disso, encontra-se na realidade certo cumprimento burocrático às

2 O final da década de 80 foi um período de abertura política para o país recém-saído da ditadura militar. A Constituição Federal de 1988, foi demarcada por um discurso de democracia e cidadania que refletiu nas demais leis.

determinações do sistema educacional, sem levar em consideração as relações inter e extraescolares, as necessidades e realidades dos alunos, a representação da comunidade. Tais aspectos, por sua vez, ocasionam fenômenos cotidianos como a aprendizagem utilitarista, a ausência de colaboração e compartilhamento no espaço escolar, as desigualdades escolares, indisciplinas, conflitos, violências, *injustiças*.

Nesse sentido faz-se relevante pensar a gestão democrática para além dos modos tecnocráticos, mas em abordagens concernentes às relações sociais na escola. Para isso, procuramos nos pautar pelo debate a respeito das diversas concepções de justiça, focalizamos a pluridimensionalidade de princípios e valores de justiça e injustiça que ocorrem no espaço escolar. A este respeito, Botler (2016) aponta que a escola, no seu contexto atual, não apenas tem dificuldades em lidar com as indisciplinas, conflitos e violências, fenômenos já discutidos anteriormente, mas especialmente com a naturalização de injustiças ali presentes.

Conforme a autora, a justiça é mais bem compreendida pela sua negação, isto é, “as concepções de justiça, nesses termos, são relacionadas às injustiças vividas” (Botler, 2016, p. 719). Nesse sentido, percebemos que os conflitos e violências presentes no cenário escolar, representam o reflexo e a justificação de situações de injustiça, das quais Botler (2016) destaca que a pluridimensionalidade dos princípios de justiça junto com a falta de clareza nas formas de lidar com as situações conflituosas, limita práticas efetivas, bem como justifica as ações consideradas injustas.

Consideramos relevante problematizar a escola em meio às injustiças ali presentes, para destacar que a justiça é um conceito complexo e permeado por valores, os quais podem ser considerados justos ou não. Nesse sentido, compreender que ela é complexa e permeada por vários mundos, nos sinaliza como compreendê-la e abordá-la no cenário escolar, que não é estático, neutro e único.

Justiça é um conceito que apresenta múltiplas definições e dimensões e está ligado à nossa forma de ser, agir, conceber e pensar a sociedade. Portanto é um conceito relacional. Siqueira (2017, p. 29) afirma que pensar em justiça “é repensar o que é justo em nossa sociedade, os contratos sociais, as regras, o senso comum, as compreensões que estão por trás de nossas ações.”.

A *justiça restaurativa* enquanto prática, não é algo novo, remetendo às ações e formas de resolução dos conflitos e infrações existentes nas comunida-

des tribais antigas e nas comunidades pré-estatais. Sobre o conceito de justiça restaurativa percebemos, segundo Saliba (2007), que não há uma única concepção na sua definição, mas que há concepções que correspondem a um conjunto de práticas e programas, a uma filosofia, a um rol de princípios e valores e a uma forma alternativa de ver e tratar o conflito, a um paradigma. Pallamolla (2009) aponta para a fluidez desse conceito, pois a forma como vem sendo construído e aplicado em cada realidade difere pelas particularidades culturais e sociais; mesmo existindo modelos de práticas restaurativas, eles vêm reinventando de acordo com cada contexto. Essa abertura nos mostra que a justiça restaurativa, por sua própria característica de mudança e alteridade, não busca receitas ou manuais para garantir sua efetividade, dependendo esta do objeto, das pessoas e das relações construídas.

Pellizoli (2014, p. 4) destaca que a justiça restaurativa é um novo paradigma de resgate de visões sociais antigas e gregárias em torno de ideias e formas práticas do que pode ser concebido enquanto justiça. Ressalta que “mais que uma nova Justiça, como teoria e como práxis, é um questionamento profundo do foco, do clima, do paradigma vigente no Sistema Legal [...] que deve(ria) realizar justiça;”, afirmando que a sua finalidade é a promoção de uma cultura de paz através do processo de humanização no resgate de “condições e valores básicos para a socialidade humana equilibrar-se, já que viver em sociedade carrega a marca do conflito, próprio da alteridade da vida humana.” (op.cit., p. 4). Portanto, “a Justiça Restaurativa traz um olhar filosófico-prático e ao mesmo tempo um conjunto de procedimentos sociais/comunitários surgidos e/ou resgatados para lidar com conflitos negativos, estimulando o potencial relacional socializante que é inerente aos grupos humanos.” (op.cit., p.5).

Nesse sentido, a visão restaurativa do conflito, crime e a violência não atingem somente a lei (formal e abstrata), mas também os relacionamentos. Para Zehr (2008), o dano é um fenômeno que causa nas pessoas afetadas a perda de pertencimento e significado, onde elas acabam formando rótulos de si e do outro. Para que haja a quebra dessa visão, é necessário o encontro, o que promoverá o enfrentamento no sentido de estabelecer o reconhecimento, as necessidades e obrigações. Trata-se de uma perspectiva da relação indivíduo-sociedade de forma a propor uma horizontalidade e pluralidade na definição do que é justo pelos participantes do conflito.

A amplitude não somente volta-se ao crime, mas também a estes participantes, ampliando o conceito de vítima, ofensor e comunidade, em que não



somente a vítima é afetada, mas os ofensores e comunidade também. Nesse sentido, ao contrário da justiça retributiva, em que o encontro é realizado apenas por ofensor e vítima (Estado), no qual dá imposições e punições ao ofensor de acordo com a infração cometida; na justiça restaurativa, temos a existência da vítima, ofensor e comunidade como participantes de forma engajada no processo.

A gestão da escola, a partir da perspectiva democrática de participação de todos nas colocações e decisões da organização, currículo, construção de regras e cultura da escola, abre a possibilidade para a implantação de práticas que reconsideram as formas de olhar para as indisciplinas, conflitos, violências e injustiças de forma ampla e complexa.

A justiça restaurativa se apresenta como uma forma diferente de ver esses fenômenos e relações entre eles, no sentido de agir não somente como possibilidade de resolução dos conflitos, mas de reestabelecer um relacionamento entre os envolvidos no conflito, e na construção de possibilidades de intervenção em conjunto e restauradoras, com o intuito de promover um clima de cooperação e de autonomia na escola.

Essas práticas podem contribuir para reconfigurar as formas de olhar para o outro, considerar os sujeitos escolares como portadores de histórias que marcam suas vidas e suas diversas formas de comunicação, violenta e não-violenta, o que pode ser trabalhado na escola com vistas a minimizar os conflitos e qualificar o ambiente para a melhoria do ensino e aprendizagem.

## METODOLOGIA

Investigamos a experiência de uma escola pública estadual, localizada no município de Olinda, estado de Pernambuco, que incorporou práticas de justiça restaurativa como estratégia de lidar com conflitos e violências.

Levantamos as instituições que realizam intervenções com base na justiça restaurativa através da participação no curso *Justiça Restaurativa na Escola para uma Cultura de Paz*, ofertado pela FUNDAJ<sup>3</sup>. Verificamos que na escola situada

3 A Fundação Joaquim Nabuco, através da Escola de Inovação em Políticas Públicas, iniciou em 2017 um curso sobre Justiça Restaurativa nas Escolas que contou com a participação de diversos segmentos como professores, gestores, agente policiais, agentes judiciários, pesquisadores e comunidades em geral. Tive a oportunidade de realizar o curso e me instrumentalizar na abordagem restaurativa para o âmbito escolar. Pude conhecer práticas de intervenção na escola e posteriormente investi-

em Olinda, havia um projeto em Justiça Restaurativa, cuja gestora se disponibilizou a participar da pesquisa.

O estudo de caso (Yin, 2021) nos forneceu meios para caracterizar a escola e seu cotidiano, as relações entre os atores e as compreensões dos sujeitos a respeito da realidade, com especial foco nas práticas relativas à justiça restaurativa. A escola tem de 32 anos e conta com 1200 alunos, entre Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Normal Médio (estudantes de 11 aos 18 anos de idade), além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A gestora possui 20 anos de exercício na escola como professora, 5 anos dos quais como gestora. Ela observou que a comunidade do entorno foi perdendo a identidade e expressão cultural por meio de fenômenos como violência e tráfico de drogas, o que influenciou no cotidiano escolar.

O Projeto foi implementado pela gestora e alguns professores e alunas objetivando trabalhar o empoderamento feminino de forma que cada estudante expresse seus sonhos e anseios a partir dos círculos restaurativos, de forma afirmativa. O projeto apresentou três fases: A primeira constituiu-se em desenvolver os círculos restaurativos com todas as turmas do Ensino Fundamental; a segunda fase compreendeu a realização dos círculos com as alunas sensibilizadas pela 1ª fase, sendo que a adesão se deu de forma voluntária; e a terceira fase foi a busca de parcerias, junto a ONG Coletivo Mulher e Vida, com a realização de círculos restaurativos com as alunas, bem como com mediações comunitárias através da disposição de espaço na escola.

Houve boa recepção da escola desde a primeira visita e a gestora esteve disponível para apoiar a realização da pesquisa. Realizamos entrevistas semiestruturadas que foram organizadas em três eixos: 1. Caracterização dos sujeitos; 2. Gestão Escolar e Violências; 3. Justiça e Justiça Restaurativa na Escola. Para a aplicação das entrevistas, selecionamos a equipe gestora da escola e três professores por terem, a partir do projeto, inserido práticas restaurativas em suas salas de aulas, o que representou 10% do total de professores; e as alunas egressas do 9º ano que participaram do projeto. A abordagem das alunas foi feita de forma espontânea durante o intervalo das aulas. Seguimos um roteiro semiestruturado de entrevista, do qual destacou-se relatos a respeito de episódios de violência,

---

guei para produção da dissertação do mestrado. Destaco a relevância desse caminho para entender que as práticas de prevenção dos conflitos ainda me inquietam. A FUNDAJ desde então, vem realizando outras edições do curso e também oferta a Especialização em e Para Direitos Humanos, Educação e Justiça Restaurativa.

participação nos círculos ou em outras formas de intervenção. Os sujeitos são identificados com siglas: equipe gestora (**GGEF, GVGF, GCPF**), professores (**P1M, P2M, P3F**) e alunas (**A1F a A9F**).

Além das entrevistas, fizemos um levantamento documental dos registros escolares de situações de conflitos a partir dos chamados *livros de ocorrências*, instrumento escolar comum na realidade brasileira. Chamou nossa atenção a alta incidência de conflitos entre meninas, por motivos fúteis ou por namorados. Um diferencial encontrado na realidade dessa escola é a estrutura deste livro que não é organizado por situações ocorridas, mas por perfil de aluno, possibilitando melhor acompanhamento pela escola de cada um.

A partir da coleta e tratamento dos dados, utilizamos como procedimentos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1979), em seu modelo representacional qualitativo, que examina a informação contida na mensagem, não restrita ao conteúdo, mas abrange seus significados, ou ainda, a presença ou ausência de determinadas características do conteúdo ou fragmento da mensagem. As inferências foram construídas a partir das verbalizações em seus contextos de uso e atribuição de significados, de maneira qualitativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos alguns recortes dos resultados obtidos, a partir dos seguintes eixos de análise levantados antes e pós a coleta de dados: caracterização das práticas restaurativas; Influências na organização e gestão escolar; avanços e limites das práticas restaurativas.

### CARACTERIAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

A gestora, como parte integrante daquela realidade, observou que a comunidade do entorno foi perdendo a identidade e expressão cultural por meio de fenômenos como violência e tráfico de drogas, que influenciou no cotidiano escolar.

*Foi justamente a partir dos problemas que a gente estava vivendo, das violências, dos conflitos, do uso das drogas na escola - que estava muito grande e eu estava em busca de outra forma de resolver os problemas, porque eu estava entendendo que só chamar pai e mãe não estava resolvendo, porque não tocava diretamente no aluno. Ele era o único que não falava, sentava ali e eu ficava aqui falando com os pais e a gente decidia e*

*o pai dizia que ia bater, punir e o menino ficava lá sentado, ele não tinha muita voz nesse processo. (GGEF)*

Diante disso, a gestora buscou instrumentalizar-se nas práticas restaurativas, o que levou a construir um projeto de intervenção em conjunto com professores interessados na temática. Para seleção dos participantes do projeto, verificou-se a incidência de episódios de conflito e violências que ocorriam particularmente entre meninas.

*A seleção foi feita através da escolha das pessoas que a gente entende que desarticulam a turma, que tem uma vulnerabilidade mais aguçada na questão da violência muito grande em sala de aula, de palavrões, desrespeito, não querer fazer as atividades. A gestora (GGEF) escolheu, a princípio, observando essa questão. (GCPF)*

O extrato mostra o amadurecimento dos sujeitos a partir do processo e a percepção da responsabilidade social de cada um e da escola, que passa a assumir nova postura em relação aos conflitos e violências. Para reduzir o universo da aplicação das práticas restaurativas e conseguir sua efetividade, focou nos círculos restaurativos de cuidado com as meninas através do projeto “Eu vejo flores em você”, iniciado em 2017, o que é assinalado pelas próprias alunas:

*O projeto “Eu vejo flores em você” trabalha só com as mulheres. Ele foi criado para as meninas daqui da escola e esse círculo é muito bom porque há coisas dentro de nós, porque cada pessoa é diferente e carrega sua família com você, para aonde você vai sua família vai com você, com seus problemas e tudo mais. (A1F1)*

*A gente tem a Justiça Restaurativa como uma base para nossa escola, ela é muito forte. Primeiro com um monte de conflito que a nossa escola tem, então a nossa gestora viu que precisava de algo para tentar colocar na cabeça das pessoas **o que é justiça**, pra tentar trabalhar e diminuir o grau de problemas. O principal foi as ações das pessoas que estão colaborando nisso e surgiu em meio aos conflitos que vinham acontecendo na escola e precisavam ser resolvidos, e com a ajuda do projeto e da gestora. (A1FR1)*

Os professores também citam a abordagem do projeto “Eu vejo flores em você” com as meninas, e afirmam que anteriormente ao prosseguimento do projeto, para sensibilizar e mobilizar os atores escolares, a gestora realizou círculos restaurativos com a equipe gestora e com professores para aplicarem com os (as) alunos (as), instigando, assim, a formação dos professores em cursos sobre as práticas restaurativas.

*Primeiro, começou com essas práticas com os professores. Tivemos alguns círculos iniciais, depois a gestora (GGEF) começou a trazer pra cá um curso de Comunicação Não Violenta e realizamos o curso na FUNDAJ de Justiça Restaurativa, e os professores estão dando sequência nessa formação. Temos também o projeto “Eu vejo flores em você” que é voltado para as alunas, as meninas, porque hoje, por incrível que pareça, os casos de briga na escola e violência são com as meninas. Então a gestora pega essas meninas quinzenalmente e fica sempre trabalhando com elas para diminuir esse foco de conflitos. (P1M)*

Uma vez que o foco do projeto são as meninas, por fazerem parte das situações de conflitos e violências na escola, levantamos como aporte a questão de gênero. Nesse sentido, nos reportamos a Neves (2008) a Torres e Araújo (2015), que afirmam que as práticas de violência com as meninas encontram-se posta sobre um dilema: a abertura sobre as discussões de gênero e da posição sociopolítica da mulher, que tem possibilitado uma postura ativa de reivindicação pelas mulheres em contraponto com a necessidade de exacerbar essa abertura por uma postura violenta, tida como superior e caricata do universo masculino.

Os professores afirmam que ao longo da implementação das práticas restaurativas na escola, a gestora foi trabalhando com eles a aproximação e envolvimento através da divulgação dos cursos para eles se instrumentalizarem, bem como do diálogo sobre as situações de conflito e do foco no aluno, não somente no aspecto cognitivo, mas também no comportamental e socioemocional, o que denota a mudança de foco da escola em relação ao aluno.

*Isso acontece tanto formalmente como informalmente. Informalmente, são desde pequenos conflitos que acontecem e a gestora chega para a gente e ela nos diz para seguir esse caminho, pede para a gente trabalhar em sala, que ela vai trabalhar nos círculos ou com ela, cada uma vai se ajudando. Formalmente, quando tem um curso ou qualquer coisa, a gestora nos informa via whatsapp, cola cartazes. No nosso conselho de classe isso é sempre reafirmado, repetido e pedido: “olhe, eu não quero ver nota de ninguém aqui, eu quero saber o antes e o depois, o que esse aluno tem de bom e não tem e o que a gente vai melhorar nele”. E a gente está sempre ali tentando buscar e restaurar aquilo que a gente vê como problemas. (P2M)*

Além da seleção das meninas para trabalhar no projeto, a vice gestora cita que os círculos também são realizados nas turmas que tem gerado mais conflito, violência e desrespeito ao professor, momentos em que a gestora para as ativi-

dades de aula e se reúne com os professores para resolver a questão e depois trabalha com os alunos.

*A gente escolheu a turma que estava dando mais problema, não que a gestora (GGEF) não tenha trabalhado com outras turmas, até porque cada turma tem suas dificuldades, e também para não ficar aquela coisa estigmatizada de só aquela turma ser trabalhada. Então ela para também com outras turmas, mas prioritariamente com esse 7º ano A, que é uma situação complicada, de principalmente 07 meninas que elas sujam o banheiro, ficam fora da aula, fumam, escolhambam professor e aluno, é um vocabulário terrível. (GVGF)*

A gestora traz um panorama de como foram escolhidas as situações no processo de implantação e de como está sendo feito hoje. Para selecionar as meninas, foi necessário vivenciar com todas as turmas antes de se aplicar com o público-alvo. Após todas as turmas terem essa experiência, o foco foi no 9º ano, por ser uma turma em transição para o ensino médio. Também realizou um trabalho com os 6º anos em 2017 e em 2018 continua realizando, agora sendo essas turmas a dos 7º anos. O motivo se dá por essas turmas apresentarem mais incidência de conflitos e de violências entre meninas.

*A proposta inicial era que todas as turmas do Ensino Fundamental participassem de pelo menos um círculo, conhecessem o que é isso, e a gente conseguiu fazer do 6º ao 9º ano, o médio não foi, e depois que todas as turmas foram, nós focamos nas meninas. A gente definiu essa linha e vamos até hoje, os círculos só são com as meninas. O ano passado a gente focou nos 9º anos porque uma boa parte sai da nossa escola, vão para as escolas de referência, integrais, então a gente queria que elas fossem e levassem com elas essa prática, que é a prática do diálogo, a gente fez muito com elas. Esse ano a gente está focando nos 7º anos, são duas turmas que hoje estão dando mais trabalho. (GGEF)*

As práticas restaurativas são feitas através do projeto “Eu vejo flores em você” em que as alunas citam como foram suas experiências, mas demonstram o conhecimento superficial das práticas, citando somente a realização por meio dos círculos sem saber listar o período de realização deles. Também observamos críticas quanto a escolha de participação de alguns alunos nas práticas como forma de não assistir aula. Observemos o diálogo entre as alunas:

*Acho que teve uns cinco círculos. (A1F3)*

*Eu participei de todos. (A1F6)*

*Na época, toda semana que tinha 2 vezes. Mas também você pegava de 10h da manhã até as 12h. Imagina você nesse tempo todinho ouvindo? Não era cansativo, mas dependia de cada situação. Tinha vezes que eram empolgantes, mas tinha vezes que eram mais entediantes. **Porque são as pessoas que fazem os círculos acontecerem, então varia muito. (A1F1)***

*Porque tinha aluno lá que só ia para passar o tempo, gazejar aula. (A1F2)*

Quando questionamos como se deram as práticas, que tipos de práticas e o período de sua realização, uma das alunas nos relatou sobre sua experiência com os círculos, afirmando que houve certa resistência em conversar com as demais meninas, mas que com o tempo algumas alunas foram dialogando. Ela citou que o trabalho é voltado para as meninas que praticavam violências na escola e também sobre o alcance dos círculos com as turmas e os períodos.

Como podemos perceber no extrato abaixo, o período de aplicação dos círculos foi feito gradualmente, chegando a reduzir para encontros em duas vezes na semana, informação esta que não encontramos com os professores e gestores, que afirmaram que os círculos ocorrem a cada 15 dias. Posteriormente percebemos que este aspecto já representava certa descontinuidade das ações ou divergência de informações entre os segmentos, o que pode ser apenas pouca valorização da questão da periodicidade, em detrimento do processo como um todo ou ainda da dinâmica de implantação do projeto, que começou com uma sistemática mais intensiva e depois foi sofrendo ajustes. Além disso, vemos por parte da aluna, a falta de conhecimento de aplicação dos círculos com o corpo docente.

*Ano passado, até o último dia de aula eu estava participando, esse ano eu não sei se está havendo, mas quando eu participava no início eu fiquei meio retraída para contar as coisas, mas com o tempo a gente foi conhecendo as pessoas e daí a gente foi se abrindo mais, conversando mais. Tinha gente que tinha o prazer de estar lá e queria que chegasse logo o dia para poder estar lá na frente, nos círculos. Os círculos ocorreram mais com as meninas porque são elas que praticam mais o bullying. Geralmente eram feitos inicialmente todos os dias na semana, depois diminuiu para três e depois duas vezes na semana por causa do horário da escola, porque era realizado no horário do intervalo, mas ficava ruim porque a gente não conseguia fazer nada e então depois ficou para uma vez na semana. As turmas trabalhadas foram os 9º anos e 6º anos, mas todas as turmas da manhã foram, mas o foco foi no 9º e 6º porque eram as que mais tinham vontade de ir e também pelas violências. Quem ficava com a gente era*

*a gestora (GGEF), com relação aos professores eu não sei se foi feito os círculos com eles. (A1F7)*

Já alguns professores apresentam o conhecimento de como se dão as práticas com as meninas do projeto “Eu vejo flores em você” e com as demais turmas, destacando o período, o público escolhido e o espaço em que são realizadas as práticas, sendo também o espaço utilizado para outra disciplina que se apoia nas práticas restaurativas.

*Com as meninas (ocorre) a cada 15 dias e com a família a cada um mês. E com os alunos da escola, sempre que tiver necessidade. Se tiver demanda toda semana, a gestora toda semana vai fazer um círculo, isso vai a cada necessidade e demanda. Sempre tem uma demanda específica e, havendo essas demandas, ela já convida o grupo e faz o círculo lá na sala do “Eu vejo flores”. [...] A questão de ter um espaço físico diferenciado, que é o caso do projeto “Eu vejo flores”. (P3F)*

Nesse recorte percebemos que as práticas restaurativas surgiram através da iniciativa da gestora por perceber a realidade da escola permeada de conflitos e violências, sobretudo entre meninas. As ações de instrumentalização, preparação e envolvimento da equipe culminaram no Projeto *Eu Vejo Flores em Você* que tem como objetivo restaurar as relações afetadas por meio dos conflitos gerados dentro da escola. O projeto é executado com através dos *Círculos Restaurativos*, uma prática que vislumbra a identificação do ocorrido, das necessidades das pessoas envolvidas, às responsabilizações e ações posteriores para solucionar os motivos pelos quais os conflitos foram gerados.

A partir desse recorte, percebemos conforme Pelizzoli (2014) que as práticas restaurativas apresentam uma visão alargada do conflito como aporte para estabelecer outras formas de lidar diante de situações desafiadoras dentro da escola.

## **INFLUÊNCIAS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

A partir do projeto e das práticas restaurativas as alunas afirmam que as mudanças se deram em torno de como vem resolvendo entre eles as situações de conflitos e de violências: “Muitas pessoas têm amenizado as brigas. Muitas pessoas que não conseguiam dialogar, passaram a resolver as situações na base do diálogo, de resolver antes na conversa e não chegar já brigando.” (A1FR2).



A mudança de clima na escola é refletida no extrato de fala da aluna que explica como eram as relações antes da implantação do projeto e como vem sendo construídas.

*A escola tinha muito índice de violência, era muita briga, muita baixaria aqui dentro, nas salas, e resolveu muito. A gente tem mais alunos educados e mais maduros, tem resolvido bastante. A convivência tem melhorado, existe respeito, podemos não gostar, mas há respeito e se não nos sentirmos bem, existe o diálogo para isso. (A1R1)*

O diálogo abaixo entre 5 meninas nos mostra como foi a experiência de cada uma e as impressões levantadas sobre as mudanças no cotidiano diante do projeto e das práticas restaurativas. Podemos perceber que elas identificam mudanças nelas mesmas, a possibilidade de uma abertura que não tem com a família, a formação da empatia através do reconhecimento de si no outro, bem como a não generalização dessa mudança tendo em vista que consideram algo que parte de cada pessoa.

*Eu fiquei mais calma. (A1F3) A gente aprende né? (A1F2)*

*Acho que algumas coisas da convivência ainda é a mesma. (A1F6)*

*Até porque essa mudança é individual. [...] ajuda a nos fortalecer, a termos mais confiança na gente. Melhora a nossa autoestima. (A1F1)*

*Ajudou em todos os sentidos, na escola, em casa, na forma de pensar em algumas coisas. Mudou na minha postura, na forma de falar, de tratar as pessoas. (A1F6)*

*porque o problema das meninas daqui é muita inveja, disputa. (A1F2) Teve uma situação mesmo que foi resolvida num círculo, de duas meninas que não se davam bem mesmo, e aí foi bem trabalhado nos círculos, até elas cederem e se reconhecerem, e funcionou. Você acha que a sua história é a pior, acha que é a mais sofrida, a que mais se ferrou. Mas quando você participa e vê, tem situações muito piores que a sua. O fardo que eu to levando é muito pequeno se comparado ao que aquela pessoa carrega. Então dá uma motivação para você com mais leveza, mais tranquilidade. (A1F1)*

*A gente ficou mais confiante. (A1F5)*

Os sujeitos citam a diminuição de conflitos e aproximação entre os alunos, a busca de reorganização na rotina, a presença maior da gestão para ouvir o aluno, a criação de disciplina e espaço próprio para aplicação das práticas.

*Diminui as brigas, pessoas se aproximaram mais, alunos que não gostavam dos professores, depois disso começaram a tratar eles de forma*

*diferente, porque também a gestora (GGEF) fazia esse trabalho dos círculos com os professores, separado da gente. Aí não só os alunos, mas os professores começaram a entender um pouco do projeto. (A1R2)*

*Sim, a escola está bem mais organizada, existe muitas coisas tipo... a rotina da escola está bem mais organizada, professores, alunos, as aulas, os círculos, os projetos. Antes tinha muita desorganização, eram alunos que não entravam dentro de sala, muitos alunos passeando nos corredores. A gestão era presente, mas era como se a gente não sentisse isso. Nossa gestão tem as portas abertas, mas antes a gente não buscava, hoje a gente busca. E também os professores melhoraram, são mais exigentes, profissionais. (A1R1)*

*A escola buscou se organizar tendo um espaço próprio, tentar abraçar vários professores porque a gente tá em contato direto com os meninos. Colocar numa agenda os círculos, como a gestora citou, de 15 em 15 dias, ter um grupo de apoio (Coletivo Mulher e Vida), ampliar a rede. As meninas do coletivo que já fazem parte da escola, então trazer parceria, fazer um ambiente próprio, envolver todo mundo, conhecer. Então os alunos sabem o que é, o formato de reunião com os professores ter o círculo e a gestora está sempre divulgando. (P3F)*

Percebemos, portanto, que a escola reorganizou-se sob várias questões, tanto sua rotina, seu currículo, formas de olhar e lidar com o outro, abertura para a comunidade através do Núcleo de Práticas Restaurativas, bem como nas relações, o que demonstra que a gestão possibilitou essa mudança através das práticas restaurativas, mas que essas práticas *per se* não geraram essas ações isoladas, mas dependeram da postura da gestora que, para nossa percepção, se fez aberta e democrática.

## AVANÇOS E LIMITES DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

A respeito das **dificuldades encontradas a partir das práticas restaurativas**, uma das alunas relatou uma dificuldade que percebe na escola com relação a aplicação do projeto e das práticas, que se refere à resistência na participação do projeto ou dos círculos por parte dos alunos.

*Os alunos são os principais, porque também existe uma rejeição de alunos que não se sentem à vontade, ou não quer participar de algo novo, ou estão realmente focados naquilo, querem a violência, querem a agressão, querem continuar do jeito que estão. Aí o principal foco e dificuldade da escola realmente são os alunos. (A1R1)*

Já os professores apresentam como dificuldade o não envolvimento de alguns docentes por acreditar que a aplicabilidade da justiça restaurativa necessita de uma formação na qual eles não têm tempo para participar, se comparado às outras demandas da escola. Também apresenta como entrave a gestora ser a única facilitadora e a necessidade de formar mais facilitadores que trabalhem com as turmas que não tem tanto envolvimento para trabalhar a justiça restaurativa com imparcialidade.

*A dificuldade passa pela aceitação do corpo docente, também por ser um processo longo que não tem muita disponibilidade de formação porque um dos entraves daqui é que só temos a gestora como facilitadora e mediadora de conflitos e se a gente tivesse mais professores, a gente poderia desmembrar isso. Eu sou professor de determinadas turmas, então não seria interessante eu ser facilitador dessas turmas que lido todos os dias, então seria mais fácil eu pegar por exemplo uma turma de 6º ano que não dou aula para mediar um conflito, porque seria para eles uma pessoa externa que não convive com eles todos os dias. (P1M)*

A equipe gestora também apresenta como dificuldade a abertura e aceitação por parte dos alunos e do corpo docente. A vice gestora relata como dificuldade o desafio em se ter resultados satisfatórios com as turmas que foram escolhidas a serem trabalhadas as práticas restaurativas justamente por ter maior incidência de conflitos e de violências. Ela enfatiza que esse comportamento não influencia na aprendizagem pois eles têm um bom rendimento, mas que na relação entre aluno e professor há essa dificuldade, sendo os professores prejudicados aqueles que menos renovam suas práticas. Diante dessa situação ela questiona se o projeto funciona.

Nos remetemos a essa fala por percebermos que a vice gestora demonstra não acreditar no resultado do projeto, pelo fato de os alunos insistirem no desrespeito ao professor, mas também observamos que não há uma percepção por parte dela de que essas ações podem representar uma discordância dos alunos a respeito da forma como se dá a relação entre eles e o professor, apresentando-se portanto, como indisciplinados, conforme corroboramos com Guimarães (1996) que relaciona algumas situações de violência às ações de quebra da ordem da escola e de expressão de posição contrária ao que foi institucionalizado. Sobre essa relação vemos outro episódio citado como “quebra de ordem”:

*Justamente por coincidência, a turma que deu o pontapé para a gente tomar a decisão de implementar a justiça restaurativa é aquela que vem mais resistindo e a gente vem encontrando mais dificuldades. Porque a*

*gente já vinha de uma abordagem mais aberta, humanizada, a gente já se reunia com os professores e funcionários para trabalhar o que a escola necessitava. Aí no ano passado começou os círculos restaurativos com os alunos e justamente a turma que inspirou é a turma que nos traz problemas e justamente uma turma que são os dois extremos, porque o cognitivo deles é massa! Eles são muito inteligentes e desenrolados, mas o convívio na sala de aula é difícil porque eles rasgam mesmo e desafiam o professor, até para o professor sair daquela zona de conforto porque os professores que tem mais dificuldade são aqueles que são mais antigos e tem a mesma prática. Tem um professor que está com essa dificuldade porque quer dar sua aula, mas eles o desafiam e ele está angustiado, e aí isso, criam um ponto de interrogação “isso está funcionando mesmo?!” (GVGF)*

A gestora cita como dificuldades a partir da aplicação do projeto “Eu vejo flores em você” e das práticas adjacentes, que a equipe gestora da escola se preocupa com os resultados, tanto em termos de desenvolvimento cognitivo, como de mudança comportamental, enfatizando que a prática da justiça restaurativa é processual.

*A maior dificuldade que eu encontro hoje é essa questão dos resultados. Se quer um resultado imediato “você está fazendo isso e as meninas estão do mesmo jeito, elas não mudaram”, como se as pessoas mudassem de um dia para o outro, de um momento para o outro e ninguém muda. A gente que já tem uma formação não muda de um dia para o outro e como é que eu quero em uma menina que tem 12 anos, que vem de uma realidade concreta e que eu quero que ela mude? A nossa maior dificuldade hoje, talvez porque eles não praticam, embora conheçam, e eu aprendi que a JR é prática, sem prática não há a JR. Então, se eu não pratico, eu não entendo muito bem isso e eu cobro resultados. A partir de agora a menina vai ficar quietinha, sentadinha e não vai falar mais nada? Isso nunca vai acontecer, ela nunca vai deixar de ser quem ela é, ela vai melhorar, se adaptar àquele ambiente em que existe normas e regras que precisa seguir, mas a sua essência vai estar lá, ela vai tentar se adaptar à realidade da escola que exige determinados comportamentos. (GGEF)*

Como avanços, percebemos que as práticas do projeto “Eu vejo flores em você” tem reverberado nas práticas de alguns professores em sala de aula e na relação com os alunos. Podemos perceber com relação ao interesse desses professores em se trabalhar a justiça restaurativa.

*Uma insatisfação pessoal, porque eu enquanto pessoa vejo que os conflitos acontecem e as pessoas não se preocupam em resolver, elas se preocupam em ganhar e estarem certas e isso me incomoda extremamente. Enquanto profissional, eu tô com várias turmas com quase 40*

*alunos todos os dias, cada cabeça é um mundo e dá vários tipos de sentença para um mesmo caso e é uma sentença mais violenta que a outra. [...] Também percebo a ineficiência de atitudes mais violentas, punitivas, tradicionais, eu percebo que é um sistema falho, é um sistema que quando pune direto e ainda não consegue dar conta, o aluno vai para outra escola e aí você deu o seu problema para o outro colega/inha gestor da outra escola, você não resolveu nenhum problema. (P2M)*

Através da implantação do projeto e da iniciativa da gestora em incentivar o corpo docente a realizar formações em justiça restaurativa, percebemos que alguns professores vêm aproveitando essa conjuntura das práticas restaurativas em sua prática docente, como podemos observar na postura de responsabilidade e responsabilização como professor conselheiro, onde o professor identifica como uma mudança de visão da escola a realização dos conselhos de classe sob outra ótica:

*A gente coloca isso nas reuniões do conselho e eu gosto sempre de colocar a melhora do aluno. Também pontuo o que não está funcionando por que a gente precisa saber para ver como agir. Então, diante de uma situação em que só peguem o aluno e coloquem os pontos negativos, eu gosto de também ressaltar os pontos positivos e ver o que o aluno pode melhorar. Eles também têm uma diferença no comportamento, uma coisa leva a outra. Quando a gente consegue dar conta do comportamental, o cognitivo entra em seguida, porque se a gente só dá conta do cognitivo, mas se o cognitivo for trabalhado e o comportamental não, o problema que aquele aluno tem não vai se resolver e vai acabar afetando em cheio no cognitivo. Na convivência, a mudança é pouca, mas há. A coisa antes acontecia na briga, bateu levou. Hoje acontece que, quando há essas situações, a aluna chega e diz “professor, fulana fez isso, ou o senhor vai lá ou eu vou dar na cara dela”. Hoje em dia já tem chegado essa questão do “resolva para mim, senão eu resolvo”, eles têm dado uma chance. [...] Melhora porque se a gente abre espaço para o diálogo, isso gera confiança. Não posso responder por todos porque tem professor que sente que não melhorou, mas para mim houve melhora. (P2M)*

Outro fator de reorganização da escola foi a implantação da disciplina “Cultura de paz”. Essa proposta veio através da necessidade de se estabelecer um novo currículo pela Reforma do Ensino Médio onde a escola que pesquisamos foi escolhida como escola piloto para o Programa. Assim, esta disciplina foi escolhida como uma opção da equipe da escola por estar relacionada à proposta da justiça restaurativa.

*Tem nova reforma do ensino médio e a nossa escola foi uma das escolhidas para adotar, ainda é um projeto. Aí tem disciplinas eletivas e uma delas é a*

*“Cultura de paz”. Eu sou professora de “Cultura de paz” no ensino médio e eles têm uma aula na semana só sobre cultura de paz, então o que eu lido é: quem são os pacificadores, o que é não-violência, o que é comunicação não-violenta, qual a importância de trabalhar a paz na escola, explicar a eles que nem sempre ser pacífico é ser bobão, saber como lidar com as pessoas através do diálogo, isso a gente adotou. É uma disciplina na nossa escola e a gente vai fazendo ações assim. Se precisar, a gente faz uma palestra, chama alguém, e vamos caminhando. (P3F)*

*Eu participei de vários círculos e neles a gente dialogava muito e trabalhava com valores como a família, amizade, sua relação na escola, com os estudos, sua relação com as outras pessoas, em você aceitar uma opinião que não seja a mesma que a sua, porque cada uma tem sua opinião. Esses círculos, a gente fez ano passado, nesse ano a gente está tendo aula de Cultura de paz que é só com os 1º anos e todas as quintas-feiras a gente tem aula. Nessas aulas a gente trabalha com os círculos e com debates, a professora as vezes coloca uma música para a gente relaxar, respirar, tentar entrar no clima da aula, num clima de paz e há muita conversa, explica algumas coisas. (A1FR2)*

Apesar dos limites que a própria escola encontra em seu cotidiano dinâmico e imprevisível, percebemos um esforço por parte dos sujeitos em persistir com as práticas restaurativas nos modos em lidar com os conflitos e violências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar as possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola. Insere-se num contexto de relações sociais marcadas por conflitos, violências e pelo sentimento de injustiça. Considerando que o conflito é consequência ou manifestação da moralidade nas relações sociais, este ocorre quando certo princípio ou regra do grupo social foi quebrado. O desafio da escola, portanto, está em restabelecer a coesão dos grupos que ali se estabelecem, de forma a restaurar relações interpessoais empáticas. Estudamos uma escola pública que escolheu trabalhar com a justiça restaurativa para tal fim, o que discorreremos ao longo dessa dissertação.

Procuramos caracterizar programas de intervenção por meio da Justiça Restaurativa, em que descrevemos a motivação, o processo de organização e funcionamento de um projeto deste tipo em uma escola pública de Recife. O projeto “Eu vejo flores em você” foi destinado às alunas envolvidas em situações de conflito e de violência, por meio de encontros especificamente destinados a tal fim, mas seus princípios também passaram, gradualmente, a ser incorpo-

rados como práticas desenvolvidas no cotidiano de alunos e de docentes, que abraçaram os princípios restaurativos de diálogo, empoderamento, corresponsabilização e escuta como base para as relações interpessoais.

Analisamos também como o programa de justiça restaurativa influencia na organização e gestão da escola. O projeto “Eu vejo flores em você” se configurou como espaço próprio para esse trabalho com o Núcleo de Práticas Restaurativas, planejado para enfrentar os problemas ali existentes.

Identificamos, portanto, mudanças a partir da implantação dos programas citados, que denotam nova postura tanto por parte dos alunos em tentar resolver as situações de forma menos violenta, quanto dos docentes, que se instrumentalizam por meio de princípios restaurativos e se sensibilizam no olhar para o aluno. Tal mudança encontra resistências, inclusive por parte de membros da equipe gestora que, mesmo assim, terminam apoiando as suas decisões.

Destacamos entre os impasses na implantação deste tipo de projeto na organização da escola, a sua dinâmica inerente, que limita o desenvolvimento de ações planejadas em detrimento do “apagar de incêndios”, além da pouca difusão na formação docente, o que se traduz como resistência por parcela dos sujeitos; a cultura da escola em lidar de forma punitiva, em que a regra geral é a culpabilização do “outro”, a parca consideração ao contexto histórico e social dos sujeitos, além da sobrecarga de trabalho da gestora, também se constituem em empecilhos.

Entre as potencialidades deste tipo de intervenção organizacional na escola, destacamos que os sujeitos relacionaram a justiça restaurativa como fruto de uma postura democrática da gestão. Isso nos sinalizou que sem a abertura dos espaços comunicativos e das formas alternativas de lidar com o cotidiano, sobretudo com os conflitos, a perspectiva restaurativa não teria efeito.

Assim, dentre os aspectos que chamaram atenção e que nos permitem tecer considerações a respeito das possibilidades e limites da prática da justiça restaurativa na organização da escola, concluímos que a gestão da escola analisada lida com situações de conflitos e injustiças por meio de projetos de justiça restaurativa, de forma a contribuir para transformação das relações conflituosas entre sujeitos, especialmente entre estudantes.

Os dados permitiram, portanto, confirmar nossa hipótese de que há uma relação entre a gestão democrática e a justiça restaurativa, já que ambas guardam princípios comuns, como a corresponsabilização, o diálogo, a negociação, a partir do regramento das disputas e da luta contra as injustiças percebidas nas

relações, em que a justiça entra como um princípio de busca do bem comum através do processo de legitimação, ou seja, da criação de critérios e desenvolvimento crítico para o acordo naquele universo específico, destacando a potencialidade da justiça restaurativa como uma micropolítica de resolução de conflitos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1979.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. The sociology of critical capacity. **European Journal of Social Theory**, n.2(3), ago. 1999, p. 359-377.

BOTLER, A. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.716-732 jul./set. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em: 31/09/2024.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflitos e ambiguidades. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMIA APLICADA. **Atlas da Violência** 2021. São Paulo: FBSP, 2021.

MICHAUD, Yves-Alain. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

NEVES, P. R. da C. **As meninas de agora estão piores do que os meninos**: gênero, conflito e violência na escola. Dissertação de Mestrado. USP, 2008.

OCDE. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem** - Talis -, (2018). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acessado em: 06/09/2024.

PALLAMOLLA, R. P. **Justiça restaurativa**: da teoria a prática. São Paulo: IBCerim, 2009. PARDO, D. W de A; NASCIMENTO, E. P do. A moralidade do conflito na teoria social: elementos para uma abordagem normativa na investigação sociológica. **Rev. Direito GV** vol.11 no.1 São Paulo Jan./June 2015.



PELIZZOLI, M.L.A importância da Justiça Restaurativa - em direção à realização da justiça In. **Cultura de Paz – gênero e diversidade**. Recife: Editora da UFPE, 2014.

SALIBA, M. G. **Justiça Restaurativa como perspectiva para a superação do paradigma punitivo**. Dissertação de mestrado. FUNDINOPI, 2007.

SIQUEIRA, J. N. C de. **Contribuições da Gestão Escolar Democrática nas concepções de Democracia e Justiça de estudantes**. Dissertação de mestrado. UFPE 2017.

TORRES, N. V. ; ARAUJO, E. L. de. O observatório da educação e as questões de gênero e violência escolar: confronto entre meninas. **Interfaces da Educação**, 01 June 2015, Vol.6(16), pp.90-102.

UCHOA, G. R. D. **Gestão Escolar e Práticas de Redução dos Conflitos: a justiça restaurativa em questão**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.010

# A INFLUÊNCIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA FORMULAÇÃO DE REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Soraia Raquel Alves da Silva<sup>1</sup>  
Lucinete Marques Lima<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a influência do neoliberalismo na construção de políticas e reformas educacionais nas últimas décadas do século XX e no decorrer do século XXI, principalmente nos países em desenvolvimento. O ideário neoliberal se constitui em resposta ideológica e política a uma crise estrutural do capitalismo, objetivando a manutenção e hegemonia desse modo de produção. Considerando a amplitude da temática, o enfoque da análise se concentrou na atuação de organizações internacionais que, ao longo dos anos, têm se constituído em instâncias indutoras de políticas educacionais, a partir de premissas sustentadas pelo ideário neoliberal. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, tendo sido utilizadas a análise documental e bibliográfica. Assim, busca-se apreender os principais direcionamentos apontados por essas instituições, adotados pelos países na construção de suas políticas públicas, as conexões e entrelaçamentos com o pensamento neoliberal e os interesses subjacentes. Nesse sentido, no decorrer do artigo são identificadas orientações do receituário neoliberal, estruturadas, mormente, do ponto de vista dos países desenvolvidos - como minimização do Estado quanto aos gastos sociais e as intervenções econômicas, de incentivo ao livre mercado e às privatizações, de realização de reformas estruturais - implementadas em países em desenvolvimento, principalmente, sob a orientação dos organismos internacionais, defensores dos interesses do capital transnacional.

1 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [soraia46@gmail.com](mailto:soraia46@gmail.com) ;

2 Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, [lucinete.ml@ufma.br](mailto:lucinete.ml@ufma.br) .

Destarte, necessário se faz compreender de forma profunda e crítica os efeitos sociais das agendas globais com foco na mercantilização da educação, principalmente, considerando o risco de fragilizar a educação pública.

**Palavras-chave:** Política educacional, Neoliberalismo, Organizações internacionais.

## INTRODUÇÃO

A análise do processo educacional e das políticas condutoras deve ocorrer na relação com o contexto histórico mundial e conjunturas nacionais, onde são gestadas e confrontadas nas disputas de interesses e poder travadas por diversas forças sociais representativas do capital e segmentos sociais organizados, por meio do próprio Estado, associações, sindicatos e outras estratégias organizativas.

Por certo, a educação como prática social encontra-se numa relação dialética articulada com a realidade concreta do contexto cultural, político e econômico da sociedade. Como afirma Saviani (1980, p. 151): “É preciso, pois, encarar a educação para além de suas fronteiras, tentando situá-la no seio da prática social e global e procurando compreendê-la ali, onde aparece como categoria mediadora.”

Portanto, ao se buscar compreender o sentido e o processo de construção das políticas e reformas educacionais, não se pode deixar de considerar o contexto capitalista contemporâneo, no qual se encontra inserido e amplamente impulsionado pelos princípios do neoliberalismo. Importante registrar que o termo neoliberalismo é construção histórica que elabora e reelabora significados com movimentos econômicos, políticos e culturais, situados no tempo e com marcas territoriais e de luta de classes sociais, tornando-se um conceito polissêmico e relevante para compreender também as políticas e práticas educacionais.

Nesse sentido, Fleck (2022) propõe que se distinga duas formas de uso do conceito neoliberal: como doutrina teórica ou ideológica (termo polissêmico e controverso) e como neoliberalismo realmente existente, preferindo focar no último para indicar o conjunto de políticas e práticas inspiradas em textos de seus intelectuais. Ele apresenta como justificativa da escolha as reconstruções históricas do sentido do conceito na doutrina neoliberal (década de 1930 a 1950 e a partir da década de 1970) e a não correspondência direta entre teoria e uso prático-político, bem como especificidades do uso e criação de práticas, políticas, regimes políticos e classificações de ciclos produtivos inspirados nessa doutrina. Para ele, a doutrina neoliberal surge no início do século XX e socializa-se por meio de um coletivo de pensadores de vários territórios em determinado estágio de desenvolvimento do capitalismo e se consolida a partir da crise do keynesianismo nos anos 1970, tendo o protagonismo teórico do Colóquio de

Lippmann (primeiro movimento) e da Sociedade Mont Pelerin (segundo movimento) e o protagonismo político de Pinochet no Chile em 1973, de Margareth Thatcher no Reino Unido em 1979 e de Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1981. Esse autor ainda identifica algumas tendências de estudo do problema a partir do pensamento de Althusser, de Bourdieu e de Marx.

Outra análise relevante é desenvolvida por Harvey (2007) sobre como o neoliberalismo, por meio de reformas institucionais e dispositivos discursivos, provoca a destruição criativa nas estruturas e relações de poder existentes, na organização da força de trabalho, nas relações sociais, nas políticas públicas, na produção científica e tecnológica, no modo de vida e no modo de pensar. No entanto, ele chama atenção para os movimentos de oposição que se fortalecem nas contradições do próprio neoliberalismo, no confronto do discurso em prol do bem de todos e os privilégios da classe dirigente, bem como a defesa de um mercado alimentado pela competição negada pelos monopólios, centralização e corporações e financeirização.

Não se deve esquecer, ainda, que há mais de sete décadas, o capital vem se reorganizando, tanto por meio de amplo processo de reestruturação produtiva com a inclusão de avanços tecnológicos e novas formas de acumulação flexível, quanto por meio de novos modelos de gestão organizacional e relações de trabalho. Esse movimento da acumulação do capital redefine as relações entre as nações e impõe a internacionalização do capital em escala planetária, com influências em nível hegemônico nos mais diversos espaços da sociedade, sendo a educação um dos campos de disputa.

Dessa maneira, na contemporaneidade, as reconfigurações do capital envolvem novas formas de governabilidade, influenciando notadamente como as políticas educacionais são desenhadas e desenvolvidas em territórios nacionais e globalmente. Como afirmam Neto e Rodriguez (2007, p. 1), nesse íterim de mudanças e reestruturação do capitalismo mundial, a educação destaca-se como “uma dimensão considerada nas políticas e nos programas de ajuste e de estabilização demandados pelo processo de reestruturação do Estado”.

Nesse contexto, instituições, agências e organizações financeiras atuam de forma sistêmica e orgânica na definição de pautas educacionais nos países em desenvolvimento, tendo como aporte os fundamentos do neoliberalismo.

Dessa forma, o presente artigo objetiva refletir sobre a influência do neoliberalismo na construção de políticas e reformas educacionais nas últimas

décadas do século XX e no decorrer do século XXI, principalmente nos países em desenvolvimento.

## METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, tendo sido utilizadas a análise documental e bibliográfica. A análise respaldou-se na perspectiva materialista histórico-dialética, compreendendo que a escola assim como as políticas educacionais, não representam espaços neutros, pelo contrário, encontram-se amplamente inseridos e dialeticamente engendrado no todo social resultante de um movimento dinâmico e contraditório.

Dessa forma, ao trilhar os caminhos metodológicos do presente trabalho buscou-se compreender a educação no contexto geral da sociedade capitalista que a engendra, consideradas as complexas e contraditórias relações de poder e de classe desta/nesta sociedade; apreender os principais direcionamentos adotados pelos países na construção de suas políticas públicas, as conexões e entrelaçamentos com o pensamento neoliberal e os interesses subjacentes.

Para tanto, fundamentou-se em documentos de organismos internacionais que, ao longo dos anos, têm se constituído em instâncias indutoras de políticas educacionais, a partir de premissas sustentadas pelo ideário neoliberal; bem como em estudos de autores como Frigotto (1996), Gentilli (1998), Adrião (2018), Nader (2023), Gadotti (1995), Ball (2014), Brooke (2012), entre outros, que elaboraram trabalhos com importantes reflexões sobre a temática em questão.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O NEOLIBERALISMO

O ideário neoliberal se constitui em resposta ideológica e política a uma crise estrutural que o capital começou a atravessar decorrente do esgotamento do regime de acumulação baseada no binômio fordismo/taylorismo, com o intuito de reestabelecer o seu domínio hegemônico.

Como afirma Silva (2003, p. 23):

Apesar dos ideais neoliberais terem sido elaborados desde a década de 40 - logo depois da II Guerra Mundial - esta ideologia encontrou terreno propício à sua adoção e fortalecimento a partir da crise econômica dos anos 70, que trouxe um quadro recessivo de baixas taxas de lucro, combinado com altas taxas de inflação em países de capitalismo avançado e capitalismo

tardio. Neste período, marcado pelos evidentes sinais de estagnação do sistema produtivo, baseado no fordismo/taylorismo, e de acumulação do capital, o neoliberalismo, que se constitui em uma reação ofensiva contra o Estado Intervencionista, encontra condições favoráveis à disseminação de seus ideais alicerçados na crítica ao Estado de Bem-Estar (apontado como responsável pela crise econômica, porque elimina a concorrência e fortalece o sindicalismo) e na apologia ao mercado autorregulado e produtor do bem estar social.

Além disso, a difusão do neoliberalismo alcançou na década de 1980 uma expressão de caráter mundial, influenciando fortemente o processo de tomada de decisão nos mais diversos setores sociais e nas políticas públicas, principalmente, no que se refere às proposições referentes ao encolhimento do Estado. Entretanto, cabe ressaltar que a redução da participação do Estado na economia não significa ausência de papel forte na consolidação do neoliberalismo. Observa-se, ao longo dos anos, a busca por uma reestruturação do Estado, de forma que esteja alinhado às demandas dos interesses mercadológicos.

Como argumenta Nader (2019, p.2):

A própria ideia de “Estado mínimo” precede a existência de um “Estado forte” para impor a agenda neoliberal, disseminar a ideologia subjacente e conter as eventuais insatisfações populares, inclusive com o emprego da força se necessário.

Ball (2010) ao refletir sobre o neoliberalismo, compartilha do ponto de vista de Samir (apud Ball, 2010), compreendendo-o como um conjunto complexo de práticas, às vezes contraditórias, que se constroem em torno do imaginário do mercado, com forte penetração do discurso da mercantilização, da acumulação de capital e geração de lucros em quase todos os aspectos das nossas vidas.

No decorrer de sua trajetória histórica, o capitalismo, devido às suas próprias contradições, apresenta crises cíclicas que envolvem todas as esferas da prática social, necessitando reestruturar-se e recuperar o seu ciclo reprodutivo a cada ruptura. Tal processo, no entanto, não vem acompanhado pelo questionamento ou alteração da natureza ou dos fundamentos essenciais deste modo de produção. Vem, ao contrário, imprimido por uma “renovada morfologia de sentido transitório e relativamente estável que se reproduzirá até o surgimento de uma nova crise” (Gentilli, 1998, p.231). Nesse contexto, o neoliberalismo se

apresenta na busca por um maior dinamismo no processo de acumulação e dominação do capital.

Peck e Tickell (2002, apud Ball, 2014, p. 26) identificam três fases inter-relacionadas do neoliberalismo, a saber: “proto neoliberalismo” que corresponde ao projeto intelectual, moldado por Hayek e Friedman e outros teóricos econômicos, imprescindível para a elaboração discursiva de uma crise política e econômica do Estado de Bem-Estar Keynesiano; “neoliberalismo roll-back”, referente à descreditação das instituições Keynesiano-assistencialistas e sociais-coletivas; e “neoliberalismo roll-out” referente à construção de novos modos de governança, de relações reguladoras e novas formas neoliberalizadas de Estado, objetivando sua manutenção e consolidação.

O ideário neoliberal possui capacidade adaptativa e de reinvenção, apresentando contínuo ajuste discursivo, sempre com foco na geração de lucros e sobrevivência do capitalismo.

Segundo Nader (2019, p. 2):

o padrão de acumulação e apropriação de capital passou a se orientar cada vez mais pela lógica dos ganhos especulativos da esfera financeira, descolando-se gradativamente da esfera produtiva. A chamada “financeirização” ou “dominância financeira” é, portanto, um subproduto da estratégia neoliberal, embora, ao mesmo tempo, detenha sua própria autonomia, sendo capaz de sobrepor-la transversalmente e de se expandir indeterminadamente, numa lógica que congloba bancos, capitalistas produtivos, trabalhadores administração pública, o espaço urbano e o meio ambiente.

Além disso, o acelerado progresso das novas tecnologias da informação e da comunicação contribuem no processo de mundialização da economia. Como sinaliza Carnoy (2002, p. 21): “a vida da população dos países desenvolvidos e da maior parte dos países em desenvolvimento estão sendo transformada por reviravoltas históricas; as economias nacionais e, inclusive, as culturas nacionais, se mundializam”. E este aspecto também traz profundos impactos sobre os sistemas e as políticas educacionais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reformas e políticas educacionais construídas nas últimas décadas do século XX e no decorrer do século XXI, possuem forte influência do ideário neo-



liberal. Sob o discurso do papel da educação no desenvolvimento econômico, políticas educacionais são implementadas em defesa do aumento do desenvolvimento e da competitividade dos países.

Comumente, a minimização do Estado quanto aos gastos sociais e às intervenções sociais, o incentivo à privatização, a flexibilidade do mercado, a descentralização e o gerenciamento nos moldes da iniciativa privada são alguns dos princípios da ideologia neoliberal transferidos para as políticas públicas educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento.

Na América Latina, observa-se a adoção de reformas educacionais que “aparentemente, possuem perfil nacional, mas têm de fato, uma base regional” (Neto; Rodriguez, 2007, p. 13), com estratégias comuns que acabam sendo adotadas em todo continente. Nesse processo, observa-se grande influência e orientação de organismos internacionais, defensores dos interesses do capital multinacional.

Agências, instituições e organizações internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL), o Fundo das Nações para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Mundial do Comércio (OMC), União Europeia (UE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), capitaneadas pelos Estados Unidos e líderes da União Europeia, por exemplo, têm desempenhado, em defesa de um modelo de crescimento econômico, grande influência na indução e formulação de políticas sociais e, em especial, as educacionais, realizadas em países em desenvolvimento, como os da América Latina. Registre-se que, o modelo de crescimento econômico perseguido encontra-se indiscutivelmente fundamentado na manutenção do poder das nações desenvolvidas.

As formas de intervenção dessas instituições ocorrem, principalmente baseadas em tratados, acordos, empréstimos financeiros, financiamento e assistência técnica para a execução de projetos e programas, imposição de condicionalidades para liberação de empréstimos externos. Assim, principalmente, nos Estados pequenos, frágeis e em desenvolvimento, a agenda nacional para a educação se constrói com forte influência de decisões externas e de uma agenda supranacional.

Se por um lado, este processo de intervenção funciona como estratégia dos países mais desenvolvidos em estabelecer códigos de conduta político-econômica de acordo com seus interesses, por outro, demonstra a dependência dos países menos desenvolvidos. Provavelmente, as agendas destes países não se resumem apenas às recomendações dos organismos internacionais, no entanto, estes assumem forte preponderância na tomada de decisões das políticas implementadas. Predominantemente, nas décadas de 1980 e de 1990, as políticas educacionais, aprovadas nos países em desenvolvimento, foram induzidas fortemente pelos organismos multilaterais.

Ao analisar as reformas educativas na América Latina, no âmbito do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe-PPE<sup>3</sup>, Neto e Rodriguez (2007) ressaltam que as políticas educacionais implantadas na década de 1980 encontravam-se voltadas essencialmente à dimensão quantitativa, à superação da pobreza e da desigualdade educativa; enquanto na década de 1990, o foco estava direcionado à temática da qualidade da educação e da gestão dos sistemas educativos.

Ainda na década de 1990, dentre as recomendações internacionais apresentadas aos países em desenvolvimento destacam-se ainda: a ênfase na centralidade da educação básica, vista como requisito principal para o desenvolvimento humano e social; a preocupação com o combate à pobreza; a oferta do básico para a população.

No documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>4</sup>, promovida em 1990 pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo BM, em Jomtien- Tailândia, há enfoque na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a partir da educação básica, com ênfase para a educação das meninas e das mulheres. Constam ainda no documento, recomendações para: a promoção da equidade; a concentração da atenção na aprendizagem; a ampliação dos meios e o raio de

3 O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) ligada à UNESCO. Teve ainda a cooperação da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da Organização dos Estados Americanos (OEA). As discussões iniciaram em 1979 numa reunião que ficou conhecida como “Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico” das Américas, sendo somente em 1981 na Conferência ocorrida no Equador, aprovado um planejamento para ser desenvolvido durante vinte anos (1981-2001).

4 Os países participantes foram: Indonésia, China, Bangladesch, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

ação da educação básica; a propiciação de um ambiente adequado à aprendizagem; e o fortalecimento de alianças.

Segundo Carnoy (2002, p. 66-67): “Uma atenção particular é prestada à educação das mulheres em razão de seu papel primordial no desenvolvimento econômico, nas mutações sociais, na educação das crianças e no planejamento familiar”. Não há a defesa de uma política universalista, mas sim políticas focalizadas.

Apesar da defesa da educação básica, observa-se que a ênfase do documento recai sobre a da universalização do ensino fundamental, não havendo destaque para outras etapas como a educação infantil e o ensino médio (educação secundária). Tal orientação encontra-se alinhada à concepção predominante nos organismos internacionais de que a educação secundária e superior devem ficar sujeitas ao pagamento de taxas, à expansão dos financiamentos privados.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apesar da obrigação das instituições governamentais de proporcionarem a educação, pode ocorrer que estas não supram a totalidade das demandas necessárias, recursos humanos, financeiros e organizacionais, precisando, portanto, estabelecer alianças, entre: subsetores e formas de educação, órgãos educacionais e demais órgãos governamentais; as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias.

Desse modo, nota-se uma mudança de perspectiva, quanto à responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidades e a escolaridade obrigatória e gratuita, anteriormente centralizada no Estado, passando para uma concepção de compartilhamento com a sociedade.

Outra tendência predominantes nos discursos dos organismos internacionais é a preocupação com a equidade social e o combate à pobreza, mas tal destaque visa principalmente o estabelecimento de uma maior harmonia social, diminuindo as possibilidades de conflitos sociais.

Além disso, os organismos internacionais investem-se do papel de promotores de serviços sociais básicos para a população necessitada, tendo em vista o desenvolvimento de condições que promovam, na realidade, o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres que é o trabalho. Apesar de muitas vezes se apropriarem de discursos humanitários, de superação da pobreza e de superação das desigualdades, os documentos orientadores de políticas educacionais não contestam as macroestruturas do capitalismo, os mecanismos de reprodu-

ção do capital, as estruturas econômicas desiguais. Como afirma Silva (2012, p. 87), há “uma intencionalidade dirigida para acomodar interesses econômicos, moldar e adaptar sociais pelo consenso”.

Como aponta Silva (2012), nos documentos da UNESCO “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005) e “Educação um tesouro a descobrir”, o conhecimento e a educação são apresentados como pilares para o desenvolvimento humano e social, para a luta contra a pobreza. Entretanto, não se estabelece um profundo debate sobre as causas do empobrecimento, a forma de apropriação da riqueza pelos ricos. Silencia sobre as estruturas de apartação.

Os discursos construídos pelos organismos internacionais apresentam fundamentos econômicos, mesmo que às vezes não tão evidentes. Ao mesmo tempo que propõem investimentos sociais, busca o retorno econômico. O investimento em educação considerado um dos mais rentáveis caminhos tanto para o aumento da capacidade de produção do indivíduo, como para o desenvolvimento das nações.

Ao priorizar a educação básica, Carnoy (2002) em obra publicada pela UNESCO, intitulada “Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber” apresenta algumas das razões para o investimento neste nível de ensino.

Assim, os Governos dos países em desenvolvimento são obrigados a aumentar os gastos com a educação para se dotarem de uma população ativa e mais instruída. Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel cada vez mais importante na economia mundial. No entanto, esses capitais têm, igualmente, interesses econômicos a curto prazo que incitam a restringir a função do setor público; além disso, tendem a favorecer o setor privado (Carnoy, 2002, p.24) .

Observa-se a preocupação com as taxas de retorno, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento econômico, contendo referenciais analíticos da Teoria do Capital Humano, em que o investimento em educação é considerado um dos mais rentáveis caminhos, tanto para o aumento da capacidade de produção do indivíduo, como para o desenvolvimento das nações. Observa-se um entrelaçamento de conceitos econômicos ao político e ao social.

A assimilação de conhecimentos básicos de matemática e da alfabetização pelos detentores da força de trabalho promove habilidades que geram maior produtividade, aumentando, conseqüentemente, a produção econômica de um

país. Outra função ainda atribuída à educação básica é a de adaptar os jovens às sociedades modernas, no sentido de prepará-los para agirem eficientemente em seus futuros empregos.

Consegue-se constatar, portanto, no discurso internacional, que a defesa da educação e, especialmente, do ensino básico, apesar de apresentar-se permeada pela questão social – preocupação com a cidadania, combate à pobreza, promoção da equidade social – fundamenta-se, principalmente, em argumentos econômicos, movidos pela preocupação com a formação de recursos humanos, de acordo com as demandas do mundo produtivo; e apresenta em alguns momentos, um retorno aos postulados da Teoria do Capital Humano, disseminando largamente um discurso de crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social.

Contudo, destinar à educação o papel de solucionadora de problemas de exclusão social, de forma desarticulada de um contexto mais amplo, pode representar uma visão limitada do real, uma vez que aquela não se encontra deslocada ou dissociada dos demais aspectos (econômicos, políticos, culturais, etc) que constituem a realidade concreta. A educação não é a “salvadora da humanidade”. Não se pode desconsiderar que ela seja condição necessária para a inserção das pessoas no mundo produtivo, principalmente, perante as mudanças tecnológicas e informacionais que se processam nos últimos anos, mas não é a solução para a inclusão de todos no mercado, pois o problema está na forma adotada de organização e desenvolvimento social – que é excludente- e isto por si só a educação não consegue resolver.

Sob o argumento da inserção e melhor desempenho no mundo competitivo, algumas perspectivas políticas são indicadas como imprescindíveis aos países menos desenvolvidos, como flexibilidade, empregabilidade, racionalidade, governança no setor público, privatização. A partir desses elementos, reformas educacionais têm sido construídas com foco principalmente na descentralização e avaliação dos sistemas de ensino, no currículo e na gestão educacional.

No processo de reestruturação estatal, com mudanças na forma e nas modalidades de atuação, Ball (2014) chama a atenção para novas tendências contemporâneas sobre a reforma da educação e da governança do setor público, a partir da construção de novas redes políticas sob o imaginário neoliberal, fundamentadas na disseminação de soluções privadas e empreendedorismo social aos problemas da educação pública. Segundo o autor, essas redes políticas funcionam como sistemas circulatórios que se conectam com crescente

fluxo – de pessoas, de capital, de ideias - e de políticas em movimento; não podendo a análise da política educacional ser realizada de forma restrita aos limites do Estado-nação. Para ele, a política educacional está sendo feita em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (Ball, 2014, p. 27). As redes políticas trazem mudanças nas formas de governança da educação, nacional e globalmente, institucionalizando novas relações de poder. Nessa perspectiva, Ball (2014) aponta:

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e ‘esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (IGOs-Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *Corporação Financeira Internacional*, Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs. As políticas são desenvolvidas, promulgadas e avaliadas em várias redes globais[...], Estes são novos agenciamentos de políticas com uma gama diversificada de participantes que existem em um novo tipo de políticas em algum entre agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *think tanks*, e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais, em locais tradicionais e em círculos de elaboração de políticas e além (Ball, 2014, p. 34-35).

Perante essa nova dinâmica e reconfiguração do capital - em que emerge um novo padrão de acumulação, principalmente com a exacerbada internacionalização financeira - novas relações de poder se desenvolvem e novas redes políticas são construídas, marcadas, muitas vezes, por trocas sociais informais, negociações e compromissos em entre instituições patrocinadoras que ficam nos bastidores, principalmente com a expansão do capital financeiro.

Com essas mobilidades políticas e novos tipos de agenciamento, ultrapassando as fronteiras nacionais, se estabelece um fluxo global e de transferência e de disseminação de políticas educacionais entre territórios, desenvolve-se “novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro” (Ball, 2014, p. 37).

Desse modo, aprofundam-se as mudanças na forma de atuação do Estado, em que se dissemina, progressivamente, a necessidade de mudança de governos centralizadores e burocráticos para novos mecanismos de governança,

marcados pela descentralização e ampliação das parcerias, embasados em argumentos neoliberais. As agências, as organizações e os consultores internacionais se apresentam como grandes influenciadores e indutores desse processo de mudanças.

Nesse cenário, sob o argumento de obtenção da eficiência e eficácia, amplia-se a tendência de reformas e políticas de privatização da educação.

A privatização da educação pode ser definida amplamente como um processo através do qual organizações privadas e indivíduos participam cada vez mais e ativamente de uma série de atividades e responsabilidades educacionais que tradicionalmente têm sido de responsabilidade do Estado (Verger; Fontdevila; Zancajo, 2016, p.8)

Importante ressaltar que, ao contrário do que ocorre em outros setores, como energia, telecomunicações e aviação, o processo de privatização da educação não se dar em forma de transferência automática da propriedade do público para a iniciativa privada. Concretamente, ocorre gradativamente a expansão da atuação do setor privado na educação pública, quer seja pela prestação de serviços, pela importação de valores, técnicas, formas de gerenciamento ou estabelecimento de parcerias.

Similarmente, às argumentações anteriores, a análise de Peroni (2018) enfatiza as formas de reorganização das fronteiras entre o público e privado em reformas do Estado sob a influência da doutrina neoliberal, exemplificando com a materialização na educação básica brasileira e suas modalidades. Essa autora reconhece a existência de várias formas de privatização do público, tais como: a passagem do estatal para o privado ou terceiro setor com alteração da propriedade; a presença de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que predomina a direção do privado sobre o estatal; e a permanência da propriedade estatal com políticas educacionais e processos de gestão subordinados à lógica de mercado.

Especificamente, no caso da educação básica no Brasil, Peroni afirma, nessa pesquisa citada acima, existir um movimento contrário aos discursos legais e lutas sociais pela democratização do direito à educação obrigatória, reconhecidos na base normativa nacional, diante da evidência de forte presença do privado mercantil direcionando a educação pública estatal, modelando conteúdos curriculares, processos pedagógicos e modelos de gestão escolar

e executando a formação de profissionais, o monitoramento e as avaliações em larga escala de resultados de estudantes e de instituições.

Dessa forma, tem sido construída uma pauta global, objetivando a ampliação do privado na educação pública, em diferentes dimensões, como: na gestão dos sistemas educativos com adoção de linhas gerencialistas, implantação de processos decisórios descentralizados e de mecanismos competitivos meritocráticos; na gestão das aprendizagens, com enfoque na produtividade e no monitoramento por meio de sistema de avaliação; nas estratégias de financiamento e acesso ao ensino com esquemas de vouchers, escolas charter, incentivos fiscais contratação de serviços educacionais; na reforma do currículo com ampla participação de fundações, instituições e organizações financiadas direta ou indiretamente pelo capital.

Ball e Youdell (2008) distinguem notoriamente dois tipos principais de tendências de privatização e políticas relacionadas: (a) privatização da educação pública, ou privatização “exógena”, que envolve “a abertura dos serviços públicos de educação à participação do setor privado [geralmente] com fins lucrativos e usando o setor privado para projetar, gerenciar ou fornecer aspectos da educação pública”; e, (b) privatização na educação pública, ou privatização “endógena”, que envolve a “importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para tornar o setor público mais empresarial e empresarial” (Verger; Fontdevila; Zancajo; 2016, p.8)

Ball (2014) aponta o Reino Unido, os Estados Unidos da América, a Austrália, o Chile, a Índia, a Nova Zelândia e, de alguma forma a China, como importantes locais de desenvolvimento de reformas educacionais privatistas exportadas para todo o mundo.

Assim, em diversos países, principalmente nos países em desenvolvimento tem sido implementadas reformas com enfoque nos processos de descentralização da autoridade e dos processos de ensino, permeado além da privatização de alguns níveis de ensino, por menos burocracia estatal e mais flexibilidade, de forma alinhada aos ditames do ideário neoliberal.

Ademais, os governos dos países em desenvolvimento têm incorporado cada vez mais estas políticas neoliberais, sem considerar suas especificidades, que apresentam necessidades e deficiências bem diferentes daquelas identificadas nos países centrais. Ao contrário disto, aqueles países têm cada vez mais respaldado suas decisões na ideologia neoliberal, fazendo opção pelo capital



financeiro internacional e subordinando-se crescentemente aos “mandos e desmandos” dos organismos internacionais. Afinal, as orientações dos organismos internacionais são apresentadas como se todos os países possuíssem situações e necessidades de soluções semelhantes.

Portanto, os defensores da doutrina neoliberal, ao defenderem a minimização ou desmantelamento da ação estatal, desconsideram, inclusive, que em muitos países em desenvolvimento nem chegou a consolidar-se efetivamente um Welfare State propriamente dito; diferentemente de países europeus, que conseguiram realmente organizar um Estado de Bem-Estar, garantindo altos patamares de realização de direitos e serviços sociais à sua população.

Não se pode esquecer que o neoliberalismo se sustenta sob os pilares da reprodução do capital e da lógica do mercado. Tal situação, em que Estado e políticas sociais adequam-se aos interesses e necessidades de valorização do capital, sendo submetidos cada vez mais à lógica do mercado, torna-se preocupante, principalmente nos países em desenvolvimento, permeados pela exclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas e políticas educacionais construídas nas últimas décadas do século XX e no decorrer do século XXI, vem tendo forte influência do ideário neoliberal.

As orientações do receituário neoliberal, estruturadas, mormente, do ponto de vista dos países desenvolvidos - como minimização do Estado quanto aos gastos sociais e as intervenções econômicas, de incentivo ao livre mercado e às privatizações, de realização de reformas estruturais - passam a ser implementadas nos demais países em desenvolvimento, principalmente, sob a orientação dos organismos internacionais, defensores dos interesses do capital transnacional.

Agendas globais com foco na mercantilização da educação se expandem em redes de políticas com ampla mobilidade e fluxo, que de forma homogênea, sem considerar as realidades e especificidades nacionais e locais, realizam transferência ou importação de políticas para a educação entre os territórios.

Assim, necessário se faz compreender de forma profunda e crítica os efeitos sociais das políticas educacionais adotadas com foco na competitividade e

na privatização, principalmente nos países desenvolvidos, haja vista que, haver o risco de minar, de fato, a educação como direito e bem público.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa. Dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de Mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan/abril, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html> . Acesso em: 18 jul. 2024.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo. SADER, Emir. (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BROOKE, Nigel (Org.). Seção 6 – Crise cultural. In **Marcos históricos da Reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CARNOY, Martin **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2002.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e Financiamento da educação básica no Brasil**. Curitiba: Apris, 2018.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora SENAC, Edições UFC, 2008.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien> . Acesso em: 14 fev. 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FLECK, Amaro. O que é o neoliberalismo? Isto existe? **Princípios**: Revista de Filosofia, Natal, v. 29, n. 59, p. 248 – 269, mai. - ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/29014/15997>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILLI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. **InterfacEHS**, vol. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.100, p. 11-48, mar./ 1997.

NADER, Giordano. **Estado e acumulação financeira na periferia do capitalismo: um exame descolonizado sobre a América Latina nas últimas três décadas**. Anais do XXIV Encontro Nacional de Economia Política. Niterói, RJ, 2019. Disponível em: < [https://sep.org.br/anais/2019/Sesoes-Ordinarias/Sessao3.Mesas21\\_30/Mesa25/253.pdf](https://sep.org.br/anais/2019/Sesoes-Ordinarias/Sessao3.Mesas21_30/Mesa25/253.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023

NETO, Antonio Cabral. RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In NETO, Antonio Cabral e outros. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

SADER, Emir. GENTILLI, Pablo. (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Maria Abádia da. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In: GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce (org.) **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livros, 2012.

SILVA, Soraia Raquel Alves da. **Projeto Aceleração de Estudos de 5ª a 8ª série no contexto neoliberal: a que interesses vêm atender?** São Luís, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2003.

UNESCO. **América Latina e Caribe – Inclusão e educação: todos, sem exceção: relatório de monitoramento global da educação 2020**. Chile: OREALC/UNESCO, 2020.

VERGER, Antoni, FONTDEVILA, Clara. ZANCAJO. Adria, Education Privatizationas State Reform: the ideological road to privatization in Chile and the United Kindon. In **The Privatization of Education a political Economy of Global Education Reform**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2016

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.011

# QUANDO A NECROPOLÍTICA CHEGA À EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PRECARIEDADE DO SABER

Paulo de Tarso da Silva Junior<sup>1</sup>

## RESUMO

O Presente texto trata-se de discussões e reflexões sobre políticas públicas em torno da educação (e seu acesso) e como esta é posta de forma precária na sociedade, viabilizando assim o que colocamos aqui como a “necropolítica educacional”, face à pobreza e as desigualdades sociais em determinados espaços geográficos. Para tanto, objetiva-se de forma geral compreender a complexibilidade da educação e do saber face à pobreza e desigualdades sociais. Para compreensão destas problemáticas, dialogamos com diversos autores, entre eles: Miguel González Arroyo, Moacir Gadotti e Paulo Freire, que nos ajudaram a entender sobre as faces da pobreza, conceitos e ausência da cidadania. O nosso percurso metodológico foi trilhado com bases em uma abordagem qualitativa, com enfoque bibliográfico e segundo o seu objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva. Tal pesquisa nos permitiu compreender o quanto reproduzimos de forma alienada a postura do opressor, as multifaces, o espaço e o tempo da reprodução da pobreza, a difícil tarefa de incluí-la nos seios da cidadania, a complicada articulação da pobreza e o currículo como um artifício de conhecer-se pobre na linha que liga ensino-aprendizagem. De fato, esses são reflexos de uma nação que ainda não aprendeu a lidar com suas realidades, a lutar pelos seus direitos como parte principal da democracia.

**Palavras-chave:** Educação, Pobreza, Necropolítica, Cidadania, Desigualdades Sociais.

<sup>1</sup> Pedagogo, Mestre em Educação e Professor do Magistério Superior, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, [paulo.tarso@ufpi.edu.br](mailto:paulo.tarso@ufpi.edu.br);

## INTRODUÇÃO

O processo político brasileiro, na gênese da sua emancipação trouxe à tona, modos desiguais de tratar os diferentes. A partir das visões e da educação discriminatórias e segregadoras do opressor. O ponto de partida que determina essa visão confere-se aos modos pelo qual foram tratados os primeiros habitantes dos territórios brasileiros (os indígenas), pelos aventureiros viajantes portugueses, que nas suas concepções religiosas, inseria as suas crenças e culturas como forma de catequizar as comunidades indígenas, fazendo com que apagassem das suas memórias as suas crenças e suas manifestações culturais.

Estes formatos de tratamento trouxeram em sua bagagem uma visão hierárquica entre os indivíduos humanos, onde se dava aos visitantes o poder de superioridade, na medida em que enxergavam os primeiros habitantes das terras brasileiras como “primitivos” ou mais precisamente “o outro” conectando ao ser inferior e incapaz de produzir e receptionar saberes.

Passados os tempos, e já emancipado, o Brasil se constrói pelas mãos dos escravizados e mais uma vez a hierarquização se faz valer, e desta vez por outras configurações étnicas (os negros), que deslocados da sua terra mãe (a África) são utilizados para o trabalho escravo, caracterizando assim: a senda da desigualdade, (o colonizador e o colonizado) uma das formas mais cruel de relação social que estigmatizam até hoje na contemplação de políticas públicas para a cidadania.

Diante do exposto, durante séculos de torturas e humilhações, é dado aos negros e negras a tão sonhada liberdade, que por um olhar mais apurado representa ainda hoje na história, marcas de estigma e estereótipo que levam a esses coletivos, a uma redução moral, implicando a eles a uma falta de valores, a mentalidades primitivas que concomitantemente não serve para outros trabalhos a não ser aqueles que lhe inferiorizam.

Nesta senda, o Brasil passa por outro período turbulento, e mais uma vez violento (período ditatorial) e de fato as relações de classes se configuram, e a cidadania é esquecida e violentada, onde aqueles que intelectualmente lutam pelas desigualdades entre os seres humanos, são mortos, torturados e exilados. E o opressor é o guia do oprimido numa relação de poder que deixa marcas severas para a criação de políticas mais humanísticas e relativamente mais igualitárias.

Desconfigurando-se os modelos citados que na verdade histórica foram todos opressores, no final do século XX o povo brasileiro é contemplado com a redemocratização, no qual se efetiva a carta magna da união, cujo maior objetivo é garantir os direitos de todos os cidadãos independente de raça, cor ou religião. Mas que na verdade, os modelos anteriores deixaram seus legados negativos sobre os coletivos pobres e que na realidade a visão da pobreza que o povo brasileiro tem, é que as classes menos favorecidas são assim porque querem, porque não gostam de trabalhar. Porém, estas visões parte do não conhecimento dos processos econômicos, sociais e das relações políticas que conduzem o desenvolvimento econômico e a forma de como se apropriam da riqueza, os coletivos dominantes que a própria história escreveu, representando a concentração e apropriação nas relações de classes. (ARROYO, 2015).

Tão quanto foi perplexo o modelo em que foi formado o nosso país, tal perplexidade e complexidade se torna na relação entre a educação para a cidadania, versus a educação colonizadora. Para que a segunda seja extinta, faz necessário que a primeira se direcione ao conhecimento concreto da pobreza e extrema pobreza, na qual, a escola é receptadora dos milhares de coletivos pobres a que nela ingressam.

(ARROYO, 2015) questiona sobre a quem devemos pensar quando a nossa proposta é articular pobreza e currículo, ao ponto de responder que milhões de crianças e adolescentes se encontram submetidos à pobreza e mais além dela, (a extrema pobreza). São crianças que estão ou ainda estarão na escola e que trazem consigo, identidades, vivências, saberes e experiências, mas que lá, o que encontram são conteúdos totalmente diferentes dos vivenciados por elas.

Embora tenham sido criadas políticas inovadoras para a reparação de danos para esses coletivos, às imagens expostas nas favelas, periferias, comunidades rurais entre outras, são de que ainda temos muito que avançarmos no reconhecimento da pobreza e/ou extrema pobreza. Um viés que continua se perpetuando cheio de estigmas, onde algumas classes inclusive as mais atingidas, acreditam na predominância de que uma classe social seja de fato, superior a outra, designando a moralização para com a seguinte, no momento que essa acredita nesse fato, por não conhecer os processos políticos, econômicos e sociais que geram tais desigualdades.

Nesse ponto de vista, uma das centralidades que este trabalho traz em seu bojo como tema, são as articulações contra o modo em que os currículos das escolas brasileiras se situam nas relações com os milhares de crianças e ado-

lescentes que chegam as nossas escolas e dela sai, sem pelo menos entender como se dá esses modos desiguais entre as classes.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral: compreender a complexibilidade da educação e do saber face à pobreza e desigualdades sociais. E tendo como objetivos específicos: identificar a relação entre os problemas socioeconômicos e a educação; analisar de que forma a escola contribui para a assistência social junto a educação de pessoas em situação de vulnerabilidade social; investigar como o estado combate a segregação social, econômica, cultural e educacional brasileira.

Com efeito, esta pesquisa se justifica dentre outras visões, pela necessidade de apurar as ideologias tão segregadoras da sociedade brasileira, quanto aos problemas da marginalidade de regiões periféricas, e a não cobrança da forma por parte das representações políticas. Tanto nas questões estruturais, quanto sociais. Neste sentido, a estrutura básica deste trabalho tem como principal fundamento, dialogar sobre as políticas públicas, a educação emancipatória e o seu caminhar para o reconhecimento da pobreza e extrema pobreza.

Cabe ressaltar, que para discorrermos acerca das temáticas que envolvem a pobreza, buscamos recursos teóricos em (ARROYO, 2015) e (PINZANI & REGO, 2015). Nas discussões sobre educação, dialogamos com (FREIRE, 1996-2011), (GADOTTI, 2005) como também buscamos outros autores que nos proporcionaram discursos sobre os currículos e as políticas públicas afirmativas.

## METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma bibliográfica, sendo este um modelo de pesquisa realizado a partir de trabalhos disponíveis efetivados por outros autores, e que foram devidamente registrados. Dentre estes textos estão: artigos, livros, teses e etc. que se tornaram fontes de temas a serem pesquisados. (SEVERINO, 2007)

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é descritiva que segundo Gil (2010, p.28), neste tipo de pesquisa o objetivo primordial é a descrição de determinada população ou fenômeno ou mesmo o estabelecimento de relações entre variáveis. Ele afirma ainda que existem inúmeros estudos que podem ser classificados sob este título. Tendo como características significativas, a utilização de técnicas de coletas de dados dentro das formas padrão.



Este estudo é fruto de uma abordagem qualitativa definida por Minayo (2007) como uma pesquisa que vem a responder às questões dentro de suas características. Onde a mesma se ocupa nas ciências sociais, dentro de um nível real que não pode, ou mesmo deveria ser quantificado. Ou seja, esta pesquisa se insere no universo dos motivos, dos significados, das crenças, aspirações, atitudes e valores.

## ENTENDENDO A POBREZA E SUAS MÚLTIPLAS FACES

*Eu era pobre e invisível. Vocês nunca nos viram durante décadas e antigamente era fácil resolver o problema da miséria. O diagnóstico era óbvio: migração rural, desnível de renda, poucas favelas, discretas periferias. A solução nunca aparecia. Que fizeram? Nada. O governo federal alguma vez reservou algum dinheiro para os pobres? [há programas de distribuição de renda no Brasil que estão sendo citados pela ONU, mas miséria realmente continua]. [...] (MARCOLA, LÍDER DO PCC)*

O texto em epígrafe é parte de uma entrevista fictícia do chefe máximo da facção criminosa (PCC) primeiro comando da capital, do estado de São Paulo e que foi realizada pelo jornalista Arnaldo Jabor. Com efeito, ela traz à tona uma realidade que não é reconhecida como tal, nas diversas camadas sociais brasileiras. Olhando sem um aprofundamento em querer ver o problema de perto, trouxe às relações sociais brasileiras diversos transtornos, inclusive o aumento exagerado da criminalidade e desigualdades sociais silenciosas e escancaradas.

A sinceridade e diagnóstico da pobreza e outras séries de verdades tiradas desta entrevista, demonstram o simples fato de afirmarmos depois de vários estudos de textos, vídeos, fóruns e outros meios que obtivemos na especialização, educação, pobreza e desigualdade social (EPDS). Que a pobreza existe e possui vários rostos cujo povo brasileiro ainda não conhece, ou por meio de uma visão do opressor, demonstra não conhecer. Na apresentação do vídeo do módulo introdutório do referido curso, Miguel Arroyo afirma bem explicitamente que a pobreza existe que ela está por diversos lugares do nosso país. E acrescenta de forma contundente que ela é uma realidade persistente no contexto histórico da humanidade.

Apostos do dicionário escolar da academia brasileira de letras constatamos que ser pobre significa: “que é parco de dinheiro e outros bens em comparação com outros. [...] que revela pobreza carência de recursos. [...] pessoa que tem pouco dinheiro ou poucos recursos”. (BECHARA, 2011, p. 998). Tais significações

representam talvez uma visão do senso comum não tão mais apurada quanto deveria ser. Segundo Pinzani e Rego (2016, p.19) na realidade brasileira, “a própria definição da pobreza com base na renda representa, em certo sentido, um ato arbitrário.”, ou seja, essa base em sentido interligado de pobre e recursos financeiros, simplesmente não tem regras que possam constatar definitivamente o conceito de “pobre” no seu mais íntimo modo de ser.

Para os autores, os programas que distribuem rendas baseados na pobreza e extrema pobreza, se encontram aquém de averiguar as situações que determinam as diferenças entre esses coletivos. E com isso, tornam-se mais complexas, e vergonhosas, as políticas públicas que se destinam aos grupos que se encontram em situações vulneráveis. Seria viável nesse sentido, um olhar mais apurado do que é ser um ser humano com dificuldades de ser um ser social distante das realidades sociais a que deveria estar e permanecer como indivíduo real das relações humanas classificadas como cidadania.

Parafraseando Freire (1996, p. 18) ao referir-se ao indivíduo humano como uma presença visível no mundo, fomenta: “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”. De fato, somos seres visíveis, com semelhanças corpóreas, mas com diferenças étnicas, culturais e sociais. O que se torna difícil nessa conjuntura, a visualização de certa classe, enxergar de certa forma, as várias faces que implicam conceituar o que é ser pobre em uma sociedade desigual.

Basicamente, as/os pobres brasileiros como fomentamos nas nossas linhas introdutórias, sempre foram vistos como algo insignificante, sem alma, sem crença, sem cultura e sem outras formas de viver que caracterizam o indivíduo humano. Ao demonstrar que a sociedade em um todo deva reconhecer que a “pobreza e a desigualdades existem”, Arroyo (2015, p. 7) destaca que “a postura mais comum é ver a pobreza como carência e, conseqüentemente, os pobres como carentes”. Nesse sentido, isso pode acarretar várias interpretações que estigmatizam, humilham e criam estereótipos que fragmentam opiniões a respeito desses coletivos, dificultando um olhar mais apurado para políticas de reparações destinado a essas classes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na nossa carta magna de 1988, no que trata do campo educacional, em seu Art. 205. É destacado que: “a educação, direito de todos e dever do estado

e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, P.119).

Diante do exposto, cabe aqui abrir parênteses para alguns questionamentos: se é direitos de todos, porque a escola ainda insiste em não propagar um ensino voltado para diversidades das vivências dos espaços em que se situam seus principais atores (os educandos)? Por que os currículos educacionais não trabalham com situações reais dos coletivos pobres que a ele estão subordinados? Como a sociedade pode colaborar com a educação, se ela mesmo foi educada a ver o diferente (negro, índio, mulher etc.) como o outro, sem valores morais e outros estereótipos?

Os diversos questionamentos diante de uma educação conhecida pelo seu hábito colonizador, dificulta as respostas significativas para o processo emancipatório, já que ela reforça as ideologias tiranas. Nas argumentações de Gadotti (2005), a educação brasileira, historicamente sempre reproduziu a educação colonial, cujo as suas formações, torna o ser humano aliado, submisso, anticrético, reproduzidor dos ideários dominantes. Segundo ele, para alcançarmos sucessos na construção de uma sociedade mais justa e autônoma, teríamos que sermos antagônicos a esses modelos pedagógicos opressivos, que não acrescenta saberes nenhum, para aqueles que precisam se reconhecerem como seres participativos da história, mercedores de estarem nas entrelinhas de qualquer currículo escolar.

Por falarmos em currículo, e não adentrando aos seus conceitos e divisões mais formais, mas na intenção de conectá-lo a ordem das nossas ideias, Jesus (2008) fomenta, que o currículo como forma do processo educacional, é uma peça importante, não algo que apareça do nada, mas sim de uma necessidade econômica, social e também cultural. E diante disto, ainda explica ela que alguns curriculistas destacam que o seu termo, é algo recheado de significados (polisêmico) e por isso, de suma importância no exercício educacional. Mas será que ele se articula com todos os problemas sociais?

Embora complexa, a pobreza é algo concreto, está a nossa frente, faz parte da nossa realidade e nesse sentido, ela tem que ser incluída e trabalhada pedagogicamente pelos agentes responsáveis pela educação (educador) não apenas com conhecimentos acumulados sobre a natureza, a história, a sociedade, o espaço a linguagem entre outros, como assegura Arroyo (2015), para

que seja possível fazer a articulação entre currículo e pobreza é necessário que se reconheça não só o direito dos pobres de se reconhecerem como tal, mas o papel da instituição escolar e dos seus docentes, é garantir-lhes os seus direitos e reforçá-los. Referindo-se ainda as responsabilidades dos currículos escolares brasileiros, o autor fomenta que o mesmo, “têm ignorado e secundarizado o direito ao saber de si, ao saber-se no mundo, na sociedade, na natureza, nas relações sociais, econômicas e políticas, no padrão de trabalho, de produção, de apropriação-segregação do espaço da terra e da renda”. (2016, p. 20).

Para a compreensão desses atrasos, e no intuito de mudanças nas práticas educacionais, Moacir Gadotti no seu discurso sobre ação pedagógica e prática social transformadora, explica sobre os dois níveis que o homem pode interferir de forma pedagogicamente transformista. A saber, a natureza e a sociedade. Quanto à primeira, ele afirma que o homem há de interferir para dominá-la, ou seja, torná-la útil. E assim, transforma a mesma, de meio natural, para um meio cultural. Quanto à segunda, a sua intervenção é no sentido de uma convivência mais humana, e o ato pedagógico está inserido, formando a ação do homem sobre o homem. (GADOTTI, 2005)

Quando o baiano Edson Gomes entoava o refrão “pai de família” ele basicamente retrata a realidade que foi sua, e que é a de muitos homens Brasil afora, e que por condições subalternas se obriga a enfrentar a vida em situações muito precárias. “Corpos cansados, e suor no rosto”, são as situações mais encontradas nos espaços urbanos dos países em desenvolvimento. Para não falarmos que são territórios predominantemente capitalistas. Segundo a compreensão de Silva & Macedo (2009, p. 3) [...] “o espaço urbano é resultado das relações que se estabelecem na sociedade capitalista, um reflexo social, profundamente desigual, na realidade a desigualdade constitui-se em característica própria do espaço urbano capitalista”.

Como pontuamos no tópico anterior, o espaço de periferia já está posto de características fixas, como encontramos famílias pobres e desassistidas, lares desestruturados, falta de iluminação e capina, esgoto a céu aberto, e o pior, crianças e adolescentes fora do espaço escolar, alguns destes já envolvidos com drogas.

Nesse sentido, há neste meio termo uma curiosidade proposital, a partir de leituras sobre currículos e as experiências com territórios em situações precárias, dando-nos abertura a questionarmos os espaços escolares sobre vários pontos que enquadram a instituição e os seus principais atores (os alunos). Com isso,

cabe aqui questionar: o que as escolas dentro do seu próprio espaço conhecem sobre a realidade cultural, étnica, social e econômica dos seus alunos para que a partir do conhecimento possa encaixar propostas pedagógicas emancipatórias? Será que a instituição escolar reconhece que a pobreza tem que ser trabalhada dentro dos currículos escolares como proposta de inclusão social despertando neles o poder da cidadania?

Por outro lado, o foco da pobreza predomina nesses espaços, o que para nós poderia ser diagnosticado pelo ambiente escolar, e daí em diante, explorado e implantado nos seus currículos como forma de um novo paradigma.

Lembremos da composição da música hereditária, um clássico que nos alerta para a implementação de vivências, costumes, prazeres e desprazeres trazidos dos ambientes precarizados para as entrelinhas dos currículos, para a dialética entre educadores e educandos. E como essa música, tem tantas outras do gênero, que poderão servir de análises para serem implantados nas grades curriculares e materiais didáticos das nossas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto nas linhas desenvolvidas nesta pesquisa, nas avaliações dos dados bibliográficos consultados, analisando intimamente os atores principais deste complexo tema (os pobres), podemos constatar que, enquanto estivermos acomodados em nossas zonas de conforto, dificilmente entenderemos como se encontram aqueles que por processos políticos desastrosos deparam-se em situações desiguais, tornando-se sujeitos ativos de uma reprodução caracterizada como carência e restringidas na lógica moral de vê-los .

Ao longo de nossas jornadas de vida científica/acadêmica, ao sairmos de dentro dos nossos escritórios e salas de aulas, passamos a enxergar, como se usássemos um microscópio, todas os rostos e corpos dos seres humanos pobres e em extrema pobreza. Para aqueles que entenderam a centralidade da temática, perceberam o quanto reproduzimos de forma alienada a postura do opressor, as multifaces, o espaço e o tempo da reprodução da pobreza, a difícil tarefa de incluí-la nos seios da cidadania, a complicada articulação da pobreza e o currículo como um artifício de conhecer-se pobre na linha que liga ensino-aprendizagem. De fato, esses são reflexos de uma nação que ainda não aprendeu a lidar com suas realidades, a lutar pelos seus direitos como parte principal da democracia.

Por outro lado, destaca-se aqui, o emaranhado processo político atual que traz transtornos, incertezas, desconexões políticas que se aliam aos problemas sociais populistas que ora foram implantados em nosso país. Ao iniciarmos esse artigo, produzimos uma linha do tempo desses processos, cujo as ideologias representam em seu formato mais amplo, a junção entre a administração pública e o universo cruel do capital. Nestes discursos, prevalece a magia burocrática, o apego ao poder e infelizmente o abandono das lutas diárias por melhorias dos coletivos pobres da nossa nação. Processos ideológicos entrelaçados, onde os que acenam por dias melhores em um estado democrático de direito passam a comer da mesma comida, falar da mesma língua, daqueles que são os príncipes representantes das classes dominantes, podendo tornar ainda mais complicado o entendimento da reprodução da pobreza e pobreza extrema como um processo de inovação e reparação que atravessam séculos da nossa história.

É bem provável que todas as alterações sistemáticas que foram acordadas nos últimos séculos, em se tratando dos grupos em minoria e/ou que se encontram em situações vulneráveis. Elencou uma série de polêmicas, alienadas e revolucionárias que ao nosso ver, possa ser fundamental para implantarem nas grades curriculares das nossas escolas como caráter de discursos em favor dos que precisam conhecer os modos pelos quais torna-os invisíveis e desassistidos. Entendemos que isto seja um dos pontos principais, discutidos até aqui pelos diversos autores, por nossas vivências e sentimentos que se encerram e categoricamente expõem um legue de informações, teorias e resultados práticos para o desenvolvimento de um país mais democrático, empático e menos corrupto. Trazendo resultados positivos nas suas distribuições de rendas para o progresso daqueles que ainda não aprenderam o que é ser cidadão.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Módulo IV: pobreza e currículo: uma complexa articulação. [2015]. 60 p. Disponível em: [http://epds.ufpi.br/pluginfile.php/3299/mod\\_resource/content/0/modulo4.compressed.pdf](http://epds.ufpi.br/pluginfile.php/3299/mod_resource/content/0/modulo4.compressed.pdf) ; Acesso em: 20 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Módulo IV: pobreza e currículo: uma complexa articulação. [2016]. 60 p. Disponível em: [http://epds.ufpi.br/pluginfile.php/3299/mod\\_resource/content/0/modulo4.compressed.pdf](http://epds.ufpi.br/pluginfile.php/3299/mod_resource/content/0/modulo4.compressed.pdf) . Acesso em: 20 jun. 2021.

BECHARA, Evanildo (Org.) Dicionário escolar da academia brasileira de letras. São Paulo: companhia editora nacional. 2011.

BRASIL. Constituição (1988) constituição da república federativa do Brasil: texto constitucional promulgado e 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais de revisão nº 1/92 a 31/2000 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: senado federal, subsecretaria de edições técnicas, 2001. 407 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. Cortez editora: 14ª edição

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: atlas, 2010.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. São Paulo: PUC, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. São Paulo: expressão popular, 2008.

MEDEIROS, Alexsandro M. políticas públicas. Consciência política. Site dedicado a informação e estudos políticos, 2013. Disponível em: <[www.Portal.consciencia-politica.com.br/ciencia-politica/politicas-publicas/](http://www.Portal.consciencia-politica.com.br/ciencia-politica/politicas-publicas/)> acesso em: 23 de jun. 2021.

MINAYO, Cecilia Souza de. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

NEVES, Marília Nogueira. Rede de atendimento social: uma ação possível? Revista do católico, Uberlândia, v.1, n.1 p. 148-165, 2009.

PEREIRA, Cleifson Dias. Direitos fundamentais e políticas públicas afirmativas. Jus navigandi. 1-15, 2015. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/41764/direitos%20fundamentais-e-pol%C3%ADticos-publicas-afirmativas>> acesso em: 23 de jun. 2021.

PINZANNI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. Módulo I: pobreza e cidadania [2015]. Disponível em: [epds.ufpi.br/course/view.php?id=60](http://epds.ufpi.br/course/view.php?id=60)

PRESIDENCIA DA REPUBLICA. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Casa civil, subchefia para assuntos jurídicos, jan. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científica. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Regina c. Nogueira; MACÊDO, Cellina Souto de. A produção do espaço urbano. Universidade federal do Rio grande do norte-UFRN, 2009



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.012

# ADOLESCER NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE

Sharlene Pereira Alves<sup>1</sup>  
Nilson Vieira Pinto<sup>2</sup>  
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima<sup>3</sup>

## RESUMO

As políticas públicas atribuídas aos adolescentes evidenciam as representações sociais destinadas a esses grupos ao longo da história. Este estudo teve como objetivo analisar a produção científica sobre os desafios e as perspectivas das políticas públicas de saúde para os adolescentes no Brasil. Trata-se de uma revisão de literatura realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library Online e Google Scholar, utilizando a combinação dos descritores adolescente, política pública e saúde. Esta análise resultou em 16 artigos científicos, incluindo legislações, sem marco temporal definido. Pode-se identificar que as políticas de saúde para os adolescentes adquiriram maior destaque recentemente em virtude dos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre esse público. A construção da adolescência passa por referência etária e biológica, além de relações entre gerações e concepções sociais. A exposição constante a variados agentes traz aos adolescentes o risco de desenvolverem comportamentos que afetam a saúde, o bem-estar integral e a competência social, como o crescimento da violência e o uso irracional de substâncias medicamentosas, com ou sem prescrição, endossando a deficiência assistencial na área da saúde. Assim, situar a adolescência como enfoque de política pública e produção científica demanda uma ótica integral, interprofissional e multisetorial, com reconhecimento desse público como sujeitos de direitos. Nota-se a necessidade de avaliação dos

- 1 Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Ceará, [sharlene.pereira02@aluno.ifce.edu.br](mailto:sharlene.pereira02@aluno.ifce.edu.br);
- 2 Pós-doutorado em Saúde Coletiva na Universidade de Fortaleza, UNIFOR, [nilsonvieira@ifce.edu.br](mailto:nilsonvieira@ifce.edu.br);
- 3 Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, [patriciafeitosa@ifce.edu.br](mailto:patriciafeitosa@ifce.edu.br).

fatores históricos e sociais em torno da adolescência para o delineamento de estratégias e ações objetivando a promoção da saúde articulada intersetorialmente.

**Palavras-chave:** Adolescente, Política pública, Saúde.

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas atribuídas aos adolescentes evidenciam as representações sociais destinadas a esses grupos ao longo da história. Vale lembrar que a adolescência, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), compreende o período cronológico que se estende dos dez aos 19 anos de idade, sendo uma fase marcada por transformações psicológicas e sociais, como também anatômicas e fisiológicas, o que pode contribuir para vulnerabilidade e comportamentos de riscos (Barbosa *et al.*, 2022a). Soma-se a isso o fato de que esse é um período em que os adolescentes lidam com inúmeras descobertas e conflitos externos e internos, inclusive no ambiente escolar.

É importante mencionar que existem situações de vulnerabilidade às quais os adolescentes são expostos continuamente, e que podem ocasionar infecções sexualmente transmissíveis. Dessa forma, podem-se pontuar: condições socioeconômicas, prática sexual precoce, não adesão ao uso do preservativo, baixo nível de escolaridade, diferenças de gênero e barreiras de comunicação e acessibilidade aos serviços de saúde em nível de atenção primária (Franco *et al.*, 2020).

No tocante à promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, essa ação consiste em uma responsabilidade mútua da escola, da família e da comunidade. Contudo, nota-se que fatores como a falta de diálogo, a educação autoritária imposta pelos pais e a escassez de ações educativas contribuem para aumentar os mitos e tabus acerca da saúde sexual e reprodutiva ainda nos dias atuais, o que aumenta a exposição a práticas sexuais inseguras no público jovem, que, geralmente, experimenta a sexualidade de forma mais aguçada (Reis *et al.*, 2023).

A partir do pressuposto, Franco *et al.* (2020) comprovam que a prevenção às doenças, agravos e desfechos negativos em saúde tem obtido relevância significativa, e a educação em saúde, através de ações estratégicas, deve ser direcionada aos diferentes públicos, incluindo, em grande parte, os adolescentes escolares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (Brasil, 2000) trabalhar esse tema na escola funciona como uma atividade integrada, com transversalidade por todos os níveis de ensino e disciplinas, pois está relacionada a uma questão inerente ao ser humano, desenvolvida de forma coletiva e social ao longo da vida.

Assim, esse trabalho consistiu em uma revisão bibliográfica cujo objetivo foi analisar a produção científica sobre os desafios e as perspectivas das políticas públicas de saúde para os adolescentes no Brasil.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica em que foram utilizadas as bases de dados *online* SCIELO – Scientific Electronic Library Online – e Google Scholar, aplicando os descritores adolescentes, política pública e saúde.

Dessa forma, inicialmente foi realizada uma busca de pesquisas sobre as políticas públicas em saúde, objetivando identificar as concepções históricas no cuidado com a saúde do público adolescente, citadas em periódicos, por meio da literatura sobre o tema.

Destarte, foram empregados como critérios de inclusão os estudos que abordavam políticas públicas voltadas para o público adolescentes, textos nacionais e trabalhos publicados sem marco temporal definido. Para finalizar a seleção, foram descartados os textos que não atendiam os critérios estabelecidos.

Assim, foram selecionados 16 artigos, organizados em fichas onde constava uma síntese para apreender as concepções históricas políticas voltadas para a saúde dos adolescentes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Sehnm *et al.* (2019), a adolescência é delineada por uma referência etária e biológica, cuja construção acontece de acordo com relações entre gerações e concepções sociais. Em virtude de ser uma fase de mudanças na vida dos indivíduos com velocidade considerável (Valença; Guimarães; Siqueira, 2020), Medeiros *et al.* (2021) defende a necessidade de avaliação dos fatores históricos e sociais em torno dessa etapa, de delineamento de estratégias e ações objetivando a promoção da saúde nos ambientes escolares, além do acompanhamento contínuo da saúde dos escolares.

Essa demanda também é reforçada pela preocupação com a extensão de eventos patológicos para a fase adulta, como, por exemplo, o transtorno depressivo, que aparenta ter relação com uma maior probabilidade de chances de doença cardiovascular e aterosclerose prematura. O acontecimento de

um episódio aumenta a probabilidade de continuidade dos eventos no futuro (Valença; Guimarães; Siqueira, 2020).

Tal fator é preocupante uma vez que a criança e o adolescente são constantemente expostos a uma grande variedade de agentes, estando sob o risco de desenvolverem comportamentos que afetam a saúde, o bem-estar integral e a competência social do adolescente (Sales *et al.*, 2020; Cardoso; Cecconello, 2019).

Em se tratando da saúde mental desse público, Grillo e Silva (2004) relatam que ainda não existe um consenso sobre a definição dos transtornos psiquiátricos, pois estes podem apresentar variações em diferentes culturas. Soma-se a isso a dificuldade de sua detecção precoce e de mensuração objetiva da presença e gravidade desses transtornos comportamentais. Apesar de poucas situações conduzirem a criança ou o adolescente à consulta pediátrica em um serviço de urgência e emergência, o reconhecimento precoce das manifestações comportamentais adversas pode propiciar o encaminhamento adequado para que intervenções possam melhorar o quadro do indivíduo (Hartmann, 2020).

Outro aspecto preocupante para a saúde pública consiste no consumo de medicamentos, um índice relacionado diretamente com a qualidade dos serviços de saúde. Nesse âmbito, as crianças e adolescentes representam um grupo fortemente predisposto ao uso irracional de substâncias medicamentosas com e sem prescrição médica (Valença; Guimarães; Siqueira, 2020).

O crescimento e a difusão da automedicação a nível mundial obtêm contribuição significativa de fatores econômicos, políticos e culturais. Avanci, Assis e Oliveira (2013) observam que o padrão de utilização de medicamentos na infância e na adolescência ainda são deficientes, principalmente nos países em desenvolvimento. A prevalência no Brasil ainda dispõe de poucos estudos e abordagem não sistemática, possuindo análises em diferentes faixas de idade, variando de 7,1 a 53,2% (Avanci; Assis; Oliveira, 2013).

Ainda que haja uma contradição no que diz respeito à influência do padrão de utilização dos serviços de saúde e automedicação, Valença, Guimarães e Siqueira (2020) observaram que usuários do sistema público de saúde demonstraram maior probabilidade de adesão à automedicação. Tal fato indica a importância da adoção de políticas de intervenções e estratégias de promoção e proteção à saúde, objetivando a prevenção da automedicação, sobretudo no público infantil e adolescente.

O reforço das políticas de saúde para adolescentes adquiriu ainda maior destaque nos últimos anos em virtude dos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre esse público. A mudança na rotina das pessoas em decorrência das situações de isolamento e distanciamento provocou alterações profundas na rotina familiar, atingindo sobretudo crianças e adolescentes (Marques *et al.*, 2020).

Em virtude da sobrecarga sobre os pais e responsáveis gerada com essa nova rotina doméstica, a UNICEF (2020) desenvolveu um documento de orientações sobre o manejo familiar no contexto da pandemia, onde alertou para a possibilidade de ansiedade em adolescentes em situação de vulnerabilidade. Esse apontamento vem acompanhado de relatos de aumento de estresse e ameaça ao bem-estar de crianças e adolescentes (Spinelli *et al.*, 2020; Prime; Wayde; Browne, 2020).

Portanto, além de encararem a realidade naturalmente inerente à fase da adolescência, os jovens necessitaram de uma readaptação acoplada ao confinamento, uma vez que, de acordo com Polanczyk (2020), as implicações do isolamento social sobre a saúde mental, inclusive de crianças e adolescentes, podem delinear uma nova onda da pandemia. Assim, valida-se a necessidade de refletir acerca da adolescência e família também no contexto da pandemia.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas públicas atribuídas a jovens e adolescentes proporcionam o entendimento das representações sociais destinadas a estes grupos ao longo da história (Tasca; Brandão; Branco, 2020). No intuito de traçar as diferenças entre jovem e adolescente, Silva e Lopes (2009) apontam que o primeiro grupo se encontra com mais destaque como objeto da sociologia, sendo avaliado no âmbito do conjunto das relações sociais. A adolescência, por sua vez, aparece com mais frequência nos processos biológicos de mudança corporal e construção da personalidade, estando mais presente em pesquisas do campo da saúde.

Em tese, o cuidado à saúde do adolescente consiste em um processo complexo e multifatorial, visto que recebe influência de vários aspectos, como por exemplo, o contexto social, o qual se relaciona diretamente com os padrões de comportamento e com as condições de acesso à informação e à saúde (Barbiani *et al.*, 2020). Além disso, Silva e Engstrom (2020) listam outros pontos envolvidos na atenção à saúde desse público, como a qualidade de vida, satisfação

pessoal, aquisição de competências sociais, proteção contra a violência, acesso a condições básicas de vida.

Porém, em se tratando do atual estágio de cobertura do sistema de saúde no país para com a população adolescente, este ainda se encontra no nível incipiente quando confrontado às políticas destinadas a pessoas de outros segmentos, como crianças e idosos. Dessa forma, Barbiani *et al.* (2020) apresentaram recomendações de novos estudos, posicionando os desafios e perspectivas a serem trabalhados, seja do ponto de vista da disponibilização de serviços de qualidade e equidade, seja do seguimento das pesquisas.

Embora outros estudos demonstrem progressos na utilização dos serviços de saúde no país, ainda são notórias desigualdades geográficas e sociais, sobretudo em grupos minoritários (Miranda *et al.*, 2023). No que se refere ao público adolescente, Santana *et al.* (2021), em seu estudo, apontam a baixa procura ao serviço de saúde, ainda que identifiquem a necessidade de consultar um profissional da área.

Em virtude de ser uma fase de construção de hábitos, inclusive vinculados à saúde, os serviços devem se aproximar cada vez mais dos adolescentes e jovens, promovendo ações de educação e promoção de saúde centradas nas necessidades constatadas por esses indivíduos em seus diferentes contextos socioculturais e particularidades (Santana *et al.*, 2021).

Nesse contexto, situar a adolescência e a juventude como enfoque da política pública e de produção científica demanda uma ótica baseada por evidências, integral, interprofissional e multisetorial, no reconhecimento desse público como sujeitos de direitos, como também na vinculação de suas reais necessidades nas pautas políticas (Barbiani *et al.*, 2020).

O recorte atinente à juventude é recente nos marcos legais do país. Dourado, Santos e Alves (2022) afirmam que as primeiras citações a este grupo como pessoas com direitos remontam à segunda metade dos anos 1980. De início, haviam políticas públicas direcionadas aos adolescentes abordando a dimensão da violência, até então designada como seu registro típico, em virtude da suposta tendência a cometer atos criminosos.

Ao fim da década de 1980, surge o Programa de Saúde do Adolescente (Prosad), incentivado por movimentos sociais que participavam da redemocratização brasileira, do movimento da reforma sanitária e da criação do SUS. O Prosad, elaborado pelo Ministério da Saúde, foi o primeiro programa a estimular

a participação social da juventude no desenvolvimento de políticas públicas na área da saúde (Jager *et al.*, 2014).

A partir da década de 1990, as políticas públicas passam a reforçar a participação dos jovens no controle social, considerando-os como sujeitos autônomos, devendo ser inseridos nas decisões do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consiste em um relevante marco político-institucional dessa época, pois este documento reafirma que crianças e adolescentes são portadores de direitos, não sendo apenas objetos de intervenção do Estado ou da família (Brasil, 2010b).

O crescimento da juventude participativa, associado à criação do Conselho Nacional da Juventude e da Política Nacional da Juventude proporcionaram a formulação de políticas públicas elaboradas a partir das demandas das juventudes (Tasca; Brandão; Branco, 2020).

Na área da saúde, em 2004 foi desenvolvido o texto “Políticas de Atenção à Saúde de Adolescentes e Jovens” e promovida a I Oficina de Elaboração do Marco Teórico Referencial da Sexualidade e Saúde Reprodutiva de Adolescentes e Jovens, documentos que marcaram o início da participação ativa dos jovens e adolescentes nas políticas públicas na área da saúde (Jager *et al.*, 2014).

Em 2010, o Ministério da Saúde criou as Diretrizes Nacionais de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde com base na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens. A participação da juventude é destacada neste documento como um dos temas estruturantes para a atenção integral à saúde desse grupo (Brasil, 2010b).

O ano de 2020, por sua vez, é simbólico por abranger historicamente as principais conquistas da população infanto-juvenil no Brasil: demarcam-se os 30 anos da ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança (nela incluído o público adolescente) e da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, além do registro de dez anos de implantação das Diretrizes Nacionais de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens (Brasil, 2010b).

Apesar de ser um tema cuja produção científica ainda ser recente, tais políticas possuem como locus privilegiado de estudo o campo da atenção primária à saúde, concentrando as publicações em periódicos situados no âmbito da saúde coletiva e universidades públicas (Sehnen; Arboit, 2020).

No entanto, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens proporcionou destaque à integralidade da assistência



e ao trabalho intersetorial e interdisciplinar de ações de promoção da saúde e prevenção de agravos nesse público (Brasil, 2010b). A produção reuniu pesquisadores, profissionais de saúde, educadores, ativistas, representantes juvenis e gestores públicos, possuindo extensa produção de material técnico (Cabral; Brandão, 2020).

Reconhecendo o potencial de vulnerabilidade socioeconômica e política dos adolescentes e jovens, as diretrizes vêm para contribuir no direcionamento de criação de estratégias de cuidado, buscando prosseguir com uma visão holística e um tratamento sistêmico e humanizado das demandas desse público. Tais fatos contribuem para reter a atenção desses jovens e adolescentes nos serviços ofertados dentro das unidades de saúde, aumentando a movimentação deles para além da procura por serviços específicos (Silva; Engstrom, 2020).

Apesar disso, em estudo sobre o uso do serviço de saúde por adolescentes, Santana *et al.* (2021) informam que o hábito de procurar ou não esses órgãos, em casos de necessidade, pode ser referente a fatores culturais como também aos impedimentos quanto ao acesso aos serviços. Dentre os motivos alegados pelo público, o mais citado é a falta de necessidade, seguido pela distância geográfica relativa às zonas rurais, incompatibilidade de horários e morosidade do atendimento profissional.

Em vista dessas dificuldades, as diretrizes foram publicadas com o objetivo geral de sensibilização e mobilização de gestores e profissionais do SUS para agregar nas ações, políticas e estratégias que concorram para atenção integral à saúde dos adolescentes e jovens (Brasil, 2010b). Santana *et al.* (2021) reforçam que os serviços de saúde necessitam estabelecer cada vez mais proximidade com esse público, responsabilizando-se por ações de educação e promoção de saúde voltadas para as demandas dessa faixa etária em seus variados contextos culturais e particularidades.

A saúde dos adolescentes no Brasil pode adquirir ganhos importantes quando confrontada com a integralidade da atenção nos serviços de Atenção Básica à Saúde, de tal forma que a consolidação da atenção básica se mostra um pilar essencial para uma melhor atuação dos serviços voltados à saúde dos adolescentes (Brasil, 2010b; Santana *et al.*, 2021).

No entanto, Barbiani *et al.* (2020) reivindicam a importância do trabalho interprofissional e intersetorial na atenção integral à saúde dos adolescentes. Os autores salientam a necessidade de se compreender que a saúde não se desenvolve somente nos serviços de saúde. Além disso, elevam a dimensão da

articulação intersetorial das políticas na promoção da saúde, considerando os determinantes sociais da saúde relativos a esse grupo populacional, e sobretudo a articulação entre educação, assistência social e segurança pública (OMS, 2017; OPAS, 2023).

Com o intuito de colaborar na realização de atividades individuais e coletivas, assim do acompanhamento desse público nos serviços de saúde, o Ministério da Saúde publicou, em 2009, a Caderneta de Saúde do Adolescente, unificando informações sobre alterações corporais, alimentação, prevenção de doenças, saúde bucal, educação sexual e reprodutiva. Além de funcionar como produto educacional, esse instrumento proporciona campos de registro, tais como odontograma, calendário de imunização e acompanhamento da puberdade, do crescimento e do índice de massa corpórea para subsidiar o profissional nas ações de cuidado (Lima *et al.*, 2019).

Apesar disso, Lima *et al.* (2019) relatam a fragilidade das práticas e a carência no que diz respeito à atenção à saúde do público jovem no âmbito da Atenção Primária à Saúde, que ainda apresentam déficits de ações promovidas para atender às demandas desse grupo, geralmente marcadas pela ausência de vínculo, direcionadas para a doença e com pouco uso e reconhecimento da caderneta pelos profissionais e usuários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo trazer uma revisão bibliográfica de pesquisas acadêmicas que envolviam predominantemente os temas adolescentes, políticas públicas e saúde. Ao envolver predominantemente o público adolescente nos desafios que cercam a construção de políticas públicas no país, é notória a necessidade de avaliação dos fatores históricos e sociais em torno da adolescência para o delineamento de estratégias e ações objetivando a promoção da saúde articulada intersetorialmente.

## REFERÊNCIAS

AVANCI, J. Q.; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. V. C. Sintomas depressivos na adolescência: estudo sobre fatores psicossociais em amostra de escolares de um município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n.

24, v. 10, p. 2334-2346, out. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102311X2008001000014>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BARBIANI, R. *et al.* Atenção à saúde de adolescentes no Brasil: scoping review. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 18, n.3, p. 1-26, set.-dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11600/1692715x.18308>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BARBOSA, N. G. *et al.* Oficinas de educação sexual e reprodutiva para adolescentes. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 2, p. 187-199, mai.-ago. 2022a. Disponível em: <<https://doi.org/10.36661/2358-0399.2022v13n2.12241>>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio**. Brasília, DF, 2000. 109 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Série A: Normas e Manuais Técnicos. Brasília, DF, 2010b. 132p. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_nacionais\\_atencao\\_saude\\_adolescentes\\_jovens\\_promocao\\_saude.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CABRAL, C. S.; BRANDÃO, E. R. Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 8, p. 1-5, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00029420>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CARDOSO, A. S.; CECCONELLO, A. M. Fatores de risco e proteção para o suicídio na adolescência: uma revisão de literatura. **Revista Científica Perspectiva Ciência e Saúde**, Osório, v. 4, n. 2, p. 101-117, dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.29327/211045.4.2-5>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DOURADO, S. P. C.; SANTOS, W. L.; ALVES, A. C. P. Políticas públicas e geração: os estatutos do idoso e da juventude. **Revista Confluências**, Niterói, v. 24, n. 2, p. 298-314, mai.-ago., 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/conflu.v24i2.52229>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

FRANCO, M. S. *et al.* Educação em saúde sexual e reprodutiva do adolescente escolar. **Revista de Enfermagem da UFPE online**, v. 14, p. 1-8, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5205/1981-8963.2020.244493>>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GRILLO, E.; SILVA, R. J. M. Manifestações precoces dos transtornos de comportamento na criança e no adolescente. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, supl. 2, p. 21-27, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300004>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

HARTMANN, P. B. **Depressão na infância e adolescência**: apresentação clínica. São Paulo, 02 out. 2020. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/depressao-na-infancia-e-adolescencia-apresentacao-clinica/>>. Out. 2020. Acesso em: 18 nov. 2023.

JAGER, M. E. *et al.* O adolescente no contexto da saúde pública brasileira: reflexões sobre o PROSAD. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 211-221, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-737221567004>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIMA, J. N. *et al.* Utilização da caderneta de saúde do adolescente: percepção de profissionais. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 32, p. 1-8, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5020/18061230.2019.9002>>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MARQUES, E. S. *et al.* A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 4, p. 1-6, abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MEDEIROS, E. R. *et al.* Ações executadas no Programa Saúde na Escola e seus fatores associados. **Avances en Enfermería**, v. 39, n. 2, p. 167-177, mai. 2021. Disponível em: <<http://doi.org/10.15446/av.enferm.v39n2.86271>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MIRANDA, W. D. *et al.* Desigualdades de saúde no Brasil: proposta de priorização para alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Cadernos de Saúde Pública**, Belo Horizonte, v. 39, n. 4, p. 1-18, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311XPT119022>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Estrategia mundial para la salud de la mujer, el niño y el adolescente (2016-2030)**: salud del adolescente. 70.ª Asamblea Mundial de la Salud. Mai. 2017. 13 p. Disponível em: <[https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/WHA70/A70\\_37-sp.pdf](https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA70/A70_37-sp.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2023.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE. **Global Accelerated Action for the Health of Adolescents (AA-HA!)**: guidance to support country implementation. 2. ed. 2023. 260 p. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240081765>>. Acesso em: 16 dez. 2023.

POLANCZYK, G. V. O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. **Jornal da USP**, 11 mai. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/?p=321462>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PRIME, H.; WADE, M.; BROWNE, D. T. Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. **American Psychologist**, v. 75, n. 5, p. 631-643, jul.-ago. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

REIS, G. B. *et al.* Supervisão dos pais e comportamento sexual entre adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 26, suppl. 1, p. 1-9, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-549720230013.supl.1.1>>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SALES, J. K. D. *et al.* Fatores de risco associados ao comportamento sexual de adolescentes. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 49, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25248/reas.e3382.2020>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTANA, K. C. *et al.* Utilização de serviços de saúde por adolescentes rurais quilombolas e não quilombolas do semiárido baiano, Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 7, p. 2807-2817, jul. 2021 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.09712021>>. Acesso em: 08 out. 2023.

SEHNEM, G. D.; ARBOIT, J. Educação em saúde com o adolescente que vive com HIV/aids: diálogos sobre sexualidade. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 46, p. 233-256, jan.-abr. 2020. Disponível em: <[https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_46\\_art\\_10.pdf](https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_46_art_10.pdf)>. Acesso: 11 dez. 2023.

SEHNEM, G. D. *et al.* Saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes: percepções dos profissionais em enfermagem. **Avances en Enfermería**, Bogotá, v. 37, n. 3, p.

343-352, set.-dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/78933>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100/65>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, R. F.; ENGSTROM, E. M. Atenção integral à saúde do adolescente pela Atenção Primária à Saúde no território brasileiro: uma revisão integrativa. **Interface - Revisão**, Botucatu, n. 24, suppl. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.190548>>. Acesso em: 08 out. 2023.

SPINELLI, M. *et al.* Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. **Frontiers in Psychology**, v. 11, n. 1713, p. 1-7, jul. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

TASCA, B. G.; BRANDÃO, E. R.; BRANCO, V. M. C. Protagonismo juvenil: análise do projeto Rede de Adolescentes e Jovens Promotores da Saúde (RAP da Saúde) do município do Rio de Janeiro, na perspectiva de seus participantes. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 4, nov. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902020200070>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **How teenagers can protect their mental health during COVID-19: 6 strategies for teens facing a new (temporary) normal**. New York: Unicef, 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/coronavirus/how-teenagers-can-protect-their-mental-health-during-coronavirus-covid-19>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

VALENÇA, R. C. P.; GUIMARÃES, S. B.; SIQUEIRA, L. P. Prescrição e uso de antidepressivos em crianças e adolescentes: uma revisão da literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 94860-94875, dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-101>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.013

## POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS DE EJA

Rogério Teixeira de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

A pesquisa buscou realizar uma análise sobre a política Internacional de Educação de Jovens e Adultos, a partir da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU elaborado em 2015; que teve a Unesco como organismo responsável no âmbito da educação. O outro documento analisado foi Marco de Ação de Marraquexe, produto final da Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confintea VII realizada em 2022 no Marrocos. Para tanto, a pesquisa foi estruturada a partir de uma pesquisa qualitativa e utilizou revisão bibliográfica e a análise documental. O estudo demonstrou que a política internacional de Educação de Jovens e Adultos apresenta contradições, intenções de avanços, estagnações, propõe consensos, não aponta para ruptura do modo de produção capitalista, mas insiste em equacionar desigualdades, inerentes ao próprio capitalismo, que atravessam os sujeitos por ela atendidos. Ainda assim, entendemos serem as Confinteas espaços políticos fundamentais para avançarmos na efetivação da Educação de Jovens e Adultos como direito de todas e todos.

**Palavras-chave:** EJA, Políticas públicas, ONU, Unesco.

<sup>1</sup> Doutorando do Curso de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - RJ, rtdoacad@gmail.com;

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a realizar uma análise das principais ações em âmbito internacional da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é modalidade inserida na Educação Básica e tem como destino aqueles que não acessaram a educação em “idade própria” (BRASIL, 1996). A EJA encontra consonância constitucional no artigo 2005 da Carta Magna, quando a Constituição defende o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, a EJA deve ser estar presente no sistema de garantia de direitos dos sujeitos que dela necessitam. Para tanto, os Estados precisam estar comprometidos com essa modalidade. Os documentos de âmbito internacional analisados nessa pesquisa são também partes fundamentais para a efetivação desse direito educacional no Brasil.

Nesse sentido, analisamos a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS4) da ONU e o Marco de Ação de Marraquexe, produto final da Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confinteia VII, esta última realizada de 15 a 17 de junho de 2022, no Marrocos. A pesquisa focou na análise comparativa desses dois documentos; tendo em vista a importância dos mesmos em nível de política internacional para a EJA. O primeiro de 2015; que se propõe, em diversos âmbitos colaborar para o desenvolvimento sustentável do planeta traz dentre seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODSs), o ODS4, que se refere à educação. Assim, buscamos identificar no ODS4 aquilo que o mesmo traz sobre a Educação de Jovens e Adultos e ao mesmo tempo compará-lo com o documento produzido na Confinteia VII, realizando assim uma análise desses dois documentos sobre as políticas internacionais para a EJA.

A Agenda 2030, organizada entre 2000 e 2015, tem como objetivo o enfrentamento de questões globais, no sentido de erradicar a pobreza extrema, a fome e contribuir, por exemplo, para o acesso à educação.

A Confinteia VII teve início em 1949 e acontece a cada 12 anos. É, em âmbito internacional, o espaço mais importante para sugestões de políticas públicas para EJA. Ressaltamos que os documentos produzidos nas Confinteias são sugestões; tendo em vista a Unesco não ter poder de imposição aos Estados-Membros do que é acordado em sua instância.

Em 2009 ocorreu em Belém, estado do Pará no Brasil a Confinteia VI e teve ampla participação de movimentos sociais; tendo inclusive sido responsável pela constituição dos fóruns de EJA no país. Foi, portanto, uma Confinteia eivada



de participação democrática, bem diferente da realizada em 2022 no Marrocos, país conservador e com vários Estados-Membros antidemocráticos participantes.

Assim, a realização de uma análise comparativa contribui para verificamos como a política internacional de EJA tem se dado e como influencia na política de EJA no Brasil.

## METODOLOGIA

A delimitação do estudo se deu através da análise dos documentos relacionados. Este artigo foi estruturado a partir de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa realiza uma correlação “entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa busca apresentar uma qualidade do fenômeno que está sendo estudado. Assim, “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZOTI, 1995, p. 11).

Para sua realização, esta pesquisa utilizou revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica tem o objetivo de verificar as produções sobre os temas que a pesquisa intenciona investigar (CERVO; BERVIAN, 2002).

Foram realizadas na análise, correlações com a realidade e com o direcionamento político que os Estados-Membros imprimiram nos documentos. Ainda, objetivou-se verificar como esse direcionamento impacta na política de EJA e na garantia de direitos. O primeiro documento pesquisado foi a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS4). Assim, apresentamos a análise realizada sobre o mesmo na próxima seção

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL (ODS4)

Em relação ao cenário internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável definida em 2015 apresentou 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis com a finalidade de enviaar esforços para um desenvolvimento sustentável no planeta até

2030: 1) erradicação da pobreza; 2) fome zero e agricultura sustentável; 3) saúde e bem-estar;; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de gênero; 6) água potável e saneamento; energia limpa e acessível; 8) trabalho decente e crescimento econômico; 9) indústria, inovação e infraestrutura; 10) redução das desigualdades, 11) cidades e comunidades sustentáveis; 12) consumo e produção sustentáveis; 13) ação contra a mudança global do clima; 14) vida na água; 15) vida terrestre; 16) paz, justiça e instituições eficazes e 17) parcerias e meios de implementação. Os objetivos do documento deixam claro a intenção da transversalidade da formação humana em sua feitura. Busca atender amplo espectro da atuação humana na Terra, a fim de protegermos nossa existência, a existência da natureza. Não apenas isso, mas que essa proteção ocorra de forma justa, decente, equilibrada para todas e todos.

Esta pesquisa se pautou no ODS4, Educação de qualidade, como forma de delimitação, mas entende que o mesmo é atravessado por todos os demais ODS's. A Unesco ficou responsável por liderar os esforços no âmbito da Educação de qualidade, ODS4. Este objetivo busca o oferecimento de “educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos, em todos os níveis, e expressa novos elementos estratégicos para a Educação 2030” (UNESCO, 2016, p. 29). Nesse sentido

São necessárias medidas especiais e mais financiamento para lidar com as necessidades de alunos adultos e dos milhares de crianças, jovens e adultos que continuam analfabetos. Além disso, todos os jovens e adultos, principalmente meninas e mulheres, deveriam ter acesso a oportunidades para alcançar um nível de proficiência funcional relevante e reconhecido em leitura, escrita e matemática; também deveriam adquirir habilidades para a vida e para um trabalho decente. Fundamentalmente, a oferta de oportunidades de aprendizagem, educação e formação para adultos precisa ser garantida. Para tanto, devem ser utilizadas abordagens setoriais transversais, que atravessam políticas de educação, ciência e tecnologia, família, emprego, desenvolvimento econômico e industrial, migração e integração, cidadania, bem-estar social e financiamento público (UNESCO, 2016, p. 34)

Os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS4) em relação aos jovens e adultos são

[...]

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competên-

cias técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo [...]

[...]

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática [...]. (UNESCO, 20166, p. 21)

Dentre os objetivos elencados é possível observar que o item 4.4 traz o aumento do quantitativo de jovens e adultos até 2030 como norte, orientados para “competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. Essa meta está alinhada com os resultados para a reprodução do modo capitalista, para o empreendedor de si mesmo, da volatilidade do mercado, ou seja, não apontando saídas de ruptura para o referido modelo de produção, mas para adaptação por parte dos jovens e adultos a esse sistema. Em relação às competências individuais e ao empreendedorismo Grespan (2021) lembra que os sujeitos são obrigados a venderem sua força de trabalho, mas não onde querem e como querem, mas subjugada pelo capitalismo. Nesse sentido, esse modo de produção tenta demonstrar que cada um é livre, dono de seu trabalho, mas na verdade são reféns desse sistema, a partir do individualismo e enfraquecimento de suas potencias coletivas. Assim, passam a considerar-se como um “prestador de serviço, um “consumidor” e não um produtor (GRESPLAN, 2021, p. 12).

A meta 4.6 suscita uma discussão sobre a deficiência da alfabetização no mundo, principalmente entre mulheres, porém focando apenas em alfabetização e habilidades em matemática. Esta meta deixa clara a intenção de uma oferta básica de alfabetização e da qualificação em matemática para jovens e adultos: “Até 2030, todos os jovens e adultos, no mundo todo, deverão ter alcançado níveis de proficiência relevantes e reconhecidos em habilidades funcionais de leitura, escrita e matemática [...]” (UNESCO, 2016, p. 47). Não se observa aqui a preocupação com a apreensão de áreas como filosofia, sociologia e educação física, por exemplo. Assim, podemos observar é um “[...] ensino transmissivo de aprendizagens básicas, o que reforça conceitos meritocráticos e desiguais na trajetória educacional[...]” (ROCHA, J. dos S.; AZAMBUJA, I. K.; ROZEK, M., 2021, p. 6). Não se vislumbra um rompimento do Modo de Produção Capitalista (MPC) (POULANTZAS, 2019). Assim, caminha no sentido de reafirmá-lo, ofertando à população da EJA apenas habilidades para a continuidade do MPC, ou

seja, contribuindo para a reprodução de desigualdades. Nesse sentido, esse direcionamento nada mais é que instrumento para que esses sujeitos continuem no ciclo da subalternidade da sociedade de classes. Essa estratégia indica que investimentos devem ser feitos em casos de emergência. Assim, realizando uma correlação com os recursos para EJA no Brasil, a partir de 2020, com a emergência da pandemia da Covid-19 é possível observar que não houve busca do cumprimento desse objetivo, ou seja, a pandemia da Covid-19 não foi motivo para que o governo Bolsonaro incrementasse efetivamente recursos para a EJA. A busca por esse objetivo impactaria positivamente durante a pandemia a realidade de estudantes da EJA. A Agenda 2030 ressalta no sexto princípio que

Jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida<sup>2</sup>, as habilidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência. (UNESCO, 2016, p. 26,)

Esse princípio é contraditório, tendo em vista que por um lado exalta uma base sólida de conhecimentos, o desenvolvimento de pensamento criativo e crítico, a coragem, por outro convoca os sujeitos à resiliência e ao desenvolvimento de competências flexíveis. Como avançar para uma mudança social propondo resiliência?

O documento também defende monitoramento da qualidade, responsabilização, acompanhamento e revisão para políticas, a partir de relatórios periódicos. Todo esse esforço converge em uma única direção: consenso. É

2 Enraizada em muitas culturas, sociedades e religiões, a noção de aprendizagem ao longo da vida existiu ao longo da história humana registra da. Desde a década de 1970, a UNESCO tem desempenhado um papel importante no enquadramento e promoção do discurso sobre a aprendizagem ao longo da vida. O Relatório Faure de 1972, intitulado *Learning to Be* (Faure et al. 1972), reconheceu que a educação não é mais privilégio de uma elite, ou uma questão para apenas uma faixa etária. Em vez disso, deve ser universal e vitalício. O Relatório Delors de 1996, intitulado *Learning: The treasure within* (Delors et al. 1996) via o aprendizado ao longo da vida como o “batimento cardíaco” de uma sociedade. Também viu o aprendizado ao longo da vida como um princípio que repousa em quatro pilares – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos – e vislumbrou uma sociedade de aprendizagem na qual todos possam aprender de acordo com suas necessidades e interesses individuais, em qualquer lugar e a qualquer momento de forma irrestrita, flexível e construtiva (UNESCO, 2016, p. 2)

possível ainda observar o relevo à mensuração de qualidade e de controles para manter as desigualdades tais como estão.

A Agenda 2030 apresenta objetivos e metas relacionados à EJA, o que demonstra atenção à realidade de milhões de sujeitos que necessitam mundialmente dessa modalidade de educação. A oferta proposta está direcionada para alfabetização e conhecimento básico em matemática, desprezando uma educação também nas áreas de Artes, Filosofia, História, Geografia, Sociologia e Educação Física. Observa-se aqui uma deficiência nesse sentido.

Observamos no Documento que esses objetivos e metas apresentam contradições e buscam consenso, resiliências ante as desigualdades e em nenhum momento propõe uma ruptura sistemática como forma de interromper tais desigualdades. Assim, são ações propostas que circulam dentro do labirinto das desigualdades.

Na seção seguinte faremos uma discussão sobre as Confinteas e, especificamente, sobre a Confinteia VII.

## **CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFINTEAS**

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – Confinteas acontecem a cada doze anos, desde 1949, tendo à frente a Unesco. A Confinteia I ocorreu em Elsinore - Dinamarca; a Confinteia II em Montreal – Canadá, em 1960; a Confinteia III em Tóquio – Japão, em 1972; a Confinteia IV em Paris – França, em 1985; a Confinteia V em Hamburgo – Alemanha, em 1997; a Confinteia VI em Belém – Brasil, em 2009 e a Confinteia VII em Marraquexe - Marrocos, de 15 a 17 de junho de 2022 (UNESCO, 2023)

Na Confinteia VII foram analisados os acordos firmados na Confinteia VI. Para tanto foi apresentado antecipadamente o 5º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos em maio de 2022; que é um documento que monitora se os Estados-Membros da Unesco estão colocando em prática os compromissos internacionais firmados na Confinteia VI. Outro Relatório fora elaborado em 2020 e teve como tema “Não deixar ninguém para trás: participação, equidade e inclusão” (UNESCO, 2020). Este Relatório apontou a necessidade de “melhorar o acesso à educação para mulheres e meninas”, bem como para “adultos com deficiência, idosos, refugiados e imigrantes”, além de atentar para a necessidade de investimentos adequados à EJA, contribuindo assim para a efe-

tivação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2016, p. 3). As inquietações apontadas em 2020 continuavam a ter relevo em 2022, tendo em vista a emergência da pandemia da Covid-19.

Em relação a EJA junto à Unesco, o Brasil conta com as Cátedras de EJA da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estas promovem “[...] eventos, formação de educadores, publicações, documentação, debates e pesquisas, intercâmbios regionais, nacionais e internacionais [...] no campo da EJA.” (CÂTEDRA UNESCO DE EJA, 2022). Em âmbito internacional existem outras três Cátedras sobre EJA na China, Marrocos e Nigéria (CÂTEDRA UNESCO DE EJA, 2022). Assim, a Unesco e suas Cátedras de EJA atuam para que os Estados-Membros cumpram os acordos na área da EJA, firmados pelos mesmos nas Confinteas. Em 2009 foi firmado um conjunto de compromissos através do Belém Framework for Action, para o desenvolvimento global da alfabetização de adultos e da orientação da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para a EJA.

Paiva (2021) ressalta a importância da CONFINTEA V e da CONFINTEA VI, tendo em vista que nesta última, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad) atuou como forte interlocutora. Outro traço importante foi que essas duas Confinteas contaram com ampla participação popular e do Estado (FORUM EJA, 2016; PAIVA, 2021). Este documento “gerou o compromisso do governo brasileiro instalar, em território nacional, um processo de debate para a formulação de uma política pública de educação de jovens e adultos ao longo da vida” (MEC, 2016, p. 8). Em 2016, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), junto com amplos segmentos da sociedade estavam organizando uma atualização do Marco de Ação de Belém e elaboraram um documento que a subsidiaria a Confinteia VII: a CONFINTEA Brasil+6. Esta seria realizada de 25 a 27 de abril de 2016, em Brasília, porém o golpe institucional que retirou a presidenta Dilma Roussef da chefia do Executivo, iniciado em 2015, impediu que a mesma ocorresse. Ainda assim, o referido documento tem grande importância pelo protagonismo dos sujeitos que dele participaram e pelo protagonismo do Ministério da Educação à época, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. O objetivo da atualização do Marco de Ação de Belém era atender 100% dos jovens entre 15 e 17 anos, que deveriam estar na escola. Ainda, pretendia oferecer 25% de vagas da EJA integradas à Educação Profissional, conforme Previsão da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Na seção seguinte tratamos especificamente do Marco de Ação de Marraquexe, produto final da Confinteia VII.

## CONFINTEA VII

O Marco de Ação de Marraquexe apresenta 48 itens, agrupados em 4 seções e subseções elaborado pelos 142 Estados-Membros da Unesco, representantes da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, agências intergovernamentais, juventude e o setor privado.

O documento está dividido em “Preâmbulo”, do item 1 ao 13. Em seguida a primeira seção traz os “Princípios e áreas prioritárias”, do item 14 ao 20. A segunda seção “Recomendações de ação para a EJA transformadora” possui 2 subitens: 1) “Criação de quadros e regimes de governança”, itens 21 e 22 e 2) “Redesenhando sistemas para a EJA”, do item 23 ao 25. A terceira seção “Garantir a qualidade da aprendizagem”, do item 26 ao 28 e apresenta os seguintes subitens: 1) “Aumento do financiamento”, itens 29 e 30; 2) “Promoção da inclusão”, do item 31 ao 33 e 3) “Domínios de aprendizagem em expansão”, do item 34 ao 40. A última seção “Cooperação internacional para a promulgação e acompanhamento (do Marco de Ação de Marraquexe)”, do item 41 ao 48.

Em relação ao preâmbulo, o item 3 traz a importância do Quadro de Ação de Belém de 2009 e ressalta que as cinco áreas de ação daquele documento continuavam a ter relevância em 2022: política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade e qualidade. O item 4 reforça o compromisso da comunidade internacional para o ano de 2030, em consonância com a Agenda 2030 e a necessidade de promover a aprendizagem ao longo da vida. No item 5 é apresentada a questão da pandemia da Covid-19 e propõe-se que os governos devem “desenvolver e implementar estratégias para a aquisição de conhecimentos, habilidades, capacidades (skills), competências (competencies) e políticas de aprendizagem que apoiem jovens e adultos a lidarem com os efeitos desta crise” (UNESCO, 2022, p. 1-2). Nesse sentido é possível observar que em nenhum momento se fala em superação do modo de produção vigente, mas de desenvolvimento de competências para lidarem com os efeitos da(s) crise(s) decorrente(s) desse mesmo modo de produção. O item 6 cita uma série de compromissos, aos quais a Confinteia VII está alinhada. São eles

Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) Assembléia Geral em 2015, com o empenho em alcançar os 17 ODS;

ODS4, através do qual os Estados-Membros comprometeram-se a “assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover uma educação ao longo da vida oportunidades de aprendizagem para todos”;

Declaração de Berlim sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável que reafirma a importância da educação para o desenvolvimento sustentável, adotado em maio de 2021 e convidam os alunos adultos a ajudar a alcançar as suas 16 recomendações e

Relatório da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação “Re-imaginando juntos os nossos futuros: Um novo contrato social para a educação”, que afirma o direito a uma educação de qualidade ao longo da vida e sublinha o poder transformador da educação para a construção de um futuro sustentável (UNESCO, 2022, p. 2).

O item 7 traz objetivo importante relacionado à “igualdade de gênero e o direito de todos”, entendendo que as questões de gênero são essenciais e afetam “[...] a capacidade dos alunos para empenhar-se eficazmente na educação” (UNESCO, 2022, p. 2). Tal afirmação é uma resposta à desigualdade existente nessa questão. O percentual de analfabetismo é maior para mulheres no mundo, porém não são elas em maior número dentre pessoas matriculadas na EJA. Nesse sentido, o olhar da Confinteia VII está mirando na direção correta para o combate dessa desigualdade. Ainda, o item traz a necessidade de que esse combate se dê de forma “abrangente, holística e intergeracional” em parceria com a saúde, a proteção social e a justiça. Essas ações conjuntas podem contribuir na diminuição dessas desigualdades. O item 8 reforça três campos-chave definidos em Conferência Geral da Unesco em 2015: 1-alfabetização e competências básicas; 2- educação contínua e competências profissionais e 3- educação liberal, popular e comunitária e competências de cidadania. O item 9 ressalta a educação e aprendizagem de adultos como componente chave da aprendizagem ao longo da vida. O item 10 reforça a educação e aprendizagem de adultos como um direito humano e fundamental, a partir de um esforço público e um bem comum. Nessa direção o item 12 reitera que

Numa altura em que as sociedades estão ameaçadas pelo fanatismo crescente e extremismo violento, crescendo desconfiança na ciência e aumento das desigualdades dentro e entre países, rea-



firmamos que a Aprendizagem ao Longo da Vida pode constituir uma resposta política poderosa para consolidar a coesão social, melhorar as competências sócio-emocionais desenvolvimento, garantir a paz, reforçar a democracia, melhorar a compreensão cultural, eliminar todos os tipos de discriminação, e promover a convivência pacífica e a cidadania ativa e global. (UNESCO, 2022, p. 3)

A primeira seção “Princípios e áreas prioritárias” traz no item 14 que a aprendizagem ao longo da vida

está enraizada na integração da aprendizagem e da vida, abrangendo atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, moças e rapazes, mulheres e homens) em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, local de trabalho, etc.) e através de uma variedade de modalidades (formal, não formal e informal) que, em conjunto, respondem a uma vasta gama de necessidades e exigências de aprendizagem. Os sistemas educativos que promovem a aprendizagem ao longo da vida adotam uma abordagem holística e setorial envolvendo todos os sub-setores e níveis para assegurar a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos. (UNESCO, 2015, p. 30)

O item 17 traz a necessidade de

Libertar o potencial da aprendizagem e educação de adultos para a ação climática: Alterações climáticas representa uma enorme ameaça para a humanidade, bem como para outras espécies [...] Aprendizagem comunitária e educação para a cidadania são fatores-chave para o desenvolvimento sustentável, incluindo o desenvolvimento rural, e para aumentar a sensibilização do impacto das alterações climáticas. (UNESCO, 2022, p. 4)

Este item aponta a EJA como potência para a ação climática. Reitera que pensar no clima leva a “questionar os atuais padrões de produção e consumo, inventar novas indústrias e aceitar a responsabilidade moral de gerações futuras”(UNESCO, 2022, p. 4). Aqui se observa a possibilidade de questionamento de necessidade de mudança do atual modo de produção e consumo e a possibilidade de invenção de novas indústrias. Outra questão trazida aqui é a importância das instituições de EJA, que “podem atuar como modelos para transição verde na sociedade, tornando seus currículos, instalações e gestão mais ecológicos” (UNESCO, 2022, p. 4). O item 18 trata da promoção da “igualdade

de acesso de todos os estudantes, incluindo os mais velhos, à aprendizagem em ambientes digitais” (UNESCO, 2022, p. 4). O item 19 pontua a preparação dos adultos para o futuro do trabalho

Deslocamentos demográficos, a quarta revolução industrial, a globalização e as alterações climáticas estão transformando profundamente a economia e o mercado de trabalho. Estas transformações têm grandes implicações para a natureza do trabalho, as estruturas de emprego, o conteúdo dos empregos, e as competências e aptidões exigidas. A transição linear da educação para o trabalho que foi o padrão dominante durante décadas está a tornar-se menos relevante à medida que, cada vez mais, os adultos seguem trajetórias complexas ao longo da sua vida profissional. (UNESCO, 2022, p. 4-5)

Neste item observamos elencada uma sequência de características do modo de produção capitalista, que tem trazido a precariedade do trabalho, a penalização de trabalhadores no mundo, mas o documento apenas os cita sem assinalar que essas características são inerentes ao próprio capitalismo e que para superá-las há que se ultrapassar tal modo de produção. Ainda, afirma que uma “transição linear da educação para o trabalho” tem se tornado menos relevante; tendo em vista que adultos atualmente “seguem trajetórias complexas ao longo da vida profissional” (UNESCO, 2022, p. 4-5). Ora, pelo contrário, as trajetórias complexas são também resultantes de um processo de educação diretamente voltado para qualificação, para o tecnicismo, para atender às relações complexas do mundo do trabalho na atualidade. Por outro lado, há sim a possibilidade dessa relação da educação com o trabalho tornar-se menos relevante para aqueles mais precarizados; tendo em vista buscarem em caráter primeiro suas sobrevivências deixando de acessar ou abandonando a educação. Ainda, neste item, as implicações do MPC, a partir do direcionamento neoliberal são elencadas, através de adaptação. O item propõe que a EJA se comporte de forma flexível na direção da

aquisição equitativa de conhecimentos, competências e aptidões ao longo da vida, incluindo orientação profissional e outros apoios à aprendizagem para o emprego, trabalho decente, desenvolvimento da carreira e empreendedorismo. (UNESCO, 2022, p. 4-5)

Assim, o que se observa é que não se propõem saídas coletivas, mas adaptação pessoal ao que está posto. Contraditoriamente, o item fala em trabalho

decente, o que nos suscita a seguinte pergunta: Como ter trabalho decente se não se propõe mudanças para além do labirinto de desigualdades capitalista? Que flexibilidade? Quais conhecimentos? Quais competências são essas? Para atender a quais interesses? A que tipos de empregos? A que carreiras? Ainda lembram o crescimento do envelhecimento da população e propõem que a EJA se adapte para atender esse crescente grupo da população

adultos mais velhos para atividades pós-trabalho, incluindo para facilitar a sua contribuição significativa para as sociedades e para colocar maior ênfase no seu bem-estar e desfrute de todas as esferas das suas vidas. (UNESCO, 2022, p. 4-5)

O item 20 propõe uma aprendizagem ao longo da vida, a partir de uma abordagem holística; que leve em conta a EJA formal, não formal e informal.

A segunda seção “Recomendações de ação para a EJA transformadora” apresenta nos itens 21 e 22 a proposta de um novo contrato social para a educação. No item 21 a proposta de um novo contrato social se dará a partir de consultas com “peritos relevantes e diálogo intragovernamental”, de forma a consolidar direitos humanos na Aprendizagem e Educação de Adultos “criando assim uma cultura de aprendizagem ao longo da vida que se adapta a cada Estado Membro” (UNESCO, 2022, p. 5-6). No item 22 ressalta-se o reconhecimento do valor das plataformas multisetoriais no apoio à Aprendizagem e Educação de Adultos, com o protagonismo de ministérios, organizações civis, jovens, setor privado, universidades e fornecedores de Aprendizagem e Educação de Adultos. O subitem 2.2 “Redesenhando sistemas para a EJA”, no item 23 ressalta a necessidade do papel dos governos na regulamentação, incentivo, estímulo, coordenação e monitoramento da EJA; tendo em vista o crescente número de oferta de EJA para além do governo, ou seja, uma forma do estado regular a oferta da EJA, principalmente quando a iniciativa privada também a fornece. O item 24 traz o reconhecimento da necessidade de reforço da EJA a nível local em seus diversos espaços e ofertas possíveis,, tais como

espaços de aprendizagem, [...] de caráter técnico e ensino e formação profissional, instituições de ensino superior, bibliotecas,, museus, locais de trabalho, espaços públicos, instituições artísticas e culturais, desporto e recreação[...], famílias[...]. (UNESCO, 2022, p. 6).

O item 25 propõe a criação de “percursos de aprendizagem flexíveis dentro e fora da comunidade” e também considera grupos “sub-representados”, tais como portadores de deficiência, comunidade indígena (UNESCO, 20022, p. 6). A aprendizagem flexível por outro lado permite que “alunos escolham as suas trajetórias de aprendizagem de acordo com seus talentos e interesses” (UNESCO, 2022, p. 6) Aqui há de se ter atenção, pois por outras questões de desigualdades, de sobrevivência, de vulnerabilidades nem sempre é possível para os sujeitos da EJA caminharem na direção de seus talentos e interesses, ou seja, muitas vezes “uma opção” não é resultante de uma livre escolha, mas de necessidade.

A terceira seção “Garantir a qualidade da aprendizagem” ressalta em seu item 26 a importância dos diversos profissionais que atuam na EJA e se compromete a “melhorar as suas condições de trabalho, incluindo os seus salários, estatutos e desenvolvimento de trajetórias profissional.” (UNESCO, 2022, p. 6-7).

O item 27 traz elementos de defesa essenciais na oferta presencial de EJA; tais como a promoção de “currículos e materiais de aprendizagem relevantes”, “não discriminatórios”, “sensíveis ao gênero”, “educação para a sustentabilidade e desenvolvimento”, “cidadania global”, “educação para saúde e o bem-estar”, “competências transversais e de pensamento crítico”, “competências digitais” por um lado, porém traz também a possibilidade das “competências socioemocionais”, esta última com direcionamento para reprodução do modo de produção capitalista e com direcionamento individualista e não emancipatório (UNESCO, 20222, p. 7). Assim, observa-se uma contradição nesse item. Por exemplo, a luta das mulheres por direitos não é uma luta individual, mas coletiva. Quando se fala em questões sensíveis ao gênero e em competências socioemocionais está se colocando em contraste uma luta coletiva e uma questão individual, respectivamente. O item 28 traz como essenciais para qualidade em EJA que haja “realização de investigação, avaliação e orientação das políticas e prática para promover inclusão, qualidade e pertinências dessa modalidade de educação.” (UNESCO, 20222, p.7).

O subitem 3.1 que aborda o aumento do financiamento é tratado nos itens 29 e 30, reiterando a necessidade de aumento de “financiamento público e a mobilização de recursos para a EJA e a prevenção de regressão nas dotações orçamentais existentes” com atenção especial para mulheres e vulneráveis, a partir do aumento de “4% a 6% do PIB ou pelo 15-20% da despesa total de edu-

cação” (UNESCO, 2022 p. 7-8). Esses percentuais já haviam sido propostos em 2015 no Fórum Mundial de Educação em Paris (UNESCO, 2022, p. 7-8). O item 30 ressalta a importância da Parceria Global para Educação, onde se propôs que 7% do PIB em países em desenvolvimento sejam destinados à alfabetização de adultos, a fim de cumprir as metas do ODSS4.

O subitem 3.2 trata da “Promoção da Inclusão” nos itens 31, 32 e 33. Assim, o documento se compromete no item 31 a

colocar a diversidade, incluindo a diversidade lingüística, a inclusão, a acessibilidade e a equidade em o coração dos nossos esforços, reconhecendo-os como prioridades no aumento do acesso a ALEE entre indivíduos marginalizados ou desfavorecidos, e grupos sub-representados e vulneráveis e comunidades (UNESCO, 2022, p. 8)

O item 32 traz a necessidade de que se tenham sistemas de

informações fiáveis, válidos, transparentes e acessíveis, sensíveis ao gênero, para a Aprendizagem ao Longo da Vida [...] bem como de facilitar o intercâmbio de conhecimento entre instituições governamentais e não governamentais, o meio acadêmico, a sociedade civil e Estados- Membros (UNESCO, 2022, p. 8)

O subitem 3.3 “Domínios de aprendizagem em expansão” propõe no item 34 o “estabelecimento de letramento abrangente e baseada em provas, transformativa, trans-setorial e políticas inclusivas e estratégias de implementação.” (UNESCO, 2022, p. 8). O reconhecimento do trabalho tido como local importante de aprendizagem é trazido no item 35. Este item inicia defendendo o local de trabalho como local de aprendizagem dos trabalhadores, não para alterar o modo de produção vigente que; retirou a sua propriedade dos meios de produção, mas para servir de adaptação às contradições do modo de produção atual. Nesse sentido defende o trabalho decente. Trabalho decente dentro do capitalismo é uma forma de validar as próprias incongruências desse sistema. No item 37 o documento reconhece “o papel poderoso da tecnologia e o compromisso de reduzir as desigualdades digitais, promover o letramento e as competências digitais” (UNESCO, 2022, p. 9). O item 38 reafirma a importância da aprendizagem para o bem-estar individual e saúde pública, a partir dos impactos da pandemia da Covid-19. O item 39 ressalta a “[...] a importância da cidadania ativa e global, dos meios de comunicação e informação e da alfabetização na abordagem dos desafios sociais e de desenvolvimento” (UNESCO, 2022,

p. 9). O item 40 faz menção à Agenda 2030 e reforça o comprometimento desse Documento, a partir do “desenvolvimento de competências transversais, reconhecendo como esta agenda traz coesão e sinergia para os objetivos multifacetados da EJA para os anos vindouros.” (UNESCO, 2022, p. 9). Ainda este item complementa

A educação de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida são mecanismos importantes para a implementação do ODS4 e são também pré-requisitos para a redução da pobreza (ODS1), saúde e bem-estar (ODS3), igualdade de gênero (ODS5), redução das desigualdades (ODS10), emprego remunerado e empregos decentes (SDG 8), cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis (ODS11), sociedades justas, pacíficas, inclusivas, sem violência (OD S16) e ação climática (ODS13). Além disso, a educação de adultos faz parte do direito à educação e é crucial para a realização de todos direitos humanos” (UNESCO, 2022, p. 9)

Em relação à última seção “Cooperação internacional para a promulgação e acompanhamento”, dos itens 41 ao 48, o Marco de Ação de Marraquexe se compromete no item 42 em dar atenção específica aos Estados-Membros afetados por conflitos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento, Estados africanos e países menos desenvolvidos. Este item também faz convite à Unesco em relação à materialização do Marco de Ação de Marraquexe em âmbito global, nacional, subnacional e local, a partir das seguintes plataformas

Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos e Educação (GRALE), a Global Alliance to Monitor Learning (GAML), a Global Alliance for Literacy (GAL), o Relatório de Monitorização Global da Educação (GEMR), o SDG 4 Education 2030 High Level Comité Director, o Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável, o trabalho de parceiros internacionais - incluindo organizações não governamentais - e monitorização a nível nacional (UNESCO, 2022, p. 10)

Observamos como pontos positivos da Confinteia VII a ratificação do comprometimento com o Marco de Ação de Belém e com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, alinhado às plataformas supracitadas no item 42. Assim, seguimos para as conclusões encontradas na pesquisa

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS4) esta pesquisa pôde deprender que o referido documento propõe a construção de “consensos”, de maiores “padrões e resultados”, “desenvolvimento na primeira infância à aquisição de habilidades visando à idade adulta” e reafirma por último o caráter neoliberal, a partir da formação de sujeitos resilientes em relação ao mercado.

Em relação à Confinteia VII é possível observar que a mesma reforça a adoção do Marco de Ação de Marraquexe como documento norteador para a EJA; que esta deve levar em conta a aprendizagem ao longo da vida e que contribua para “coesão social”, “futuro realizador”, “inclusivo” e “sustentável para todos”. D essa forma, traz uma contradição quando propõe um “futuro realizador, inclusivo e sustentável para todos”, mas a partir de uma “coesão social”, ou seja, não leva em conta as contradições do modo de produção capitalista; que é obstáculo para um “futuro realizador, inclusivo e sustentável”. A coesão social proposta serve de esteio para manter desigualdades. Ainda, que o Marco de Ação de Marraquexe por um lado se apresente como saída para a questão do acesso de jovens e adultos à educação, por outro não caminha efetivamente para que isso aconteça, dado que reconhece desigualdades, mas não aponta ruptura para alterar tal realidade.

A Confinteia VII trouxe pontos de avanço. O relevo dado à questão das mulheres e às desigualdades são avanços, assim como a atenção à questão indígena, aos portadores de deficiência, porém observa-se que não se menciona em nenhum momento as pessoas do grupo LGBTQIAPN+, grupo que historicamente sofre com dificuldade de acesso e permanência na escola, com cerceamento de direitos e de cidadania plena. Nesse caso, como trouxe o Professor Antonio Póvoa, da Universidade de Lisboa, membro da Cátedra Unesco para EJA em 2022, temas caros aos direitos humanos são muitas vezes polêmicos; tendo em vista que muitos Estados-Membros não são signatários da defesa de direitos humanos em seus territórios. Assim, observa-se que a questão de gênero no âmbito das Confinteas é sempre polêmica e precisa avançar. Nesse sentido, a necessidade de pautar, discutir e efetivar direitos, reconhecer a existência da população LGBTQIAPN+ como grupo vulnerável na EJA é imprescindível.

O documento não insere a população carcerária como detentora também de direitos à EJA. É necessário que os Estados Membros, signatários dos direitos

humanos superem os posicionamentos de países que insistem em negar direitos a esse grupo.

A pesquisa obteve seu propósito, que foi analisar contradições, lacunas e avanços nos documentos estudados. Ficou claro que esses espaços, ainda que apresentem lacunas são fundamentais para a continuidade da luta em âmbito internacional da efetivação da EJA como direito de todas e todos, sem exceção.

Em relação ao Brasil, a partir de 01 de janeiro de 2023, com o início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme direcionamento da atual gestão, a Educação voltou a ter lugar de destaque no país com a reestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, no MEC, onde a Educação de Jovens e Adultos está inserida. A retomada da Secadi, extinta em 2019 pelo governo Bolsonaro, tem papel fundamental para a EJA no âmbito nacional e internacional, a partir de interlocuções com a sociedade civil e com os organismos internacionais

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/civil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

CÁTEDRA UNESCO DE EJA. **Cátedra Unesco de EJA**. Disponível em: Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos ([ufpb.br](http://ufpb.br)). Acesso em: 11 out. 2023

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FORUM EJA. **Documento Nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Versão atualizada na CONFINTEA Brasil+6. Disponível em: [documento\\_nacional\\_6confintea\\_final.pdf](http://documento_nacional_6confintea_final.pdf) ([forumeja.org.br](http://forumeja.org.br)). Acesso em: 11 out. 2023.



GRESPLAN, Jorge. **Marx**: uma introdução. 1. Ed. São Paulo, Boitempo, 2021. 104.p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAIVA, Jane. Por que celebrar os 20 anos de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)* v. 1 – N. 24, maio-agosto de 2021.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

ROCHA, J. dos S.; AZAMBUJA, I. K.; ROZEK, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação Social e juventudes: da subjetividade à aprendizagem. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre,, v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/25995-4377.111252. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/1112552>. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. 2016. Disponível em: Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos - UNESCO Digital Library Acesso em: 11 out. 2023.

UNESCO. **4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. Disponível em: 4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão - UNESCO Digital Library . 2020. Acesso em: 11 out. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: Um novo contrato social para a educação. Disponível em: Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação - UNESCO Digital Library. Acesso em 11 out. 2023.

UNESCO. **CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action**: harnessing the transformational power of adult learning and education. 2022. Disponível em: CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education - UNESCO Digital Library . Acesso em: 11out. 2023.

UNESCO. **Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA)**. Disponível em: International Conference on Adult Education (CONFINTEA) | Institute for Lifelong Learning (unesco.org). 2023. Acesso em: 11 out. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.014

# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A CENTRALIDADE DO PDDE: O CONTEXTO DAS INFLUÊNCIAS E DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Kelly Maria Alves Lima de Souza<sup>1</sup>  
Maria Eliana Alves Lima<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo trata das políticas educacionais erigidas durante a reforma da educação brasileira dos anos 1990, cujas diretrizes norteadas por influências de organismos internacionais estabeleceram as bases da educação nacional na perspectiva da organização curricular, dos processos avaliativos, da descentralização da gestão escolar, do financiamento da educação, na responsabilização da escola pelos resultados e da a regulação do estado por meio dos mecanismos de controle social. Para tanto, apresentam-se elementos teórico-críticos que desnudam tais reformas educacionais, legitimadas pelos princípios estabelecidos nos artigos 205, 206 e 214 da CF de 1988, referendados na LDBEN de 1996. Para percorrer os fenômenos subjetivos a essa discussão, o estudo recorre a uma metodológica de caráter qualitativo com pesquisa de campo, fundamentada em pesquisa bibliográfica, além de pesquisa documental e base legal da educação brasileira e da coleta de dados junto aos gestores escolares em um município da região metropolitana de São Luís, Maranhão, fazendo uso de instrumentos de recolha de dados para levantamento e observação de situações essenciais para a análise. Objetiva-se, dessa forma, discutir o financiamento da educação no âmbito do federalismo e do regime de colaboração no Brasil, com centralidade para o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE,

1 Mestre em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Educação do Maranhão. [kellyalvesslima@yahoo.com.br](mailto:kellyalvesslima@yahoo.com.br)

2 Doutorando em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Portugal. [melianaalves@gmail.com](mailto:melianaalves@gmail.com)

a partir do campo analítico das políticas públicas educacionais, sobretudo as reformas propugnadas pelo MEC com implicações no sistema de gestão escolar e seus mecanismos de ação. A análise das teorias imbricadas às políticas educacionais e as práticas de gestão escolar financeira, permite-nos alcançar uma visão crítica dos seus resultados e as mudanças ocorridas em cenário micro e macro capazes de promover o fortalecimento da gestão democrática na sociedade. Tais resultados podem ser empregadas para definição de estratégias de atuação para o fortalecimento da educação local e enriquecer novas discussões acadêmicas em torno do tema, importantes para as escolas em todo o Estado.

**Palavras-chave:** Gestão democrática, gestão escolar financeira, reforma educacional, PDDE, Estado.

## INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas educacionais realizadas a partir dos anos 1990, as mudanças ocorridas nos cenários da Educação Básica nacional apresentam forte vinculação com as demais reformas estruturais do Estado Brasileiro, cujas diretrizes orientam que as ações no âmbito da organização escolar acompanhem os programas de descentralização administrativa, financeira, a exemplo das outras áreas de gestão de políticas nacionais, como saúde e infraestrutura, e que as ações pedagógicas implantadas nos sistemas de ensino tenham com base o que se estabelece no currículo nacional e nos mecanismos de avaliação e controle dos resultados, aferidos por meio do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB). Tais medidas são inicialmente invocadas pelos princípios constitucionais da CF de 1988 e posteriormente referendados na LDBEN de 1996, além de outras bases do planejamento e da gestão da educação.

Araújo (2013) escolherece que foi a partir daí que se inicia no Brasil o viés mais atuante de uma política de financiamento na educação pública por meio de programas de transferência direta dos recursos federais para as escolas públicas, por meio de fundos contábeis para prover o atendimento de manutenção e desenvolvimento das ações pedagógicas, primeiro com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado pela Lei 9.424/96, 10 anos depois substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei 11.494/2007.

Dados os contextos das influências internacionais que suscitaram as reformas dos Estados de economia periférica, sobretudo na América Latina, entre os quais o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, cuja linha de financiamento para esses países estava condicionada a mudanças no perfil de gestão pública, coube ao Brasil adotar novos contextos de organização estatal e das políticas públicas em todas as áreas sociais, e em especial na educação, como forma de atender às expectativas internacionais de modernização administrativa, gestão eficiente por qualidade total e descentralização das ações, sem as quais os órgãos públicos jamais alcançariam resultados significativos para elevar o cenário sócioeconômico ao nível de desenvolvimento.

Sobre esse quadro histórico, Cury (2010) afirma que o Brasil optou por um regime normativo e político, plural e descentralizado. Assim, cruzaram-se os mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo

que amplia o número de sujeitos sociais com caráter político capazes de tomar decisões. Daí a emergência de novos discursos e métodos de gestão pública que agregam a União, os Estados e Municípios - responsáveis diretos pela gestão dessas políticas, a outros atores sociais com respaldo legal para fazê-lo.

Tais processos no âmbito das políticas públicas educacionais nacionais desencadearam as formas contemporâneas do fazer pedagógico nas escolas, em relação aos novos modelos de gestão escolar e ao fenômeno recente de financiamento da educação por transferência direta, dando caráter normativo, contábil e regulador às práticas escolares e às relações das pessoas que se estabelecem nas unidades de educação em todo o país.

No âmbito dessas reformas pelas quais passou o Estado brasileiro a partir dos anos 1990, a educação aparece como um fator de desenvolvimento econômico e social, que deve ser garantido por meio de políticas de financiamento da educação básica, com foco no acesso e na garantia da permanência e pela redução dos indicadores de repetência e de evasão escolar. No âmbito de tais políticas, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aparece como uma estratégia gerencial que visa promover um atendimento educativo com o foco no alcance da qualidade da educação. Todavia, segundo Fonseca (2009), esses programas nada mais são do que medidas tópicas orientadas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial (BM), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A relação que esses organismos internacionais fazem entre a injeção de recursos públicos diretamente na escola e a educação de qualidade encontra ressonância nas concepções e práticas de gestão educacional e escolar com apelo ideológico na garantia da qualidade da educação. Nesse sentido, o atendimento público na educação básica aparece como uma das preocupações de organismos internacionais, expressando um sentido de orientar o governo federal na promoção de políticas de financiamento com vistas ao acesso de crianças e jovens à educação escolarizada, denotando um interesse de preparação para o mercado.

Nesse sentido, a escola pública no Brasil partir dos anos de 1990 sofreu profundas influências nos padrões de organização e gestão, ocasionadas por intervenções estatais resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações capitalistas, consubstanciadas pelo neoliberalismo. A emergência de novos modelos de gestão escolar demandou das políticas públicas novas relações entre o Estado e as políticas educacionais, revelando prioridades e compromissos na

elaboração e implementação de programas e projetos educativos. A descentralização como princípio da reforma educacional encontra-se legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/96 que orienta para o redimensionamento do sistema de ensino, através de novos referenciais de gerenciamento, com o objetivo de aumentar a produtividade e democratizar a educação formal. A orientação básica para a gestão educacional, a partir da LDB de 1996, é a ampliação da autonomia da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, fortalecendo sua gestão.

O presente artigo, objetivo fazer um recorte nesse tempo histórico contemporâneo da educação nacional, correlacionando as influências de organismos internacionais à reforma das políticas educacionais brasileira que, por sua vez, projetaram novos modelos de organização e gestão escolar. O estudo e análise dos fatos históricos e da base legal que legitima as mudanças no cenário da gestão escolar são importantes para a compreensão dos processos imbrincados aos indicadores educacionais recentes e para definição das ações necessárias aos processos de gestão que comungam com modelos formativos de perspectiva emancipatória.

## O PDDE E AS NOVAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

Para cumprimento de recomendações de organismos internacionais de modernização administrativa na política educacional nos entes federados no Brasil, o Ministério da Educação instituiu o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, por meio da resolução n.º 12, de 10 de maio de 1995, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Inicialmente chamado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – PMDE, tinha o objetivo de contribuir, de forma complementar<sup>3</sup> para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola pública de educação básica – até então apenas do Ensino Fundamental, para garantir as condições “indispensáveis ao bom funcionamento, reforçando, inclusive, a participação social e a autogestão escolar” (Resolução FNDE/CD/N.º 12, 1995).

3 Os créditos suplementares são uma modalidade de crédito adicional destinado ao reforço de dotação orçamentária já existente no orçamento. É autorizado por lei e aberto por decreto do Executivo. Tal autorização pode constar da própria Lei Orçamentária Anual.

O programa compreendia as escolas públicas do Ensino Fundamental vinculadas às redes estaduais e municipais de ensino do Distrito Federal que atendiam no mínimo 20 alunos por unidade escolar. Além de escolas públicas, o PDDE também atendia escolas privadas de educação especial, mantidos por organizações não governamentais (ONG's), entidades similares e sem fins lucrativos.

A novidade foi intensamente recepcionada por todas as escolas, uma vez que o PDDE foi o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da união para as unidades escolares. Antes, todo recurso passava por cofres públicos (prefeituras e governos) e as escolas só se beneficiavam por meio de reformas ou quites pedagógicos encaminhados pelas secretarias de educação, com poder de decisão sobre os gastos dos recursos da educação centralizado na gestão pública executiva. Moreira (2012, p. 20) analisa que

A inovação estava em o governo federal utilizar a modalidade de transferência automática e enviar recursos financeiros a serem executados pelas escolas públicas estaduais e municipais, sem a interferência das secretarias de educação. Dessa forma, iniciava-se um processo de ampliação da autonomia da escola, ainda que relativa, para administrar o dinheiro destinado à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica.

Assim, o PDDE estabelece uma nova prática escolar, enquanto proposta de caráter democratizador das decisões inerentes à vida escolar, com ações deliberadas pela comunidade educativa, pelo menos em tese. Como princípio basilar para recebimento do PDDE, a resolução enfatiza que:

A construção da “escola ideal” é responsabilidade de todos: governo e sociedade e é neste contexto que se insere o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por um lado, propiciando, supletivamente, meios pedagógicos para as aquisições dos recursos didáticos-pedagógicos, equipamentos, reparos e conservação de prédio da unidade de ensino e, por outro lado, reforçando a gestão escolar e a participação social, mediante desconcentração decisória e funcional do emprego do dinheiro (Resolução FNDE/CD/Nº 003, 2003).



O PDDE faz a transferência dos recursos financeiros que são creditados diretamente em conta específica das Unidades Executoras (UEX)<sup>4</sup>, para a execução das ações que representam o conjunto de prioridades assumidas pela coletividade que representa aquela unidade de ensino e cujos objetivos deve proporcionar o fortalecimento da participação da comunidade escolar na execução financeira, administrativa e didática, contribuindo, dessa forma, para elevar os índices de desempenho da educação básica, melhorar a infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

Basicamente, os valores repassados às escolas variam de acordo com o número de alunos registrados no Censo Escolar do ano anterior ao repasse e podem ser aplicados na aquisição de materiais permanentes – recursos de capital (como bebedouros, computador, ventiladores, impressoras, ar condicionado, entre outros), os quais asseguram melhores condições estruturais de funcionamento da escola, e de itens de consumo, ou uso diário – recursos de custeio (materiais pedagógicos, de escritório, produto de limpeza, higiênicos, etc.).

Os recursos podem ainda ser empregados para realização de pequenos reparos na infraestrutura do prédio escolar (trocar torneiras, pias, maçanetas, reparar telhado, reparo elétricos e hidráulicos) além de contratação de serviços, desde reformas à formação de profissionais da educação e ações necessárias para implementação do projeto político pedagógico e da avaliação da aprendizagem.

Ou seja, a gestão da escola assume responsabilidades para além da dimensão pedagógica o que implica uma compreensão da forma como se ampliaram as práticas escolares, fortalecendo os processos de organização e gestão. Da mesma forma, pode-se inferir que a escola passa a exercer controle financeiro de dinheiro público, o que lhe confere maior responsabilidade e trabalho diário, com atenção à gestão financeira e autonomia junto à comunidade escolar.

Movido pelos novos conceitos surgidos no auge dos 1990, como *ação pública* e *governança*, ambos com caráter descentralizador, o programa busca na participação de novos atores o encontro de resultados mais ousados e focados na eficácia da gestão. Tais atores são os que formam a comunidade escolar – representantes dos professores, alunos, pais e sociedade civil. E é este cole-

4 UEX (unidades executoras): denominação genérica dos órgãos colegiados, determinada pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar os responsáveis pelo recebimento, execução e gestão dos recursos financeiros da unidade escolar.

giado ou conselho que, pelos critérios do programa, faz a gestão financeira dos recursos transferidos.

Sobre essas novas do fazer pedagógico para a gestão escolar, Oliveira (1997) salienta que os modelos de gestão da educação pública foram fundamentados na flexibilidade administrativa, o que pode ser percebido via desregulamentação de serviços e descentralização dos recursos, e na colocação da escola na posição de núcleo do sistema. Segundo a autora, esses modelos foram concebidos com vistas à melhoria da qualidade na educação, mas sob a perspectiva de que a educação se constitui um objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos, o que, segundo ela, considera-se que poderá ser alcançado com inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola.

A extensão dessa mudança de perspectiva na relação entre os participantes da escola pode ser sentida na ampliação da autonomia escolar e no empoderamento da instituição na comunidade local. Antes vista como receptora de informação e dependente da vontade externa, após o PDDE a escola alcançou status de organização social que promove a transformação do seu ambiente e transformação social, para além da reprodução.

Ressalta-se que a gestão democrática dos recursos financeiros não é uma condição automática, inerente do processo de transferência direta dos recursos, antes, é importante a organicidade da gestão escolar e predominância de um tipo de autonomia para gerir recursos financeiros, aquela construída no seio da comunidade local e que supera os resquícios da autocracia, ainda tão presente no cenário educacional brasileiro, mesmo na segunda década do século XX.

## **O PDDE, O FINANCIAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA E AS INFLUÊNCIAS PARA UMA NOVA GESTÃO**

Os discursos sobre o advento da necessidade de novos modelos de financiamento da educação nacional no Brasil foi colocada por toda a sociedade como uma estratégia para modernização da administração pública e como para saída para os péssimos índices educacionais, especialmente sobre o acesso à educação básica e valorização dos professores. Nos anos 1990, a reorganização do sistema educacional brasileiro se efetivou por processos de descentralização e divisão de competências e responsabilidades entre os entes federados – União, Estados, Municípios e Distrito Federal, e tal definição também se aplica

ao financiamento da educação em todas os níveis, etapas e modalidades do ensino.

No caso das reformas políticas educacionais ocorridas no Brasil, as influências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização Mundial do Comércio (OMC), se intensificaram com ênfase dada à concepção neoliberal nos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), seja por meio de um modelo já implantado em outros países, tido como eficientes, seja por patrocínios ou outras políticas de financiamento, ou discursos que legitimam tais reformas, formando rede de ideias atreladas a ideologias geralmente fechadas que “vendem soluções” para os países com baixos índices socioeducacionais.

O modelo neoliberal tem como princípio possibilitar que as pessoas tenham autonomia para desenvolverem suas atividades educativas, de saúde e de lazer como o auxílio mínimo do Estado, pois até então havia uma defesa de que o Estado é o provedor das ações básicas para os cidadãos e que este deveria responsabilizar-se pelas necessidades da população (SILVA, 2016, p. 55).

Por meio das ideias neoliberais implementadas no país, uma nova concepção política com viés de minimização da ação do Estado emerge mascarada pelas práticas de voluntariado, responsabilidade social pelas empresas, cidadania autônoma, liberdade comercial, gestão democrática e descentralização financeira. Para todas essas práticas consideradas inovadoras, sobretudo em países com grande desigualdade social, o Estado aparece como avaliador e regulador das políticas sociais, no entanto, por ser guiado por uma lógica comercial, estas políticas tendem a favorecer apenas uma classe social e que não é a menos favorecida.

Sobretudo nos anos 1990, houve uma invasão de modelos e políticas importadas que assumiram a incumbência de modernizar a educação com influência direta nos modos de gestão escolar, cujo foco era tornar a escola eficaz e eficiente para elevar a qualidade dos serviços prestados.

A educação é um assunto de políticas globais e locais e tem sido vista como uma oportunidade de negócio, isto é, cada vez mais políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas à competitividade econômica. Conseqüentemente, é cada vez mais comum que o mundo dos negócios enfoque a educação como uma área em expansão. Essa rede de políticas está presente em

vários países do mundo com o compromisso de divulgar a lógica mercantil neoliberal (MAFASSOLIN, 2017, p. 87).

Além do financiamento externo, esses países, entre os quais o Brasil, que possui maior potencial econômico e contraditoriamente uma extrema desigualdade econômica e social, estabelecem também como viés de mudança de indicadores, a ideia de parceria entre o estado e a sociedade civil, com destaque para a presença de grupos privados na proposição de projetos e ações no campo educacional, de caráter emergencial e assistencialista, cujas propostas apresentam descontinuidade de ações, pouca relevância nos resultados e favorecimento desses grupos privados com financiamento público.

Essas mudanças são resultantes dos acordos internacionais para financiamento dos projetos nacionais e certamente obedecem às diretrizes dos países ou organismos responsáveis pelo financiamento. A partir desses financiamentos por cooperação internacional, aspectos positivos foram sentidos, já na década de 1990, na medida em que houve um aumento no número de matrículas e redução da evasão escolar, indicadores de grave desigualdade social, uma vez que o acesso dos indivíduos na educação escolar é condição básica para inserção destes no mercado local ou global.

Todavia, essa cooperação não ocorreu sem consequências. Akkari (2011, p. 29/30), enfatiza:

O fato de financiar o setor educacional permite ao mesmo tempo o exercício de uma pressão sobre estes países para que apliquem as orientações desejadas. É importante ressaltar que os países que recebem a maior ajuda não são necessariamente os que mais precisam. A concessão de uma ajuda se faz geralmente em função de interesses, muitas vezes de ordem econômica, política ou histórica (herança colonial).

Sobre o contexto dessas influências, Ball (2005) adverte que a perspectiva de mercantilização da educação busca mudanças dos valores e culturas para mobilizar novas identidades, cujo intuito é a formação de novos papéis e subjetividades, mais adequados à nova lógica global, para a qual, professores são também produtores e estudantes consumidores. Assim, a análise das políticas deve estar atenta aos diferentes atores que a influenciam e quais concepções e interesses estão sob o âmago desses discursos.

Com a mesma perspectiva de análise, Araújo (2013) sinaliza que com a CF/1988 deu-se início a um processo de políticas descentralizadas num país extremamente heterogêneo, porém ela não previu a adequada fonte de recursos para o provimento de serviços públicos descentralizados, o que potencializou os desequilíbrios federativos. Concomitantemente, foram ampliadas as responsabilidades das unidades subnacionais, sobretudo no que tange aos municípios, com os direitos sociais.

Ressalte-se que no art. 23 da CF de 1988, parágrafo único, encontra-se disposto que a: “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Já no art. 211, no âmbito da organização federativa, esses mesmos entes deveriam organizar seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração. Nesse mesmo artigo, §4º, o texto refere-se a formas de colaboração. Em vista disso, Araújo afirma: “a Carta de 1988 é imprecisa quanto ao regime de colaboração” (2010, p. 237).

Tal regulamentação corrobora com o fato de que as medidas tomadas no âmbito da reforma do Estado no que se refere à descentralização financeira dos recursos federais, entre os quais o da educação, não possibilitou uma igualdade de condições para que todos os estados e município da federação dispusessem de verbas públicas para superar as desigualdades sociais em todas as áreas, o que demonstra o caráter mais regulador e normativo da descentralização, cujo intuito é a transferência de responsabilidade para os gestores públicos locais e instâncias hierárquicas inferiores, as quais terão a incumbência decisória sobre ações gerenciais, técnicas e operacionais.

Não obstante, importa destacarmos que, mesmo de modo impreciso, a CF/1988 tratou destas questões. O que não ocorreu, na realidade, foi a criação das normas regulamentares e complementares como a CF garantiu. Essas imprecisões no texto constitucional são discutidas por Abrúcio *apud* Dourado (2016, p. 56), pelo entendimento de que

É equivocado afirmar que a questão da interdependência federativa não foi tratada pela Constituição de 1988. Ela recebeu atenção de três aspectos: na definição de medidas de combate à desigualdade entre os entes, principalmente de cunho financeiro; na manutenção de um grande poder legislativo para a União propor políticas nacionais; e na proposição de que haveria instrumentos de cooperação entre os níveis de governo para a produção de políticas públicas, tema que foi destacado em algumas políticas e, de maneira geral, pelo artigo 23 da Carta Constitucional. Pela pri-

meira vez na história, foi criada uma engenharia institucional que levava em consideração a complexidade da federação brasileira.

Dada a configuração da nova estrutura organizacional da educação, que atende ao conceito contemporâneo de gestão pública, os indivíduos que estão em posições inferiores assumem responsabilidades sobre decisões, cabendo a eles assegurar que os objetivos do nível mais elevado sejam realizados, numa ideia geral que preconiza a desburocratização e a redução de custos na execução das políticas públicas.

Outrossim, a educação, enquanto direito constitucional, requer uma firme atuação do Estado e dos demais entes federados quanto ao seu atendimento, o que implica investimento de recursos financeiros para garantir não somente o acesso, mas a permanência com garantias de padrões de qualidade e equidade, o que implica definir competências no âmbito do regime federativo com um esforço conjunto da União com estados e municípios quanto às políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, as políticas de financiamento da educação no Brasil no cerne das reformas educacionais nos anos 1990 inclui programas que foram criados com vistas a promover condições de atendimento público educacional no âmbito escolar. Dentre estes, desta-se o PDDE, criado em 1995, que integra um conjunto de programas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento Educação - FNDE sob orientação do Banco Mundial, cuja lógica é garantir a eficiência e eficácia escolar.

Assim, o PDDE tem como fundamentos estruturantes a descentralização de recursos financeiros na escola, a autonomia gerencial e a participação social da comunidade escolar, apoiados nos princípios da gestão democrática escolar, bem como na ideia de eficiência e eficácia escolar. Todavia, destaca-se, que fica subtendido por meio da literatura, que o programa esconde o caráter da responsabilização da comunidade escolar, particularmente, dos professores e dos gestores escolares pelo desempenho acadêmico dos estudantes por meio da organização escolar e da produtividade docente.

Para tanto, o PDDE se organiza como a principal política pública de financiamento da educação nacional, por transferência para a escola, cujo estrutura tem base no projeto neoliberal, sob a influência de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM) por meio do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e do Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), cujas orientações determinaram o curso das reformas não só no Brasil, mas em diversos países em desenvolvimento.

Com relação ao Brasil, Dourado (2002) argumenta que se configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU), cuja atuação no campo educacional se revigora no Brasil, a partir da década de 1980, principalmente o BM.

A análise do autor reporta-se à atuação do Banco Mundial, no que concerne a sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras e no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil, especialmente no que tange, entre outras medidas, à difusão em seus documentos de uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, via binômio privatização e mercantilização da educação.

Diante de tais influências, o que se pode inferir é a existência de uma estreita relação das orientações desses organismos com a lógica de mercado, o que acabou por se estender até agora no século XXI. E considerando a semelhança entre essas orientações aos países da América Latina (AL) e Caribe, nota-se que, de certa forma, essas reformas foram homogeneizantes, e atingiram as reformas educacionais no Brasil.

De acordo com Silva e Abreu (2008), o BM incluiu em sua agenda, entre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos, estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais. A ênfase recomendada pelo banco é de fosse dada especial atenção aos resultados. Isso implicou a implementação de sistemas de avaliação e reforçou a ideia da busca da eficiência e de maior articulação entre os setores públicos e privados, com vistas à ampliação da oferta da educação.

Ainda conforme Silva e Abreu (2008), outros organismos também foram determinantes na construção do novo ideário que deveria permear todas as ações reformadoras. Dentre estes, desempenha papel relevante a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), que já em 1992 começam a delinear as estratégias da reforma para a América Latina e Caribe, sob o pretexto do crescimento econômico com equidade.

Sob essa orientação, a CEPAL também estabeleceu diretrizes para a regorganização do modelo da gestão educacional, cujas recomendações atinam sobre a descentralização e a autonomia da escola, demarcando caminhos para a melhoria do projeto educacional em alinhamento com as demandas da sociedade que por sua vez está pautada no novo modelo de desenvolvimento, requerendo qualificação profissional da força de trabalho (Nardi, 2010).

A crise econômica internacional iniciada nos 1980, atribuída à intervenção do Estado na economia, faz emergir o deslocamento das atribuições deste para a sociedade e nos anos 1990 as orientações da Cepal acolhem as ideias de transformação social a partir do novo paradigma de desenvolvimento tendo como determinante os processos educacionais de qualificação da mão de obra trabalhadora e da incorporação do conhecimento à ideia de produtividade, associada às mudanças tecnológicas mundiais, assim a defesa recai sobre a promoção de um progresso técnico capaz de impactar positivamente a produção, compatibilizada com democracia e equidade social (Nardi, 2010).

Sobre essa perspectiva de progresso, a Cepal organizou uma linha de diretrizes projetadas para alcançar as novas metas de desenvolvimento em articulação com outros organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, dessa forma, seu assessoramento que deveria ter caráter de fortalecimento das ações do Estado, assume viés de representação capitalista com propósitos de mercado<sup>5</sup>.

O financiamento da educação pública no Brasil, nesses ditames, segue a dinâmica de ajustamento das políticas educacionais às demandas do capital, considerando as mudanças ocorridas no sistema produtivo, frente à emergência da qualidade como o “padrão” do mercado globalizado e como estratégia de execução da globalização e de implantação da lógica do mercado no campo educacional. Nesse sentido, as políticas implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, seguem fielmente as orientações do Banco Mundial, pela adoção de financiamento minimalista na educação básica.

5 O documento *Transformación Productiva con Equidad: la tarea prioritária del desarrollo de América Latina y El Caribe em los años noventa (1990)* traduz-se como uma proposta de estratégia econômica. De acordo com o documento, a transformação produtiva com equidade é a tarefa prioritária para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe na década de 1990.



## METODOLOGIA

Para discutir e compreender o contexto das influências para que ocorresse a reforma nas políticas públicas educacionais nos anos 1990, cujas diretrizes impactaram diretamente as práticas de gestão escolar democrática, tendo como instrumento de centralidade dessa mudança o Programa Dinheiro Direto na Escola e, ainda, para refletir sobre os processos imbrincados à organização da gestão escolar, quanto à participação da comunidade para efetivar uma gestão descentralizada e democrática, essa pesquisa segue como caminho metodológico o estudo bibliográfico (fundamentação teórica), fundamentados em teóricos que dissertam sobre o tema com profundidade, tais quais: Freire (2000), Libâneo (2009), Santos (2001), Monaco (2002), Moreira (2012), entre outros.

Também, este estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica documental da legislação brasileira para a educação básica. A descentralização como princípio da reforma educacional encontra-se legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/96 que orienta para o redimensionamento do sistema de ensino, através de novos referenciais de gerenciamento, com o objetivo de aumentar a produtividade e democratizar a educação formal. A orientação básica para a gestão educacional, a partir da LDB de 1996, é a ampliação da autonomia da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, fortalecendo sua gestão.

Assim, a análise tende a ser indutiva, cuja construção do conhecimento dá-se através dos contextos analisados, estes sustentados pelo quadro teórico. As abstrações e inferências são estabelecidas a partir do agrupamento de dados recolhidos particularmente e que se inter-relacionam, cuja análise parte do mais geral para o mais específico.

“Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal. O objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (Lakatos, 2017, p. 86)

No nível da inferência, os questionamentos e as hipóteses inicialmente levantados pressupõem crenças qualitativas substanciais que exercem um papel essencial na fase das deduções ou conclusões científicas. À primeira vista, os dados quantitativos recolhidos podem parecer uniformemente superiores e

apresentar baixa falibilidade, porém não podem ser interpretados independentemente das considerações qualitativas, além da observação e além da teoria.

O emprego da metodologia buscou ampliar a compreensão quanto à correlação dos fatos ocorridos quando da reforma do estado brasileiro e as definições teóricas trazidas pelos autores deram corpo teórico necessário à construção da pesquisa. Tais definições podem ser empregadas para elaboração de estratégias de atuação para o fortalecimento da educação democrática, a fim de enriquecer e complementar as discussões em torno do tema, importantes para as escolas em todo o território nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O financiamento da educação básica brasileira, de certo modo, rompeu com o projeto da sociedade brasileira, para alinhar-se àqueles que, historicamente, vivem à custa da exploração de outras nações, mas que se acham no direito de interferir nos atendimentos às demandas que eles mesmos fizeram emergir, frutos dessa exploração. É entre o discurso de autonomia, descentralização, centralidade do conhecimento, qualidade da educação, escondem-se os interesses do capital, ao mesmo tempo em que se propõe um Estado fraco e omissos nas suas funções elementares de garantir os direitos básicos aos cidadãos.

O que ocorre é que, a partir da década de 1990, as reformas educativas no Brasil sofreram uma mudança nas orientações, nos âmbitos federal, estadual e municipal, sob influências de ordem internacional, mediados por organismos financeiros. A emergência das reformas educativas foram anunciadas na verdade como reformas administrativas, de caráter gerencial e regulador das ações nas escolas, cujo controle passa sobretudo pela comunidade escolar, reduzindo o papel do estado e a sua responsabilidade na condução das mudanças em cenários locais.

Percebe-se, a partir do feito durante a reforma, que esse novo modelo de gestão escolar que encora as decisões em mecanismos de participação coletiva - colegiado e conselhos escolares - visa descentralizar a gestão dos recursos financeiros nas escolas da educação básica, a partir do planejamento, aplicação, execução e prestação de contas, processo para qual a escola precisa organizar uma estrutura contábil para efetivar o recebimento. Tal modelo não evidencia os demais processos intrínsecos à escola, sobretudo os que conduzem à formação na perspectiva humana e emancipatória.

Cabe ressaltar que o objetivo da PPDE está em modernizar a gestão da escola, possibilitar a participação de toda a comunidade escolar de forma democrática e fortalecer a autonomia escolar, com a adoção do processo gerencial que se apoia na lógica da racionalidade técnica, na eficiência e eficácia administrativa.

Tal modelo de gestão escolar, erigido no cenário da reforma do Estado e reforma educacional a partir dos anos 1990, repercutiu nas políticas educacionais, em particular nas políticas de financiamento da educação a partir de então, com desdobramentos na gestão da escola, como parte do contexto das políticas de descentralização. Assim posto, o PDDE insere-se numa política educacional de financiamento que, sob orientações de organismos internacionais, promove, também, reforma no sistema de gestão escolar por meio de mecanismos e princípios da gestão democrática, definem a participação da comunidade como instrumento de controle social no âmbito do sistema de gestão escolar, com implicações na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, p. 41-67, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/7zWs4By9mFRYcQPskSGLSDjb/?for=mat=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2022.

AKAKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação e propostas para o novo plano nacional de educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WzSGcyD3kzgvHsxX5LPtCg/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BALL, Stephan. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cad. Pesqui. 35 (126) • Dez 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acessado em 27/08/2024

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução FNDE/CD/Nº 10, de 18 de abril de 2013. Brasília: FNDE, 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução/SE/FNDE nº 3, de 20 de dezembro de 1999. Institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafio. RBP AE, [Sl.], v.18. n.2, p.164-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, L.F. Educação e Sociedade [online]. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set., 2002.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 22 agosto. 2024.

LAKATOS, E. M, & Marconi, M.A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8ªed.). Editora Atlas Ltda.

MAFISSOLI, Andréia da Silva PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015) / Andréia da Silva Mafassioli. - 2017.

MOREIRA, A.M.A. (2012). Gestão financeira descentralizada: uma análise do programa dinheiro direto na escola. *Revista de Financiamento da Educação*, 2-

NARDI, Elton Luiz. Descentralização na gestão e autonomia da escola: Orientações da Cepal para a reorganização institucional da educação. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 205-230, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB O gerencialismo e a gestão democrática. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 11 maio 2022.

SILVA, Mônica R. da; ABREU, Cláudia B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 30 jan. 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.015

# REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO E A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS SOBRE A REFORMA

Daniele Soares da Silva<sup>1</sup>  
Dr. José Nildo Alves Caú<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo propõe mapear as produções acadêmicas sobre a reforma do Ensino Médio no contexto do estado de Pernambuco, explorar estudos sobre a percepção dos discentes brasileiros e examinar as últimas atualizações realizadas na reforma por meio do projeto de Lei 5.230/2023. Situado no campo de políticas públicas, o estudo proposto subsidia na construção teórica e analítica do projeto de pesquisa de mestrado que objetiva investigar a percepção dos estudantes de uma Escola Técnica Estadual (ETE) em Pernambuco sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) Integrado<sup>3</sup>. Para construção das reflexões foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa ancorada no materialismo histórico dialético, visando compreender as relações sociais, históricas e econômicas que influenciam as mudanças no sistema educacional. A análise dos estudos revelou uma convergência crítica entre pesquisadores e participantes, apontando para políticas curriculares

- 1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Professora de Educação Profissional e Tecnológica no estado de Pernambuco, [dani100soares@gmail.com](mailto:dani100soares@gmail.com);
- 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, [caunildo@recife.ifpe.edu.br](mailto:caunildo@recife.ifpe.edu.br);
- 3 Projeto de pesquisa “A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO: PERCEÇÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL” apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE;



verticais e descontextualizadas, promoção do individualismo e da competitividade, estratégias estatais para controlar as manifestações dos trabalhadores, submissão do currículo à lógica capitalista, além de precarização do trabalho e mercantilização da vida por meio do incentivo ao empreendedorismo. Identificou-se ainda lacunas na comunicação entre os órgãos responsáveis e o público-alvo da política e ausência de participação pública nas consultas para a construção da lei. Adicionalmente, observou-se a falta de análises pós-implementação do NEM em Pernambuco, especialmente nas ETEs e lacuna de investigação sobre a percepção dos estudantes, o que ressalta a urgência de envolver ativamente os alunos nas discussões e implementações das reformas curriculares.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio Integrado. Percepção dos estudantes. Educação Profissional e Tecnológica. Pernambuco

## INTRODUÇÃO

Em 2022, o Novo Ensino Médio (NEM) passou a ser substancialmente implementado em Pernambuco e em mais 24 estados brasileiros. Desde então, pesquisadores e estudiosos de diversas regiões do país vêm analisando seus fundamentos, narrativas e efeitos no processo de escolarização das juventudes. Entre as alterações mais significativas e, ao mesmo tempo, objetos de questionamento, destacam-se a redução dos conteúdos da educação básica, a flexibilização curricular, que permite aos estudantes a “escolha” de parte dos componentes a serem cursados por meio dos itinerários formativos; o aumento da carga horária do Ensino Médio; a retirada da obrigatoriedade de alguns componentes curriculares nos três anos do Ensino Médio; integração entre formação profissional e regular; e a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como base para construção teórica e analítica do projeto de pesquisa de mestrado que objetiva investigar a percepção dos estudantes de uma Escola Técnica Estadual em Pernambuco sobre a implementação do Novo Ensino Médio Integrado, o presente estudo realizou uma revisão bibliográfica sobre a política, mais especificamente no contexto do estado de Pernambuco, com o objetivo de mapear as produções científicas sobre o tema.

Considerando a ausência de pesquisas que investigam a percepção dos estudantes pernambucanos sobre a contrarreforma – o que levanta uma preocupação significativa, por indicar a falta de compreensão aprofundada sobre o impacto dessa reforma na experiência educacional dos alunos –, decidiu-se por uma busca mais ampla, incluindo, adicionalmente, análises de pesquisas que investigam a percepção dos discentes de outros estados brasileiros.

Por fim, reservamos um espaço para examinar as últimas atualizações realizadas na reforma por meio do projeto de Lei 5.230/2023 e a recente promulgação da Lei 14.495/2024, em 31 de julho de 2024. Essa nova legislação reformula o Novo Ensino Médio e entrará em vigor em 2025.

Ao analisar estudos sobre a reforma do Ensino Médio, observamos uma postura crítica entre pesquisadores e profissionais da educação. No entanto, em Pernambuco, a maioria das análises ocorreu em fases iniciais da implementação, revelando uma lacuna que demanda uma investigação mais profunda sobre o contexto atual. Além disso, faltam pesquisas sobre as Escolas Técnicas Estaduais e as percepções dos estudantes em relação à reforma. Essa ausência de escuta



dos alunos nas discussões curriculares representa um desafio e reforça a necessidade de inseri-los na construção de políticas educacionais.

## METODOLOGIA

Para construção das reflexões foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa ancorada no materialismo histórico dialético, visando compreender as relações sociais, históricas e econômicas que influenciam as mudanças no sistema educacional. Nessa perspectiva, foram selecionados estudos que utilizaram esta mesma abordagem.

As fontes foram identificadas por meio de consultas em repositórios acadêmicos amplos e com boa representatividade no campo científico brasileiro como o Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, Repositório da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Repositório do ProfEPT.

Inicialmente, adotamos os seguintes descritores como critérios de pesquisa: “novo ensino médio” / “reforma do ensino médio” / “Lei 13.415/2017” e Pernambuco. Em seguida, utilizamos: “novo ensino médio” / “reforma do ensino médio” / “Lei 13.415/2017” e na voz / visão / fala / pensam estudantes. Utilizamos as aspas para restringir a busca ao termo exato do descritor, o que reduziu consideravelmente o número de ocorrências divergentes.

Com base nas buscas realizadas, obtivemos os seguintes resultados quantitativos:

**Tabela 1** - Resultados da busca nos repositórios com os descritores: “novo ensino médio” / “reforma do ensino médio” / “Lei 13.415/2017” e Pernambuco

Repositório	Ocorrências	Artigos	Dissertações	Teses
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	9	-	7	2
Portal de Periódicos da CAPES	9	9	-	-
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	14	-	9	5
Repositório Digital da UFPE	833	-	-	-
Repositório ProfEPT	0	-	-	-

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

No Repositório da UFPE, constatamos não haver a opção de utilizar aspas para delimitar termos de busca, e os filtros para tipos de documentos não funcio-

nam corretamente, tornando inviável a classificação devido ao grande volume de ocorrências, sendo a maioria delas, fora dos descritores da busca.

**Tabela 2** - Resultados da busca nos repositórios com os descritores: “novo ensino médio” / “reforma do ensino médio” / “Lei 13.415/2017” e **na voz / visão / fala / pensam estudantes**

Repositório	Ocorrências	Artigos	Dissertações	Teses
Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	10	-	8	2
Portal de Periódicos da CAPES	1	1	-	-
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	33	-	20	13
Repositório Digital da UFPE	0	-	-	-
Repositório ProfEPT	0	-	-	-

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Após a primeira busca nos repositórios, analisamos todos os títulos dos trabalhos e excluímos aqueles que não tinham relação com o novo Ensino Médio no estado de Pernambuco. Para organização dos estudos encontrados, criamos um banco de dados eletrônico intitulado “Catalogação do Estado da Arte”, especificando o ano da publicação, autor(es), título, tipo do documento e instituição.

Sobre o novo Ensino Médio no estado de Pernambuco, localizamos 17 trabalhos, sendo 1 tese, 7 dissertações, 6 artigos e 3 trabalhos de conclusão de curso (TCC). Sobre a percepção dos estudantes brasileiros, localizamos 4 estudos, sendo 3 dissertações e 1 artigo.

A partir dos trabalhos identificados, efetuamos uma terceira etapa de filtragem, desta vez adotando o critério de alinhamento dos estudos com o escopo da pesquisa. Assim, optamos por excluir os trabalhos que se concentram especificamente na área de ensino, bem como aqueles que se dedicam à análise de componentes curriculares ou áreas de conhecimento isoladas no contexto da reforma do Ensino Médio.

Procedemos com a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados e com a análise das palavras-chave e a estrutura do referencial teórico, buscando identificar contribuições relevantes para o nosso estudo e lacunas ou limitações no conhecimento existente. Dessa forma, selecionamos para análise 2 estudos que trazem considerações importantes sobre o contexto histórico e político da reforma, 7 estudos específicos sobre a reforma do Ensino Médio no estado de Pernambuco e os 4 estudos que analisam as percepções dos estudantes brasileiros sobre a política.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das leituras realizadas, percebemos que o diálogo em torno do novo Ensino Médio está centrado nos seguintes pontos: 1) contexto histórico e político da reforma; 2) articulações do novo Ensino Médio com o mundo do trabalho; 3) impactos no trabalho docente; e 4) impactos na formação das juventudes. Considerando os objetivos desta pesquisa, focalizaremos nossa análise nos itens 1, 2 e 4. Nas seções seguintes, analisamos as pesquisas e detalhamos os principais pontos que enriquecem a compreensão e discussão do tema em questão.

### A LEI N.º 13.415/2017 E SEU CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO

Em relação ao contexto histórico e político da contrarreforma, observa-se em todos os estudos analisados a investigação de suas bases, destacando o período e o modo como foi implementada: durante o governo controverso do presidente Michel Temer (2016-2018), na gestão de Mendonça Filho no Ministério da Educação (MEC), por meio da publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que mais tarde foi convertida na Lei n.º 13.415/2017.

Este ato unilateral do governo, aliado à urgência com que foi aprovado, foi alvo de críticas por diversas frentes, resultando em numerosos protestos de sindicatos, professores e estudantes, visto que a Medida desconsiderou anos de debates acumulados em torno de propostas que propunha a reformulação do Ensino Médio no país e a política do Ensino Médio Integrado. Dos estudos examinados, 3 trouxeram considerações relevantes sobre a reforma e seu contexto histórico-político, todos foram conduzidos no estado de Pernambuco.

**Quadro 1** - Trabalhos analisados sobre o contexto histórico-político da contrarreforma do Ensino Médio (continua)

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
1	2021	SILVA, Jamerson	REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: A NOVA FACE DA MODERNIZAÇÃO-CONSERVADORA NEOLIBERAL	ARTIGO	Periódicos da CAPES
2	2021	SANTOS, Sayarah C. M.	A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017	DISSERTAÇÃO	Repositório Digital da UFPE - ATTENA

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
3	2020	NOGUEIRA, Josefa U. A.	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE REFUNCIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	DISSERTAÇÃO	Repositório Digital da UFPE - ATTENA

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Santos (2021) destaca que a contrarreforma do Ensino Médio faz parte do pacote de outras contrarreformas da gestão neoliberal do governo golpista, que passou a orientar um conjunto de medidas institucionais nos mais diversos setores da política governamental. E cita: a) A Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467/2017), que introduziu flexibilizações nas relações de trabalho e na proteção de direitos, favorecendo os empregadores em detrimento dos trabalhadores; b) A Emenda Constitucional n.º 95/2016, que estabeleceu o teto dos gastos públicos, impondo limitações de investimento em saúde e educação por um período de 20 anos, visando assegurar o pagamento de juros e amortizações da dívida pública; c) A Reforma da Previdência (PEC n.º 287/2016), promovida pelos setores bancários e empresariais, que introduziu alterações que fortalecem os interesses do capital, prejudicando o direito à aposentadoria dos trabalhadores.

Essas políticas fazem parte de um conjunto de propostas chamado de “Ponte para o Futuro” elaborado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) - do qual Temer fez parte - antes do golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Quando assumiu a presidência, muitas das propostas foram incorporadas em seu governo, gerando intensos debates por favorecerem interesses empresariais em detrimento aos direitos trabalhistas.

Nessa perspectiva, Nogueira (2020) parte do pressuposto que a contrarreforma do Ensino Médio é considerada uma parte integrante de um contexto mais abrangente de redefinição do papel do Estado brasileiro, iniciado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e intensificado a partir de 2016 com o retorno da direita a presidência, com grande apoio da mídia e do empresariado. Do mesmo modo, Silva (2021) aponta que a reforma representa uma fase da modernização conservadora neoliberal, resultado de mudanças graduais promovidas por diversos governos desde a década de 1990, que remodelaram institucionalmente a oferta educacional, adotando o para-

digma das aprendizagens flexíveis. Com base nos estudos, inferimos que por trás de um discurso apresentado como inovador, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela-se como uma retomada de antigas abordagens, reafirmando as finalidades das políticas curriculares da década de 1990. Essas propostas mantêm um caráter pragmático, centrado nas competências e habilidades voltadas para a inserção no “mercado”<sup>4</sup> de trabalho dos menos privilegiados em funções de baixa complexidade, reforçando a dualidade histórica da educação brasileira.

Destaca-se na pesquisa de Santos (2021), o espaço de dualismo na educação marcado pelo recorte de classe, onde se reconhece a existência de duas escolas: uma destinada à classe trabalhadora e outra destinada às elites do país. Este dualismo é fruto do modo de produção social vigente, que também estabelece uma organização e concepção de educação. Segundo a autora,

Para compreender a educação, é preciso entender que, na sociedade capitalista, ela está assentada na forma de trabalho assalariado, que baseia seu sistema de produção na relação proprietário dos meios de produção e possuidores da força de trabalho, em outras palavras, classe burguesa e classe trabalhadora. E é a classe dos trabalhadores que vende força de trabalho como uma mercadoria para a classe capitalista que a compra, a fim de produzir mais-valia e gerar capital (Santos, 2021, p. 33).

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a divisão social do trabalho possui profundas implicações para o campo da educação. Como as funções e papéis são distribuídos no sistema produtivo reflete diretamente na maneira como o sistema educacional é estruturado e experimentado.

Sob esse mesmo ponto de vista, Nogueira (2020) analisa o processo de reestruturação produtiva nacional e internacional e evidencia que as mudanças macroeconômicas mundiais promovem tanto a adoção de novos métodos na produção de bens e serviços, caracterizada por uma abordagem flexível e enxuta, quanto na intensificação da exploração do trabalho. Essas transformações resultaram em consequências que continuam perceptíveis na sociedade

---

4 A expressão “mercado de trabalho” sugere uma conotação predominantemente econômica, retratando o ser humano como uma mercadoria na dinâmica entre empregador e empregado. Na produção acadêmica na área da Educação Profissional optamos por empregar a expressão “mundo do trabalho”, uma vez que ela abrange relações mais amplas, reconhecendo o indivíduo como um ser interligado por relações e necessidades que vão além do puramente econômico. Essa escolha linguística reflete a nossa intenção de reconhecer a complexidade das interações humanas no contexto laboral.

contemporânea, afetando diversos setores, em destaque a educação. Ainda segundo a autora, quanto às diretrizes gerais estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017, tornou-se evidente que estas servem aos interesses dos reformadores empresariais e a uma agenda mais abrangente de contrarreformas que está sendo implementada globalmente. Essas reformas estão diretamente alinhadas com a necessidade de expandir a hegemonia capitalista, mediadas por organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Silva (2021) destaca que o estado de Pernambuco tem se destacado como um dos exemplos mais bem-sucedidos da modernização neoliberal na educação do país. No contexto da reforma do Ensino Médio, Pernambuco foi um dos primeiros estados a iniciar a implementação. O acumulado de várias medidas incrementais, visando à ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, juntamente com as políticas de modernização gerencial, forneceram a base para transformações mais profundas que agora ganham nova forma institucional com a atual reforma.

Na seção seguinte, analisamos os estudos relacionados à contrarreforma do Ensino Médio especificamente no estado de Pernambuco.

## **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Em 2018, em consonância com as reformas empresariais na educação promovidas pelo governo federal, o estado de Pernambuco implementou uma nova política curricular para o Ensino Médio. Essa política incluiu a introdução de elementos como o “Projeto de Vida” e disciplinas eletivas, além da ampliação da oferta do componente curricular de Empreendedorismo, que já fazia parte da grade curricular das escolas em tempo integral.

Em dezembro de 2021, foi divulgado o Novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos itinerários formativos estabelecidos pela Lei n.º 13.415/2017. No ano seguinte, em 2022, foi publicado o novo currículo da Educação Profissional em Pernambuco que abrangeu a Educação Profissional Subsequente, a Educação a Distância (EaD) e a Educação Profissional Integrada, transformando esta última em um Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional.

No que diz respeito à contrarreforma do Ensino Médio em Pernambuco, foram selecionados 7 estudos para exame, incluindo 3 artigos, 2 dissertações, 1 tese e 1 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A análise desses estudos será apresentada a seguir.

**Quadro 2** - Trabalhos analisados sobre a contrarreforma do Ensino Médio no estado de Pernambuco

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
1	2024	VICENTE, Guilherme Monteiro	"Novo" ensino médio: a escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do Agreste pernambucano.	TCC	Repositório Digital da UFPE - ATTENA
2	2023	ALMEIDA, Lucinalva A.A. <i>et al.</i>	Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco: sentidos constituídos em disciplinas eletivas	ARTIGO	Periódicos da CAPES
3	2023	BARBOSA, Leandro de Fontes	A formação para o empreendedorismo na política educacional do Ensino Médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal	TESE	Repositório Digital da UFPE - ATTENA
4	2022	BEZERRA, Almir Antonio	Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano	DISSERTAÇÃO	Repositório Digital da UFPE - ATTENA
5	2023	LIMA, Maria C. S. <i>et al.</i>	Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos	ARTIGO	Periódicos da CAPES
6	2021	SILVA, Jamerson	Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: A Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal	ARTIGO	Periódicos da CAPES
7	2020	NOGUEIRA, Josefá	A Contrarreforma do Ensino Médio em Tempos de Refuncionalização do Estado Brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	DISSERTAÇÃO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Fonte: Elaborada pela própria autora (2024)

A pesquisa realizada por Vicente (2024) teve como objetivo compreender os critérios de seleção dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais de Pernambuco, dentro do contexto da Reforma do Novo Ensino Médio. Para isso, foram entrevistados gestores de cinco escolas localizadas no Agreste pernambucano. Os resultados indicam que a implementação dos itinerários formativos ocorreu de maneira desorganizada, evidenciando uma falta de apoio e clareza por parte da Secretaria de Educação. Essa ausência de coordenação resultou em dificuldades significativas para os gestores, que não tinham certeza sobre as melhores práticas a serem adotadas na implementação das novas diretrizes. Além disso, a pesquisa revelou que a carga horária dos professores foi o principal fator considerado na escolha das trilhas formativas. Isso sugere que as decisões sobre o que deve ser ensinado estão mais centradas nas condições de trabalho dos educadores do que nas necessidades e interesses dos alunos. Assim, os estudantes acabam sendo os últimos a serem consultados em relação às suas preferências de aprendizado, o que pode comprometer a relevância dos itinerários formativos propostos.

O estudo de Almeida, Bezerra e Lins (2023), analisa as configurações e sentidos dos Itinerários Formativos relacionados às disciplinas eletivas em escolas de Referência em Ensino Médio no agreste de Pernambuco no contexto do novo Ensino Médio. A metodologia envolve a seleção de duas escolas, oito professores e 171 estudantes para participarem de questionários e entrevistas.

Explorando como o neoliberalismo impacta os sentidos do currículo, o trabalho nega as políticas curriculares contextuais e sugere que as políticas neoliberais são decisões políticas estabelecidas a partir de um ponto nodal, buscando estabilizar discursos e identidades. O texto destaca que os Itinerários Formativos se concentram principalmente no empreendedorismo, considerado uma tecnologia política para a preparação de mão de obra e a formação de trabalhadores autônomos e flexíveis. Isso ocorre em um contexto de incerteza no mercado de trabalho, onde a ideia é formar jovens responsáveis por sua própria empregabilidade.

A conclusão enfatiza que o neoliberalismo se manifesta na educação por meio de políticas curriculares verticalizadas, buscando desenvolver a subjetividade neoliberal por meio de movimentos formativos de jovens empreendedores. E argumentam ainda que isso é feito por meio de discursos enganosos sobre a produção de educação de qualidade e a preparação dos jovens para o mercado



de trabalho. A Lei n.º 13.415/2017, que regulamenta a reforma do Ensino Médio no Brasil, é apresentada como parte desse movimento.

A tese de Barbosa (2023), aborda a disputa de hegemonia nas políticas educacionais para o Ensino Médio em Pernambuco, analisando a contestação de professores e estudantes em relação à direção intelectual e moral adotada pelo governo estadual, pautada em modelos empresariais. Os objetivos da pesquisa incluem a análise do movimento orgânico de professores e alunos, a identificação de pontos de tensão entre os atores envolvidos, a investigação da participação em organismos de classe, e a análise da interação entre direção e base. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com 33 participantes, incluindo discentes envolvidos em ocupações, representantes estudantis, professores, dirigentes sindicais, além da análise de documentos oficiais. A fundamentação teórica é ancorada nos estudos de Gramsci sobre Hegemonia, Estado ampliado, Educação Integral, Revolução Passiva e Intelectual Orgânico, além de contribuições de autores como Marx, Abílio, Freitas, Dejours e Krupskaya. O trabalho visa compreender como a gestão gerencial adotada nas escolas reflete a lógica empresarial, impactando o trabalho docente ao longo do tempo.

A análise revela que os docentes enfrentam dificuldades na organização coletiva e na construção de um movimento de resistência consistente diante das políticas impostas para o Ensino Médio em Pernambuco. Além disso, o autor chega à conclusão de que o empreendedorismo no contexto da política educacional de Ensino Médio em tempo integral atua como elemento de conexão ideológica entre uma linha educacional direcionada para o trabalho alienado, orientada por interesses utilitários e submissa aos interesses do capital no cenário neoliberal. O autor ainda ressalta que essa conexão ideológica se manifesta na submissão à gestão capitalista, na precarização do trabalho e na mercantilização da vida, representadas pelo empreendedorismo. Essa abordagem abrange aspectos formativos da subjetividade, como desenvolvimento intelectual, dimensões socioemocionais, interativas e comunicacionais, e num movimento de disfarce, incorpora temas que visam combater desigualdades estruturais, como meio ambiente, raça, gênero, classe e assistência social.

A dissertação de Bezerra (2022), investigou as configurações e significados das políticas curriculares do novo Ensino Médio em escolas de tempo integral no Agreste pernambucano por meio das disciplinas eletivas, nos discursos e práticas escolares que moldam a política. E faz parte da mesma pesquisa do primeiro artigo, analisado de Almeida, Bezerra e Lins (2023).

Lima e Gomes (2022) examinaram em seu artigo o currículo oficial da Secretaria de Educação do novo Ensino Médio e como a proposta foi recebida nas escolas da rede estadual de Pernambuco por técnicos, gestores e docentes de diferentes mesorregiões do estado. Os resultados do estudo revelam um panorama complexo, marcado por sentimento de insegurança, incerteza e expectativas em relação à efetivação da reforma. As complicações identificadas nos diversos contextos do chão da escola enfatizam as dificuldades práticas e as barreiras enfrentadas durante a implementação inicial da reforma. A referência às “futuras disparidades na formação dessa etapa e na não garantia de equidade aos estudantes” (Lima e Gomes, 2022, p. 315) destaca preocupações quanto aos impactos de longo prazo da reforma. Essa percepção sugere a necessidade contínua de monitoramento e ajustes na implementação para garantir que a reforma não perpetue desigualdades educacionais.

O estudo, ao ser conduzido no período inicial de implementação, oferece uma visão dos desafios emergentes e menciona a dificuldade inicial da rede em sistematizar a política, indicando a complexidade da tradução de políticas educacionais em práticas efetivas.

Em seu estudo, Silva (2021) analisa as determinações da Lei n.º 13.415/2017 na rede de ensino de Pernambuco, os fundamentos que embasam o novo currículo, as medidas voltadas à flexibilização curricular e as consequências para a escolarização no âmbito do Ensino Médio. Utilizando categorias do marxismo, a análise se baseia em documentos oficiais, teses e dissertações relacionadas ao Ensino Médio neste estado. O autor afirma que, apesar de ser uma política curricular recente, a reforma é parte de uma modernização conservadora neoliberal, originada por mudanças graduais desde a década de 1990, moldando institucionalmente um novo modelo de oferta fundamentado no paradigma das aprendizagens flexíveis. Essa constatação revela uma perspectiva histórica que contextualiza a reforma no cenário mais amplo das transformações educacionais. O estudo apresenta dados que questionam a alegação da Secretaria de Educação de que a implementação da reforma do Ensino Médio em Pernambuco está ocorrendo de maneira democrática. E cita os relatos de gestores e professores da rede estadual que revelam muitas “ressalvas” e “insuficiências”, indicando fortemente, conforme o pesquisador, um processo verticalizado de implementação da política.

O estudo de Nogueira (2020) oferece uma perspectiva específica sobre a implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Pernambuco, focando

em um projeto-piloto realizado em 20 escolas na rede estadual em 2018 e ampliado para 423 em 2019. E ressalta que a organização do Ensino Médio, com a introdução do projeto, intensificou a flexibilização curricular já existente na rede de ensino de Pernambuco.

A autora investigou as medidas institucionais adotadas pela Secretaria de Educação consoante a Lei n.º 13.415/2017 e examinou as repercussões dessa contrarreforma entre o corpo gestor e docente da rede. A produção dos dados deu-se através da análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa revelam uma diversidade de opiniões entre os gestores, alguns com boas expectativas sobre as mudanças e outros que expressam a dificuldade de análise devido ao curto período de implementação do projeto. Os docentes entrevistados destacaram contradições na implementação da reforma, incluindo desafios relacionados à situação dos estudantes trabalhadores, à falta de formação e preparo dos professores, e as alterações que não se alinham com a realidade.

A análise desses resultados sugere que, apesar das manifestações de insatisfação por parte das partes interessadas, o novo Ensino Médio foi implementado mantendo os mesmos determinantes. Essa constatação levanta questões sobre a efetividade do projeto-piloto na avaliação da viabilidade da iniciativa, indicando a continuidade de desafios e contradições na prática educacional em Pernambuco, mesmo após a fase experimental.

Ao analisar os estudos sobre a contrarreforma do Ensino Médio em Pernambuco, identificamos a ausência de análises sobre a efetiva implementação da Lei n.º 13.415/2017 nas escolas estaduais, e em particular nas Escolas Técnicas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A ausência de estudo até o momento cria uma lacuna significativa, uma vez que essas instituições desempenham um papel fundamental no cenário da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente em contextos de mudanças estruturais como a contrarreforma em questão. Além disso, notamos a ausência de estudos que explorem a percepção dos estudantes, que constituem o público-alvo do novo currículo. A escassez de pesquisa pode ser atribuída à recente implementação da contrarreforma no estado. Em 2024, estamos no terceiro ano de vivência do novo currículo, e em Pernambuco ainda não temos estudantes que concluíram essa etapa no novo formato. Compreender como os alunos vivenciam e interpretam as transformações curriculares e estruturais é fundamental para uma avaliação efetiva da política, visto que suas perspectivas podem oferecer enten-

dimentos importantes sobre a eficácia das mudanças propostas, as adaptações necessárias e o impacto real no processo de escolarização.

Na próxima seção, analisaremos as pesquisas que tratam sobre a percepção de estudantes de outros estados da federação sobre a política.

## O NOVO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

No levantamento dos estudos que abordam a percepção dos discentes diante da implementação do novo Ensino Médio, identificamos 3 dissertações e 1 artigo. Reiteramos, no entanto, que nenhum desses estudos foi conduzido especificamente no estado de Pernambuco.

**Quadro 3** - Trabalhos analisados sobre a percepção dos estudantes brasileiros em relação à contrarreforma do Ensino Médio (*continua*)

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
1	2020	ZAMAT, Elisa M. M.	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	DISSERTAÇÃO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES
2	2020	CIGALES, Marcelo P. <i>et al.</i>	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO REMOTA: O QUE PENSAM OS(AS) ESTUDANTES DO DISTRITO FEDERAL?	ARTIGO	Periódicos da CAPES
3	2019	ANDRADE, Nayara	A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	DISSERTAÇÃO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES
4	2019	REYES, Lurvin G. T.	AREFORMADO ENSINO MÉDIO: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS	ARTIGO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

**Fonte:** Elaborada pela própria autora (2024)

Em sua pesquisa de mestrado, Zamat (2020) discutiu as aproximações e afastamentos entre duas perspectivas sobre a escola e sua função: a do Ministério da Educação e a dos estudantes de uma escola pública de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo. O estudo teve como foco a reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), e analisou os possíveis impactos das divergências dessas perspectivas na formação escolar. A autora realizou uma análise

documental com ênfase na dimensão discursiva das propagandas institucionais veiculadas nacionalmente na televisão produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) para divulgação da Lei n.º 13.415/2017 e as alterações no Ensino Médio. Em contrapartida, para explorar a perspectiva dos estudantes, adotou a condução de um grupo focal.

Os resultados revelam que as propagandas do MEC carecem de informações relevantes sobre a reforma para os alunos e não são persuasivas quanto às vantagens que ela traria para a formação. Como impacto desse descompasso entre as perspectivas, a autora afirma que pode haver o esvaziamento do conhecimento e na manutenção de injustiças, destacando a possível falta de condições para o exercício da suposta liberdade de escolha promovida pela reforma, bem como a negação do acesso ao pensamento sistematizado nos campos disciplinares.

A partir deste estudo, destacamos a importância crítica da comunicação no cenário educacional, ressaltando a necessidade urgente de um diálogo mais efetivo entre as instituições educacionais e os estudantes.

O estudo conduzido por Cigales (2020) investigou a percepção dos estudantes da rede pública do Distrito Federal em relação à reforma do Ensino Médio e ao ensino remoto implementado durante a pandemia da Covid-19. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online aplicados a 79 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Os resultados destacam que os estudantes percebem a proposta do novo currículo como mais atrativa devido à diversificação da oferta educacional. No entanto, muitos apontaram dificuldades na escolha do itinerário formativo na parte diversificada do currículo.

O autor sugere que a resposta positiva dos estudantes em relação às mudanças curriculares pode estar associada ao fato de que, no momento da pesquisa, a reforma estava em fase parcial de implementação. Nessa fase, foram introduzidas apenas disciplinas eletivas e de projeto de vida no currículo. O autor também observa que muitos estudantes afirmaram sentir-se bem informados sobre a reforma, e essa percepção pode ser influenciada por um discurso disseminado na mídia, associado à gestão educacional dos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022). Ele enfatiza ainda a importância de investigar a comunicação nas escolas e entre os diferentes níveis de gestão em pesquisas futuras.

A dissertação de Andrade (2019) analisou as percepções de alunos e professores em escolas públicas e privadas de Jaboticabal-SP sobre as neces-

sidades de mudanças para construir um ensino de qualidade, alinhadas com a Lei n.º 13.415/17. O estudo parte do pressuposto da importância de uma educação democrática, onde cidadãos com formação crítica possam contribuir para a construção de um Ensino Médio alinhado às reais necessidades da sociedade. A pesquisa empregou questionários distribuídos para 64 alunos e 12 professores em três escolas de diferentes perfis (pública regular, pública de ensino técnico e privada) em três municípios do interior de São Paulo. Os participantes foram indagados sobre a participação na elaboração da lei, o conhecimento das propostas, conformidade com as mudanças, canal de comunicação para obter informações e a opinião sobre profissionais com notório saber darem aulas.

Os resultados apontam para a ausência de participação dos entrevistados em consultas públicas para a construção das propostas da lei. Apesar da intensa divulgação massiva na mídia, alunos e professores mostram discordâncias em relação às propostas da reforma, especialmente em relação às alterações curriculares que não abordam questões como infraestrutura, valorização docente e formação integral. A maneira que a reforma foi implementada na sociedade capitalista é criticada, apontando para a formação das classes menos favorecidas como mão de obra barata, afastando os jovens da escola pública de uma formação integral e aumentando a disparidade entre o Ensino Médio público e privado. Conclui-se que a reforma não democratiza o acesso ao conhecimento na escola pública, prejudicando um projeto de qualidade na educação.

Reyes (2019) examinou em sua dissertação as perspectivas dos estudantes do Ensino Médio em uma escola estadual de Rio Grande–RS em relação às mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio no Brasil, antes de sua implementação. Os dados foram obtidos por meio de grupos focais e questionários aplicados a 61 estudantes secundaristas.

Os resultados indicaram que os professores foram a principal fonte de informação, seguidos por propagandas oficiais. Os alunos manifestaram descontentamento com as propagandas, percebendo-as como enganosas e incompletas. Discordaram da obrigatoriedade de Português e Matemática nos três anos, assim como da proposta de ensino à distância. Associaram a retirada de disciplinas como Filosofia e História ao controle estatal sobre a população. Em relação às condições da escola, acreditaram que os recursos públicos são insuficientes para garantir a implementação da reforma. Quanto à dualidade do ensino, expressaram preocupações sobre a profissionalização compulsória, a

redução de oportunidades no Ensino Superior e as limitações no desenvolvimento social, resultando em mão de obra não qualificada para o setor produtivo.

Diante das análises apresentadas, fica evidente que os estudos convergem em apontar desafios e preocupações significativas relacionadas à contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, sob a égide da Lei n.º 13.415/2017. Assim, as análises reforçam a importância crítica de repensar e ajustar as políticas educacionais, considerando não apenas a dimensão curricular, mas também as condições estruturais das escolas, a participação efetiva dos envolvidos e a comunicação transparente.

Na próxima seção, faremos uma breve análise sobre as últimas alterações na reforma, que altera o Novo Ensino Médio a partir do ano de 2025.

## **O PROJETO DE LEI 5.230/2023, A PROMULGAÇÃO DA LEI 14.945/2024 E AS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**

Em abril de 2023, após o retorno da esquerda à presidência e diante dos desafios enfrentados na implementação, bem como da crescente pressão popular pela revogação da contrarreforma, o governo liderado por Luiz Inácio da Silva optou por abrir uma consulta pública e suspender o cronograma de implementação do novo Ensino Médio por 60 dias, especialmente no que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Durante esse período, nas escolas, nenhuma alteração foi realizada, uma vez que a política já estava em processo de implementação desde o início de 2022.

No mês de outubro do mesmo ano, o governo federal submeteu ao Congresso o Projeto de Lei 5230/2023, que propôs uma revisão da Política Nacional de Ensino Médio do Brasil. Nessa ocasião, o deputado federal Mendonça Filho foi designado pelo presidente da Câmara para ser o relator do projeto. O que, segundo Frigotto e Oliveira (2023) foi considerado um golpe fatal, pois Mendonça Filho ocupou o cargo de Ministro da Educação no governo Temer e foi um dos principais impulsionadores da contrarreforma de 2017.

A proposta original do governo restabelece as 2.400 horas anuais para a formação geral básica do Ensino Médio regular. Para o Ensino Médio Integrado, a carga horária pode variar de 1.800 a 2.100 horas, com pelo menos 800 horas dedicadas à educação profissional.

Além disso, os itinerários formativos passam a ser chamados de “Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos”, os quais combinam, no mínimo, três áreas do conhecimento. Os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas de Ensino Médio ofereçam, pelo menos, dois percursos formativos distintos. O texto também prevê que o Ministério da Educação (MEC) definirá, por meio de regulamento, parâmetros nacionais para a organização interna de cada um dos percursos de aprofundamento. Conforme o projeto original, a formação geral básica assegurará a oferta dos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, língua espanhola, arte em suas múltiplas linguagens e expressões, educação física, matemática, história, geografia, sociologia, filosofia, física, química e biologia.

O Projeto foi enviado para a Câmara dos Deputados no dia 20 de março de 2024, tendo sido aprovado na forma de um substitutivo do relator e seguiu para aprovação no Senado, onde também passou por alterações. No dia 31 de julho de 2024, o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 14.945/2024, que institui a Política Nacional de Ensino Médio. A nova legislação, que entrará em vigor em 2025, modifica a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, relacionada à reforma do ensino médio. O texto aprovado estabelece que até o final de 2024 serão desenvolvidas novas diretrizes nacionais para aprofundar as áreas de conhecimento, e as escolas deverão implementar todas as regras a partir de 2025. Para os alunos que já estiverem cursando o Ensino Médio, haverá uma transição para as novas normas (Agência Câmara de Notícias, 2024).

Apesar de alguns avanços em relação à Lei n.º 13.415/2017, o debate em torno da reformulação do novo Ensino Médio revela, mais uma vez, um cenário de conflito na educação brasileira. O projeto aprovado em forma de substitutivo retomou vários pontos que haviam sido alterados pelo projeto de lei original, mas que ainda não solucionaram muitas das questões críticas decorrentes do desmonte da educação pública perpetrado pela Lei n.º 13.415/2017.

Um dos retrocessos é a continuidade dos itinerários formativos, que, apesar de terem uma carga horária reduzida, permanecem desconectados da formação geral básica. Embora tenha ocorrido um aumento na carga horária para essa formação, estipulando um mínimo de 2400 horas, o texto propõe essa quantidade apenas para o Ensino Médio regular. Para o Ensino Médio Integrado, há a possibilidade de uma redução de até 600 horas, totalizando 1800 horas



para a base comum. Essa disparidade pode perpetuar desigualdades e comprometer a qualidade da formação integral dos estudantes. Outro retrocesso foi a exclusão obrigatória de oferta da Língua Espanhola na base comum. Além disso, a retomada da contratação de professores pelo critério do “notório saber” não assegura a formação adequada e qualificada dos docentes, enquanto o aproveitamento de experiências extraescolares pode representar um retrocesso significativo na qualidade da formação profissional. Essas medidas precarizam o Ensino Médio Integrado e vão de encontro a uma proposta de formação integral.

É notório que a “reforma da reforma” do novo Ensino Médio terá um impacto negativo, principalmente aos filhos da classe trabalhadora, que constituem a maioria dos estudantes das escolas públicas do país. Cássio (2024) destaca que, apesar da implementação em larga escala do NEM nas redes estaduais ter iniciado em 2022, os defensores do modelo de Ensino Médio do governo Temer restringiram as pesquisas de opinião com os ingressantes, que estavam ansiosos pelas possibilidades do currículo flexível, negligenciando a avaliação daqueles que realmente vivenciaram a experiência escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os diversos estudos referentes à reforma do Ensino Médio, percebemos uma convergência marcante na postura crítica adotada por pesquisadores e participantes (discentes, docentes e demais profissionais da educação). No entanto, em se tratando do contexto no estado de Pernambuco, é válido ressaltar que a maioria das análises foi realizada em momentos anteriores ou nas fases iniciais da implementação efetiva da reforma. O que destaca uma lacuna e indica a necessidade de uma análise aprofundada do contexto atual pós-implementação.

Também não foram identificadas pesquisas nas Escolas Técnicas Estaduais com o novo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, assim como, não foram encontradas análises das percepções dos estudantes sobre a vivência da implementação da reforma no estado. A falta de escuta e a limitada participação dos alunos nas discussões e implementações de reformas curriculares surgem como uma lacuna crítica nas políticas públicas e no sistema educacional em sua totalidade.

Compreender suas perspectivas e envolvê-los ativamente na elaboração e execução dos currículos emerge como um elemento de democracia para imple-

mentar mudanças significativas na educação. Os estudantes não são receptores passivos, mas atores centrais nesse complexo processo. A carência de análises aprofundadas na atual fase pós-implementação não apenas destaca a falta de compreensão essencial, mas também destaca a necessidade urgente de incorporar ativamente as vozes dos discentes e promover uma participação ativa e informada nesse processo.

Ademais, é imprescindível reconhecer o currículo como uma construção social e uma ferramenta de luta e resistência contra a força hegemônica que perpetua as desigualdades sociais. A sua elaboração e implementação não deve ser reflexo de estruturas dominantes, mas sim expressões da diversidade, fomentando uma educação contra-hegemônica. Nesse contexto, os estudantes desempenham um papel de base, como agentes ativos na construção de políticas que desafiem paradigmas, promovam igualdade e fortaleçam as comunidades educativas. Tal enfoque, não apenas reflete uma visão mais democrática e inclusiva da educação, como também fortalece a resistência contra narrativas e práticas opressivas.

Desta forma, concluímos este debate, cientes de que há muito a ser explorado e que esta temática não se esgota. Enfatizamos novamente a relevância de ouvir as experiências reais, concretas, vivenciadas no cotidiano da escola pública, sobre os impactos dessa reforma que redefine a formação e, por conseguinte, o destino dos nossos jovens.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara dos Deputados aprova nova reforma do ensino médio**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em 17 de abril de 2024.

ALMEIDA, L. A. A.; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14352, 2023.

ANDRADE, N. **A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)**: o que pensam alunos e professores? 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Jaboticabal, São Paulo, 2019.

BARBOSA, L. **A formação para o empreendedorismo na política educacional de Ensino Médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal.** 2023. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2023.

BEZERRA, A. **POLÍTICAS DE REFORMULAÇÕES CURRICULARES PARA/NO ENSINO MÉDIO:** configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano. 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2022.

CASSIO, F. **A reforma do ensino médio e seus eufemismos.** CartaCapital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/a-reforma-do-ensino-medio-e-seus-eufemismos/>>. Acesso em 17 de abril de 2024.

CIGALES, M. et al. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO REMOTA: O QUE PENSAM OS(AS) ESTUDANTES DO DISTRITO FEDERAL? **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v.8, n.º14, ago/dez/2020.

FRIGOTTO, G.; OLIVEIRA, T. **A tentativa de remendo ao Projeto de Lei do Novo Ensino Médio:** traição à juventude da escola pública e à nação brasileira. Brasil de Fato, São Paulo, 19 de dezembro de 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/12/19/tentativa-de-remendo-ao-pl-do-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-da-escola-publica-e-a-nacao-brasileira>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

LIMA, M.; GOMES, D. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.16, n.35, p. 315-336, mai./ago.2022.

NOGUEIRA, J. **A Contrarreforma do Ensino Médio em Tempos de Refuncionalização do Estado Brasileiro (Lei 13.415/2017):** desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2022.

REYES, L. **A reforma do ensino médio**: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade de Rio Grande, RS. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2019.

SANTOS, S. **A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, J. A. A. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: A Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021.

VICENTE, G. M. **“Novo” ensino médio**: a escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do Agreste pernambucano. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Química-Licenciatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024.

ZAMAT, E. **A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**: o que falam os estudantes e o MEC?. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.016

# PANDEMIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: OLHANDO ATRAVÉS DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2022

Valéria Santana de Freitas<sup>1</sup>  
Antônio de Macedo Mota Júnior<sup>2</sup>

## RESUMO

A educação superior em seu formato à distância, uma tendência mundial, teve um crescimento significativo, no Brasil, nos últimos anos. O aumento de número da oferta de cursos em relação aos totalmente presenciais, em certa medida, tem sido motivo de questionamento quanto à qualidade do ensino. Este estudo, motivado pelo interesse em compreender o cenário atual e rumos da Educação à distância em nosso país, é uma pesquisa de caráter exploratório-descritiva que se utiliza como metodologia de referencial bibliográfico com análise documental e se baseia, principalmente, em um levantamento da educação superior a distância, no Brasil, no período de 2012 a 2022. Tem como objetivo, analisar os principais pontos no desenvolvimento e possíveis entraves ao ensino à distância da educação superior. O estudo analisa, nesse contexto, um fator que não se pode suprimir: os impactos da pandemia da Covid-19 na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. A perspectiva parte, também, da observação de dados mais atuais extraídos do Censo da Educação Superior 2022 e do ENADE 2021. As informações e análises demonstram que a educação superior à distância passa por mais um momento de mudanças em busca de um novo estágio de adaptação sem perda de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Educação a Distância, Pandemia de Covid-19, Censo da Educação Superior.

1 Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), [valeria@uefs.br](mailto:valeria@uefs.br).

2 Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), [antonio-macedojr@gmail.com](mailto:antonio-macedojr@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) em um ambiente, que pode ser totalmente virtual, ou não, onde professores e alunos compartilham saberes e experiências, se utilizando para isso, de grande mediação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, mais atualmente, com a forte presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (ALVES, 2011).

A utilização de tais tecnologias se tornou popular na Educação como forma de aumentar o alcance a um público que, por questões geográficas ou de tempo, não tinha a possibilidade de frequentar e concluir um curso superior de forma presencial.

Na história recente da humanidade, a EaD ganhou ainda mais força, durante a pandemia da COVID-19, quando não só a educação como muitos outros setores da sociedade, tiveram que conviver, definitivamente, com a presença da virtualidade, em razão do distanciamento social que foi necessário.

Por outro lado, a expansão e avanço da EaD pode ser observada mesmo antes da pandemia da COVID-19, de acordo com o Relatório do Censo da Educação Superior 2022 – Notas Estatísticas, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta em suas séries históricas o percurso da EaD no Brasil (INEP, 2022a).

Nesse cenário de avanço considerável, muito se questiona sobre a qualidade e a satisfação dos concluintes de cursos na modalidade EaD. Em 2023, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria 2.041 de 29 de novembro, suspendeu processos de autorização de 18 formações em nível superior em todo país (Brasil, 2023). Em 06 de junho de 2024, a Portaria 528, também do MEC, suspendeu a criação de novos cursos de graduação na modalidade EaD, bem como o aumento de vagas e criação de novos polos nos referidos cursos de graduação, até 10 de março de 2025, prazo também estabelecido para a revisão dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação EaD (Brasil, 2024).

Desse modo, o presente artigo de natureza exploratória-descritiva busca analisar o cenário da EaD no Brasil, no período de 2012 a 2022, com base em dados de relatórios do Censo da Educação Superior do INEP, que consubstanciam as principais informações sobre os cursos de graduação no país.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter exploratório-descritivo, utiliza-se de levantamento bibliográfico e da análise documental para analisar aspectos do desenvolvimento e de possíveis entraves da EaD na educação superior brasileira, no período de 2012 a 2022.

Desse modo, o presente estudo se inicia com o levantamento bibliográfico de autores e estudos nacionais e internacionais, que tratam da oferta de cursos de nível superior, em um apanhado histórico que culmina com o período da pandemia da COVID-19.

Com o aporte de referenciais teóricos da área e de relatórios específicos do Inep, como o Censo da Educação Superior 2022 e as Sinopse Estatística do Enade 2021, os principais dados foram elencados e filtrados, com a utilização de planilha eletrônica para, posteriormente, serem analisados.

Não perdendo de vista os reflexos da pandemia e a publicação de portarias do MEC, com ações voltadas às ofertas de cursos superiores na modalidade EaD, mais algumas análises foram necessárias para que fosse possível chegar a conclusões iniciais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, alguns dados são apresentados para melhor contextualizar e caracterizar os cursos de educação superior no Brasil, em suas ofertas presenciais e EaD.

Em uma série histórica, a Tabela 01 apresenta a evolução do número de Instituições de Educação Superior (IES), que passou de 2.416, em 2012, para 2.595, em 2022. No total, em 2022, tem-se um número de 312 instituições públicas e 2.283 instituições privadas. Importante destacar o crescimento dos Centros universitários privados em todo país, que saltaram de 129, em 2012, para 371, em 2022, um aumento de 287,6%.

**Tabela 01** – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2012-2022

Instituições									
Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2012	<b>2.416</b>	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	<b>2.391</b>	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	<b>2.368</b>	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	<b>2.364</b>	107	88	09	140	139	1.841	40	n.a.
2016	<b>2.407</b>	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	<b>2.448</b>	106	93	08	181	142	1.878	40	n.a.
2018	<b>2.537</b>	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	<b>2.608</b>	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.
2020	<b>2.457</b>	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.
2021	<b>2.574</b>	113	91	12	338	147	1.832	41	n.a.
2022	<b>2.595</b>	115	90	10	371	146	1.822	41	n.a.

Nota: (n.a.) Não se aplica

Fonte: Inep (2022b).

Nesse universo de Instituições, os cursos de graduação em suas modalidades presencial e EaD também apresentaram crescimento e os números podem ser observados na Tabela 02, a seguir. Nela, a série histórica, também de 2012 a 2022, revela que, de uma forma global, os cursos de graduação apresentaram um aumento de 141% na década observada. Os cursos presenciais passaram de 30.718 para 35.765, uma evolução de, aproximadamente, 116%. Já os cursos da oferta EaD, saltaram de 1.148 para 9.186, um avanço de 800%.

**Tabela 02** – Número de Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino e por Grau Acadêmico – Brasil – 2012-2022

Cursos de Graduação									
Ano	Total Geral	Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico							
		Presencial				A distância			
		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2012	<b>31.866</b>	30.718	17.486	7.613	5.619	1.148	217	581	350
2013	<b>32.049</b>	30.791	17.665	7.328	5.798	1.258	240	592	426
2014	<b>32.878</b>	31.513	18.319	7.261	5.933	1.365	290	595	480

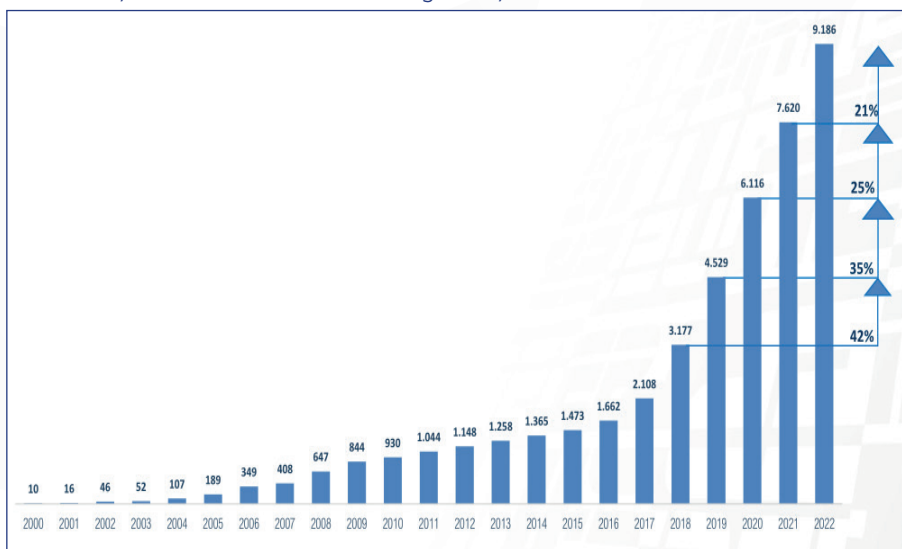


Ano	Cursos de Graduação								
	Total Geral	Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico							
		Presencial				A distância			
		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2015	<b>33.501</b>	32.028	18.938	7.004	6.086	1.473	316	625	532
2016	<b>34.366</b>	32.704	19.795	6.693	6.216	1.662	387	663	612
2017	<b>35.380</b>	33.272	20.578	6.501	6.193	2.108	525	771	812
2018	<b>37.962</b>	34.785	21.882	6.419	6.484	3.177	855	996	1.326
2019	<b>40.427</b>	35.898	23.083	6.391	6.424	4.529	1.319	1.234	1.976
2020	<b>41.953</b>	35.837	23.242	6.205	6.390	6.116	1.849	1.512	2.755
2021	<b>43.085</b>	35.465	23.388	6.018	6.059	7.620	2.396	1.709	3.515
2022	<b>44.951</b>	35.765	23.918	5.902	5.945	9.186	2.947	1.923	4.316

Fonte: Adaptado de Inep (2022b).

Complementando a análise dos dados, a Figura 01 apresenta a evolução específica da oferta EaD de cursos de graduação, mais especificamente no período da pandemia da COVID-19. Observa-se que, entre os anos de 2018 e 2022, houve um aumento de 189,1%.

Figura 01 – Evolução do número de cursos de graduação a distância – Brasil 2000-2022.

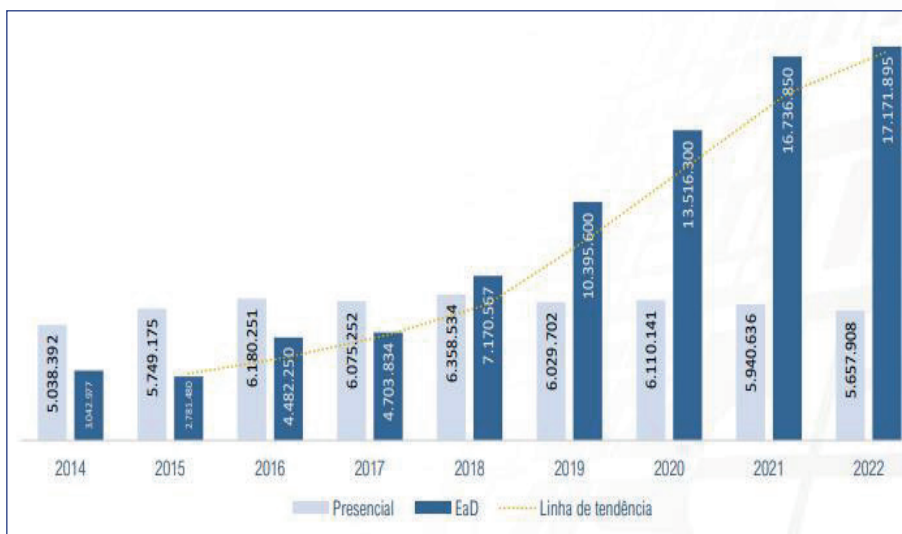


Fonte: Inep (2022a).

O aumento da oferta de cursos, sejam eles presenciais ou EaD, públicos ou privados, trouxe, consigo, significativo número de vagas a serem preenchidas

por estudantes em todo país. No entanto, tal crescimento não garantiu igual ampliação na oferta de vagas presenciais. Pela análise da Figura 02, pode-se concluir que, nos últimos quatro anos, observa-se uma variação negativa de 11% na oferta de vagas presenciais e um aumento de 139,5% na modalidade EaD.

**Figura 02** – Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2022



Fonte: Inep (2022a).

Com um quantitativo de cursos crescente, as vagas ofertadas também aumentaram. Conforme Tabela 03, no ano de 2022, os cursos EaD ofertaram 303,5% mais vagas que os cursos presenciais e, destas, apenas 0,62% estão em instituições públicas.

**Tabela 03** - Número de Vagas Ofertadas em Cursos de Graduação, por modalidade de ensino segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2022

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação		
	Total Geral de Vagas	Presencial	A distância
<b>Total Geral</b>	<b>22.829.803</b>	<b>5.657.908</b>	<b>17.171.895</b>
<b>Pública</b>	870.659	762.797	107.862
Federal	533.973	490.909	43.064
Estadual	264.087	208.813	55.274
Municipal	72.599	63.075	9.524
<b>Privada</b>	21.959.144	4.895.111	17.064.033

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação		
	Total Geral de Vagas	Presencial	A distância
Privada com fins	16.882.354	3.191.076	13.691.278
Privada sem fins	5.076.790	1.704.035	3.372.755

Fonte: Adaptado de Inep (2022b).

Em contraposição, por meio da Tabela 04, observa-se que, de todas as matrículas disponíveis nas modalidades, o número de ingressantes é muito inferior dentro da oferta nacional. Na comparação com a modalidade EaD na categoria pública, tem-se uma ocupação de 62,98%; já na categoria privada, a mesma taxa de ocupação equivale a 17,71%. Já para os ingressantes da modalidade presencial, a taxa de ocupação de vagas é de, aproximadamente, 25% para os cursos da categoria privada e 60% para a categoria pública.

Dessa forma, observa-se que, mesmo dispondo de maior quantidade de vagas, tanto para os cursos presenciais quanto para os EaD, a categoria de instituições privadas possui uma taxa de ingressantes menor que as instituições públicas, o que demonstra uma utilização otimizada das vagas EaD pela categoria pública, mesmo podendo-se observar ainda uma subutilização dos recursos públicos.

**Tabela 04** - Número de Ingressantes de Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2022

Categoria Administrativa	Ingressantes de Cursos de Graduação		
	Total Geral	Presencial	A distância
<b>Total Geral</b>	<b>4.756.728</b>	<b>1.656.172</b>	<b>3.100.556</b>
<b>Pública</b>	525.400	457.462	67.938
Federal	322.122	299.545	22.577
Estadual	177.115	133.349	43.766
Municipal	26.163	24.568	1.595
<b>Privada</b>	4.231.328	1.198.710	3.032.618
Privada com fins	3.528.120	766.135	2.761.985
Privada sem fins	703.147	432.575	270.572

Fonte: Adaptado de Inep (2022b).

Até aqui, a análise dos números demonstra que as instituições, sejam elas públicas ou privadas, em suas ofertas de cursos, tanto na modalidade presencial

quanto EaD, bem como o número de ingressantes não atinge a sua capacidade total.

Em outra perspectiva, é importante também analisar a atuação docente no contexto dos cursos de graduação. A Tabela 05 apresenta os números de matrículas por modalidade e categoria, bem como as funções docentes. Em uma análise inicial, observa-se que, mesmo estando o maior quantitativo de funções docentes concentrado nas instituições privadas, o maior percentual de docentes atuando em tempo integral, cerca de 75,24%, estão nas instituições públicas, enquanto 24,75% desenvolvem suas atividades em instituições privadas. Para atuação em tempo parcial, observa-se uma inversão, estando 18,03% em instituições públicas e 81,97% em instituições privadas.

**Tabela 05** – Número de Matrículas de Graduação, por Modalidade de Ensino e Funções Docentes em Exercício, por Regime de Trabalho, segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica – Brasil – 2022

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Matrículas			Funções Docentes em Exercício			
		Total	Presencial	A Distância	Total	Tempo Integral	Tempo parcial	Horista
<b>Total Geral</b>	<b>Total</b>	<b>9.443.597</b>	<b>5.112.663</b>	<b>4.330.934</b>	<b>362.116</b>	<b>203.816</b>	<b>96.260</b>	<b>62.040</b>
	Universidade	5.140.066	2.700.561	2.439.505	175.133	143.250	31.883	17.991
	C. Universitário	2.937.483	1.203.448	1.734.035	44.505	17.797	26.708	17.659
	Faculdade	1.136.054	995.607	140.447	53.543	16.446	37.097	26.260
	IF e Cefet	229.994	213.047	16.947	26.895	26.323	572	130
<b>Pública</b>	<b>Total</b>	<b>2.076.517</b>	<b>1.894.260</b>	<b>182.257</b>	<b>176.864</b>	<b>153.368</b>	<b>17.353</b>	<b>6.143</b>
	Universidade	1.720.022	1.560.158	159.864	139.199	124.119	13.273	1.807
	C. Universitário	15.685	15.430	255	1.370	671	428	271
	Faculdade	110.816	105.625	5.191	9.270	2.255	3.080	3.935
	IF e Cefet	229.994	213.047	16.947	27.025	26.323	572	130
<b>Privada</b>	<b>Total</b>	<b>7.367.080</b>	<b>3.218.403</b>	<b>4.148.677</b>	<b>185.252</b>	<b>50.448</b>	<b>78.907</b>	<b>55.897</b>
	Universidade	3.420.044	1.140.403	2.279.641	53.925	19.131	18.610	16.184
	C. Universitário	2.921.798	1.188.018	1.733.780	60.794	17.126	26.280	17.388
	Faculdade	1.025.238	889.982	135.256	70.533	14.191	34.017	22.325

Fonte: Adaptado de Inep (2022b).

Até aqui, traçou-se um panorama geral de cursos de graduação, no que tange à sua oferta na modalidade EaD e presencial, especificamente quanto ao número de vagas ofertadas, ingressantes e tempo de atuação docente.

De outro modo, o MEC, buscando juntamente com especialistas e entidades que atuam na educação superior, publicou a Portaria n. 528, de 6 de junho de 2024, que, em seu *caput*, “[...] estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos”, como também, “[...] para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância – EaD” (Brasil, 2024).

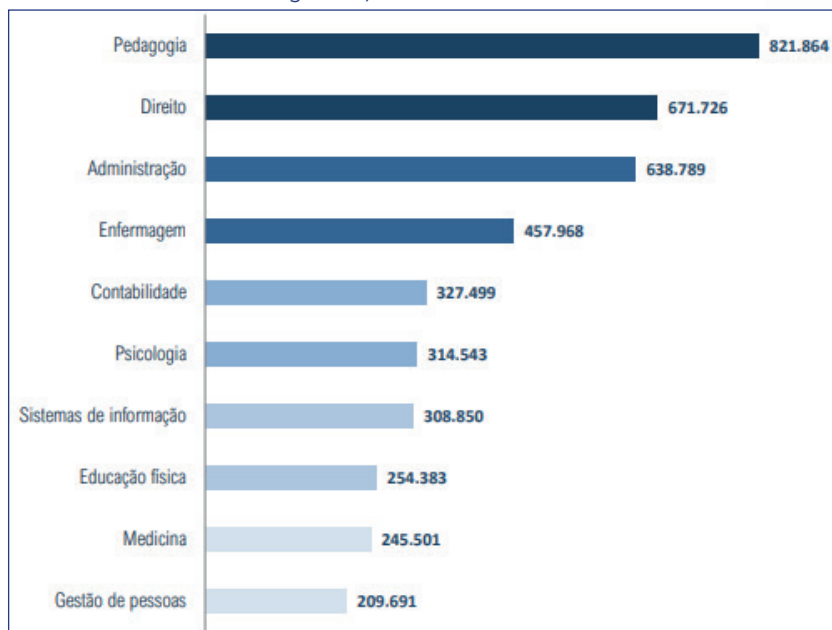
O artigo primeiro da referida Portaria estabelece o dia 31 de dezembro de 2024 como o prazo para a apresentação de “novos referenciais de qualidade para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância – EaD e novo marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade EaD.” (Brasil, 2024). Além desse prazo, o artigo 4º determina ainda que, “o Ministério da Educação promoverá, até 10 de março de 2025, a revisão dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância – EaD” (Brasil, 2024).

Ainda como medida tomada para a normatização e reposicionamento de critérios de avaliação, o art. 4º determina a suspensão de criação de novos cursos de graduação na modalidade EaD, o aumento de vagas e a criação de polos EaD, inclusive por universidades e centros universitários, até 10 de março de 2025 (Brasil, 2024).

As medidas tomadas por essa Portaria se referem a todos os cursos de graduação, mas o olhar atento do MEC se fez, especialmente, sob os cursos de licenciaturas e pedagogia, que se tornaram os cursos mais buscados e que, em grande parte são ofertados na modalidade EaD.

Após a publicação da Portaria n. 528 e como seria esperado, publicação de outubro de 2024, o Censo da Educação Superior 2023 revelou que além de continuarem em processo de crescimento, conforme série histórica já apresentada, o número de matrículas em cursos de graduação na modalidade EaD está praticamente equiparado aos cursos presenciais, ao passo que estes estão numa curva decrescente. Tal dado é um indicador importante que envolve questões de políticas públicas de financiamento, qualidade na oferta de cursos não só presenciais como também EaD, avaliação do mercado de trabalho e oferta de cursos e novos cursos.

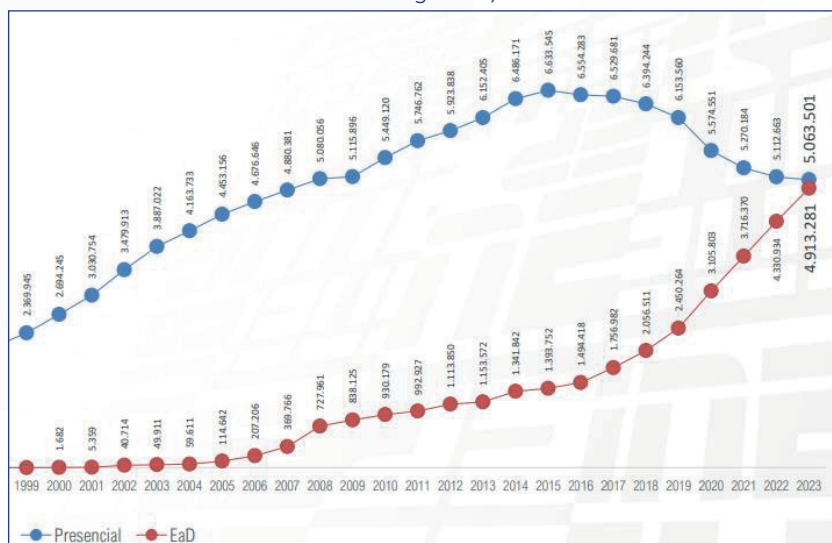
**Figura 03** – Os 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas – Brasil 2022



Fonte: Inep (2022a).

A Figura 04, extraída do Censo da Educação Superior 2023, traz o comparativo das matrículas em cursos de graduação entre os anos de 1999 e 2023.

**Figura 04** – Número de matrículas em cursos de graduação Brasil 1999 – 2023



Fonte: Inep (2023).

A busca por uma melhor oferta de cursos envolve diversos fatores, a exemplo de: corpo docente qualificado; infraestrutura física e pedagógica; ações interdisciplinares efetivas; e acompanhamento do discente para uma melhor inserção deste no mercado. Além disso, a pandemia da COVID-19 trouxe ainda mais desafios no contexto da oferta dos cursos de graduação de qualidade.

Nas experiências diversas pesquisadas, foram identificados pontos positivos e negativos nas estratégias utilizadas para a manutenção das aulas durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia.

Segundo Mattar (2022), nesse contexto, a EAD foi experienciada de uma forma diferente:

Em praticamente todo o mundo, não apenas no Brasil, professores, alunos, gestores e pais vivenciaram o uso de tecnologias, uma educação a distância mais flexível (do que a EaD enlatada) e um ensino remoto emergencial que, certamente, contribuiram para que esses atores reconceitualizassem, mesmo que inconscientemente, a visão que tinham do processo de ensino e aprendizagem. (Mattar, 2022, p. 13).

De outro modo, nem todas as iniciativas tiveram reflexos positivos, uma vez que a preparação do corpo docente e técnico, bem como de uma infraestrutura mínima para um ensino 100% remoto, pode ser atendida no mesmo ritmo que a pandemia se impôs. Nesse sentido, não apenas dispor de equipamentos e internet foi suficiente para a oferta com qualidade.

Sendo assim, conforme Miranda (2007):

A investigação tem demonstrado que a estratégia de acrescentar a tecnologia às atividades já existentes na escola e nas salas de aula, sem nada alterar nas práticas habituais de ensinar, não produz bons resultados na aprendizagem dos estudantes (cf. De Corte, 1993; Jonassen, 1996; Thompson, Simonson & Hargrave, 1996, entre outros). (Miranda, 2007, p. 44).

Ademais, um estudo realizado por Oyedotun (2020), em uma universidade da Guiana, que também vivenciou as mudanças pedagógicas repentinas advindas da COVID-19, revelou pontos positivos e negativos durante o processo. Um dos pontos positivos observados foi a atualização e o aumento da utilização de recursos e ferramentas úteis mas que estavam subutilizados antes da COVID-19. Não só os equipamentos e softwares foram atualizados, mas também os conhecimentos dos professores através do compartilhamento de muitos materiais, treinamentos e vídeos.

Por outro lado, a falta de acesso a recursos digitais como equipamentos adequados, internet foram alguns dos entraves observados. Além disso, a redução do envolvimento aluno-professor em algumas aulas online, fizeram com que estas se tornassem, muitas vezes longas e estressantes. Um outro fator apontado pelo estudo foi o desafio de estudar em casa, um ambiente com “enormes distrações”, fez com que muitos estudantes não conseguissem manter o foco e obter os melhores rendimentos (Oyedotun, 2020).

Em primeira instância, pode-se dizer que as ofertas EaD alcançaram, minimamente, os resultados esperados. Nesse sentido, Mattar (2022) considera:

[...] a transformação radical vivida sem tempo suficiente para ajustar e desenvolver um processo ensino- aprendizagem eficiente. Houve a necessidade de construção das competências digitais por docentes e alunos; porém, a preocupação com a saúde e a diminuição das relações sociais foi o principal problema no perfil discente influenciado por diferentes fatores como saúde, resiliência, preocupações e dificuldades tecnológicas. (Mattar, 2022, p. 26).

A Tabela 06, elaborada com base nas respostas ao Questionário do Estudante que compõem o Relatório Sinopse do Enade 2021 (Brasil, 2022c), apresenta um apanhado das principais perguntas e respostas que tangenciaram os itens complementares do questionário sobre a Pandemia, ao mesmo tempo em que faz um comparativo entre as modalidades EaD e presencial.

**Tabela 06** – Seleção de respostas ao Questionário do Estudante – Enade 2021

Pergunta	Alternativas	Modalidade de Ensino			
		EaD		Presencial	
		n.º	%	n.º	%
QE_I82 - Com o início da pandemia sua instituição passou rapidamente a ofertar aulas não presenciais.	1 = Discordo totalmente.	5.110	2%	20.045	9%
	2 = Discordo.	2.412	1%	12.999	6%
	3 = Discordo parcialmente.	4.995	2%	20.727	9%
	4 = Concordo parcialmente.	9.533	4%	25.030	11%
	5 = Concordo.	18.876	7%	26.370	11%
	6 = Concordo totalmente.	140.909	55%	87.882	38%
	7 = Não se aplica.	8.735	3%	4.256	2%
	8 = Não sei responder.	19.335	8%	1.742	1%
	Sem resposta	45.463	18%	35.447	15%



Pergunta	Alternativas	Modalidade de Ensino			
		EaD		Presencial	
		n.º	%	n.º	%
QE_I83 - Sua instituição ofereceu suporte para os estudantes superarem dificuldades tecnológicas de acesso às atividades não presenciais.	1 = Discordo totalmente.	8.252	3%	10.133	4%
	2 = Discordo.	4.427	2%	9.454	4%
	3 = Discordo parcialmente.	8.552	3%	17.021	7%
	4 = Concordo parcialmente.	16.648	7%	26.440	11%
	5 = Concordo.	27.649	11%	34.605	15%
	6 = Concordo totalmente.	102.564	40%	74.505	32%
	7 = Não se aplica.	26.334	10%	24.658	11%
	8 = Não sei responder.	15.479	6%	2.235	1%
	Sem resposta	45.463	18%	35.447	15%
QE_I87 - Os professores demonstraram domínio dos recursos tecnológicos que passaram a ser utilizados nas aulas não presenciais.	1 = Discordo totalmente.	5.044	2%	5.119	2%
	2 = Discordo.	2.997	1%	7.965	3%
	3 = Discordo parcialmente.	7.376	3%	19.090	8%
	4 = Concordo parcialmente.	17.811	7%	35.996	15%
	5 = Concordo.	36.541	14%	49.833	21%
	6 = Concordo totalmente.	119.014	47%	72.759	31%
	7 = Não se aplica.	8.852	4%	6.677	3%
	8 = Não sei responder.	12.270	5%	1.612	1%
	Sem resposta	45.463	18%	35.447	15%
QE_I88 - A didática dos seus professores foi adequada para as aulas não presenciais.	1 = Discordo totalmente.	5.567	2%	6.575	3%
	2 = Discordo.	3.291	1%	9.138	4%
	3 = Discordo parcialmente.	7.836	3%	19.258	8%
	4 = Concordo parcialmente.	18.395	7%	35.159	15%
	5 = Concordo.	37.212	15%	46.845	20%
	6 = Concordo totalmente.	119.698	47%	73.792	32%
	7 = Não se aplica.	6.634	3%	6.570	3%
	8 = Não sei responder.	11.271	4%	1.713	1%
	Sem resposta	45.464	18%	35.448	15%

Pergunta	Alternativas	Modalidade de Ensino			
		EaD		Presencial	
		n.º	%	n.º	%
QE_I89 - Os recursos tecnológicos e o acesso à internet que você possuía no início da pandemia eram adequados para acompanhar as aulas não presenciais.	1 = Discordo totalmente.	6.876	3%	11.378	5%
	2 = Discordo.	4.149	2%	10.093	4%
	3 = Discordo parcialmente.	8.893	4%	17.060	7%
	4 = Concordo parcialmente.	18.907	7%	26.332	11%
	5 = Concordo.	34.809	14%	33.982	15%
	6 = Concordo totalmente.	123.552	48%	93.430	40%
	7 = Não se aplica.	4.424	2%	4.391	2%
	8 = Não sei responder.	8.295	3%	2.384	1%
	Sem resposta	45.463	18%	35.448	15%
QE_I91 - A implementação de aulas não presenciais e uso de tecnologias digitais decorrentes da pandemia prejudicaram seu processo formativo.	1 = Discordo totalmente.	55.843	22%	37.616	16%
	2 = Discordo.	12.047	5%	17.640	8%
	3 = Discordo parcialmente.	13.484	5%	22.066	9%
	4 = Concordo parcialmente.	21.454	8%	33.150	14%
	5 = Concordo.	23.513	9%	31.766	14%
	6 = Concordo totalmente.	36.823	14%	43.030	18%
	7 = Não se aplica.	8.248	3%	6.213	3%
	8 = Não sei responder.	38.493	15%	7.570	3%
	Sem resposta	45.463	18%	35.447	15%

Fonte: Adaptado de Inep (2022c).

Passando para a análise das questões selecionadas e compiladas na Tabela 06, observa-se que, para os alunos de cursos EaD, de modo geral, os respondentes não sentiram o impacto negativo do distanciamento social em suas atividades acadêmicas.

A Questão QE\_I82, cujo enunciado é: Com o início da pandemia, sua instituição passou rapidamente a ofertar aulas não presenciais; observou-se que, 62% concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação (Brasil, 2022c).

Para a Questão QE\_I83 de enunciado: Sua instituição ofereceu suporte para os estudantes superarem dificuldades tecnológicas de acesso às atividades não presenciais; 51% concordaram ou concordaram totalmente (Brasil, 2022c).

Para a Questão QE\_I87 com enunciado: Os professores demonstraram domínio dos recursos tecnológicos que passaram a ser utilizados nas aulas não

presenciais; 61% dos respondentes concordam ou concordam totalmente (Brasil, 2022c).

O enunciado da Questão QE\_I88 que perguntou: A didática dos seus professores foi adequada para as aulas não presenciais; obteve 62% de aprovação entre os respondentes que concordaram e concordaram totalmente (Brasil, 2022c).

Entre os respondentes, 62% concordaram ou concordaram totalmente com a Questão QE\_I89 que afirmou: Os recursos tecnológicos e o acesso à internet que você possuía no início da pandemia eram adequados para acompanhar as aulas não presenciais (Brasil, 2022c).

Por fim, na Questão QE\_I91 cujo enunciado afirmava: A implementação de aulas não presenciais e uso de tecnologias digitais decorrentes da pandemia prejudicaram seu processo formativo; 27% discordaram ou discordaram totalmente (Brasil, 2022c).

A análise das questões selecionadas é referente a pandemia da Covid-19 e os estudantes de cursos de graduação EaD, demonstrando que não houve um impacto muito significativo sobre a maioria dos respondentes.

Em outra análise, e agora para os alunos respondentes dos cursos de graduação na modalidade presencial, pode-se observar muita similaridade com relação aos cursos EaD. No início da pandemia, a oferta das aulas não presenciais o mais rapidamente possível, bem como o suporte para a superação das dificuldades tecnológicas de acesso, por parte da instituição, foram aspectos percebidos pela maioria dos alunos. Além disso, o domínio tecnológico e a didática, por parte dos professores, foram avaliados de forma positiva, em sua maioria. Ademais, boa parte dos respondentes, indicaram ter uma infraestrutura tecnológica que permitiu acompanhar as aulas.

Importante destacar, ainda, os percentuais obtidos na resposta ao questionamento sobre o impacto das aulas não presenciais no processo formativo para esse grupo de alunos de cursos presenciais. Em percentual, 24% discordaram, total ou parcialmente com prejuízos no processo formativo. No entanto, 32% concordaram total ou parcialmente com impactos negativos das aulas não presenciais em seus processos formativos (Brasil, 2022c). Dessa forma, observa-se que, em certa medida, optantes dos cursos presenciais não se adaptam ou não desejam a ausência da presencialidade em seus processos formativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caráter exploratório-descritivo abordou a educação superior em seu formato à distância, caracterizando seu crescimento significativo, no Brasil, nos últimos anos.

Por meio de levantamento bibliográfico e da análise documental, este estudo analisou aspectos do desenvolvimento e possíveis entraves da EaD na educação superior brasileira, no período de 2012 a 2022.

Dessa maneira, pôde-se observar que o número de cursos de graduação EaD vem aumentando em relação aos presenciais. Além disso, o perfil dos alunos que optaram por essa modalidade, seus motivadores e suas avaliações, apontou necessidades de refinamentos, com foco na melhoria da oferta frente às mudanças da sociedade e do mercado de trabalho.

No que se refere à pandemia da Covid-19, o estudo revelou, em relação aos estudantes de cursos de graduação EaD, que não houve um impacto muito significativo do distanciamento social em suas atividades acadêmicas. Em relação aos alunos dos cursos de graduação na modalidade presencial, observou-se muita similaridade com a EaD, principalmente em função de que a infraestrutura tecnológica permitiu o acompanhamento das aulas.

Apesar desse cenário, outros estudos deverão ser realizados e alguns apontamentos deverão ser mais aprofundados, principalmente sobre as conclusões desta pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. De todo modo, abre-se a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas nesse campo de atuação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: [https://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](https://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 528, de 06 de junho de 2024. Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de institui-

ções de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.

**Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2024.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023. Estabelece Sobrestamento de processos de autorização de cursos superiores e de credenciamento de instituições de educação superior na Modalidade a Distância - EaD alcançados pelo disposto nesta Portaria. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias>. Acesso em: 7 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2022. **Notas Estatísticas** Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2023. **Notas Estatísticas** Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 6 out 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2022. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022.** Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.** Brasília, DF: Inep, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enade>. Acesso em: 1 jan. 2024.

MATTAR, João (org.). **Educação a distância pós-pandemia (livro eletrônico): uma visão de futuro.** 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. Disponível em: [https://abed.org.br/arquivos/Educacao\\_a\\_Distancia\\_pos-pandemia\\_27ciaed.pdf](https://abed.org.br/arquivos/Educacao_a_Distancia_pos-pandemia_27ciaed.pdf). Acesso em 01 mar. 2024.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/Revista de ciências da educação**, n. 3, p. 41-50, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

OYEDOTUN, Temitayo Deborah. Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: perspectives and evaluation from a developing country. **Research in Globalization**, n. 2, e100029, dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>. Acesso em: 6 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.017

# A LÓGICA NEOLIBERAL E A CONFORMAÇÃO DO ESTUDANTE-CIDADÃO NA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA

Maria Cléa Ferreira Monteiro<sup>1</sup>  
Gledson Bezerra Magalhães<sup>2</sup>

## RESUMO

O neoliberalismo, caracterizado por um conjunto de políticas econômicas e sociais que evidencia a liberalização dos mercados, a privatização, a desregulamentação e a redução do papel do Estado, tem, historicamente, um impacto significativo nas políticas de educação no Brasil, marcadamente, a partir dos anos 1990. O presente trabalho tem por objetivo analisar como o projeto neoliberal se materializa na educação pública brasileira através de mecanismos de políticas de Estado associados à privatização e mercantilização da educação; desigualdade social e segregação socioeconômica; falta de investimento público; aos modelos de gestão empresarial focados em indicadores de desempenho; à flexibilização curricular voltada para o mercado de trabalho, bem como às reformas educacionais promovidas com o fim último de beneficiar grandes conglomerados financeiros. Tais mecanismos são chamados à luz do dia com o intuito de contornar a crise estrutural do capital na qual o mundo globalizado está inserido, criando novos campos econômicos e mercados a serem explorados pelo capital. Trata-se, assim, de um estudo teórico-bibliográfico em que serão discutidas, principalmente, as obras de Marx (2013), Mészáros (2002, 2011) e Laval (2016, 2019). Pode-se inferir que o projeto neoliberal possui interesses antagônicos aos de um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade, em que pese a formação integral do sujeito.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo, Educação, Crise do capital, Políticas públicas.

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, cleafferreiramonteiro@gmail.com;

2 Pós-doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, gledsonbmagalhaes@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O neoliberalismo, corrente de pensamento econômico liberal, defende a prioridade do mercado como regulador das relações econômicas e sociais, com uma mínima intervenção do Estado. No campo das políticas públicas, sua lógica está centrada na desregulamentação, privatização de serviços e incentivo à competitividade. No Brasil, o neoliberalismo aparece na década de 1990, impulsionado pelo então presidente Fernando Collor de Melo, ao adotar medidas, tais como a redução da máquina pública com a extinção de ministérios e órgãos públicos, demissão de funcionários públicos e o congelamento de preços e salários. Começa a se consolidar nos anos 2000, com o governo de Fernando Henrique Cardoso influenciando a forma como o Estado organiza suas funções, inclusive no setor educacional.

A implementação de políticas neoliberais no campo da educação resultou em um redirecionamento dos objetivos educacionais. A educação, que historicamente era vista como um direito social destinado a promover o desenvolvimento integral do indivíduo, passa a ser reputada como uma mercadoria, com foco na preparação de indivíduos para o mercado de trabalho. O conceito de “estudante-cidadão”, nesse contexto, é conformado para atender às demandas de um mercado competitivo, orientado pela ideia de eficiência e produtividade. A partir disso, políticas educacionais fomentam um modelo de formação técnica e pragmática, que evidenciam o desenvolvimento de habilidades e competências úteis para o mercado, em oposição a uma educação crítica e voltada à cidadania ativa.

Essa nova forma de gerenciamento do chamado estudante-cidadão dentro da lógica neoliberal traduz-se em padrões de avaliação por desempenho, criação de *rankings* escolares e a priorização de cursos técnicos e profissionalizantes. O Estado, dentro do escopo regulador e facilitador de parcerias público-privadas, acaba por reduzir sua responsabilidade em garantir uma educação pública de qualidade.

Esse trabalho justifica-se na medida em que se torna imperativo desmitificar o ideário neoliberal propagandeado e reproduzido pelo senso comum, uma vez que tais ideias vão na contramão do progresso de uma educação pública de qualidade, onde deve operar a primazia de políticas públicas socializadas para o bem da sociedade em geral. Assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar como o projeto neoliberal se materializa na educação pública brasileira através



de mecanismos de políticas de Estado associados à privatização e mercantilização da educação.

A metodologia utilizada é um estudo teórico-bibliográfico tendo como base o materialismo histórico-dialético de leitura da realidade, em que serão discutidas, principalmente, as obras de Marx (2013), Mézáros (2002, 2011) e Laval (2016, 2019). A escolha do método materialista para compreensão da realidade se dá devido à necessidade de, diferentemente dos métodos idealistas, buscar as raízes históricas e materiais das condições de existência do presente para, assim, entender como a história foi produzida ao longo dos tempos, uma vez que as mudanças no modo de produção da vida resultam em mudanças no modo de significação da vida, e não seu inverso.

O trabalho está estruturado em quatro partes: a primeira apresenta os conceitos iniciais sobre capitalismo e a conseqüente crise estrutural do capital, evidenciando o caráter histórico para o renascimento do liberalismo. A segunda parte aborda os conceitos de neoliberalismo e sua relação direta com as políticas públicas brasileira. A terceira parte analisa os impactos da educação neoliberal no campo educacional a partir da lógica 'estudante-cidadão', conformando-o para o mercado de trabalho. Por fim, a última parte apresenta um contraponto crítico ao regime escolar imposto, apontando práticas pedagógicas possíveis que busquem uma formação crítica e comprometida com a justiça social.

Conclui-se que o neoliberalismo se assenta, de maneira absoluta nas políticas públicas brasileiras, privilegiando a formação de capital humano para atender às demandas do mercado, acentuando ainda mais as desigualdades educacionais do nosso país.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse trabalho, em consonância com a teoria marxista, baseia-se numa abordagem materialista histórica-dialética, em que se intenta apreender o real em sua complexidade e totalidade. Marx (2013) reitera a necessidade da ciência frente à realidade, uma vez que esta mostra-se ao mesmo tempo envolta de falsas determinações e sujeita à análises rasas e descoladas do contexto que a forma. KOSIK, a seu tempo, afirma que a análise da realidade é sempre uma aproximação, visto a impossibilidade de alcançar verdadeiramente todas as circunstâncias, conjunturas, situações envoltas em uma relação. KOSIK (2012, p. 4) sintetiza "Captar a realidade em sua totalidade não

significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades”.

A compreensão da realidade, aqui fundamentada no arcabouço teórico marxiano, como dito anteriormente, relacionada ao campo educacional brasileiro, estende-se para uma análise histórica, econômica e social. As múltiplas determinações a que um fato está exposto devem ser cuidadosamente analisadas e, mais que isso, relacionadas entre si afim de encontrar respostas adequadas a problemas, que de primeira vista, parecem de ordem teórica, mas que se materializam na realidade de forma a tratar os ‘sujeitos educacionais’ descartável e desumanamente.

A pesquisa possui cunho teórico-bibliográfico ancorada nas obras de Marx (2013), Mészáros (2002, 2011) e Laval (2016, 2019). Os principais instrumentos utilizados para a pesquisa foram livros e artigos científicos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Faz-se necessário voltar um pouco na história e entender, ainda que de forma breve, as origens do neoliberalismo e seu *modus operandi*, como ele surge na história e suas reverberações no complexo social. Para tal, iniciaremos pelo processo histórico de formação do capitalismo e suas conseqüentes crises.

O capitalismo é um sistema econômico marcado pela propriedade privada dos meios de produção e pela busca da mais valia como principal motor das atividades econômicas. Ele surgiu na Europa, mais especificamente a partir dos séculos XV e XVI, com o surgimento do mercantilismo e das primeiras formas de acumulação de capital. No entanto, sua consolidação ocorreu a partir do século XVIII, com a revolução industrial, que transformou profundamente as relações sociais e econômicas, pautando-se na produção em larga escala e na exploração da força de trabalho assalariada. Hobsbawn cita três importantes circunstâncias que propiciaram o surgimento do referido modo de produção. O primeiro deles foi o cercamento de terras comuns.

O cercamento significou o remanejamento de campos antes comuns ou abertos, e sua transformação em unidades fundiárias particulares e fechadas, ou a divisão de terras antes comuns, mas não cultivadas [...] em propriedade privada. Tal como a racionalização das propriedades privadas – por troca, compra ou arrendamento de áreas para a formação de unidades mais com-

pactas [...]. A partir de 1760 [...], os proprietários rurais aceleraram o processo de conversão da terra numa colcha de retalhos de propriedades inteiramente individuais, mediante o uso sistemático de leis parlamentares. (HOBSEBAWN, 1979, p. 93).

De modo geral, o cercamento de terras foi responsável pela expulsão dos camponeses de suas terras. Importante frisar que essas terras, ancestralmente passadas pelas comunidades em que se viviam, eram possuidoras de toda sorte de recursos, matérias-primas ligadas à natureza e necessárias para a realização do trabalho. Agora não mais lhe pertenciam. Impossibilitados de trabalhar, estes camponeses começaram a se deslocar para os centros das cidades a procura de trabalho. Assim, o capitalismo só se mostrou possível devido a um grande contingente de força de trabalho ociosa que não tinha nenhuma escolha a não ser vender sua mão de obra, ao preço que fosse, com vistas a sua sobrevivência.

A segunda circunstância citada pelo autor supracitado refere-se a ascensão da burguesia como classe que toma consciência de si e reivindica o comando do Estado junto a classe aristocrática. A burguesia era composta, principalmente, por comerciantes e artesãos que devido a expansão do comércio e o desenvolvimento das forças produtivas viram seus negócios ganharem força. A partir do desenvolvimento das cidades como centros comerciais, essa classe social foi consolidando sua riqueza, proporcionando maior influência econômica e social. Percebendo que tinha interesses próprios, muitas vezes antagônicos aos da aristocracia, a burguesia, com base em sua riqueza crescente, começou a exigir mais poder e influência política, argumentando que o antigo regime aristocrático, baseado na economia rural de produção autossuficiente, era incapaz de gerenciar o novo mundo econômico e as transformações sociais que o capitalismo estava produzindo.

A terceira circunstância refere-se ao desenvolvimento das forças produtivas, isto é, o avanço dos meios e das capacidades de produção ao longo do processo histórico. Marx (2008) define modo de produção como a soma de forças produtivas e relações de produção. Forças produtivas são a relação da sociedade com a natureza, com a apropriação e a transformação dos recursos naturais dos seus mais diversos tipos em coisas úteis à sobrevivência do ser humano, como exemplos podemos citar os instrumentos de trabalho, as máquinas, as matérias-primas. Já as relações de produção são a forma que as pessoas se organizam com o intuito de se apropriar da natureza, diz respeito ao modo como as forças produtivas são apropriadas.

...na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política [...]. (MARX, 2008, p. 49).

Com o passar o tempo, a produção passou de artesanal à manufatureira com aumento da especialização do trabalho e a consequente divisão do trabalho. A partir do final do século XVIII, há um vertiginoso desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo com a mecanização, industrialização e uso de novas fontes de energia. Esse avanço acelerou a produção de mercadorias, a circulação de bens e a acumulação de capital.

Esse primeiro momento do capitalismo, chamado mercantil, coloca uma pressão em cima dos outros países para que eles também pudessem se industrializar, caso contrário as mercadorias das cidades industrializadas iriam assolar as cidades vizinhas, com a lógica de aniquilar os menores empreendimentos. Assim, a pressão da indústria capitalista começa a impulsionar a transformação do modo de produção do resto do mundo.

Essa imposição de acelerar o desenvolvimento dos negócios ao redor a fim de garantir a sobrevivência dos comércios também é responsável por uma das características mais marcantes do modo de produção capitalista, capaz de gerar crises que abalam suas estruturas, qual seja: a concorrência.

Para Marx (2013) as crises são inerentes ao modo de produção capitalista, derivadas de suas contradições internas que inevitavelmente levam a crises cíclicas, tais como a superprodução, a queda da taxa de lucro e o subconsumo. Essas crises são periódicas e fazem parte da dinâmica do sistema, funcionando como uma forma de “autocorreção” capitalista. Marx (2013, p. 188), explica que tais “crises são sempre apenas soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que restabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado”.

Mészáros (2002), teórico marxista húngaro, amplia e aprofunda a teoria das crises de Marx ao introduzir o conceito de crise estrutural do capital. Para ele, essa crise não é apenas um problema cíclico, mas sim uma crise permanente e irreversível. Mészáros argumenta que o capitalismo chegou a um ponto onde

as contradições internas não podem mais ser resolvidas por meios tradicionais, tornando impossível a continuidade sustentável do sistema.

Podemos resumir as principais características da crise estrutural do capital elaborada por Mészáros em: 1) impossibilidade de resolução interna, uma vez que a crise estrutural do capital não pode ser resolvida por meio de políticas públicas convencionais ou reformas pontuais, pois é uma crise da própria lógica do sistema sociometabólico; 2) extinção dos recursos naturais e destruição ambiental: o autor afirma que o capitalismo, ao buscar expansão contínua, esgota os recursos naturais e causa degradação ambiental em uma escala cada vez mais ampliada e de difícil retorno; 3) globalização das contradições: o capitalismo se expandiu mundialmente, o que leva a uma crise em escala global, onde as desigualdades e os conflitos não são mais sentidos em regiões específicas, mas afetam toda a estrutura mundial; 4) questões de governança: a crise estrutural também se manifesta no colapso da capacidade dos Estados e das instituições de governar o sistema capitalista de forma minimamente viável, eclodindo cada vez mais crises dos mais diversos tipos, como as climáticas, e de saúde pública.

Tais características representam uma limitação que não existia nas crises cíclicas anteriores, onde pela própria lógica interna do processo de desenvolvimento do capital, as crises se tornam universais, globais, prolongadas e rastejantes. Mészáros (2002, p.799) assinala que tais crises representam [...] as perturbações e “disfunções” antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar cumulativas e, portanto, estruturais, trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de deslocamento de contradições’.

É nesse contexto de crise estrutural do capital, onde há deslocamento de contradições no intuito de reverter o quadro de queda da taxa de lucros, e voltar o processo de acumulação, que o neoliberalismo é chamado à luz do dia.

Neoliberalismo é o nome dado ao conjunto de teorias que fundamentam o conceito de livre mercado, consiste em uma doutrina econômica e política que surgiu no século XX, tornando-se proeminente a partir dos anos 1970. Suas principais ideias residem na defesa do livre mercado, na redução da intervenção estatal e no preceito de que a iniciativa privada é a principal razão do desenvolvimento econômico e social. O prefixo ‘neo’ demarca a diferença entre os liberais clássicos, adaptando o conceito aos desafios do capitalismo contemporâneo, buscando minimizar ainda mais o papel do Estado nas regulações econômicas e sociais. Friedrich Hayek e Milton Friedman são considerados os

economistas responsáveis pela fundação da economia neoliberal, que encontrou suas primeiras aplicações práticas em governos como o de Augusto Pinochet, no Chile, Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Dardod e Laval (2016) afirmam que as teorias neoliberais podem ser chamadas como uma reação a um arranjo social iniciado após a grande crise de 1929 e consolidada após a segunda guerra mundial, reação aos intervencionismos estatais, tal como o keynesianismo, bem como ao modelo de planejamento estatal, chamado de estado de bem-estar social. Segundo seus teóricos, era preciso reagir ao que chamaram de ‘coletivismos’ e todas as propostas de intervenção do Estado, era preciso criar novas formas de intervenção da vida social.

Ao contrário do que se possa imaginar, a agenda neoliberal propõe uma forma de intervenção, qual seja impor a forma de mercado em todos os âmbitos da vida social. Em toda sua teia epistemológica há uma ideia de liberdade, ainda que seja uma concepção de liberdade mercantil generalizada para todos os âmbitos da vida, inclusive a relação entre as pessoas que se materializa tal qual uma relação própria de mercado. A ideia da concorrência vai se dá até mesmo no campo das relações privadas, invadindo a lógica da administração pública. Em geral, a vida seria gerida como empresa. Os autores afirmam ‘Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida’ (Dardod e Laval, 2016, p. 7).

Na ideologia neoliberal, o Estado deve limitar-se a garantir a ordem e a propriedade privada, deixando as forças de mercado agirem livremente, é o proclamado ‘*laissez faire, laissez passer*’, que significa deixar fazer, deixar passar. Para regular a economia somente o sistema de competição acirrado entre as empresas, posto que proporciona o crescimento e a eficiência que o mercado precisa. Políticas de desregulamentação, privatização de empresas estatais, flexibilização das relações de trabalho e abertura econômica são algumas das medidas promovidas pelas agendas neoliberais.

Outra característica marcadamente expressa no ideário neoliberal diz respeito as medidas implementadas por governos para reduzir o *déficit* público e estabilizar a economia em momentos de crise fiscal, são as chamadas políticas de austeridade, com uma rígida disciplina fiscal. Elas geralmente envolvem cortes em gastos públicos, aumento de impostos e reformas estruturais que visam

diminuir os custos do Estado, como por exemplo reforma da previdência e reforma administrativa, além do desmonte de programas de assistência sociais.

Há também uma das formas mais avançadas de acumulação através da rentabilidade: a financeirização. A crescente superioridade das finanças sobre a economia real produtiva na geração de riqueza e na dinâmica de acumulação de capital em escala mundial, ou seja, o capital financeiro, representado por bancos, fundos de investimento, títulos e mercados de ações, assume um papel central no sistema econômico, superando em muito a produção de bens e serviços em importância para o crescimento econômico. A predominância do capital financeiro dispensa a necessidade em investir na produção de bens e serviços, as empresas e investidores se voltam para ativos financeiros como ações e títulos. A rentabilidade é cada vez mais buscada por meio de operações financeiras e especulativas, gerando lucros sem a necessidade de produzir algo realmente material.

A grande questão é que a influência das instituições financeiras como bancos, fundos de pensão e de investimento e corretoras exercem forte influência sobre empresas e governos. Essa pressão incentiva políticas que privilegiam a valorização das ações e o retorno rápido sobre o capital investido, muitas vezes em detrimento de investimentos produtivos e sustentáveis. Cabe mencionar seus impactos econômicos e sociais, uma vez que a financeirização favorece a concentração de renda e riqueza nas mãos de grandes investidores e instituições financeiras. Além disso, enfraquece os direitos trabalhistas e aumenta a vulnerabilidade dos países menos desenvolvidos, pois políticas de austeridade e ajuste fiscal são adotadas para garantir o pagamento de dívidas, afetando diretamente serviços públicos essenciais.

Com a globalização, o ideário neoliberal se disseminou por todas as partes do mundo, impactando profundamente as políticas públicas, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil, onde reformas estruturais inspiradas pelo neoliberalismo foram implementadas a partir da década de 1990. No entanto, tal processo gerou consequências sociais significativas, ao aprofundar desigualdades e limitar o acesso a direitos básicos, como educação e saúde, para a população mais vulnerável, como veremos mais adiante.

Boito Jr. e Galvão (2012) analisam que os anos 2000, marcados pela eleição do Luiz Inácio Lula da Silva, marcaram uma aparente ruptura com o modelo neoliberal. Apesar do caráter discursivo crítico ao modelo econômico em andamento, o governo deu continuidade a uma série de medidas tomadas nos

governos anteriores. O controle da inflação e o compromisso com *superávits* fiscais eram preocupações recorrentes e campo de disputas entre o governo e a oposição, ainda que tenha havido um maior investimento em programas sociais, como o Bolsa Família, que buscavam combater a desigualdade e a pobreza. Machado (2009, p. 7) assevera

O governo Lula provocou uma redefinição na composição do bloco no poder, dando maior alento ao neoliberalismo, salvando-o da crise em que se encontrava no final do último mandato do governo Cardoso. Além de trazer para a sua base de apoio as frações da burguesia interna e do agronegócio, “alijadas” na gestão de seu antecessor, atraiu os setores mais pobres da população – os “descamisados” – que outrora (nas eleições de 1989) votaram em Collor. E em relação aos trabalhadores organizados, tem tratado “a pão e água”, mantendo o histórico arrocho salarial [...]

Em paralelo a isso aconteceram evoluções na economia brasileira motivadas pelo aumento dos preços das *commodities* que levaram o país a uma nova etapa de crescimento e desenvolvimento. Por outro lado, é notável que o mercado seguiu desempenhando um papel fundamental nas decisões políticas e a estratégia de privatizações e parcerias entre setores público e privado permaneceu como uma ferramenta importante para o progresso alcançado até então.

Nos anos 2010, o Brasil passou por um período de dificuldades econômicas crescentes que foram agravadas pela recessão de 2014 a 2016. Essa situação criou demandas para a adoção de políticas de austeridade fiscal, resultando no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. Com a chegada de Michel Temer à presidência, o Brasil intensificou ainda mais suas políticas neoliberais.

Duas reformas destacam-se durante a gestão de Temer: a PEC do teto de gastos e a reforma trabalhista. A PEC do teto de gastos, aprovada em 2016, diz respeito a Emenda Constitucional 95 que congelou, por um período de 20 anos, o aumento das despesas públicas, limitando-o à inflação do ano anterior. A justificativa por trás de tal medida reside no fato da justificativa da necessidade de para restabelecer a confiança no Brasil, controlar a dívida pública e atrair investimentos externos. Mariano (2017, p. 20) revela os principais objetivos da referida PEC

A EC 95/2016, ao constituir uma opção equivocada por alcançar superávit primário por meio do limite de gastos, aprofundando a crise econômica para satisfazer setores ligados ao capitalismo rentista, parece mais uma medida que pretende devolver o país



ao seu habitual Estado de exceção econômico, imposto pelo mainstream, aliás, a toda a América latina. Isto é, trata-se de um obstáculo neocolonialista ao desenvolvimento soberano de economias periféricas, que vivenciaram nos últimos tempos governos com tendências populares e mais democratizantes, com o objetivo de domesticá-las na tradicional relação econômica de dependência com as economias do capitalismo central.

De tal sorte que com o crescimento das despesas limitadas, áreas essenciais como a saúde e educação sofrem com a escassez de recursos, o que afeta a população mais vulnerável, que depende dos serviços públicos para atendimento básico. A autora aponta que as limitações dos investimentos nesses setores podem piorar ou mesmo negar as condições de acesso e qualidade.

A segunda reforma, a trabalhista, sancionada pela LEI Nº 13.467, de 2017, com promessas de alterar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e “modernizar” as relações de trabalho, flexibilizando a legislação e promovendo a autonomia das negociações individuais e coletivas entre patrões e empregados não passou de mais uma falácia do governo. Na verdade, a reforma permitiu que acordos realizados entre trabalhadores e patrões prevalecessem sobre a legislação em diversos temas como: jornada de trabalho, intervalo para almoço e modalidades de contratação, favorecendo, na prática, uma precarização das condições de trabalho, posto que as partes envolvidas se encontram em condições desiguais de hierarquia para estabelecer qualquer tipo de contrato.

Cunha *et. al.* (2021) corroboram com a ideia que a reforma trabalhista gerou um aumento de contratos de trabalho temporário, terceirizado e intermitente - pagamento somente das horas trabalhadas - atestando um cenário em que as relações trabalhistas se tornaram mais instáveis e menos favoráveis em relação ao trabalhador, com menor garantia de direitos e benefícios e conclui que essa flexibilização, na verdade, resultou em um aumento de empregos informais e mal remunerados. A orientação neoliberal continuou com medidas econômicas voltadas para a ênfase em cortes de gastos e reformas estruturais justificada pela urgência em controlar o *déficit* público e incentivar investimentos.

Com a eleição de Jair Bolsonaro na corrida presidencial, em 2018, o neoliberalismo foi reiterado como alicerce da estratégia econômica do país, comandada por Paulo Guedes, ministro da Fazenda e entusiasta do chamado “ultraliberalismo”. O governo de Bolsonaro deu seguimento ao programa de privatizações, apoiando a redução do papel do Estado na economia e a desregulamentação de setores considerados cruciais.

Em 2019, foi aprovada a reforma previdenciária que se destacava como uma das principais medidas adotadas pelo governo no sentido neoliberal visando redução de custos estatais com benefícios de aposentadoria e pensões. Entretanto, a pandemia da COVID - 19 trouxe desafios para essa abordagem, tendo em vista que houve pressão sobre o governo para aumentar os gastos públicos em resposta à crise sanitária e econômica. Apesar disso, a narrativa neoliberal seguiu orientando as conversas econômicas, dando prosseguimento com as promessas de privatizações e reformas estruturais.

Como mencionado anteriormente, o capital necessita deslocar contradições do seu próprio sistema como condição para reverter a queda tendencial da taxa de lucros e voltar ao processo de acumulação capitalista. Desse modo, o neoliberalismo se mostrou esse sistema de compensações, contrapartidas em que seja possível uma inflexão das políticas públicas a fim de radicalizar dispositivos mercantis na teia social, isto é, a mercantilização de campos da vida que até então estavam isentos. Um dos campos arrastados para entrar nessa lógica foi a educação e tudo que ela representa.

A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais do Brasil tem sido significativa e transformou sua orientação para uma visão mais voltada ao mercado e à eficiência econômica. Isso se reflete em três áreas-chave: a crescente privatização da educação; a ênfase em valores de mérito e sucesso individual; e a valorização de habilidades que atendam às demandas do mundo profissional.

Tem-se o início do movimento nas políticas públicas que estimulava a privatização e o estabelecimento de parcerias público-privadas no âmbito da educação visando diminuir custos e supostamente elevar a qualidade do ensino por meio de uma perspectiva mercadológica. Esse modelo promoveu o crescimento de instituições de ensino privadas e a terceirização de serviços educacionais impactando diretamente no acesso e na qualidade da educação pública em regiões periféricas.

O Brasil não poupou esforços no quesito lógica de mercado aplicada às políticas educacionais, de modo que foram implementadas diversas práticas e reformas sob essa lógica de mercado aplicada à educação, podemos citar como principais: privatização e parcerias público-privadas, avaliação por desempenho, gestão empresarial, incentivo à competitividade, empreendedorismo e flexibilidade.

A respeito da privatização e parcerias público-privadas, Dardot e Laval (2016, p. 283-284) reiteram que essa lógica mercantil aprofunda as desigualda-

des de acesso à serviços de qualidade e acaba por acentuar as já existentes. A justificativa dos defensores de tais medidas reside no fato de que

[...] a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias. Vimos anteriormente que, para os neoliberais, o principal fator dessa superioridade reside no efeito disciplinador da concorrência como estímulo ao bom desempenho. É essa hipótese que se encontra no princípio de todas as medidas que visam a “terceirizar” para o setor privado ora serviços públicos inteiros, ora segmentos de atividades, incrementar as relações de associação contratual com o setor privado (por exemplo, na forma de “parcerias público-privadas”) ou, ainda, criar vínculos sistemáticos de subcontratação entre administrações públicas e empresas.

No âmbito do contexto neoliberal, a educação torna-se cada vez mais dependente de quem pode pagar por ela. Portanto, estudantes de classes privilegiadas frequentam escolas de melhor qualidade, têm acesso a currículos mais equipados e melhor infraestrutura, enquanto estudantes das classes populares frequentam instituições precarizadas e com poucos recursos.

A redução no investimento público também impacta no âmbito da definição das políticas defendidas pelo neoliberalismo. Larga parte do desenvolvimento neoliberal recai sobre o recuo do papel do Estado, que tende a reduzir gastos com educação. Logo, os investimentos, ou falta deles, precarizam as escolas públicas, com pouco recurso e muitos problemas de infraestrutura, além da sobrecarga dos profissionais da educação. Estes profissionais sofrem com a implantação de um currículo reduzido, limitados a técnicas mercantis, com a imposição de metas e resultados. Os docentes são obrigados a valorizar mais as aulas para avaliações externas, o que acaba por reduzir o processo do fazer pedagógico mais crítico e criativo.

O ensino superior também foi tomado pela lógica neoliberal. A mercantilização do ensino superior se deu com a privatização do ensino e a generalização dessas instituições pelo país. Se, por um lado, as universidades públicas, que são referências em atividades de pesquisa e extensão, não conseguem financiamento adequado para operacionalizar suas atividades, por outro as instituições privadas, focadas no ensino buscam a eficiência comercial. Assim, as universida-

des públicas se veem obrigadas a adotar práticas de eficiência empresarial para dar cabo de suas finalidades.

Cumprе igualmente apontar o reposicionamento da educação básica voltada para atender as demandas do mercado de trabalho, onde ao invés de formar cidadãos críticos e reflexivos, a educação neoliberal trabalha no sentido de formar “capital humano”. O lugar das ciências humanas, da Filosofia e das Artes, áreas consideradas áreas menos “úteis” para o crescimento econômico imediato, é omitido, até mesmo desprezado. Logo, a escola impõe um currículo de peso técnico e pragmático em que o produto final a ser apresentado à sociedade é o cidadão, isto é o estudante futuro trabalhador.

Na era das políticas neoliberais, o conceito de ‘estudante-cidadão’ aparece como uma imagem esculpida de acordo com as exigências do mercado de trabalho e com as demandas sociais do presente. Ele é construído com base nas ideologias de eficiência, produtividade e competição que definem a lógica neoliberal. O conceito de ‘estudante-cidadão’ é articulado nas narrativas que promovem competências e habilidades que ele deve adquirir para o mercado de trabalho, e não uma consciência crítica.

Uma das missões da educação marcada pela lógica neoliberal é formar o indivíduo como empregável. Ou seja, o estudante não é mais considerado como um aprendiz, cujo desenvolvimento de potencial é a tarefa mais importante, mas é considerado um produtor em potencial, cuja contribuição para a economia é o valor mais significativo. Assim, o conceito de cidadania, historicamente associado ao engajamento ativo em atividades sociais e cívicas, tornou-se imbricado em práticas que promovem os interesses do mercado de trabalho.

No cenário neoliberal, o ‘estudante-cidadão’ é alguém que incorpora as regras e valores de mercado e não apenas adquire conhecimentos, mas se ajusta à visão liberalista de empregabilidade e empreendedorismo. O sistema educacional, por sua vez, é reformulado de tal maneira que se torna um mecanismo para a manutenção do *status quo* ideológico.

Do estudante neoliberal é esperado que seja responsável por sua própria educação, acreditando que ele é o único responsável por seus sucessos e fracassos. Essa lógica está em consonância com outra característica neoliberal, a autogestão, na qual é o indivíduo que deve ser responsável por sua própria situação social e econômica. De maneira semelhante, a educação deixa de ser um processo coletivo para ser um produto do esforço individual e autodisciplina e uma gestão eficiente do tempo. É a propalada meritocracia. Desse modo,

seu sucesso ou seu fracasso é visto como consequência direta do seu esforço ou não, trazendo para o âmbito individual circunstâncias que são do âmbito político-social.

A produtividade é frequentemente mensurada por resultados quantitativos, como notas em exames, atividades extracurriculares e habilidades técnicas para os estudantes.

Assim, as instituições educacionais agem de maneira semelhante a fábricas do capital humano, simultaneamente produzindo a força de trabalho globalizada e as competências necessárias para serem competitivas no mercado.

Por fim, podemos citar o empreendedorismo e a flexibilidade como capacidades de adaptação fundamental em um mercado de trabalho que está em constante mudança, seja por fatores econômicos ou tecnológicos. O empreendedorismo, tanto no sentido real quanto no sentido ideológico, se torna uma característica desejável considerando que o estudante que consegue inovar alcançará mais sucesso e reconhecimento em uma sociedade que valoriza a competição.

Essas expectativas refletem a lógica neoliberal que marcam de maneira incisiva a educação. Portanto, o estudante deve ser responsável pelo acesso à educação e ao seu próprio sucesso profissional. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 9) asseveram enfaticamente que ‘O sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal, a mutilação que ela opera na vida comum, no trabalho e fora dele, são tais que não podemos excluir a possibilidade de uma revolta antineoliberal de grande amplitude em muitos países’. Ao transferir essa responsabilidade para o estudante, o Estado reduz sua atuação direta na veiculação de uma educação inclusiva e crítica, voltada para o desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo.

No cenário da forte influência do pensamento neoliberal na área educacional, que enfatiza a preparação dos indivíduos para atender às exigências do mercado e aumentar suas chances de empregabilidade, surgem propostas pedagógicas críticas que buscam uma formação cidadã mais ampliada e libertadora. Pensadores como Paulo Freire (1996) e Dermeval Saviani (1992) apresentam conceitos que ultrapassam a mera adaptação do ensino ao mercado de trabalho e concentram-se em uma educação transformadora e humanística que visa promover a autonomia e um senso crítico nos estudantes. Essas teorias ressaltam a importância de uma educação que visa ao desenvolvimento completo

da pessoa de forma socialmente justa e inclusiva em contraposição à ênfase na competitividade e no individualismo promovidos pelo neoliberalismo.

Saviani (1992) apresenta uma análise crítica e discute como educação e trabalho se relacionam dentro de um contexto histórico-crítico. Para o autor o ensino é algo sistemático que vai além de apenas preparar para o mercado de trabalho, ele busca promover o desenvolvimento completo do indivíduo e considerando os aspectos históricos sociais envolvidos em perspectiva bem mais ampla voltada para uma formação integral. As considerações partem do entendimento de que a educação ocorre em um cenário marcado por diferentes classes sociais e por isso deve colaborar para mudanças profundas na estrutura da sociedade. O autor defende que a educação não deve apenas preparar os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho; ela também deve capacitá-los a compreender e questionar a organização socioeconômica em que vivem e ampliar seu engajamento político e social.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é um dos principais autores sobre educação na perspectiva crítica no Brasil e no mundo. Ao contrário da lógica neoliberal, que tende a limitar o ensino a um processo técnico, sem espaço para reflexões sobre questões de cidadania e justiça social, sua teoria propõe uma pedagogia que privilegia o diálogo, a conscientização e a transformação social. Segundo Freire (1996), a educação deve ser tomada com uma prática de liberdade, na qual os alunos são incentivados a questionar criticamente a realidade que os cerca e a se verem como agentes de mudança social.

A proposta de educação que reside na teoria de Freire é a de uma educação que supere a lógica de “educação bancária”, onde o conhecimento é simplesmente depositado nos estudantes, e que avance em direção a uma educação dialógica, em que o aprendizado é construído em conjunto, por alunos e professores, por meio da problematização e da reflexão crítica. Esse modelo promove uma compreensão mais ampla e emancipadora da educação, formando cidadãos conscientes e participativos, capazes de perceber as estruturas de opressão e de agir para transformar a sociedade. Freire defende ainda que a educação deve empoderar os indivíduos a ponto de transcender a lógica do mercado e do consumo, proporcionando o entendimento dos próprios direitos e responsabilidades enquanto cidadãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o impacto do neoliberalismo na conformação do ‘estudante-cidadão’ no Brasil a partir das políticas públicas de educação, mostrando como a lógica de mercado redefine a educação, priorizando a produtividade e a adaptação às exigências econômicas em detrimento de uma formação cidadã plena. As práticas apresentadas, com destaque para a meritocracia e as parcerias público-privadas, configuram o caráter mercantil voltado para a inserção no mercado, limitando a educação a um bem de consumo, ignorando seu potencial emancipador. Esse contexto culmina na subjetivação dos indivíduos para o atendimento rápido e pragmático das demandas de trabalho a curto prazo, inviabilizando a possibilidade de formar sujeitos críticos e participativos.

As reflexões finais deste estudo apontam para as implicações dessas práticas na política pública educacional e na formação cidadã no Brasil. A adoção de políticas que tratam a educação como um investimento individual e reduzem o papel do Estado na garantia do direito ao ensino amplia as desigualdades, restringindo o acesso e o desenvolvimento pleno daqueles que mais dependem de uma educação pública de qualidade. O fortalecimento de valores como a competitividade e o desempenho individual reforça as disparidades sociais, enquanto uma educação comprometida com a formação crítica e a justiça social é relegada a um segundo plano.

Conclui-se com a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação inclusiva e democrática, voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa. Um dos caminhos possíveis é o fortalecimento de abordagens pedagógicas críticas que, inspiradas em teóricos como Paulo Freire e Dermeval Saviani, possam incentivar a formação de cidadãos ativos e conscientes, capazes de transformar suas realidades. Ademais, recomenda-se o incentivo a debates e pesquisas que promovam alternativas ao modelo neoliberal, explorando a possibilidade de uma educação que valorize a cidadania, o pensamento crítico e a inclusão social. Esses esforços são essenciais para que a educação pública brasileira seja não apenas um instrumento de formação técnica, mas um espaço de emancipação, onde se desenvolvem cidadãos preparados para participar de maneira responsável e comprometida na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BOITO JR; GALVÃO, Andréia. **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.

CUNHA, Sebastião *et al.* Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. **Mercado de trabalho** | 63 | out. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWN, Eric. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1979.

MACHADO, Eliel. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. **Lutas Sociais**, (21/22), 23–34, 2009.

MARIANO, Cynara. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx ; tradução e introdução de Florestan Fernandes.—2.ed.—São Paulo : Expressão Popular , 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. “Neoliberalismo ou pó-liberalismo: educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”. In: VELLOSO, J.; MELLO, G.N.; WACHOWICZ, L.A; et alii. **Estado e educação**. Campinas, Papirus/CEDES; São Paulo, ANDE, ANPED, 1992



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.018

# AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Joseana Maria Saraiva<sup>1</sup>  
Elza de França Lima<sup>2</sup>  
Matheus José da Costa Soares<sup>3</sup>  
Graziella Mencyle da Rocha Silva<sup>4</sup>

## RESUMO

Compreende-se ações socioeducativas como um conjunto diversificado de oportunidades que propiciam aos cidadãos/ãs novas experiências e aprendizagens que objetivam, entre outros aspectos, o desenvolvimento da autoconfiança, autonomia, independência, sentido coletivo, de capacidades de produção, de execução e de rendimento máximo escolar, com vistas a construção de um novo projeto de vida e de sociedade. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo avaliar os impactos do projeto “Ações Socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Recife-PE, cuja proposta se fundamentado no Programa Mais Educação, implementado pelo MEC (2007 - Decreto nº 7.083/10), cujo objetivo defende a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola por tempo integral de até 7 horas diárias. O referido programa compreende e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação mais

1 Doutora pelo Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE e Docente do Departamento de Ciências do Consumo da UFRPE [joseana.marias@ufrpe.br](mailto:joseana.marias@ufrpe.br);

2 Graduanda do Curso de Bacharelado em Ciências do Consumo da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, [elza297@gmail.com](mailto:elza297@gmail.com) ;

3 Graduando do Curso de Bacharelado em Ciências do Consumo da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, [theussoares22hotmail.com](mailto:theussoares22hotmail.com);

4 Graduanda do Curso de Bacharelado em Ciências do Consumo da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, [guahsilva1106@gmail.com](mailto:guahsilva1106@gmail.com);

humana e social de crianças e de adolescentes (Brasil, 2010, p. 2). A partir desse pressuposto, o projeto “Ações Socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Recife-PE”, é desenvolvido no e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Infância e Adolescência - NEPIAD/ Departamento de Ciências do Consumo/Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania – PROEXC, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Públicos Federais em Saúde e Previdência Social do Estado de Pernambuco – SINDSPREV-PE e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, desenvolvido com 60 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 8 a 12 anos, sujeitos da pesquisa. Durante 8 horas semanais, no período 2023/2024 foram realizadas atividades educativas no campo da cultura, das artes, da linguagem oral e escrita, das tecnologias da informação e da comunicação, do esporte e lazer, da alimentação e saúde, meio ambiente, consumo, gênero e direitos humano, Para coleta de dados aplicou-se um formulário de pesquisa com as mães, os pais ou responsáveis pelas crianças e pelos/as adolescentes, contendo perguntas abertas acerca dos resultados e impactos das ações do projeto no desempenho das crianças e dos/as adolescentes. Para o total da amostra de 22 mães, 2 pais e 1 avó responsável, as ações do projeto contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da identidade, autonomia, aquisição de pensamento crítico, convivência social e autoestima positiva, sobretudo, para a melhoria do rendimento escolar no campo da linguagem oral e escrita, da matemática e da saúde.

**Palavras-chave:** Educação, Ações Sócio Educativa, Igualdade social

## INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação, proposto e implementado pelo MEC, através do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. Considera tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo os dias do período letivo, em que o/a aluno/a permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

O tempo de jornada escolar ampliada será aproveitado para o desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte, lazer e cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde, da alimentação saudável e do desenvolvimento humano e social de crianças e de adolescentes (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 4).

Nessa direção, o modelo de educação integral visa o desenvolvimento dos/as estudantes em todas as dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural. Um dos caminhos traçados pelas políticas públicas para possibilitar uma formação mais humanística e social, tendo em vista atingir metas para uma educação de qualidade. Para tanto, no âmbito dos princípios da educação integral inclui, o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores/as e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos, são fundamentais tendo em vista atender as demandas da educação integral (Brasil, 2010).

A partir desse contexto, estudo realizado pelo Brasil (2009) traz a análise o cenário e a trajetória da implantação do Programa Mais Educação realizada pelo MEC / Brasil (2010) no país. Para o Ministério da Educação, embora, o percentual de municípios do país que vem desenvolvendo experiências de Jornada Escolar Ampliada tenha aumentado na última década, por outro lado, ainda tem muito que avançar, sendo os desafios inúmeros. Dentre as regiões que apresentam Jornada Escolar Ampliada, a análise do estudo mostra que a Região Nordeste apresenta os menores índices de municípios com experiências relacionadas. Nesse contexto, no Estado de Pernambuco, dos 185 municípios contemplados

pelo Programa Mais Educação, apenas 15 (31,2 %) conformam essas experiências, com tendência ao decréscimo, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental e finais da educação infantil (Brasil, 2009). Faltam espaços físicos, materiais e profissionais suficientes nas escolas públicas contempladas pelo programa em quantidade e qualidade para atender a demanda crescente por jornada escolar ampliada.

Penteado (2014) traz a contribuição um estudo que tem como objetivo examinar os discursos que fundamentam o Programa Mais Educação proposto como modelo de educação integral de qualidade, como um dos caminhos traçados pelas políticas públicas para atingir metas de uma educação de qualidade. A autora se propõe pensar a qualidade na educação brasileira, a partir de um estudo realizado nos anos de 2010 e 2011 em três escolas municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro que implementaram em suas unidades o Programa Mais Educação (PME), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2010) na perspectiva da Educação Integral.

Nas suas considerações conclusivas acerca desse estudo, a autora chama a atenção para os índices que se propôs avaliar acerca de uma educação integral de qualidade. Para ela, uma educação integral que aponte para uma relação entre a ampliação do tempo de escola e o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela, observou que o Programa Mais Educação não atende os anseios em relação a qualidade para a educação básica. Para Penteado (2014) um volume maior de investimentos será necessário para a ampliação do atendimento escolar integral de qualidade. Corroborando a análise realizada pelo MEC (2009), Penteado (2014) chama à atenção para fatores fundamentais que comprometem a educação de qualidade proposta pelo Programa Mais Educação, entre esses fatores salienta a formação de professores e a infraestrutura das escolas. Para essa autora, se assumidos esses fatores, podem apresentar soluções inesperadas, inéditas, quiçá eficazes para a melhoria da qualidade do programa, da ampliação do tempo de escola e o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela” (Penteado, 2014).

É nesse contexto de críticas ao Programa Mais Educação tendo em vista a melhoria da qualidade do seu funcionamento que emerge o Projeto “Ações socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública de Recife-PE”. Em suas metas e objetivos o Programa Mais Educação (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 2-3) apresenta orientações no sentido do programa estabelecer parcerias com as

universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros tendo em vista contribuir com as metas de ampliação do tempo de escola integral. Tendo como base essa orientação, mais especificamente, em que o Programam Mais Educação propõe estabelecer parceria com as universidades, emerge a integração da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ UFRPE como parceira do referido programa. Nessa perspectiva, em 2013 é formulado o Projeto “Ações socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública de Recife-PE”, integrado ao Programa Mais Educação (Brasil, 2010).

Em conformidade com os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação e com as práticas socioeducativas, no projeto Ações Socioeducativas [...] são desenvolvidas atividades no campo da cultura, das artes, da linguagem oral e escrita, das tecnologias da informação e da comunicação, do esporte e lazer, da alimentação e saúde, meio ambiente, consumo, gênero e direitos humanos.

Compreende-se as práticas socioeducativas como um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências, valores éticos, estéticos, políticos e culturais, tendo em vista promover o acesso e o processamento de conhecimentos, informações, o exercício da convivência social e a participação na vida pública. Nesse processo, possibilitar aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e de adolescentes, de forma integral e complementar aos conhecimentos trazidos pelos sujeitos de sua vivência familiar e experiências cultural (CENPEC, 2007).

## **O PROJETO AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE RECIFE-PE: ESTRATÉGIAS DE AMPLIAÇÃO DE OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL.**

O projeto “Ações socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública de Recife/PE”, vem sendo desenvolvido desde 2013 através do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas para Infância e Adolescência – NEPIAD, do Departamentos de Ciências do Consumo e da Pró-reitoria de Extensão Cultura e Cidadania- PROEXC /UFRPE, em parceria com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC / Sindicato dos Trabalhadores Públicos Federais em Saúde e Previdência Social do Estado de Pernambuco – SINDSPREV e a Câmara de Vereadores do Município de Cabo de

santo Agostinho-PE. O objetivo é complementar a oferta de ações socioeducativas - Experiências de Jornada Escolar Ampliada - para crianças e adolescentes de ambos os sexos, nas faixas etárias de 6 a 12 anos de idade, matriculadas no Ensino Fundamental em escolas da rede municipal, localizadas em comunidades circunvizinhas a UFRPE, que integram o Programa Mais Educação (MEC, 2007). O projeto visa desenvolver atividades no campo das artes, da linguagem oral e escrita, da matemática, das tecnologias da informação e da comunicação, da música, da cultura, esporte, lazer, saúde, meio ambiente, educação para consumo, alimentar e nutricional, gênero, direitos humanos e sociais. Na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos/as adolescentes, orientar para o incremento da identidade, autonomia, aquisição de espírito crítico, de regras de convivência social e autoestima positiva.

A partir desse aspecto, contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos, envolvendo suas múltiplas dimensões, física, intelectual, socioafetiva e cultural. Para que aprendam a respeitar as diferenças culturais, os valores e as opiniões individuais; que tenham iniciativa e criatividade; que pensem e reflitam criticamente; que sejam responsáveis, autônomos e independentes, que tenham confiança em si e nos outros, na família e na comunidade. Que tenham, um plano detalhado e pessoal que os/as ajudem a definir objetivos e ações para um projeto de vida promissor, considerando os valores, interesses, talentos e aspirações de cada um/a.

## METODOLOGIA

A metodologia do projeto “Ações socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública de Recife/PE”, tem como fundamento as ações socioeducativas que visam por meio das atividades desenvolvidas promover o aprimoramento do ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita, da matemática, das tecnologias da informação e da comunicação, da língua inglesa, a interação social e o exercício da convivência, por meio da ampliação da jornada escolar das crianças e dos/as adolescentes que ocorre duas três vezes por semana, 4 horas diárias, totalizando 12 horas semanais.

Tendo em vista avaliar as atividades extracurriculares desenvolvidas pelo projeto, privilegiou-se consultar 22 mães, 2 pais e 1 avó, totalizando 25 respondentes, responsáveis pelas crianças e pelos/as adolescentes, sobre suas representações sociais acerca dos resultados e dos impactos do trabalho rea-

lizado no projeto, mais, especificamente, na melhoria do desempenho da linguagem oral e escritas, do português e do inglês, da alfabetização, da matemática, das tecnologias da informação e da comunicação, da ampliação de letramento das crianças e dos/as adolescentes bem como no que diz respeito à formação de hábitos e a interação social para o exercício da convivência e da cidadania.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e explicativa e de um estudo caracterizado como de caso. Conforme Minayo e Sanches (1993, p. 247) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem às relações, aos processos e aos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para tanto, buscou-se avaliar a partir do ponto de vista das mães, dos pais ou responsáveis pelas crianças e pelos/as adolescentes, suas representações sociais acerca dos impactos das atividades desenvolvidas no projeto Ações socioeducativas [...] no aprimoramento da linguagem oral e escrita, da matemática, das tecnologias da informação e da comunicação, da língua inglesa, da formação de hábitos, da interação social e do exercício da convivência e da cidadania, na aprendizagem das crianças.

Optou-se pelo estudo de caso por se tratar de um método de investigação que estuda uma situação dentro do seu contexto real, particularmente, considerando a necessidade de se aprofundar a análise do processo investigado, possibilitando apreender a realidade dentro do contexto amplo em que se acha situado para aprimorá-lo (YIN, 2001, p. 94). O estudo, permitiu a utilização de técnicas diversificadas e recurso a diferentes fontes de evidências, propiciando um retrato abrangente e detalhado da situação estudada, favorecendo a organização de um estudo ordenado e crítico conforme orienta Chizzotti (1995).

No que concerne ao instrumento para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista estruturada acompanhada de um roteiro de entrevista composto por perguntas abertas e fechadas que norteou o processo de investigação acerca da avaliação sobre os resultados e os impactos do projeto no aprimoramento da aprendizagem das crianças e dos/as adolescentes. Segundo Richardson (2008, p. 207), a entrevista estruturada é uma importante técnica que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre o entrevistador e o sujeito entrevistado, facilitando a interação face a face, elemento fundamental na pesquisa em ciências sociais. Assim, o instrumento de coleta de dados se constituiu de um formulário de entrevista composto por um conjunto de perguntas abertas e

fechadas compondo cinco (5) blocos. A primeira versão do formulário de entrevista foi pré-testada com cinco (5) mães da cidade de crianças do projeto, entre aquelas não selecionados para integrar a amostra, tendo-se verificado a sua adequação à pesquisa no que concerne à extensão, à compreensão e ordenamento das perguntas e à pertinência das questões aos propósitos do estudo. O instrumento definitivo coletou as respostas dos objetivos propostos para avaliação e ficou estruturado da seguinte forma: Bloco I – Dados de identificação e caracterização socioeconômica e demográfica dos/as entrevistados/as; Bloco II – Representações sociais das mães, dos pais ou responsáveis sobre os resultados e impactos do projeto no aprimoramento da aprendizagem das crianças e dos/as adolescentes.

As entrevistas com as mães, pais ou responsáveis pelas crianças e pelos/as adolescentes propiciaram a oportunidade de registrar as suas concepções, visões, valores, palavras, esperanças e alegria, acerca do universo de suas representações sociais sobre a situação investigada, permitindo um retrato abrangente e detalhado da mesma.

As representações sociais de cunho qualitativo foram tabuladas e, posteriormente, analisadas segundo o conteúdo das respostas, destacando os depoimentos mais significativos dos/as entrevistados/as e apresentando-os em forma de recuo, conforme mostra a discussão dos resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### PERFIL SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO DOS/AS ENTREVISTADOS/AS: AS MÃES, OS PAIS E AVÔ DAS CRIANÇAS E DOS/AS ADOLESCENTES

A maioria dos/as entrevistados/as (60%) mora no bairro de Dois Irmãos e os demais em comunidades circunvizinhas a UFRPE, no Córrego da Fortuna (20%) e no Sítio dos Pintos (20%). Isso se justifica segundo estudo realizado por Gomes e Saraiva (2022) devido a proximidade do local onde o projeto Ações Socioeducativas [...] é desenvolvido, adjunto as residências das crianças e dos/as adolescentes beneficiados/as pelo projeto, por serem, moradores desses bairros de Dois Irmãos, comunidades circunvizinhas a UFRPE.

Em relação ao sexo, é notória a predominância do sexo feminino (22 mães) sendo flagrante a reduzida participação do indivíduo masculino (2 pais) entre



as mães, ou responsáveis (1 avó) pelos/as participantes do projeto. Essa predominância feminina reflete a relação da mulher com o trabalho doméstico ainda culturalmente naturalizado como feminino, principalmente, em relação aos cuidados e educação da criança e dos/as adolescentes. Das mulheres participantes da pesquisa, 80% são responsáveis pelas crianças e pelos/as adolescentes. Segundo Gomes e Saraiva (2022) são elas que além de cuidar das atividades domésticas, também se responsabilizam de levar e pegar as crianças e os/as adolescentes no projeto Ações Socioeducativas, durante os dois dias na semana.

No que tange à distribuição da amostra estudada por idade, observa-se que na faixa etária de 30 a 40 anos de idade o contingente dos/as entrevistados/as é mais elevado, seguido das faixas etárias de 21 a 30 anos e de 51 a 60 anos. Pode-se verificar sensível redução no número de participantes quando se trata dos mais velhos (61-65 anos), configuram a amostra dos avós, que também contribuem com os cuidados e educação das crianças e dos adolescentes.

No que concerne à escolaridade, as mães e os pais ou responsáveis, situam-se predominantemente no nível de Ensino Médio Completo (44%), seguido de 24% no Ensino Fundamental Completo e 20% no Ensino Superior e apenas 8% no Ensino Fundamental Incompleto e 4% sem instrução alguma (1). Com base nesses dados, pode-se afirmar que os sujeitos da pesquisa, na sua maioria mulheres, possui o nível de instrução baixo, uma vez que as pessoas que pertencem a esse grupo etário já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização.

A situação socioeconômica dos/as entrevistados/as, reflete sua condição de emprego, salarial e renda. Em relação à condição de emprego, os resultados mostram que a maioria dos sujeitos da pesquisa está empregado/a, sem deixar de considerar que uma parcela significativa, 16% vivem sem renda, caracterizando a amostra no nível de pobreza e de vulnerabilidade social, reflexo do baixo nível de escolaridade, sobretudo, das mulheres, conforme já se mostrou. A renda familiar acompanha a condição de desemprego e de baixos salários. Um salário digno é, portanto, condição determinante para se ter acesso aos bens e serviços necessários a uma vida digna, repercutindo diretamente na acessibilidade a uma boa educação, tão importantes quanto comida, abrigo, saúde, segurança, dentre outras condições.

## RESULTADOS E IMPACTOS DO PROJETO NO APRIMORAMENTO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS E DOS/AS ADOLESCENTES: VISÃO DAS MÃES, DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.

Indagou-se as mães, os pais ou responsáveis pelas crianças e pelos/as os/as adolescentes, acerca do tempo de permanência dos sujeitos no projeto, mas, especificamente se contribuiu para ampliar o tempo de permanências na escola, sim, porque? A maioria, sobretudo, as mães (74%) respondeu que sim, principalmente porque:

*[...] porque contribui através das atividades educativas para efetivamente melhorar a aprendizagem dos nossos filhos de forma significativa nos vários aspectos (Mãe de Silvia);*

*[...] o reforço escolar ajuda muito nas tarefas da escola, a gente não sabe ensinar as tarefas da escola e as crianças aprendem muito com a orientação das professoras do projeto [Mãe de Patrícia];*

*[...] esse projeto é uma benção, minha filha na sétima série e ainda não sabia ler e aprendeu a ler e a escrever no projeto (Mãe de Julia);*

*[...] minha filha na 8º série, ainda não sabia ler e com a ajuda das professoras do projeto aprendeu, foi alfabetizada. Hoje ela já sabe ler e escrever, isso é um resultado muito bom, só tenho gratidão ao projeto (Mãe de Gabriela);*

*[...] senti uma alegria muito grande quando vi minha filha juntar as letrinhas e aprender a ler, ela já estava na 8º série, agradeço ao projeto (Mãe de Lara).*

Os/as demais responderam que sim, mas, acham que “8 horas semanais é insuficiente, se fossem 12 horas ou mais, o resultado seria muito melhor.” Essa questão pode ser justificada a partir do que coloca Penteado (2014) sobre a ampliação do tempo de escola e o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela. Um volume maior de investimentos seria necessário para aumentar a quantidade de educadores/as, por conseguinte, os dias de atendimento no projeto Ações socioeducativas [...] de 8 horas para 20 horas semanais e assim, a ampliação do atendimento escolar integral.

Segue-se as indagações acerca da realização das ações educativas que tem como objetivo o aprimoramento da linguagem oral e escrita e do raciocínio lógico, da matemática. Nesses termos, perguntamos aos respondentes como eles/as percebiam esse resultado, quando se compara o antes e o depois da

participação das crianças e dos/as adolescentes no projeto. As representações sociais acerca dessa questão mostram que:

*[...] as atividades de leitura ajudaram a Maria a gostar de ler, antes do projeto era um problema, até para fazer a tarefa em casa, agora ela está mais interessada (Mãe de Maria);*

*[...] as atividades de leitura ajudaram as crianças a entender sobre a importância da leitura e também que a leitura ajuda a escrever mais (Mãe de Antonio);*

*[...] o incentivo à leitura feito pelas professoras no projeto, ajudou muito na escola, Joana passou a gostar mais dos livros, senta para ler, coisa que não fazia (Mãe de Joana).*

No que se refere as representações sociais sobre as ações educativas realizadas com o objetivo de aprimoramento do raciocínio lógico de matemática, as respostas refletem caminhos que mostram resultados e impactos bastante positivos:

*[...] eu percebo que depois que Antônio está no projeto, ele passou a gostar mais de matemática porque passou a compreender as operações, a soma, a subtração [...]. Ele não decora mais, agora ele aprendeu mesmo, não só a matemática, mas, também português, ciência, ele está mais esperto, pensa mais antes de fazer as tarefas, faz com lógica (Pai de Antônio);*

*[...] eu acho que as atividades com as crianças no projeto ajudam muito as crianças a entender e não a decorar. Joao, passou a gostar de matemática, coisa que não gostava, achava difícil (mãe de João).*

*[...] as mães comentam que as crianças aprenderem a somar, multiplicar, dividir e subtrair, fazer as quatro operações que não sabiam, isso é um muito bom e deia a gente muito feliz com o projeto (Mãe de Alice).*

Verifica-se que os relatos trazem resultados e impactos bastante significativos no aprimoramento do desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e dos/as adolescente. Chama a atenção o fato de o aprimoramento do pensamento lógico ter ajudado os sujeitos a pensar de forma mais crítica, não apenas no que se refere aos conteúdos matemáticos, mas, também de outras disciplinas, baseados em princípios lógicos e argumentativos.

As representações dos/as entrevistados/as evidenciam também que as atividades de matemática contribuíram para a compreensão das quatro operações básicas e a resolução de problemas com as operações matemáticas ajudaram a compreender os diferentes significados de cada uma delas, sobremaneira, tor-

nou a prática da matemática mais significativa e motivadora para as crianças e os/as adolescentes.

Para as mães, os pais ou responsáveis, as atividades para estimular a aprendizagem da língua inglesa, tem sido importante no projeto porque na escola onde os/as filhos/as estudam o inglês não é trabalhado. Além disso, são enfáticos/as em reconhecer que aprender o inglês na infância e na adolescência pode trazer vários benefícios, porque:

*[...] ajuda as crianças e os/as adolescentes a pesquisar na internet assuntos da escola, pois muitos assuntos na internet têm em inglês e eles aprendem mais (Mãe de Joana);*

*[...] é muito importante, o inglês vai ajudar eles crescerem nos estudos, quero muito que meu filho faça um intercambio (Pai de Davi);*

*[...] as aulas de inglês no projeto estimulam os alunos a ter um futuro com mais oportunidades, pois quem fala em inglês é mais valorizado (Mãe de Carla).*

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelecer que os alunos /as devem aprender inglês desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que se constata a partir da fala dos/as entrevistados/as é que esse direito não é efetivado. Na perspectiva de preencher essa lacuna, objetivo do projeto é possibilitar que as crianças e os/as adolescentes se comuniquem em inglês para manter um contato pluricultural com acesso ampliado a conhecimentos globais.

Outro aspecto que se destaca na análise das representações sociais das mães, pais ou responsáveis, diz respeito a promoção da autoestima das crianças e dos/as adolescentes. As falas evidenciam que:

*[...] quando Julia começou no projeto, era uma criança triste, calada, desanimada. Com o passar dos dias comecei a observar o quanto ela mudou, hoje ela é uma menina muito mais feliz, alegre, se comunica. O projeto ajudou muito ela a ficar assim (Mãe de Julia);*

*[...] João era preguiçoso, não gostava de ir para escola, tinha dificuldade de se comunicar, era irritado, hoje é bem diferente, uma criança alegre (mãe de João);*

*[...] eu agradeço a vocês do projeto por tudo que fizeram pelos nossos filhos, hoje vejo brilho, felicidade, paz e alegria em sua vida. Parabéns pelo excelente trabalho desenvolvido para nossos pequenos (Mãe José e de Paula)*

A fala dos/as respondentes reflete o comportamento da maioria das crianças e dos/os adolescentes quando chega no projeto, apresentam sentimentos que caracterizam baixa autoestima, podem sentir-se angustiados, desanimados, com preguiça, com vergonha, inferiorizados, mau humorados, com medo, pessimismo, sentimentos que levam a insegurança, o isolamento e até a insatisfação em estar no projeto.

Entendemos que uma boa autoestima na infância e na adolescência é o alicerce fundamental para a criança e o/a adolescente se valorizar, se sentir satisfeito com a sua aparência, forma de pensar, ou modo de ser, e confiar nas suas ações e opiniões, tudo o que fazem e tudo o que serão, é a base do seu presente e do seu futuro.

Com base nesses pressupostos, todas as atividades desenvolvidas com as crianças e com os/as adolescentes, bem como a relação e as atitudes das educadoras, acontecem no sentido de contribuir para a construção de uma boa autoestima ou uma autoestima positiva. A perspectiva é de orientar os sujeitos para aprenderem a tomar decisões próprias, independentes, valorizar, reconhecer e reforçar que são inteligentes e capazes. O sentido é ajudá-los/as e direcioná-los/as para os aspectos positivos das situações que vivenciam. Essa prática tem levado ao aprimoramento da sociabilidade, das relações interpessoal, da comunicação, através da qual as crianças e os/as adolescentes constroem novos hábitos, valores e modificam o próprio comportamento, passam a se sentir parte de um todo, de uma rede de apoio que podem acessar. O pertencimento associado a um maior suporte social, ajuda as crianças e os/as adolescentes a desenvolverem uma nova identidade fundada no senso de propósito, na confiança, segurança e melhoria da autoestima.

Segundo as representações sociais das mães, dos pais ou responsáveis, as atividades com foco na Educação Alimentar e Nutricional realizadas no projeto Ações socioeducativas [...] foram fundamentais para a formação de novos hábitos alimentares pelas crianças e pelos/as adolescentes atendidas pelo projeto. É sabido que o fácil acesso e o baixo custo de alimentos ricos em gorduras e açúcares favorecem o aumento do consumo desses alimentos, sobretudo, pelas as classe menos favorecida, relacionado aos hábitos alimentares formados na infância. Daí a importância de se desenvolver atividades que levem a promoção de hábitos alimentares saudáveis em ambiente escolar.

Nessa direção, considerando que as crianças e os/as adolescentes estão sempre propensos/as a mudanças de hábitos quando são educadas nesse sen-

tido, várias atividades de educação alimentar e nutricional foram desenvolvidas, inclusive com a realização de oficinas de preparação de alimentação saudável. A preparação de um ambiente favorável a educação alimentar e nutricional, à saúde e à promoção de práticas alimentares saudáveis, foram importantes estratégias para enfrentar problemas alimentares e nutricionais das crianças e dos/as adolescentes, que ao iniciarem no projeto apresentavam hábitos alimentares totalmente inadequados. Vejam:

*[...] antes de João participar do projeto, só comia mais alimentos industrializados com açúcar, refrigerantes, doces, massas, frituras. O trabalho de educação alimentar e nutricional desenvolvido no projeto, as oficinas com cenoura, legumes, frutas, mudou muito a alimentação dele (Mãe de João);*

*[...] observei a diminuição significativa no consumo de refrigerantes e também de suco artificial, de alimentos industrializados aqui em casa depois da participação das crianças no projeto, eles aprendem no projeto e trazem os ensinamentos para casa e a gente acompanha eles (Mãe Carlos e de Jose);*

*[...] depois da participação dela no projeto, o aumento do consumo de suco natural, de frutas e hortaliças e de alimentos saudáveis, tem sido muito maior (Mãe de Maria).*

A análise dessas representações sociais mostra que, o planejamento de lanches nutricionalmente equilibrados, as atividades didáticas sobre a formação de hábitos alimentares saudáveis, as oficinas de preparação de alimentos saudáveis (salada de frutas; brigadeiro de macaxeira; sanduíche natural; bolo de banana e cenoura, suco de frutas, entre outras, contribui, significativamente para formação de novos hábitos e melhorias em relação à qualidade dos alimentos consumidos pelas crianças e pelos/as adolescentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados referentes ao perfil socioeconômico, demográficos dos /as entrevistados/as refletem o nível de pobreza da população estudada, sobretudo, das mulheres. Compreendemos que o acesso à Educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população, sobretudo, para as mulheres, no sentido promover sua independência e autonomia.

O contexto socioeconômico vivenciado pela maioria dos/as participantes da pesquisa, reflete a sua condição econômica mínima, consequência da ausência de recursos, sobretudo, pelo desemprego e pelos baixos salários auferidos quando se está empregado. O crescimento do número de desempregados no Brasil é assustador, principalmente, na conjuntura de pandemia que afetou consideravelmente essa problemática, em função disso, um dos temas que mais tem preocupado a sociedade, principalmente, os estudiosos das ciências sociais, é o desemprego e como resolver essa questão.

Particularmente no Recife – PE, os indicadores revelam a negação destes direitos, por conta disso, as pessoas pobres continuam a lutar pela sobrevivência, recebem salários reduzidos, não recebem a devida assistência do Estado e vivem em condições humilhantes. O Brasil, apesar dos avanços na garantia dos direitos sociais, é um país cujos direitos chamam a atenção pela sua violação e não pela sua efetivação, principalmente aqueles voltados para melhoria da condição e qualidade de vida dos indivíduos, das crianças e dos/as adolescentes, da alimentação, saúde, geração de emprego, trabalho e renda.

Soma-se a essa realidade, agravando-a, à ausência de políticas públicas que favoreçam uma sobrevivência digna, capaz de evitar que famílias, inclusive, composta por crianças e por adolescentes vivam em condições de pobreza e de miséria, desprovidos de recursos suficientes para o atendimento de suas necessidades e demandas. Entende-se que os cuidados e a educação na primeira e na segunda infância, por conseguinte na adolescência, envolve mais que a preocupação para preparação para a escola. O desenvolvimento integral envolve a satisfação de necessidades físicas, sociais, emocionais e cognitivas, tendo em vista o seu crescimento e desenvolvimento integral, bem-estar e a aprendizagem ao longo da vida. Assim como a possibilidade de formação de cidadãos capazes, críticos, conscientes e responsáveis.

Nessa direção, na perspectiva de se promover o processo de socialização das crianças e dos/as adolescentes, trabalhamos no sentido de desenvolver sentimento de solidariedade, cooperação, responsabilidade, competências. Para isto, todas as atividades, sobretudo, em grupo, tinham como objetivo promover a relação educador-criança, criança-criança-adolescente a integração entre a projeto e a família e, sobretudo, que valorizassem o desenvolvimento psicossocial das crianças, essencial para o cumprimento do objetivo proposto.

Muito mais do que transmitir conhecimentos sistematizados, as atividades voltadas para a socialização das crianças - respeitando a bagagem de valores,

normas e crenças que as crianças e os/as adolescentes trazem da realidade social e cultural na qual estão inseridas - promoveu um melhor nível possível de conhecimento dos valores morais, éticos, de trabalho, responsabilidade, respeito ao outro e as diferenças de classe, de raça e de gênero, que foram agregados à realidade social e cultural das crianças.

Considere-se ainda, o pressuposto de que o acesso aos recursos financeiros é um dos fatores determinantes de condição e de qualidade de vida da família, uma vez que estes são essenciais para a garantia dessas condições. Para se ter uma ideia mais concreta, das mães, dos pais ou responsáveis que recebem até 1 salário mínimo, a maioria revela dificuldades enormes para manter a educação das crianças e dos/as adolescentes mesmo estudando em escola pública. Para eles/as, a condição financeira da família influencia diretamente na educação e sucesso profissional dos/as filhos/as, mas, reconhecem que, apesar do nível de escolaridade explicar parte do sucesso profissional das crianças e dos adolescentes em um futuro próximo, outros fatores também são importantes para a integração social dos/as filhos/as, levando a construção de valores culturais, éticos, morais bem a como a socialização. Nesse aspecto, reconhecem que o projeto Ações socioeducativa [...] exerce uma função importante de atuar na formação moral e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos/as adolescente como cidadão/ãs para interagir na sociedade de maneira crítica e consciente.

As variáveis encontradas nesse estudo, se constituirão como ponto de partida para o desenho de políticas públicas voltadas para garantia da adequação do ambiente físico e social do Programa Mais Educação, tendo em vista atender a demanda dos sujeitos com o ambiente escolar integral e, por conseguinte, o desenvolvimento da atenção das crianças e dos/as adolescentes, independência, bem-estar das crianças e dos/as adolescentes e lhes assegurar padrões de qualidade na educação.

Considera-se a partir das análises realizadas que o projeto Ações Socioeducativas [...] contribuiu de forma eficiente para impactar o índice de alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho da língua portuguesa e da língua inglesa, bem como do pensamento lógico das crianças e dos/as adolescentes em relação ao aprimoramento da matemática, por meio das atividades realizadas e o acompanhamento pedagógico específico. Segue-se com o objetivo de impactar a redução do abandono, da reprovação,



da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar.

Além disso, as atividades do ensino do inglês básico têm preparado as crianças e os/as adolescentes para o mundo do trabalho cada vez mais exigente, onde a competência no inglês não é apenas um diferencial, mas muitas vezes um requisito básico. As vantagens vão além do contexto profissional, influenciando positivamente na compreensão cultural, na autonomia acadêmica e no enriquecimento pessoal dos/as adolescentes que já se preparam para o ENEM.

As atividades educativas desenvolvidas no projeto Ações Socioeducativas [...] tem, portanto, contribuído, apesar das dificuldades salientadas por Penteadó (2020), efetivamente para elevar o índice de desempenho escolar dos (as) atores (as) envolvidos (as) no projeto, por conseguinte o impacto gerado e outras métricas importantes, como a promoção da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/ Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação). ISBN 978-85-60731-74-9

BRASIL / Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL / PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Programa Mais Educação. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE E O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA.

CENPEC. Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 1: Síntese / CENPEC – São Paulo SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007. 42p.: il.; 21 cm

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Mirele Vicente da; SARAIVA, Joseana Maria. Fatores que se interpõem a formação de hábitos alimentares saudáveis na infância e na adolescência: a visão

das mães, dos pais ou responsáveis. Oikos: Família e Sociedade em Debate, Viçosa, v. 33, n.2, p.01-25, 2022

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social; traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 11ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edurealidade>.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 206 p. Disponível em: <[https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.019

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID BIOLOGIA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Franciane Silva Lima<sup>1</sup>

## RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel relevante na formação inicial de futuros professores do Brasil, proporcionando-os a vivenciar experiências por meio de sua inserção em escolas da educação básica, além de auxiliar na construção de sua identidade docente e desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras. Diante disso, o estudo teve o objetivo de verificar as contribuições do Pibid para os discentes de Ciências Biológicas, campus UFMA, Chapadinha, estado do Maranhão, no período de 2022 a 2024. O trabalho se caracterizou como uma abordagem qualitativa, com a tipologia pesquisa documental. Foram analisados sete relatórios finais de bolsistas do programa Pibid. Realizou-se a análise do material por meio do processo de categorização de Bardin. Observou-se que os bolsistas aprenderam significativamente ao longo do período na escola campo, onde obtiveram autonomia, participação ativa e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na profissão docente. Vivenciaram o planejamento, a teoria e prática em sala de aula e na escola de forma geral, aprendendo a lidar com as adversidades e identificando as dificuldades da profissão docente e da educação, promovendo assim, uma visão crítica e reflexiva do papel do professor, bem como o conhecimento de metodologias e recursos. Diante disso, conclui-se que o programa permitiu que os estudantes de licenciatura tivessem o contato direto com a vivência da escola e da prática da sala de aula, promovendo assim, uma melhor compreensão do exercício docente, de suas dificuldades e desafios, bem como a mobilização e interesse para seguir a carreira docente, tendo uma relação teoria e prática direcionada e mais eficaz.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais, Formação inicial, Ambiente escolar.

<sup>1</sup> Professora da educação básica e bolsista supervisora do PIBID-Biologia. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, [lima.franciane86@gmail.com](mailto:lima.franciane86@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as práticas pedagógicas dos professores estão demandando uma revisão profunda de atitudes. Embora tenham ocorrido muitas mudanças no cenário educacional, ainda é evidente a presença de professores que continuam alicerçados em concepções tradicionais. Apesar das mudanças já implementadas, é notável que resquícios de abordagens convencionais persistem em pleno século XXI. Esse cenário instiga uma reflexão sobre a urgência de uma reavaliação das estratégias de ensino (Zimmermann, 2005).

Um dos elementos primordiais que influenciam de maneira significativa a qualidade do ensino é a preparação inicial dos professores. No entanto, estudos recentes têm revelado que essa preparação tem se mostrado inadequada devido à percepção dos docentes estarem mal equipados para lidar com os desafios cotidianos do ambiente escolar. Isso ocorre, em grande medida, devido à desconexão entre as matérias abordadas durante sua formação e a realidade prática que enfrentam, o que resulta em uma lacuna prejudicial para a efetiva integração dos futuros professores no ambiente escolar (Ghedin et al. 2008).

A formação inicial de professores é um processo fundamental para a construção de uma educação de qualidade, especialmente nas áreas das ciências, onde a complexidade dos conteúdos e a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas são desafiadoras.

Dentre as propostas de políticas públicas educacionais de formação surge o PIBID como resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo principal de contribuir na formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (Obara; Broietti; Passos, 2017).

O PIBID foi lançado em 2007, com a missão principal de enfrentar a carência de profissionais de ensino nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, especialmente no âmbito do Ensino Médio. Contudo, somente em 2009 o programa foi implementado, e sua abrangência foi ampliada para englobar toda a Educação Básica. Essa expansão incluiu a implementação de iniciativas específicas para a educação de jovens e adultos, comunidades indígenas, regiões rurais e quilombolas, evidenciando o compromisso do PIBID em abordar as necessidades educacionais específicas do país (Milaré; Freire, 2018).

O PIBID tem desempenhado um papel importante no apoio à formação de futuros professores, proporcionando-lhes uma experiência prática em sala de aula desde o início de sua formação. No caso específico da licenciatura em Ciências Biológicas, o PIBID oferece uma oportunidade ímpar para que os estudantes vivenciem o ambiente escolar, desenvolvam suas habilidades didáticas e reflitam sobre a prática docente.

De acordo com Burggrever e Mormul (2017, p. 99), “O PIBID visa aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciados integrantes do programa se familiarizem com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação. Tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo”. Essa abordagem visa proporcionar uma introdução precoce no cenário educacional, permitindo que os participantes do programa desenvolvam uma compreensão prática das complexidades do ambiente escolar ao longo de sua formação acadêmica.

Essa interação entre escola e universidade possibilita que futuros professores ainda na graduação tenham a experiência de conviver, compartilhar e praticar diversas metodologias, didáticas e instrumentações de ensino na profissão docente. Proporcionando uma formação de qualidade aos futuros educadores. Possibilitando a formação de uma geração nova de professores dispostos a construir os conhecimentos e experiências que possibilitem a reflexão para a atuação docente visando à qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Luiz; Justina, 2015).

Diante disso, o estudo teve o objetivo de verificar as contribuições do Pibid para os discentes de Ciências Biológicas, campus UFMA, Chapadinha, estado do Maranhão, no período de 2022 a 2024.

## METODOLOGIA

Com base nas questões que irão direcionar o estudo, a pesquisa é de cunho qualitativa por considerar que suas características permitirá atingir os objetivos propostos Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (p. 47);
2. A investigação qualitativa é descritiva (p. 48);

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p. 49);
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (p. 50);
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 50).

A pesquisa se caracteriza com uma pesquisa com análise documental que conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) é um “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Complementando, Lüdke e André (1986, p. 38), pontua que “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Foram obtidos documentos correspondentes a sete relatórios de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), correspondentes ao edital de 2022-2024. Esses documentos oferecem uma visão rica e detalhada das experiências vivenciadas pelos bolsistas ao longo do programa, abordando não apenas as atividades desenvolvidas, mas também relatos pessoais que refletem as dificuldades, os desafios enfrentados e as expectativas em relação ao impacto do PIBID em sua formação docente. A análise desses relatos permitiu compreender como essas experiências desenvolvidas para o desenvolvimento profissional dos licenciados e para a construção de suas identidades como futuros professores da educação básica.

Foi realizada a análise dos dados coletados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), onde foi possível informações significativas a partir dos relatos dos bolsistas. Essa abordagem metodológica permitiu a identificação de temas recorrentes nas experiências compartilhadas, revelando tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias empregadas para superá-las.

A pré-análise é a primeira etapa da análise do conteúdo e serve como um momento fundamental para preparar o material que será examinado. Essa fase envolve várias atividades que visam organizar e planejar o processo analítico. A segunda etapa da análise é a exploração do material, que é um processo fundamental para a organização e organização dos dados encontrados. Esta fase envolve diversas atividades que possibilitam uma análise detalhada das informações. A terceira etapa é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação,

que é fundamental para transformar os dados organizados e categorizados em conclusões de acordo com os objetivos proposto na pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação e desenvolvimento de professores é um campo complexo, em que permeiam discussões historicamente envolvendo conflitos, mudanças, contradições, intervenções, lutas e resistências. Atualmente, a questão da formação vem sendo bastante evidenciada e ganhado espaço nos textos legais, bem como em propostas e ações governamentais com o intuito de melhorias no campo educacional.

Nesse contexto, é necessário que haja uma transformação de postura dos professores. Com isso, os cursos de formação de professores assumem um papel relevante nessa reconfiguração, pois a sua finalidade está relacionada em preparar os licenciandos de maneira abrangente e ativa, capacitando-os para uma atuação transformadora na sala de aula (Silva, 2022).

Diante disso, o Pibid vem contribuir nesse processo de formação de futuros professores de Biologia, fazendo com haja uma inserção desses estudantes no ambiente escolar, possibilitando eles desenvolverem saberes, competências e habilidades essenciais para o ser e fazer docente.

Neste contexto, a análise dos relatórios dos bolsistas auxiliou em compreender como vem sendo desenvolvido o programa nas escolas, bem como as suas contribuições para os estudantes do curso de Biologia de Chapadinha.

Observou-se que os bolsistas possuem uma vasta experiências que obtiveram ao longo de sua participação no programa, onde relatam desafios, dificuldades, mas também a aprendizagem e conhecimento adquirido ao longo do processo de participação no projeto, como podemos verificar em suas falas:

*B1- Pude de fato compreender como é atuação do professor em sala de aula, assim desenvolvendo uma aproximação maior com a vivência escolar por intermédio da atuação e aplicação do subprojeto na sala de aula, além do aprendizado que venho tendo, pois, a prática supera a teoria.*

*B2- Ao longo dessa jornada no PIBID, pude perceber o quanto a iniciação à docência é uma etapa fundamental na formação dos futuros educadores. As dimensões da vivência prática, da reflexão e do contato com a realidade escolar me transformaram em uma profissional mais preparada e comprometida com a educação.*

*B3- Todos os momentos têm sido de muitos aprendizados, onde estou podendo realmente vivenciar na prática o que é ser um professor. Porque isso é o Pibid, aqui eu não só fui inserida no cotidiano da escola para vivenciar a rotina da professora, mas pra aprender, ganhar experiências, sempre visando um melhor desempenho como futuro docente.*

*B4- Sobre a dimensão acadêmica, fora perceptível melhoras em aspectos de comunicação, apresentação e organização de pessoas (ou gestão de pessoas), pois eram habilidades o qual o programa alimentou enquanto atividades eram ativas. Em particular, no começo do processo de planejamento e execução de atividades certas dificuldades foram encontradas, em especial devido à inexperiência que minha pessoa apresentava, trabalhar com turmas de vinte alunos e crianças requer mais do que apenas domínios teóricos e conceitual dos conteúdos a serem abordados.*

*B5- Comparando minha atuação desde o início até então no programa, percebi um crescimento notável referentes as responsabilidade e habilidades pedagógicas desenvolvidas durante minha atuação na escola. Tem sido uma experiência enriquecedora, onde aprendi a lidar com os desafios e imprevistos, adaptando as práticas de ensino conforme às necessidades dos alunos. Assim, o projeto me proporcionou um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento profissional significativo.*

É nítido a melhoria no desempenho e no desenvolvimento das atividades e na postura dos estudantes. Sentem-se satisfeitos em relação ao programa, e isso é importante, pois atualmente vivemos em um contexto que os graduandos de licenciaturas não se interessam pela profissão docente, então esse olhar deles diante de terem mudado as suas posturas e o quanto eles conseguiram melhorar na sua prática na escola e na universidade, provavelmente pode possibilitar eles seguirem a carreira docente.

A imersão dos licenciandos na educação básica os ajudam em sua preparação para atuação, em que a interação com a comunidade escolar, supervisores, coordenadores e a universidade proporcionará um melhor desenvolvimento e construção de sua identidade profissional, além de possibilitar o aprimoramento do contexto atual e o esvaziamento da profissão docente.

A proximidade dos estudantes de licenciatura com o cotidiano dos professores da educação básica, ao longo de sua formação, é uma estratégia que contribui para o alinhamento entre as políticas educacionais e as necessidades reais das escolas e de seus profissionais. Esse contato direto permite que os futuros docentes compreendam as demandas práticas e desafios enfrentados no ambiente escolar, favorecendo a criação de uma formação docente mais adaptada e responsiva à realidade educacional. Associações de educadores e



pesquisadores indicam essa articulação como um aspecto crucial para o desenvolvimento de uma política de formação docente que responda de maneira eficaz e integrada às diversas necessidades do contexto escolar (DEIMLING; REALI, 2020).

*P1: Saber planejar um plano de aula adequado, em visão a incluir todos os alunos, pois não se nasce professor, se aprende a ser. Espero que minha evolução venha ser melhor do que no início, em relação a responsabilidade, habilidades.*

A relevância do PIBID é evidente, pois, além de promover a iniciação à docência ao aproximar as escolas da universidade, contribui significativamente para a formação de futuros educadores. O programa oferece a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em situações reais, experimentando a dinâmica da escola e enfrentando os desafios do cotidiano escolar da rede pública. Essa vivência permite aos bolsistas buscar soluções para as questões do dia a dia escolar. Dessa forma, o PIBID impacta positivamente a formação dos novos profissionais, pois, ao conhecerem e enfrentarem essas dificuldades, podem desenvolver abordagens educacionais que combinam teoria e prática, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz para os estudantes. Silva; Gonçalves; Paniágua,

O PIBID é um programa fundamental para a formação de futuros educadores, pois busca qualificar e preparar esses profissionais para atuarem nas escolas públicas, aproximando-os da realidade escolar. Por meio de projetos e subprojetos ligados às instituições de ensino superior, o programa proporciona o primeiro contato com diversas realidades educacionais. Nesse contexto, como aponta Rausch (2013, p.626), o docente ao chegar à escola muitas vezes se depara com uma dicotomia entre teoria e prática, uma distinção que ainda persiste em algumas esferas da Educação Básica e Superior.

Neste sentido, afirma (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p.156) que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência “vem se apresentando como uma das políticas públicas de formação de professores mais importantes realizadas nas últimas décadas e que oportuniza, sobretudo para as Licenciaturas, consolidar o processo de acesso e permanência de seus graduandos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, conclui-se que o programa permitiu que os estudantes de licenciatura tivessem o contato direto com a vivência da escola e da prática da sala de aula, promovendo assim, uma melhor compreensão do exercício docente, de suas dificuldades e desafios, bem como a mobilização e interesse para seguir a carreira docente, tendo uma relação teoria e prática direcionada e mais eficaz.

Observou-se que os bolsistas aprenderam significativamente ao longo do período na escola campo, onde obtiveram autonomia, participação ativa e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na profissão docente. Vivenciaram o planejamento, a teoria e prática em sala de aula e na escola de forma geral, aprendendo a lidar com as adversidades e identificando as dificuldades da profissão docente e da educação, promovendo assim, uma visão crítica e reflexiva do papel do professor, bem como o conhecimento de metodologias e recursos.

## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID, Revista Eletrônica Inter-Legere - Número 13, julho a dezembro de 2013. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

RAUSCH, Rita Buzzi. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DE LICENCIANDOS BOLSISTAS, ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

SÃ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

**NATALIA NEVES MACEDO DEIMLING; ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI. PIBID: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROCESSO DE INICIAÇÃO**

À DOCÊNCIA. EDUR • Educação em Revista. 2020; 36:e222648. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222648>.

Sandro da Silva<sup>2</sup> Mariana Dicheti Gonçalves<sup>3</sup> Edson Romário Monteiro Paniágua<sup>4</sup>. A importância do PIBID para formação docente<sup>1</sup>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.021

# A IMPLANTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

Francisca Eliane Santos Forte<sup>1</sup>  
Cristiane de Oliveira Cavalcante<sup>2</sup>  
Lidiane da Silva Rogério Mota<sup>3</sup>

## RESUMO

O propósito deste estudo é abordar a implantação da educação integral em tempo integral no Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Caucaia - Ceará, bem como os índices de aprendizagem dos estudantes de tempo integral. Para atingir este objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental dos marcos legais a nível nacional, estadual e municipal, da proposta de tempo integral do município, elaborada em 2021 com previsão de início em 2022, que prevê a ampliação da permanência dos estudantes na escola, estrutura a matriz curricular, as atividades pedagógicas diárias e quadro de pessoal. Foram realizadas pesquisas nas duas primeiras escolas a implementar a jornada de tempo integral, com visitas e discussões sobre o novo modelo de ensino, gestão e atividades pedagógicas. Como protagonistas do processo temos: a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares, professores, estudantes, pais e responsáveis. A partir dos resultados, constatou-se que apesar dos desafios, os gestores e profissionais das escolas de tempo integral percebem o desenvolvimento integral dos estudantes e buscam se qualificar nas formações e cursos oferecidos para o tempo integral. Os pais e ou responsáveis pelos estudantes notam as mudanças nas

- 1 Pedagoga, Especialista em Informática Educativa e Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University, [elianeforted@gmail.com](mailto:elianeforted@gmail.com);
- 2 Pedagoga, Especialista em Gestão e Coordenação Escolar e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, [cristianecavalcante15@email.com](mailto:cristianecavalcante15@email.com);
- 3 Pedagoga, Especialista em Gestão e Coordenação Escolar e Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University, [profalidianerogério@gmail.com](mailto:profalidianerogério@gmail.com)

dimensões cognitivas e socioemocionais, observando a autonomia e a criticidade que é desenvolvida pela escola de tempo integral, o protagonismo estudantil torna-se mais evidente.

**Palavras-chave:** Educação, Tempo Integral, Escolas, Estudantes.

## INTRODUÇÃO

A implantação do tempo integral nas instituições educacionais da rede municipal de Caucaia, no estado do Ceará, se fundamenta nos documentos legais sejam eles: nacionais, estaduais e/ou municipais. Dessa forma será destacado as principais leis para educação integral em tempo integral.

A Constituição Federal (CF) de 1988, no seu artigo 205, aduz que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento do ser humano, preparando para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

Nessa mesma esteira, conforme o artigo 206 da CF/88 o ensino acontece conforme os princípios da igualdade de acesso e permanência na escola, gestão democrática e com garantia do padrão de qualidade.

A implantação do tempo integral e implementação da proposta pedagógica do tempo integral, visa desenvolver e consolidar as aprendizagens dos estudantes nas dimensões: física, intelectual, social, afetiva e cultural preparando para o exercício da cidadania e mundo do trabalho.

No ensino fundamental a jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/96 em seu artigo 34.

No Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, na Meta 6, visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

O município de Caucaia em 2015, orientado pelo Plano Municipal de Educação de Caucaia (PME) - Lei nº 2.647, na Meta 5 que busca oferecer a educação em tempo integral em no mínimo 40% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 37% dos alunos da educação Básica, e na estratégia 2.4, busca ampliar progressivamente a jornada escolar para atender, as atividades interdisciplinares e de acompanhamento pedagógico às crianças e aos jovens do Ensino Fundamental garantindo a permanência na escola por um tempo igual ou superior a sete horas diárias.

Em 2022 com a Lei Complementar nº 297, o governo do estado do Ceará normatiza o Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral (PAIC

Integral), até o ano de 2026 para os anos finais (6º ao 9º ano), a iniciar progressivamente pelos estudantes dos 9º anos das redes municipais.

Decreto nº 35.430 do estado do Ceará, de 15 de maio de 2023, regulamentando a ampliação do programa aprendizagem na idade certa – MAIS PAIC, ora denominado PAIC Integral, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses.

Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral, estruturado em cinco eixos a saber: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é abordar a implementação do tempo integral no ensino fundamental nas escolas municipais de Caucaia. Para a realização deste trabalho, as principais motivações foram profissionais na área da educação e da pesquisa como: avaliar os processos educativos na perspectiva da educação integral diante do novo modelo de escola, investigar conceitos e concepções de educação integral e analisar a ruptura dos paradigmas das práticas e das metodologias pedagógicas tradicionais.

## METODOLOGIA

O percurso metodológico baseado em procedimentos técnicos que se adotou neste estudo foram três: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), Severino (2006), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de um conjunto de informações e dados contidos em documentos impressos, artigos, dissertações e livros publicados que possam colaborar no desenvolvimento de novas pesquisas.

Por sua vez, Gil (2008) afirma que a pesquisa documental, embora seja muito semelhante com a bibliográfica, a diferença está na natureza das fontes e analisar documentos de “primeira mão”. No caso deste artigo, a pesquisa documental ocorreu por meio da análise dos documentos legais a nível nacional (BRASIL, 1988; 1996; 2014; 2017), estadual (CEARÁ, 2022, 2023) e municipal (CAUCAIA, 2014, 2021, 2023).

Por último, a pesquisa de campo, que segundo Gil (2008) e Severino (2006) esta é uma metodologia de investigação focada na observação, coleta

de dados, análise e interpretação dos resultados. Todas essas informações são obtidas a partir do ambiente natural ou da realidade onde acontece.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nos últimos anos, na esfera educacional, o tempo integral nas escolas tem sido apontado como uma abordagem significativa para proporcionar uma educação mais completa, com vistas no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Dessa maneira, com a ampliação da jornada escolar que possibilita uma permanência maior dos estudantes na escola, é oportunizado a eles mais aprendizados que favorecem a formação completa do ser, integrando os conhecimentos e as vivências da comunidade ao redor da escola.

Assim, pautado nos marcos legais apresentados anteriormente, o município de Caucaia, por meio da Secretaria de Educação, iniciou no ano de 2021 a elaboração da proposta pedagógica do tempo integral, a realização das visitas técnicas de acompanhamento e intervenção nas práticas pedagógicas e estudos para a implantação do tempo integral na etapa do ensino fundamental em duas escolas pilotos, sendo uma de anos iniciais (1º ao 5º ano) e uma de anos finais (6º ao 9º ano).

Nos anos seguintes, as políticas públicas relacionadas ao tempo integral foram se intensificando cada vez mais, sejam no âmbito federal, estadual e ou municipal. Em Caucaia, por meio do setor pedagógico, a SME elaborou para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação de Caucaia a Resolução nº 36/2023, que regulamenta as diretrizes gerais para a implantação da educação em tempo integral em instituições, escolas de tempo integral e escolas com turmas de tempo integral no Sistema de Ensino Municipal.

Após a resolução, a Câmara de vereadores aprovou no dia 03 de maio de 2023 a Lei nº 3.764, que institui a Política Municipal de Educação em tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Caucaia e amplia o tempo pedagógico das crianças e estudantes com práticas e vivências significativas de promoção da aprendizagem, a fim de garantir o desenvolvimento pleno nas dimensões física, intelectual, social, afetiva e cultural.

No mesmo ano, Caucaia ampliou a oferta de tempo integral em mais quarenta e uma escolas, com turmas de 1º e/ou 2º anos; com a Escola Noélia Alencar, que passou a ser exclusivamente de tempo integral para as turmas de 1º



e 2º anos; a Escola Erbe Teixeira Firmeza no seu anexo, Lar Clara de Assis, iniciou a oferta tempo integral para todas as turmas, do 1º ao 5º ano; a Escola Flávio Portela Marcílio no seu anexo, Polo Avançado de Ensino Integral oferta tempo integral para atender exclusivamente os estudantes do 9º ano.

No ano letivo de 2024, a Secretaria Municipal de Educação amplia turmas de tempo integral para os 3º, 4º e 5º anos da Escola Mariana de Miranda Firmeza com o fim de atender ao pacto com o Governo do Estado do Ceará, conforme a Lei Complementar nº 297, publicada em 19 de dezembro de 2022, que normatiza o Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral (PAIC Integral) até o ano de 2026, para os anos finais (6º ao 9º ano) iniciando pelos 9º anos. Também em 2024, Caucaia ampliou em mais quarenta e oito escolas o tempo integral em turmas de 8º e/ou 9º anos; com exceção da Escola Francisca Alves do Amaral que passou a ser exclusivamente de tempo integral para as turmas de 8º e 9º anos.

Desta maneira, a Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com as leis federais, estaduais e municipais vem implantando desde 2022, suas políticas públicas com o intuito de consolidar o tempo integral no município como prática pedagógica de formação integral que retira crianças e adolescentes das situações de vulnerabilidade e proporciona uma jornada ampliada que oferece três refeições diárias e um currículo diversificado com atividades que contemplam e consolidam as competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a implantação do tempo integral no município de Caucaia diferentes agentes, profissionais da educação e comunidades escolares se reuniram para discutir este novo modelo educacional e por meio de estudos de viabilidade envolvendo os setores: Planejamento, Recursos Humanos, Diretoria Pedagógica e Diretoria Administrativa, de modo que foi realizado um levantamento de dados como quantitativo de estudantes, viabilidade dos espaços escolares, quantitativo de profissionais para trabalhar nas escolas, e conseqüentemente após essas ações a Secretaria Municipal de Educação mobilizou os gestores para apresentação dos estudos, bem como a demonstração de como a secretaria no primeiro momento planejava a estruturação pedagogicamente, administrativamente e financeiramente o seu parque escolar.

Considerando ainda a amplitude do município, as especificidades e os relatórios obtidos por meio das visitas, a SME no início do ano letivo 2022 optou por duas escolas piloto para serem de tempo integral, sendo elas: Escola Coronel Raimundo de Oliveira ofertando o tempo integral do 1º ao 5º ano e Escola Flávio Portela Marcílio ofertando o tempo integral do 6º ao 9º ano.

Nesse contexto é importante destacar novamente que no tocante à etapa do ensino fundamental, a oferta do tempo integral no município de Caucaia foi iniciada no segundo semestre de 2021, embasada na meta 5 do Plano Municipal de Educação de Caucaia (PME) - Lei nº2.647 e nas visitas às unidades escolares com o objetivo de verificar quais delas eram as mais adequadas nas suas estruturas físicas. Para além das visitas a equipe do tempo integral inicia a escrita da Proposta Pedagógica do Tempo Integral a ser desenvolvida nas escolas de tempo integral.

A proposta pedagógica das escolas de tempo integral teve como objetivo delinear as diretrizes que norteiam as ações visando à formação integral dos estudantes nas dimensões constitutivas do desenvolvimento do sujeito sendo elas: cognitiva, física, social, emocional, cultural e política.

As instituições educacionais desenvolveram uma proposta curricular contemplando sete horas aulas diárias, trinta e cinco horas semanais, totalizando 1 400 horas anuais distribuídas nos componentes da Base Comum e Parte Diversificada.

As matrizes curriculares no que tange os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, visam práticas pedagógicas mais significativas para o estudante, na busca pelo pleno desenvolvimento integral do ser humano, conforme os quadros apresentados abaixo:

**Quadro 1** - Matriz curricular dos Anos Iniciais para o ano de 2022/ Base Comum

ÁREA DO CONHECIMENTO		CARGA HORÁRIA SEMANAL					CARGA HORÁRIA ANUAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	
COMPONENTES CURRICULARES		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1º, 2º, 3º, 4º, 5º Ano
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	280
	Arte	1	1	1	1	1	40
	Educação Física	1	1	1	1	1	40
CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	1	1	1	1	40
	Geografia	1	1	1	1	1	40

ÁREA DO CONHECIMENTO		CARGA HORÁRIA SEMANAL					CARGA HORÁRIA ANUAL
COMPONENTES CURRICULARES		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1º, 2º, 3º, 4º, 5º Ano
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	40
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	2	2	2	2	2	80
MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6	6	240
<b>TOTAL</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>800</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (2022)

**Quadro 2** - Matriz curricular dos Anos Iniciais para o ano de 2022/Parte Diversificada

COMPONENTES CURRICULARES	1º		2º		3º		4º		5º	
	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
Eletiva	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
TDIC	0	-	0	-	1	40	1	40	1	40
Aprendizagem Orientada (Língua Portuguesa)	4	160	4	160	3	120	3	120	3	120
Aprendizagem Orientada (Matemática)	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
Recreação	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
Letramento Científico	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
Cidadania	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (2022)

**Quadro 3** - Matriz curricular dos Anos Finais para o ano de 2022/ Base Comum

ÁREA DO CONHECIMENTO		CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL
COMPONENTES CURRICULARES		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º ao 9º Ano
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	160
	Língua Inglesa	2	2	2	2	80
	Arte	1	1	1	1	40
	Educação Física	2	2	2	2	80
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2	80
	Geografia	2	2	2	2	80

ÁREA DO CONHECIMENTO		CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL
COMPONENTES CURRICULARES		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º ao 9º Ano
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	1	1	1	40
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	2	2	2	2	80
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	4	16
<b>TOTAL</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>800</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (2022)

**Quadro 4** - Matriz curricular dos Anos Finais para o ano de 2022/Parte Diversificada

COMPONENTES CURRICULARES	6º		7º		8º		9º	
	S	A	S	A	S	A	S	A
Eletiva	2	80	2	80	2	80	2	80
TDIC	1	40	1	40	1	40	1	40
Aprendizagem Orientada (Língua Portuguesa)	3	120	4	160	3	120	3	120
Aprendizagem Orientada (Matemática)	3	120	3	120	3	120	3	120
Recreação	2	80	2	80	2	80	2	80
Letramento Científico	1	40	1	40	1	40	1	40
Projeto de Vida	1	40	1	40	1	40	1	40
Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (2022)

**Quadro 5** - Disposição da rotina temporal das instituições de tempo integral no ano de 2022.

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL - HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	HORÁRIOS
TEMPO	
1ª Aula	07:30min às 08:25min
2ª Aula	08:25min às 09:20min
Intervalo	09:20min às 09:40min
3ª Aula	09:40min às 10:35min
4ª Aula	10:35min às 11:30min
Almoço/Banho/Socialização	11:30min às 13:00min
5ª Aula	13:00min às 13:55min

6ª Aula	13:55min às 14:50min
Intervalo	14:50min às 15:10min
7ª Aula	15:10min às 16:05min

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (2022)

A distribuição de horas nas instituições de tempo integral, dar-se-á da seguinte forma: aulas com duração de 55 minutos, dois intervalos de 20 minutos e um intervalo entre os turnos com duração de 1h e 30 minutos destinadas a socialização, higienização e alimentação, como disposto no quadro anterior.

Concomitante a permanência prolongada na escola, a oferta de tempo integral no município contemplou também o planejamento da organização de um novo currículo, de modo integrado e integrador, possibilitando vivências e saberes que ampliassem os conhecimentos dos estudantes, além de fomentar o protagonismo estudantil objetivando a construção de uma sociedade mais justa e solidária e não simplesmente proposta de mais atividades para ocupação do tempo no contraturno.

Neste entendimento, Sacristán (2013); Lopes, Macedo, (2011), defendem que é por meio do seu currículo, que a escola ocupa as comunidades, as cidades, os povos originários e tradicionais e tantos outros espaços, dessa maneira o currículo, é mais que objetos de conhecimentos, passa a ser expressão do social e do cultural, desenvolvido intencionalmente com vistas no projeto formativo integral do indivíduo.

Corroborando, Giroux (1986), diz que a noção ampliada de currículo supõe a compreensão de que a escola é um espaço de referência, uma esfera pública democrática, sendo um ambiente cada vez mais educativo à medida que dialoga, se integra e se articula com a vida social e cultural.

Portanto, o currículo do tempo integral do município de Caucaia amplia e desenvolve experiências educacionais, sociais, culturais e esportivas dentro e fora da escola de forma participativa e democrática. Sendo crucial que as políticas instituídas nas esferas federais, estaduais e municipais, percebam e busquem dirimir as desigualdades que alcancem as comunidades.

Percebe-se então que as escolas de tempo integral têm se dedicado intensamente à conscientização das famílias sobre a importância de sua participação ativa no acompanhamento diário das atividades educacionais de seus filhos. Nas escutas ativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação e suas escolas de tempo integral com as famílias dos estudantes, muitos são os relatos de pais

que conseguem após a implantação do tempo integral trabalhar mais tranquilos, pois sabem que os filhos estão em um local seguro, onde realizam três refeições diárias e possuem uma rotina que não tinham em suas casas.

As famílias dos estudantes, por intermédio dos pais e/ou responsáveis relatam também que têm notado mudanças significativas nas dimensões cognitivas e socioemocionais de seus filhos, percebendo o desenvolvimento da autonomia e da criticidade proporcionada pela escola de tempo integral. O protagonismo estudantil tem se tornado mais evidente, à medida que os estudantes assumem maior responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

Esses resultados reforçam que a família desempenha um papel fundamental na formação integral dos seus filhos. Logo, a escola de tempo integral busca promover uma educação que contemple a formação integral do estudante, e requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, para alcançar esses objetivos.

Ademais, é imprescindível destacar a importância de promover a formação continuada de professores, visto que a educação de tempo integral requer o alcance de diversas dimensões do ser, não somente pela ampliação da jornada, mas porque educação integral em tempo integral precisa ser integrada e humanizada sendo essencial que os professores saibam lidar com os desafios que surgem no dia a dia das escolas.

Com relação às aprendizagens, vale salientar que a Diretoria de Tempo Integral compreende a avaliação na perspectiva do desenvolvimento humano em seus aspectos sociais, cognitivos, físicos, psíquicos, espirituais, emocionais e afetivos de forma integrada e humanizada.

No Currículo do tempo integral, na Parte Diversificada, a avaliação dos estudantes considera a participação e o interesse deles nas atividades e trabalhos desenvolvidos em sala de aula, nos componentes curriculares ofertados, sendo eles: Aprendizagem Orientada Língua Portuguesa (AOLP), Laboratório de Redação, Aprendizagem Orientada Matemática (AOMA), Linguagens Artísticas, Projeto de Vida/SOE, Eletiva, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Letramento Científico.

Os componentes do currículo da parte diversificada são regidos por parâmetros avaliativos comportamentais, conceituais e qualitativos que subsidiam O professor no preenchimento do Rendimento Final do estudante com os conceitos Satisfatório ou Não satisfatório disposto na Resolução nº 36/2023, do Conselho Municipal de Educação de Caucaia – CMEC.

Por fim, o instrumental de avaliação do tempo integral de Caucaia é de cunho qualitativo que leva em conta não somente a atribuição de conceitos resultantes das atividades pedagógicas realizadas pelo estudante, mas considera, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua, cumulativa e sistemática, visando o desenvolvimento do estudante na sua integralidade cognitiva e socioemocional, onde é percebido pelos gestores e Secretaria Municipal de Educação avanços importantes na rede de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação deste estudo possibilitou a compreensão de que a implantação de educação integral em tempo integral no município de Caucaia, embora apresente muitos desafios, sejam pedagógicos e/ou financeiros, encontra-se em desenvolvimento e em conformidade com os marcos legais nacionais, estaduais e municipais, especialmente na sua proposta pedagógica que contempla eixos como: ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar que são fundamentais para assegurar a qualidade e a equidade da educação em tempo integral.

Além do mais, no contexto do município de Caucaia foi demonstrado a importância de trabalhar a política de tempo integral em conjunto com outros setores e organizações do envolvimento e comprometimento da gestão educacional, seja no âmbito da secretaria de educação ou no contexto escolar, sendo fundamental o sentimento de pertencimento na construção desse novo modelo educacional que oportuniza o estudante protagonizar experiências que os transforma em cidadão mais responsáveis na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**, Institui o Programa Escola em Tempo Integral. MEC. Brasília, DF, 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República 1988.

CAUCAIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CMEC Nº 36/2023**. Define diretrizes gerais para a implantação da educação em tempo integral em instituições, escolas de Tempo Integral e escolas com turmas de Tempo Integral no Sistema de Ensino Municipal de Caucaia. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1FF2JP-eMz8qc7Fq9llgf8cB9fPzQjv5g/view>>. Acesso em 10 ago. de 2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (PNE)** - Lei nº 2.647 de 3 de julho de 2015. Caucaia, 2015. Disponível em <<https://www.caucaia.ce.gov.br/arquivos/733/2647.pdf>> Acesso em 2 ago. de 2024.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 35.430, de 15 de maio de 2023**. Governo do Estado do Ceará, 2023. Disponível em <[https://storage.seduc.ce.gov.br/paicaidecerta/wp-content/uploads/2023/05/18102853/Diario-Oficial-pg3.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=paicaidecerta%2F20241011%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20241011T194556Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=900&X-Amz-Signature=061e12dcaa4d6427d58a8822966fa901edd265bf099383e873d406ba82842bc5](https://storage.seduc.ce.gov.br/paicaidecerta/wp-content/uploads/2023/05/18102853/Diario-Oficial-pg3.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=paicaidecerta%2F20241011%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20241011T194556Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=900&X-Amz-Signature=061e12dcaa4d6427d58a8822966fa901edd265bf099383e873d406ba82842bc5)> Acesso em 1 ago. de 2024.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 297, de 19 de dezembro de 2022. Governo do Estado do Ceará, 2022. Disponível em <[https://storage.seduc.ce.gov.br/paicaidecerta/wp-content/uploads/2023/01/13134105/Lei-complentar-297-de-19.12.22-Amplia-o-MAISPAIC-para-tempo-integral..pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=paicaidecerta%2F20241011%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20241011T194706Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=900&X-Amz-Signature=52c1bb840b65dcf26de2d7a572475002ad2fd76fd371d73c64e54b9960e2d443](https://storage.seduc.ce.gov.br/paicaidecerta/wp-content/uploads/2023/01/13134105/Lei-complentar-297-de-19.12.22-Amplia-o-MAISPAIC-para-tempo-integral..pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=paicaidecerta%2F20241011%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20241011T194706Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=900&X-Amz-Signature=52c1bb840b65dcf26de2d7a572475002ad2fd76fd371d73c64e54b9960e2d443)> Acesso em 1 ago. de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. Disponível em <<https://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/29.08-Teorias-de-Curr%C3%ADculo-P%C3%A1g.-19-42.pdf>> Acesso em 5 ago. de 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.022

# O PAPEL DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA NAS UNIDADES ESCOLARES DE UBERABA: UMA ANÁLISE ABRANGENTE

Phablo Fernando Paula Lemes<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo examina o papel do Professor de Referência no sistema educacional de Uberaba, destacando sua importância na integração entre escola e família para promover uma educação de qualidade. O estudo utiliza uma revisão teórica abrangente e análise dos resultados do Projeto Escola e Família. Os Professores de Referência são fundamentais na criação de vínculos com alunos e famílias, prevenindo a evasão escolar, promovendo a inclusão e fortalecendo a relação escola-família. Apesar de enfrentarem desafios como sobrecarga de trabalho e falta de recursos, medidas como formação continuada e suporte comunitário podem aprimorar seu desempenho e impacto positivo na educação.

**Palavras-chave:** Professor de Referência, Educação, Inclusão.

<sup>1</sup> Phablo Lemes, mestrando do Programa de pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional. phablo.lemes@alunos.unis.br UNIS / MG.

## INTRODUÇÃO

O Professor de Referência é um profissional que desempenha um papel central no contexto educacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, atuando como um elo vital entre os alunos, os pais, os colegas e a comunidade escolar. Com sua presença em todas as 77 unidades escolares, este profissional desempenha uma série de funções fundamentais, que vão desde o apoio acadêmico e emocional aos alunos até o estabelecimento de parcerias com instituições locais.

Inicialmente vale destacar que o professor de referencia é um profissional que tem como objetivo de atuação promover uma maior integração entre as famílias e a escola, sendo vinculado ao Projeto Escola e Família do Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do município de Uberaba. Sua importância na escola pode ser compreendida pelo que foi pautado por Araújo, Manoel e Rocha (2022), que mostram com a família tem um papel crucial na educação da criança, fazendo-se de suma importância sua participação no processo educacional, devendo a escola buscar meios de aumentar essa integração família-escola para garantir o direito a uma educação de qualidade aos alunos.

À partir disto, o artigo busca por entender e explicitar a importância e o papel do Professor de Referência na Rede de Educação Municipal de Uberaba, e como seu trabalho tem impactado a educação.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo envolveu uma revisão teórica abrangente sobre a participação e a parceria entre família e escola, além da análise das melhorias observadas pelo departamento de educação inclusiva em relação aos resultados do Projeto Escola e Família, ao qual os professores de referência estão vinculados. Esta abordagem permitiu identificar as dinâmicas e os impactos positivos dessa colaboração no ambiente escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Professor de Referência, no contexto deste artigo, são os professores das unidades escolares municipal de Uberaba que atuam no Projeto Escola e

Família, que é um projeto do Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba.

O projeto Escola e Família tem como objetivos assegurar uma educação de qualidade aos alunos por meio da integração da escola e do núcleo familiar, principalmente para os alunos que estão em alguma situação de vulnerabilidade social, o projeto conta com os Professores de Referência que atuam diretamente nas unidades escolares, e com assistentes sociais e psicólogos os quais são acionados pelos professores de referencia quando há necessidade de alguma intervenção com o aluno ou família, esses profissionais fazem a intermediação entre a escola e as demais políticas públicas existentes no município.

É importante ressaltar que embora os Professores de Referência já atuassem nas escolas anteriormente, apenas em 2023 sua atuação foi oficialmente incluída como parte do plano de carreira do magistério e do organograma das escolas, a partir da Lei Complementar 660 de Uberaba.

Outro aspecto fundamental é o de que este profissional desempenha múltiplos papéis em sua unidade escolar, atuando como um ponto de contato principal para os alunos e suas famílias, oferecendo suporte acadêmico, orientação vocacional e apoio emocional. Além disso, o Professor de Referência colabora com outros profissionais da escola para desenvolver estratégias de ensino inclusivas, identificar alunos em situação de vulnerabilidade e promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro.

Sakay (2012) discorre sobre a importância que o vínculo entre professor e aluno tem para a educação. A autora defende que a criação de vínculos é fundamental para o aprendizado, pois facilita e permite um processo de ensino aprendizagem mais dinâmico eficaz.

É neste sentido que o trabalho do Professor de Referência se pauta, uma vez que ao criar vínculos com os alunos e as famílias, além de possibilitar esse processo de ensino e aprendizagem, a confiança criada com esse núcleo faz com que problemas que às vezes passariam despercebidos pela escola possam ser vistos, e se possível, sanados. Além disso, ao fazer essa ponte este profissional causa um impacto significativo no ambiente educacional ajudando a fortalecer os laços entre a escola, a comunidade e as famílias, promovendo uma parceria eficaz na educação dos alunos.

O Professor de Referência também desempenha um papel crucial na prevenção do abandono escolar, na promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais e no desenvolvimento de programas de intervenção

precoce para alunos em situação de risco. Uma vez que ao manter um vínculo com os alunos e famílias, é possível identificar os prováveis motivos de evasão e auxiliando a escola a criar estratégias para diminuir a evasão.

Vale ressaltar que a evasão escolar é um problema que foi amplificado durante a pandemia de COVID-19, sendo um dos maiores pontos de preocupação para os gestores das políticas públicas educacionais. COTRIM-GUIMARÃES, RIBEIRO e BARROS (2021) trazem a reflexão de como esse índice de evasão tende a diminuir conforme existe um suporte educacional e um vínculo e relação maior entre os alunos e os profissionais da educação. Isso corrobora com o pensamento de Tinto(2017) que diz que mais do que pensar em como reter os alunos a escola deve pensar em como influencia-los e motiva-los a permanecer e concluir os estudos.

Essas concepções trazidas pelos autores corroboram com a percepção que o Projeto Escola e Família tem para o trabalho dos Professores de Referência, que através de suas ações pode motivar os alunos, além é claro de motivar os próprios colegas a criar vínculos e auxiliar nas questões de expressão social que surgem na escola.

Contudo, apesar da importância do papel do Professor de Referência, este profissional enfrenta uma série de desafios em seu trabalho diário. A sobrecarga de responsabilidades, a falta de recursos e o grande número de alunos a serem atendidos são alguns dos desafios enfrentados por esses profissionais. Como é um papel relativamente novo nas escolas, a falta de compreensão da função por parte da comunidade escolar, incluindo os próprios gestores e colegas de trabalho, podem dificultar que os profissionais alcancem seus objetivos educacionais.

No entanto, também há oportunidades para o aprimoramento do papel do Professor de Referência, incluindo o desenvolvimento de programas de formação continuada, a ampliação do suporte da comunidade e o fortalecimento das parcerias com outras instituições educacionais e sociais. Estes aperfeiçoamentos são fundamentais para que os profissionais consigam cumprir seu papel, visto que novos temas e ferramentas de trabalho podem surgir e auxiliar no desenvolvimento dos projetos na escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do estudo realizado foi compreendido mais sobre o papel crucial do Professor de Referência em Uberaba, evidenciando sua relevância na

promoção de uma educação de qualidade para alunos em situação de vulnerabilidade social. Através da criação de vínculos com os alunos e suas famílias, esses profissionais atuam como pontes entre a escola e a comunidade, facilitando a comunicação, o acompanhamento individualizado e a identificação de necessidades específicas.

Os resultados do estudo demonstram que a atuação dos Professores de Referência contribuem para:

- Melhoria do aprendizado: através dos vínculos criados é possível perceber e sanar fatores que seriam prejudiciais ao aprendizado.
- Prevenção do abandono escolar: por meio de um acompanhamento do aluno e apoio emocional dado pelo Professor de Referência é possível identificar possíveis riscos de abandono escolar e implementar medidas para diminuí-los.
- Promoção da inclusão: O Professor de Referência atua na identificação de alunos com necessidades especiais e na articulação de recursos e serviços de apoio, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem equitativas.
- Fortalecimento da relação escola-família: O Professor de Referência atua como um elo fundamental entre a escola e as famílias, promovendo a comunicação, a participação e o engajamento dos pais no processo educativo de seus filhos. Contudo, foi possível perceber que ainda existem desafios a ser enfrentados pelos Professores de Referência, como a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e a necessidade de maior reconhecimento e valorização de sua função.

Algumas medidas como melhoria na formação continuada e ampliação do suporte da comunidade podem diminuir esses aspectos negativos, uma vez que ao se aprimorar as habilidades dos profissionais e compartilhar das experiências e perspectivas com outros profissionais pode aumentar o sucesso do programa garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e promotora de seu desenvolvimento integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Professor de Referência tenha potencial para exercer um papel central e multifacetado no contexto educacional de Uberaba, atuando como um elo essencial entre alunos, pais, colegas e a comunidade escolar. Sua presença em todas as unidades escolares e suas funções variadas, desde o apoio acadêmico e emocional aos alunos até o estabelecimento de parcerias com instituições locais, destacam a importância deste profissional na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Além disso, a atuação do Professor de Referência, é crucial para a integração das famílias no processo educacional, o que é fundamental para garantir o direito a uma educação de qualidade, especialmente para alunos em situações de vulnerabilidade social. Desse modo, ao criar vínculos afetivos entre professor e aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, fica evidente que a existência dos Professores de Referência tem agregado muito à educação do município de Uberaba, onde tem mostrado seu impacto positivo na prevenção do abandono escolar, na inclusão de alunos com necessidades especiais e no desenvolvimento de programas de intervenção precoce.

Entretanto, esses profissionais enfrentam desafios significativos, como a sobrecarga de responsabilidades e a falta de recursos. Assim, fica claro a necessidade de se ampliar o programa, de forma que se solucionem esses gargalos, seja por uma capacitação maior desses profissionais, ou da ampliação da quantidade de Professores Referência por unidade escolar. Além, é claro, de continuar a evidenciar aos outros atores das instituições de ensino a importância de se estabelecer uma parceria com esses profissionais.

Em conclusão, o papel do Professor de Referência é vital para a promoção de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, sendo fundamental para a formação integral dos alunos e para a construção de uma comunidade escolar mais forte e colaborativa.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tamires Maia; MANOEL, Márcia Pereira da Silva; ROCHA, Joice Stella de Melo. FAMÍLIA E ESCOLA. **Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura (Issn 1984-6576)**, [S.L.], v. 14, n. -, p. 1-2, 18 maio 2022. Revista de

Educação Linguagem e Literatura - REVELLI. <http://dx.doi.org/10.51913/revelli.v14i0.11547>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11547>. Acesso em: 23 abr. 2024.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; RIBEIRO, Elisa Antônia; BARROS, Giuliana de Sá Ferreira. Desafios da docência para a permanência dos estudantes em tempos de pandemia . **Revista Labor**, [S. l.], v. 1, n. 26, p. 303–327, 2021. DOI: 10.29148/labor.v1i26.72024. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72024>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SAKAY, Joana D'arc Marinho. **Desempenho escolar e a relação professor-aluno por meio do teste do par educativo**. Boletim de Psicologia, 2012, Vol. LXII. N° 137: 221-238

TINTO, V. Reflections on student persistence. **Student Success**, Nova Iorque, v. 8, n. 2, p. 1- 8, jul. 2017. Disponível em: <https://studentsuccessjournal.org/article/view/495> Acesso em: 20 maio 2024

UBERABA (Município). **Lei Complementar nº 660, de 2023**. Institui o plano de carreira e remuneração dos cargos da carreira do magistério, dispõe sobre as equipes gestoras das unidades de ensino e seus cargos de provimento em comissão, e contém outras disposições. Uberaba, MG, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/lei-complementar/2023/66/660/lei-complementar-n-660-2023-institui-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-cargos-da-carreira-do-magisterio-dispoe-sobre-as-equipes-gestoras-das-unidades-de-ensino-e-seus-cargos-de-provimento-em-comissao-e-contem-outras-disposicoes>. Acesso em: 30 maio 2024.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.023

# A PERMANÊNCIA ESCOLAR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DO DIREITO EDUCACIONAL

Cristiane Kuhn de Oliveira<sup>1</sup>  
Lucinete Marques Lima<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a permanência escolar, enquanto categoria contemporânea de estudo na área da educação relacionada ao direito à educação. Trata-se de um estudo bibliográfico amparado em base normativa, tais como leis e decretos que instituem o caráter legal da educação pública brasileira e em autores que abordam a discussão do direito à educação e permanência escolar. A permanência escolar com foco nos alunos que permanecem na escola e alargam as taxas de escolarização é tema recente nas pesquisas e nos estudos educacionais e tem caráter propositivo, em contraponto aos estudos sobre evasão e abandono escolar. Este trabalho está organizado em duas seções: na primeira seção, é apresentado um breve compêndio histórico sobre o direito à educação básica, percorrendo como este direito vem sendo assegurado legalmente, ainda que diante de avanços e limitações, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988; a segunda seção apresenta a categoria permanência escolar, abandonando a discussão da evasão e do abandono e buscando construir uma definição, ainda que inicial, para a categoria permanência, ao evidenciar a continuidade da escolarização e as condições que favorecem ao estudante permanecer na escola. Considera-se que a educação, enquanto direito garantido por lei e transcendente a perspectiva de certificação, é formação continuada para toda a vida, compreendida como ele-

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [cristiane-kuhn@hotmail.com](mailto:cristiane-kuhn@hotmail.com)

2 Doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação I, Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [lucinete.ml@ufma.br](mailto:lucinete.ml@ufma.br)

mento constitutivo da dignidade humana de sujeitos autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação pública, Direito à educação, Permanência escolar.

## INTRODUÇÃO

Este texto relaciona-se com uma pesquisa, ainda em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, com foco de atenção no direito à educação e, consequentemente, na permanência escolar de jovens estudantes em escola pública.

Neste recorte textual, propõe-se uma reflexão sobre o reconhecimento oficial desse direito social na base normativa nacional e o conceito de permanência escolar, enquanto categoria contemporânea de estudo na área da educação. Trata-se de um estudo bibliográfico, amparado em base normativa, tais como leis e decretos que instituem o caráter legal da educação pública brasileira e em autores que abordam a discussão do direito à educação e permanência escolar.

Inicialmente, concebe-se educação como direito humano, vinculado a ideia de humanidade e de condição de vida digna e de participação social. Portanto, o seu reconhecimento em bases normativas representa proteção dessa condição humana e preservação da dignidade contra as estratégias de violação. Ainda, precisa-se compreender que o reconhecimento de direitos humanos de situa no tempo e espaço e deve acompanhar os movimentos históricos transformadores das condições de vida digna da pessoa humana em um mundo global e em um contexto nacional.

Na contemporaneidade, ganha espaço no debate público o direito à educação, a exemplo do acesso, permanência e sucesso escolar, da ampliação da escolarização obrigatória e da garantia da qualidade do ensino, dentre outras.

### O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE COMPÊNDIO HISTÓRICO

A educação é reconhecida em âmbito internacional como direito humano desde o século XIX, apesar das contradições, negações, projetos e fundamentos diversos, mas com garantias desiguais de oferta pelo Estado em diferentes países e regiões.

Historicamente, esse direito é reafirmado e alargado em conferências mundiais, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) em Jomtien/Tailândia; na Declaração de Salamanca/Conferência Mundial de Educação Especial (1994); na Declaração de Dakar da Cúpula Mundial de

Educação/ Senegal (2000); no Fórum Mundial de Educação (2015), na Coreia do Sul e no Marco de Ação de Educação (2030), entre outras as conferências de educação superior e de educação de jovens e adultos.

Nesse ínterim, no âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e respectivas afirma, no artigo 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Na sequência, no artigo 206, atualizado por emendas constitucionais, define como princípios da educação escolar: acesso e permanência na escola em condições de igualdade e garantia de padrão de qualidade; gratuidade em instituições escolares oficiais; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; valorização de profissionais da educação e piso salarial; gestão democrática em instituições públicas; e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; e existência de instituições públicas e privadas. (Brasil, 1988).

Essa Constituição Federal do Brasil 1988, com a inclusão da Emenda Constitucional nº 59/2009, reconheceu o direito universal de crianças, adolescentes e jovens de 4 a 17 anos a educação escolar, portanto havendo a responsabilidade do Estado com a oferta gratuita. Dessa forma, é direito público subjetivo o ingresso e a permanência na escola por um período de 12 anos de estudos para concluir a educação básica, em igualdade de condições e padrão de qualidade, gratuidade e liberdade de aprender e pensar.

Anteriormente, a legislação nacional garantia o Ensino Fundamental a todas as crianças e adolescentes dos seis aos quatorze anos de idade, porém com esse alargamento da faixa de idade escolarizável pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a obrigatoriedade escolar estende-se à Educação Básica (incluindo Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e reconhece também o direito aos que não tiveram acesso à escola na idade própria, ou seja, a jovens, adultos e idosos.

Sendo assim, o amparo legal do direito à educação, como direito social e individual, especialmente afirmado pela Constituição Federal de 1988, justifica-se pela necessidade de desenvolvimento pleno da pessoa humana, da participação no mundo do trabalho e do exercício da cidadania. Melhor dizendo, a educação escolar é um requisito imprescindível para o acesso ao conjunto de bens e ser-

viços disponíveis na sociedade, bem como para a participação do cidadão no desenvolvimento econômico, político e social.

Posteriormente, a Lei nº 8.069/1990 aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente com o objetivo de garantir proteção integral à criança (entendida como pessoa até 12 anos) e ao adolescente (entre 12 e 18 anos e excepcionalmente até 21 anos). Esse instrumento legal reafirma o direito à educação para o desenvolvimento pessoal, exercício de cidadania e qualificação para o trabalho, bem como de condições de acesso e permanência, incluindo transporte escolar gratuito, na impossibilidade de atendimento do educando na escola próxima de sua residência, a discussão pelas famílias dos critérios de avaliação do rendimento escolar adotados pela escola, dentre outros.

Logo após, a Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reafirma princípios constitucionais, bem como a valorização da experiência fora da escola, a articulação do ensino com o trabalho e as práticas sociais, a consideração à diversidade étnico-racial e o respeito à diversidade humana, linguística e identitária, bem como disciplina a educação escolar. Essa Lei define como dever do Estado ofertar: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 a 17 anos (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) em instituições públicas; atendimento especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação; ensino fundamental e médio para aqueles sem acesso ou conclusão na idade escolarizável; oferta de ensino noturno; programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; padrões mínimos de qualidade; educação de jovens e adultos, entre outros deveres.

Essa LDBEN (Brasil, 1996) também define responsabilidades dos sistemas de ensino para a garantia dos direitos a educação escolar em regime de colaboração. Assim, entre as responsabilidades do sistema da União, destaca-se: coordenar a política nacional de educação; assumir funções normativas, redistributivas e supletiva; elaborar o Plano Nacional de Educação; coordenar do sistema federal de ensino e dos territórios; prestar assistência técnica e financeira para estados, Distrito Federal e municípios; definir competências e diretrizes para a educação básica; atender a educação básica e superior em colaboração com estados e municípios; sistematizar e divulgar dados educacionais; avaliar o rendimento escolar; regular e avaliar a educação superior; avaliar instituições e cursos de educação profissional, técnica e tecnológica.

Nesse regime de repartição de responsabilidades, caberia aos estados: coordenar os seus sistemas de ensino; colaborar com os municípios na oferta dos seus sistemas de ensino, considerando os recursos financeiros; elaborar e realizar políticas e planos educacionais articulados com planos nacionais e planos municipais de educação; regular cursos e instituições de seu sistema de ensino, baixando normas complementares; garantir o ensino fundamental e assumir como prioridade o ensino médio; garantir o transporte escolar de alunos da rede estadual; e instituir conselhos escolares. Ainda, caberia aos municípios: a organização dos sistemas de ensino municipais, articulando políticas e planos com os estados e União; baixar normas complementares; regular escolas do seu sistema de ensino; ofertar educação infantil e ensino fundamental prioritariamente; assegurar transporte escolar aos estudantes de escolas municipais; e instituir conselhos escolares. Por último, as atribuições do Distrito Federal seriam as mesmas dos estados e municípios. Além disso, a LDBEN ainda orienta as responsabilidades das instituições escolares, dos docentes, da gestão democrática e dos conselhos escolares, bem como define níveis e modalidades da educação e do ensino e regulamenta os profissionais da educação e os recursos para o financiamento do ensino.

Esses dispositivos legais acima citados afirmam a gratuidade na oferta da educação básica obrigatória na escola pública estatal, embora não possam, por si só, garantir que todas as crianças, adolescentes e jovens estejam realmente matriculados e frequentando a escola, principalmente na idade adequada. Trata-se de um reconhecimento de direitos no plano formal, nem sempre assegurado no plano prático pelas autoridades políticas. Esses direitos precisariam ser operacionalizados por meio de planos de educação articulados.

Nesse sentido, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001) aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010), considerado o primeiro regulamentado por lei específica, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população brasileira com melhoria de qualidade em todos os níveis de ensino e contribuir e diminuir as desigualdades sociais e regionais no acesso, permanência e sucesso no ensino público, além de democratizar a gestão em instituições oficiais. Essa Lei, limitada por recursos para o financiamento, estabelecia como prioridades: ensino fundamental de oito anos obrigatório a todas as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, garantindo o acesso, permanência e conclusão, além de priorizar o tempo integral; ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram em idade própria; ampliação

progressiva da educação infantil, do ensino médio e da educação superior; a valorização de profissionais da educação por meio de formação inicial e continuada, carreira e piso salarial; e sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse PNE não conseguiu alcançar todas as metas prometidas de escolarização, permanecendo a dívida social.

Logo depois, por meio de ampla mobilização nacional por meio de conferências de educação municipais, intermunicipais, estaduais e nacional, coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, aprova-se um documento referência para subsidiar o MEC na elaboração do segundo PNE pós LDBEN de 1996 a ser enviado ao Congresso Nacional. Assim, tem-se a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 – 2024, com 20 metas a alcançar e atualmente vigente, devido a sua prorrogação até 2025. Entre as suas metas, encontram-se as promessas de efetivação de direitos educacionais, ou seja: universalizar a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e atender 50% de crianças até 3 anos em creches; universalizar o atendimento no ensino fundamental de 9 (nove) anos para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, com garantia de conclusão de pelo menos 95% em idade recomendada; universalizar o atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos, com taxa de matrícula no ensino médio elevando-se para até 85% no final da vigência do PNE. Outras metas asseguram direitos às pessoas com deficiências, à educação em tempo integral, à educação superior, por exemplo, porém não serão descritas, considerando apenas a intenção de ilustrar o avanço no reconhecimento de direitos a educação, porém nem sempre efetivados.

Em suma, o direito à educação é pauta, nas últimas quatro décadas, das políticas públicas nacionais num cenário de conquistas e desafios com o objetivo de universalizar com qualidade a educação básica no Brasil. Sendo assim, as demandas por educação transformaram os sentidos do direito requerido, ao longo desses anos, ampliando ou modificando as reivindicações, o público e os atores envolvidos. O direito a educação é pauta de lutas e reivindicações:

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori. (Cury, 2008, p. 302).

Para além do direito amplo, de todos e para todos, é válido acrescentar alguns documentos que trazem a discussão e a necessidade da garantia dos direitos com mais detalhamento, como no caso da educação especial inclusiva, da educação prisional e da educação de jovens e adultos, dentre tantas especificidades.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, apresentando a preocupação com a qualidade da educação prisional brasileira através da ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Por sua vez, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, trata de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV refere-se ao direito à educação, assegurando a pessoa com deficiência o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ademais, a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, constituindo a normativa mais específica na contemporaneidade a instituir os critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que orientam a organização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, desde 2003, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, a EJA, tem sido repensada no enfrentamento do analfabetismo, bem como, recentemente (junho 2024) foi lançado o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024).

Portanto, o acesso, a permanência e a qualidade da educação estão no rol dos princípios, tanto a Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e trazem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para a educação básica, que corresponde um percurso escolar regular da educação infantil (pré-escola) até ao ensino médio, representando o compromisso do Estado brasileiro com o direito à educação escolar, considerando que a formação para a cidadania e inserção social incluem processos educativos fora da escola (na família, no trabalho e na sociedade). Mas, o reconhecimento do direito subjetivo ao acesso à educação básica é relevante, assim como também é a garantia das condições de permanência, assegurando uma trajetória escolar com conclusão, qualidade social e equidade, pautada nos



princípios de uma aprendizagem significativa, com conhecimentos indispensáveis à vida em sociedade e ao exercício da cidadania.

Por isso, a história da educação pública no Brasil está imbricada na luta pela garantia dos direitos sociais e humanos, sendo a educação escolar obrigatória e comum um deles que precisa avançar de fato na direção da legislação educacional brasileira e do movimento de reivindicações, conquistas e novos desafios. Porém, é importante destacar que a democratização da educação não está restrita ao acesso à escola.

Mas, o enfrentamento dos problemas da permanência escolar é um grande desafio para as políticas educacionais e afetam a dinâmica escolar, os resultados escolares e os direitos de aprendizagens em etapas, níveis e modalidades de ensino. Às vezes, dirigentes e profissionais de órgãos governamentais culpabilizam os próprios estudantes e suas famílias por problemas que levam ao abandono e à evasão escolar, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar, quando as condições favoráveis à aprendizagem e de frequência à escola não se encontram presentes nas políticas e práticas educacionais. Essas dificuldades e limitações vão contra a democratização do direito a educação com qualidade social.

Para além dos fatores políticos e individuais, a identificação e o desenvolvimento dos elementos da cultura da escola intervenientes nos processos de permanência são dimensões que não podem ser desconsideradas, incluindo a participação, a inclusão e as condições de oferta, sendo decisivo, sem dúvida, para a permanência ou não de estudantes. Nesse sentido, Andrade e Neto (2007, p. 75-78) alerta sobre o problema da permanência que "(...) é urgente procurar respostas não apenas nos condicionantes sociais que agem independente da vontade dos sujeitos, mas também nas razões indicadas pelos sujeitos, que podem traduzir valores e percepções sobre um cenário do sistema de ensino e dos processos educativos".

Desse modo, enfatiza-se que a garantia do direito à educação escolar não está restrita à oferta de vagas nas escolas, é essencial buscar estratégias para a permanência dos estudantes e é preciso garantir escolas de qualidade para todos. Assim, apenas o amparo legal do direito à educação escolar e a existência de mecanismos para a sua defesa, ainda não são suficientes para concretizá-la com qualidade e abrangência universal. Principalmente, porque a educação relaciona-se com outros direitos sociais e requer uma ação intersetorial do Estado, envolvendo saúde, assistência social, segurança alimentar, transporte,

economia, construções físicas, financiamento público e gestão pública planejada, democrática e transparente, além de outros.

Portanto, entende-se que mediante políticas intersetoriais poderiam ser fortalecidos os resultados das ações e estratégias educacionais direcionadas ao acesso e permanência com conclusão da etapa, nível e modalidade de ensino. Por exemplo, a estratégia de Busca Ativa Escolar é desenvolvida com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, com a intenção de apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão, e tem adesão das autoridades educacionais e gestão escolar. No entanto, apesar de reconhecida a sua importância, depara-se com dificuldades enfrentadas pelo estudante e pela família para continuar a escolarização e, muitas vezes, ações pontuais não garantem o retorno deste estudante até a conclusão da escolarização. Os sinuosos caminhos e as barreiras enfrentadas para estar na escola vencem, em muitos casos, as estratégias de superação desta realidade.

Mais uma vez, reafirma-se que a educação escolar deve ser tratada no conjunto das políticas sociais, é direito público subjetivo e condição de exercício da cidadania e de inserção em uma sociedade globalizada, no trabalho e no desenvolvimento nacional.

## A PERMANÊNCIA ESCOLAR ENQUANTO DIREITO

A garantia da permanência escolar em igualdade de condições e com padrão de qualidade com ênfase na Constituição Federal, artigo 206, Inciso I e VI, ainda não se efetiva como direito social nas iniciativas institucionais, profissionais e das políticas educacionais em relação à educação básica obrigatória, com marcas de exclusão de segmentos sociais e de ofertas sem o padrão de qualidade. Portanto, permanência escolar com igualdade, mas também com equidade, é direito e relaciona-se com a garantia de qualidade dos sistemas de ensino, por isso deve estar na pauta do debate público da educação brasileira.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (DICIO, 2024), esse termo permanência apresenta-se de modo simplificado com o significado de: constância - estado do que permanece, continua; continuidade - condição ou qualidade do que é contínuo, persistente; e a ação de permanecer, de continuar, de durar. Cada um desses significados traz contornos àquilo que se pretende dar significação e colabora na explicação do emprego do conceito. No campo

educacional, permanência escolar significa a continuidade de matrícula e frequência de estudantes no percurso escolar até a conclusão da etapa ou nível de ensino no qual teve ingresso.

No âmbito de políticas educacionais nacionais em vigência na atualidade, destaca-se no âmbito da educação superior a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, com fins de ampliar e assegurar as condições de permanência de estudantes da educação superior e da educação profissional, científica e tecnológica nas instituições federais de ensino, garantindo condições de estudo e sucesso acadêmico e reduzindo problemas de desigualdades sociais e regionais, taxas de evasão e repetência, bem como, com propósito de contribuir para a melhoria de desempenho acadêmico, estimular participação em atividades esportivas e competições culturais e técnico-científicas e apoiar estudantes estrangeiros (Brasil, 2024). Assim, são vários programas envolvidos e articulados. Entre eles, encontra-se o Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, alterada pela Portaria MEC nº 1.999, de 10 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), com o propósito de contribuir para a permanência e diplomação, mediante a redução das desigualdades sociais e étnico-raciais, com foco principalmente nos estudantes de graduação indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com proposições de maior número de bolsas e novas responsabilidades do Estado e de gestores e de bolsistas, aperfeiçoamento de gestão e critérios. Outros programas são incluídos, tais como: Programa de Assistência Estudantil (PAE); Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases); Programa Estudantil de Moradia (PEM); Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate); Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir); Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe); Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); Benefício Permanência na Educação Superior; e outras ações promovidas pelas instituições de ensino e Ministério de Educação.

No âmbito da educação básica, por meio da Lei nº 14.818/2024 (Brasil, 2024), foi instituído um programa de incentivo financeiro, na modalidade de poupança para estudantes de ensino médio matriculados em instituições públicas de ensino beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), denominado como Pé-de-Meia. Esse Programa concede ao estudante do ensino regular ao comprovar matrícula e frequência um incentivo mensal de duzentos

reais e para o estudante da Educação de Jovens e Adultos, após a matrícula esse mesmo valor e um incentivo mensal de duzentos e vinte e cinco reais, com direito a saque. Além disso, todos os beneficiários receberão como poupança um mil reais a cada ano de estudo que somente poderá ser retirado após a conclusão do ensino médio. Ainda, desenvolvem-se outros programas que estimulam a permanência escolar, tais como: Programa de Alimentação Escolar, Programa de Transporte Escolar e outros.

Desse modo, os programas oficiais direcionam-se para a oferta e prevenir desistências, abandonos ou evasões por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Similarmente, ao longo do tempo, estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação percorreram corredores, trilhas e caminhos sinuosos discutindo e projetando dados sobre a evasão e o abandono escolar. Num trajeto em busca de conhecer o contexto dos estudantes brasileiros, a partir dos seus desafios e motivos para desistir/abandonar a escola, os estudos revelam as dificuldades socioeconômicas, desestruturação familiar e problemas nas relações sociais, inclusive nas instituições escolares. Comumente, são destacados os problemas: trabalho infantil para colaborar nas despesas familiares; a gravidez na adolescência; a constituição de família; os conflitos familiares e a falta de apoio; a desconexão entre a escola e a realidade do aluno; as dificuldades de aprendizagem; o bullying e a violência escolar, dentre tantos outros. Na perspectiva do que falta ao estudante, à família e à escola somam-se dezenas de justificativas, que engrossam taxas e índices, evidenciando a insuficiência das políticas sociais.

No entanto, nos primeiros anos deste século XXI, estudos e pesquisas contemporâneas indicam uma virada paradigmática e conceitual com o despontar de uma nova perspectiva para a efetividade do direito à educação, abordando a permanência escolar para compreender os motivos estruturantes da continuidade do percurso escolar, não se limitando somente em situações econômicas ou mensurando apenas aqueles que abandonam ou evadem durante o percurso escolar.

Esta nova forma de olhar não nega, tampouco despreza os estudos sobre evasão e abandono, afinal não se trata de apenas confrontar permanência e evasão, mas de um prisma propositivo que busca compreender as motivações e possibilidades para que o aluno continue seu percurso escolar sem interrupções, considerando que as pesquisas relacionadas a evasão se debruçam naqueles

estudantes que já saíram ou que interromperam seu trajeto, sendo mais dispendioso o seu retorno.

O estudo da permanência, por sua vez, concentra-se em compreender e propor garantias de continuidade aos estudantes que se encontram matriculados e frequentando a escola, por motivos diversos e seguem o itinerário da educação formal. De certo modo, a produção de conhecimentos pode colaborar para ampliar ações, metas e políticas de acesso e permanência escolar, na medida da descoberta de expectativas e motivos que fazem o estudante permanecer e continuar seu percurso com diplomação ou certificação.

Nessa perspectiva, a permanência escolar apresenta-se como um conceito em processo de construção que reflete ideias e experiências instituintes com desdobramentos na efetivação do direito à educação. Vários pesquisadores têm contribuído para o desenvolvimento dessa tendência investigativa. Por exemplo, o sociólogo americano Vincent Tinto, desde o início da década de 1970, vem dedicando-se aos estudos sobre a categoria teórica da permanência escolar em diversas obras publicadas, investigando os fatores motivadores dos estudantes para continuarem nas instituições escolares e, entre eles, as ações institucionais que podem ser organizadas para favorecer ou dificultar o sentimento de pertencimento. De acordo com Tinto, não basta somente ter políticas públicas sobre os direitos à educação, é necessário também atentar para a escola e a sala de aula, por ser relevante compreender a permanência ou abandono, considerando as categorias: integração acadêmica, ou seja, encontros e desencontros de expectativas, metas, rendimentos, currículo e outros; e integração na comunidade escolar, quer dizer relações sociais internas na sala de aula, no grupo de estudantes e na escola (Tinto, 1989, 2006; Carmo, Manhaes, Cola, 2018; Diaz Peralta, 2008).

Com a influência de Tinto (2006), o sociólogo brasileiro Gerson do Carmo (2010, 2014, 2016 e 2018) vem desenvolvendo estudos nas últimas décadas sobre o “enigma da permanência escolar”. Para ele

[...] pensar a permanência é pensar não no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveraram por êxito, qualidade, sucesso e outros tantos termos que promovem a inclusão de milhares de pessoas, ainda invisíveis, que desejaram e consolidaram a crença de que o conhecer, a relação com o saber, as eleva ao ‘ser mais’ de Freire, tanto nas possibilidades de formar-se pessoa, de humanizar-se, de

ascender em uma profissão, em suas relações familiares ou em suas realizações subjetivas. (Carmo, 2016, p. 10-11).

Por certo, as investigações sobre a permanência escolar do professor Gerson do Carmo concentram-se no campo da educação de jovens e adultos e da educação superior, com publicações que acompanham desde a construção etimológica do termo permanência, verberando pelo mapeamento de estudos e publicações em torno desta categoria. De acordo com Carmo (2016), o enfoque na permanência visa acompanhar o estudante, enquanto está presente e matriculado na escola, para que a evasão não ocorra. Segundo ele, são as relações desenvolvidas dentro e fora da escola que fortalecem (ou não) os vínculos de pertencimento do estudante e este pertencimento favorece o direcionamento de seus sonhos e projetos, sendo o permanecer mais que uma decisão, por mobilizar um constante entrelaçamento de realidade, pelepas e disposição.

Similarmente, ao raciocínio dos estudiosos acima citados, Reis (2016, p. 74-82) contribui para a compreensão conceitual em seus estudos sobre a permanência escolar de estudantes negros no Ensino Superior, quando explicita

[...] arriscamos definir a permanência como o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e de existência [...] existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.

Na visão da autora, o sentido da permanência se dá na possibilidade de o estudante seguir seu percurso de escolarização, para que possa transformar a si e ao seu meio, na garantia e fortalecimento do direito à educação de qualidade e emancipatória. Sendo assim, a permanência constitui-se na continuidade e no alargamento da escolarização de cada pessoa, independente da etapa, do nível, da modalidade e do formato escolhido pelo estudante, ou seja, ao seguir o percurso formativo em busca de aprimoramento e de ampliação da formação.

Em síntese, defende-se aqui que o conceito em construção de permanência escolar se coaduna com os já citados estudiosos da área, portanto, ele trata do envolvimento multifatorial da inserção do estudante no universo da continuidade, que o circunda nas dimensões do expandir-se e aprimorar-se, visando alterar a sua realidade e, conseqüentemente, o seu ambiente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: REFLETINDO A ESCOLA E A PERMANÊNCIA ESCOLAR

A escola não é um espaço rígido, pronto e sentenciado, ao contrário, deve ser uma instituição adaptável à diversidade do perfil discente e se recriar para atender às necessidades da comunidade escolar. E a sintonia entre os objetivos da escola, suas estratégias e processos educativos é fundamental nesse espaço de construção do conhecimento e da cidadania.

Ademais, a escola é considerada para muitos estudantes como espaço para se sentirem acolhidos e reconhecidos pelos laços de sociabilidade, um lugar de inclusão e de começos e recomeços. Por isso, a escola precisa conhecer seu público e suas necessidades, integrar o estudante nas discussões e decisões sobre seu acesso e permanência no processo de escolarização e integrá-lo à comunidade escolar como sujeito ativo e de direito. Essa não é a receita para o sucesso escolar, tampouco sem considerá-la muito pouco se avança.

Não raro, a escolarização é o único suporte que o sujeito encontra para o exercício da cidadania e inserção no trabalho no mundo contemporâneo, tendo acesso à cultura letrada, à ciência e à tecnologia modeladora de estilos de vida e da participação social. Enfim, escolarizar-se pode enveredar por um extenso campo de possibilidades humanas, portanto é direito subjetivo e direito de todos, requerendo políticas públicas de responsabilidade do Estado. Mas, a escolarização por si só não garante melhores condições de vida e trabalho aos sujeitos, mas alicerça as bases de direito e de luta, fundamentais na construção da dignidade humana.

Sem dúvida, as políticas públicas de educação devem assegurar o direito ao acesso à escolarização obrigatória e comum (educação básica nas normativas nacional) que deve ser entendido na articulação ingresso, permanência no tempo escolar regular e conclusão com padrão de qualidade. Ou seja, efetivar o direito a educação requer políticas de Estado para criar oportunidades de ingresso nas etapas e níveis de escolarização a todas as pessoas e de permanecer na instituição escolar durante o tempo de conclusão com qualidade. Assim, mais do que oferecer vagas e propor condições para o estudante concluir a sua escolaridade, é imprescindível o desenvolvimento de aprendizagens com qualidade. Durante os anos em que o estudante está na escola, ele precisa desenvolver inúmeras competências, habilidades emocionais e atitudes, ampliando o conhecimento técnico-científico e sua compreensão de mundo, de modo que ele possa intera-

gir crítica e responsabilmente na sociedade, encontrando-se preparado para a vida e para a inserção no trabalho.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 e a Lei nº 9394/1996 sobre as diretrizes e bases da educação nacional descrevem os princípios sobre o direito a educação escolar, considerando as condições para garantir com igualdade o acesso e a permanência na escola, mas as políticas educacionais têm avançado na direção do princípio de equidade. Outras políticas educacionais, enquanto instrumentos normativos, propositivos ou regulatórios do Estado explicitam metas e estratégias relacionadas à universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, considerando o respeito às diferenças e a redução das desigualdades.

Mas, a implementação dessas políticas públicas requer a imprescindível articulação entre as condições de recursos físicos, humanos e econômicos, bem como um ambiente e dinâmica escolar favorável ao acesso, permanência e sucesso das aprendizagens. Ou seja, a permanência é atravessada por condição de existência, expectativas, motivações, projetos pessoais e institucionais (Tinto, 1989). Várias circunstâncias ou dimensões se relacionam com a permanência escolar e os estudos e pesquisas são recortes das dimensões do conceito em construção.

Sendo assim, na direção do pensamento de Tinto (1989), pretende-se afirmar que a conquista da obrigatoriedade da educação básica perpassa também pelos desafios das ações e interações sociais na instituição escolar, porque as políticas públicas sozinhas não promoverão as mudanças necessárias que são afetadas por multiplicidade de variáveis. Por exemplo, a finalização da etapa e nível de ensino em que a matrícula foi efetivada ou a continuidade de um ciclo de estudo pode não fazer parte dos sonhos e projetos de vida de todos os estudantes, apesar da escola ser a legítima instituição social para cumprir a função de promover a escolarização e contribuir no desenvolvimento individual e coletivo.

Muitos estudos têm demonstrado a massa de sujeitos que abandonam ou desertam da escola, indicando a existência de fracassos (na realidade dos fatos, nem sempre verdade nos projetos individuais), o número de perdas na relação com investimentos de recursos ou ainda indicando obstáculos sistêmicos, trajetórias escolares com sucessivas reprovações. Sem apresentar indicativos capazes de pensar com maior profundidade o problema, os estudos se acumulam como



“casos” que pouco auxiliam na compreensão do “por que ficam os que ficam na escola”? (Paiva, 2016, p. 112-116)

Vários autores se aproximam do pensamento de Tinto (apud Diaz Peralta, 2008), entre eles, Mileto (2009, p.7), ao enfatizar que “[...] os processos de permanência mantêm uma relação diretamente proporcional com as trajetórias escolares anteriores e com os processos de construção de redes de sociabilidade fundamentadas em vínculos de cooperação e solidariedade.” Na rotina da sala de aula, os estudantes se organizam, estabelecem relações e reagem às normas da escola e aos desafios enfrentados no dia a dia, afinal trazem consigo para a escola suas histórias, conflitos e contradições.

Ademais, Diaz Peralta (2008), parafraseando Tinto e revendo outros modelos teóricos, reafirma a relação intrínseca entre abandono/evasão e permanência como resultado de uma combinação e implicações de diversas variáveis, de origem familiar, individual e expectativas de trabalho que também afetam a integração social e escolar com efeito positivo para a permanência ou negativo para a exclusão escolar. Para ela, um modelo conceitual centrado na relação permanência/ evasão favorece decisões e planejamento institucional, considerando as diferentes necessidades dos estudantes.

Buscar as razões para a permanência agrega os significados de continuidade, persistência e perseverança. Permanecer no sentido de escolher prosseguir nessa etapa do seu processo escolar, em que escola e estudante, juntos, constroem laços de continuidade para além dos espaços físicos, na superação da invisibilidade dos sujeitos e na quebra de barreiras socialmente impostas. Antes de tudo, “Os jovens criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola e investir nos estudos” (Leão, 2011, p.102-116).

Desse modo, conforme Tinto (1989), não se deve definir como evasão para fins de intervenção de política educacional ou produção científica todos os tipos de abandono ou evasão de etapas e níveis escolares, considerando a existência inclusive de exclusão acadêmica e abandono voluntário, tornando o conceito bastante complexo. Assim, a evasão escolar ou exclusão do processo escolar tem relação com propósitos e metas individuais (podem ser outras, podem não estar bem definidas, podem mudar na trajetória escolar, podem ser mais limitadas ou avançadas em relação à escola e outras interativas com contextos sociais e culturais), bem como, relaciona-se com a perspectiva institucional (interações nos primeiros contatos com a instituição geradoras de expectativas, acolhimento, a

atenção na passagem de etapas e níveis de ensino, interações com professores e grupos de estudantes, organização institucional e curricular, além de outras).

Além disso, comumente, reconhece-se o contexto de dificuldades para permanecer na escola como problema comum da escola pública brasileira, sobretudo em contextos regionais desiguais, com forte marcas de pobreza, altos índices de trabalho infantil e de segregação social. Muitas vezes, os responsáveis pelas políticas educacionais (autoridades públicas, gestores educacionais e setores da sociedade) culpabilizam os próprios estudantes por muitos destes problemas que levam à evasão escolar, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Em suma, as políticas educacionais em seu percurso histórico acompanham transformações políticas, culturais, sociais e econômicas do país, numa constante luta intercalada por avanços e retrocessos. A educação escolar, enquanto direito reconhecido por lei, requer metas e estratégias de garantias de fato, por ser elemento constitutivo a uma vida mais digna, com a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir na sociedade. Mas, a efetivação desse direito perpassa pelo acesso escolar de todos(as), implicando no ingresso, permanência e conclusão da escolaridade obrigatória no tempo certo, a ser estendida em etapas e níveis de ensino, em conformidade com conjunturas e contextos históricos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto construído por meio de estudos bibliográficos discute a permanência escolar como um conceito ou categoria teórica em construção no campo do direito à educação carregada de várias dimensões e sentidos no entrelaçamento de contextos, condições materiais, políticas sociais, projetos individuais e institucionais.

Nesse sentido, essa reflexão assume uma perspectiva mais positiva da permanência, com ênfase na continuidade, no retorno à escola, na persistência, nas interações sociais na comunidade escolar e em encontros de projetos pessoais e institucionais na direção da escolarização. No entanto, entende-se a permanência escolar numa relação oposta com a evasão escolar como um dos relevantes problemas das políticas e práticas educacionais.

A curta permanência na escola de um expressivo número de estudantes tem se reproduzido em séries históricas de dados de abandono e evasão em

níveis escolares no Brasil e, paralelamente, repetem-se estratégias políticas para a superação do problema, nem sempre bem sucedidas. Desse modo, compartilha-se com autores que propõem estudos sobre a categoria permanência escolar com foco naqueles que permanecem porque agregam os números da provável eficácia do sistema educativo.

Cabe aos pesquisadores da área da educação, principalmente, da temática permanência escolar, empenhar-se nos projetos de contínua identificação dos elementos contribuintes e dificultadores da continuidade de escolarização, ampliando o debate ainda recente dessa categoria em construção e refletindo estratégias políticas preventivas de assistência estudantil, de organização escolar e do ensino, bem como dinamizando as vivências no ambiente escolar. Por certo, permanecer ou não na escola tem influências e motivos diversos, não sendo possível relacionar a um único fator.

Por exemplo, a decisão sobre permanência ou não na escola pode resultar de situações específicas da vida cotidiana de cada estudante, muitas vezes combinadas, tais como, a distância entre residência e escola, as condições econômicas e culturais da família, e as relações sociais, que influenciam suas decisões e escolhas. Em síntese, os projetos de vida dos estudantes são determinados pela sua história e trajetória, também afetadas pelo contexto socioeconômico e cultural em que eles vivem.

Ademais, a participação da família em suas várias configurações também tem considerável influência na permanência do estudante na escola, na medida em que incentivam a prosseguir nos estudos, participam da vida escolar, orientam rotinas de estudo e não ocupam tempo de estudo com tarefas laborais, tais como tarefas domésticas e trabalho para colaborar com sustento familiar.

Além disso, merece ênfase a integração social na comunidade escolar com implicações no modo como a escola se organiza para atender seu público, considerando suas particularidades, as suas expectativas e seus projetos educativos. Portanto, requer construção de um ambiente escolar inclusivo, o conhecimento das metas e estratégias escolares, a relação estudante e profissionais construída democraticamente e apresentação do material didático e das estruturas didáticas e físicas. Também, tornam-se relevantes as relações da escola com seu entorno. Por último, destaca-se o sentimento de pertencimento a um grupo, o engajamento nas vivências escolares com protagonismo do estudante estimulado e valorizado.

Enfim, a permanência escolar revela-se na continuidade do processo educacional de cada sujeito, ainda que com alguns desvios ou pausas por motivos que prolongam ou encerram a trajetória escolar. Portanto, requer políticas educacionais e ações escolares para a garantia da escolarização como direito de todos(as).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R.; NETO, M. F.. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (org.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, DF: MEC; Unesco 2007, p 55-78.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm). Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914 de 03 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14914&ano=2024&ato=1e6gXTE5ENZpWTfb3>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL **Lei nº 14.818 de 16 de janeiro de 2024.** Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacaooriginal-170861-pl.html>. Acesso em: 12.jul.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023.** Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o Programa de Bolsa Permanência. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1. de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 24 maio 2024.

CARMO, G. T. do. **O enigma da educação de jovens e adultos:** um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2010.

CARMO, G. T. do; CARMO, Cíntia T. do. A permanência na educação na educação de jovens e adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, v. 22, p. 1-45, 2014.

CARMO, G. T. do (org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, G. T.; MANHAES, E. K. e; COLA, M. L. T. Pistas sobre a permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto. **SYN] THESIS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 54-63, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/54571/35215>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DÍAZ PERALTA, Christian. Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 34, n. 2, p. 65-86, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 12 ago. 2024.

LEÃO, G.. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (org.). **Juventudes Contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC, 2011, p, 99-116.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **“No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir”:** Estratégias e Trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos. Niterói – RJ: Dissertação (mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense), 2009.

PAIVA, J. Direito a educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, G. T. do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 99-116.

PERMANÊNCIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/permanencia/> >. Acesso em: 27 de setembro de 2024.

REIS, Dyane Brito. O significado da permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 73-82.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

TINTO, V. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de Educación Superior**, México, v. 18, n. 71, p. 1-9, jul./ set. 1989. Disponível em: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf). Acesso em: 22 ago. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.024

# A GÊNESE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: PANORAMA DO CENÁRIO BRASILEIRO E CEARENSE

Lucilane Ferreira Silva<sup>1</sup>  
Adéle Cristina Braga Araújo<sup>2</sup>  
Emanoel Rodrigues Almeida<sup>3</sup>

## RESUMO

A gênese da avaliação diz respeito aos tempos passados, com diferentes momentos, autores, contextos e funções. No cenário de avaliações, provas e instrumentos avaliativos, eis que surge a avaliação externa em larga escala no sistema educacional. Também chamada de sistemática, ela se manifesta em amostral e censitária e se refere a uma rede de ensino participante da prova. No estado do Ceará, temos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará como modelo dessa avaliação. Esta pesquisa pretende identificar a gênese da avaliação, situando a avaliação externa em larga escala e o seu atravessamento no cotidiano escolar brasileiro e cearense nos anos iniciais do ensino fundamental. A aplicação da avaliação, o monitoramento educacional, o acompanhamento pedagógico, a análise dos resultados, os planos de intervenções e o Prêmio Escola Nota 10 estão entre os pontos mais comuns e difundidos no referido contexto educacional. Sendo assim, este estudo é constituído pela pesquisa bibliográfica e documental, considerando uma leitura do compasso informativo reflexivo, detalhando terminologias, espaço cronológico, conceitos, reflexões e dados coletados acerca da temática abordada.

- 1 Mestra pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente do Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE, [lucilane.portugues@yahoo.com.br](mailto:lucilane.portugues@yahoo.com.br);
- 2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, [adele.araujo@ifce.edu.br](mailto:adele.araujo@ifce.edu.br);
- 3 Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, [emanoel.almeida@ifce.edu.br](mailto:emanoel.almeida@ifce.edu.br);



As considerações finais denotam nos resultados alcançados que a prova externa em larga escala, especificamente o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará da Alfabetização, consolida uma política de prestação de contas e gerencialismo da educação, em que o estado capitalista usa a pseudopolítica de incentivo à educação e mensuração do nível de alfabetização dos alunos para disfarçadamente gerenciar o processo de aprendizagem, conduzindo-o mecanicamente a uma proficiência numérica ao ser submetido a um teste externo com base em recorte da matriz curricular e avaliado pela teoria de resposta ao item. Dessa forma, na trajetória de investigação, encontra-se a pedagogia do exame, presente na prova externa em grande escala, em contraponto à pedagogia da avaliação, presente na caminhada educacional dos alunos, uma dualidade entre a competição na proficiência dos indicadores educacionais e a democratização no processo.

**Palavras-chave:** Gênese, Avaliação Externa, Spaece, Spaece-Alfa, Alfaletramento.

## INTRODUÇÃO

No que diz respeito às gerações da avaliação, segundo os estudos de Guba e Lincoln (1989), elas são classificadas em uma evolução histórica acerca do conhecimento em quatro gerações, sendo elas, respectivamente: mediação (de 1800 a 1930), descrição (de 1930 a 1960), negociação (de 1960 a 1970) e julgamento (de 1970 a 2000). Já nos trabalhos de Bouchard e Fontan (2008), incrementa-se uma quinta geração de avaliação, chamada de avaliação como construção social (de 2000 a 2020). Neste estudo, não nos deteremos detalhadamente às gerações supracitadas, contudo destacamos que, por volta do século XXI, despontam, a nível mundial, as manifestações mais próximas do que é hoje o sistema de prova externa e em larga escala.

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que as avaliações ganharam maior visibilidade e prática contínua no cenário educacional nacional. Afinal, o que são essas provas e/ou avaliações externas? Remetem a avaliações externas ou provas externas? Eis a questão. No sentido literal, temos provas externas que utilizam atividades mecânicas para classificar alunos e escolas, promovendo *ranqueamento* nas redes e premiação das turmas/redes/alunos, mas com a simbólica ideia de que elas monitoram o processo educacional e promovem intervenções durante todo o ano letivo, para promoção da qualidade educacional, assim, denominam-se avaliações.

A avaliação externa em larga escala, também chamada de sistemática, manifesta-se em amostral e censitária. A avaliação externa se refere a uma rede de ensino participante da prova. Já a avaliação em larga escala diz respeito ao envolvimento de muitos alunos. Em síntese, Fonseca *et al.* (2015) afirmam que a avaliação externa em larga escala, entre outras características, como o próprio nome já fala por si só, é alheia ao ambiente escolar, visto que seu planejamento, elaboração, execução e correção são administrados por empresas ou similares contratadas pelas redes de ensino para operacionalizar essa ação.

Nesse cenário de provas externas, temos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trata-se de um teste internacional trianual que avalia e compara os resultados entre países.

Conhecer e compreender a gênese e a evolução da avaliação externa em larga escala no contexto educacional brasileiro é crucial para refletir sobre seus efeitos diretos e indiretos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso,

é fundamental avaliar se o foco nas avaliações externas pode desviar a atenção de uma formação integral do aluno, promovendo uma educação pautada na proficiência numérica, em detrimento de uma abordagem mais holística do aprendizado. Esta pesquisa, portanto, reflete sobre a necessidade de oferecer uma análise crítica sobre como esses mecanismos de avaliação influenciam o sistema educacional. Ao investigar o impacto dessas avaliações, será possível identificar tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados pelas escolas.

## METODOLOGIA

Trata-se uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, levando em conta uma abordagem reflexiva e informativa. Esse enfoque possibilita o detalhamento de terminologias, a identificação de um recorte cronológico, bem como a análise de conceitos, de reflexões e de dados coletados relacionados à temática em questão.

Contando com as fases de estudo teórico, análise documental e análise dos dados coletados, o estudo partiu das leituras realizadas e do estudo com fichamento de materiais já publicados condizentes com a temática, como artigos, teses e dissertações encontradas no Google Acadêmico e na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do QEdU e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd) também foram utilizados neste trabalho, conduzindo as reflexões críticas e constituindo, assim, o caráter qualitativo, explicativo e bibliográfico do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As avaliações externas possuem várias características que as diferenciam de outras formas de avaliação, especialmente as realizadas internamente pelas escolas. O vocábulo matriz de referência é empregado na ambiência das provas externas em larga escala. Sua função é elucidar a base teórica das atividades nos exames, assinalando as habilidades que serão mensuradas quantitativamente por meio dos itens. Não podemos esquecer que as matrizes de referência são um recorte do currículo, sendo a realização do exame parcial, visto que não são contempladas todas as habilidades do ano letivo em curso.

O Inep, criado em 1937 para orientar políticas públicas em educação, passou a se envolver a partir de 1980 com a Avaliação do Sistema, criando um programa de avaliação do rendimento escolar de alunos de 1º e 2º graus. De forma amostral em escolas do 1º grau da rede pública, diferentes cidades, em um total de 69 municípios de alguns estados da federação, participaram da prova, depois mais 29 municípios também foram submetidos à avaliação.

O trabalho de Sousa, Pontes Junior e Leite (2021) apresenta um estudo minucioso acerca do Programa de Expansão e Melhoria da Educando no Meio Rural (Edurural), considerado como um dos precursores mais fortes da avaliação externa brasileira. De acordo com os autores, “[...] a avaliação do Edurural consolidou-se como uma das primeiras experiências de avaliação do rendimento escolar realizada no Brasil [...]” (Sousa; Pontes Junior; Leite, 2021, p. 111-112). Assim, o Edurural, por meio do Decreto nº 85.287, de 1980, que institui no Ministério da Educação (MEC) parceria entre o Governo Federal e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), recebendo investimento (financiamento) na ordem de 92 milhões de dólares. O programa, que foi planejado nos anos de 1978 e 1979 e lançado em 1980, durou até 1987. Um de seus objetivos era combater o analfabetismo de jovens e adultos, bem como fomentar melhorias na qualidade educacional. Ele contemplava capacitação dos professores, assistência técnica, produção de material didático/materiais de ensino-aprendizagem, mobílias e equipagem das escolas, mas não interferia na estrutura física dos prédios.

No geral, foram aplicados testes de avaliação externa quatro vezes durante o período de vigência do programa, em 1981, 1983, 1985 e 1987 (neste último ano apenas no Ceará), em apenas três estados da região Nordeste: Ceará, Pernambuco e Piauí, em alunos de 2ª e 4ª série selecionados aleatoriamente. As atividades da prova contemplavam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, sendo elaborados a partir dos planos das secretarias de educação dos estados e dos seus técnicos, professoras, diários de classe, livros didáticos das disciplinas, cadernos dos alunos. Durante a execução do Edurural, o programa enfrentou dificuldades de logística e limitações financeiras, até ser extinto.

Os anos 1980 contaram com algumas tentativas de estabilização das provas em larga escala. Em 1987, o MEC realizou outro teste, desta vez avaliação do rendimento escolar. Na ocasião, selecionaram-se 10 estados com suas capitais para a aplicação do teste. No ano posterior, 1988, conforme Werle (2014), o

MEC continuou investindo na avaliação em larga escala ao realizar um teste-piloto nos estados de Paraná e Rio Grande do Norte. Por meio do consolidado dos dados coletados nesses testes, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb), que posteriormente, mais precisamente em 1990, receberia a nomenclatura de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na década de 1990 e 2000, estabeleceu-se um sistema de teste padronizado no Brasil. A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, tornou-se um dos maiores programas de acesso à universidade, por meio de outros programas como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). A partir de 2000, o Brasil foi incluído no Pisa, sendo avaliados a cada triênio os alunos com 15 anos que estavam concluindo o Ensino Fundamental (EF). Já em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e, em 2007, surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), agregando em um único indicador: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, ou seja, dados sobre aprovação escolar oriundos do Censo Escolar e das médias de desempenho no Saeb compõem o indicador da qualidade da educação em nosso país.

O quadro a seguir, construído a partir de leituras realizadas no Portal do MEC e no *site* da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), apresenta os principais elementos do Saeb, do Pisa e das demais avaliações considerando seus dados históricos no Brasil a partir de 1990.

**Quadro 1** – Principais avaliações externas em larga escala a nível nacional na esfera do alfabetamento, criadas de 1990 a 2020

1990 a 2000		
Prova	Saeb.	Pisa.
Data de criação	1990.	2000.
Público-Alvo	1990 e 1993: alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF. 1995 a 2001: alunos da 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do Ensino Médio (EM). 2013: alunos do 5º e 9º anos do EF e 3º do EM.	Alunos com 15 anos (término do ensino fundamental).
Periodicidade	Bianual, em anos ímpares.	Trienal.

Forma de realização	1990: Escolas públicas (amostral). 2015: Escolas públicas (amostral) – Escolas particulares (estratos censitários). 2017: Escolas públicas (obrigatório) – Escolas particulares (Facultativo).		Amostral.	
Componente curricular avaliado	1990: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. 2015 a 2019: Língua Portuguesa e Matemática.		Leitura, Matemática, Ciências e os questionários.	
Detalhamento	1995 a 2001: Adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI). 2005: Portaria ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, reestrutura o Saeb. 2013: Mudança de nomenclatura.		Permite que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.	
Vigência	Até 2019, sofrendo adaptações em 2020 e seguindo em um novo padrão.		Até o presente momento, 2024.	
2001 a 2010				
Prova	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).	Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).	Prova Brasil.	Provinha Brasil.
Data de criação	2005.	2005.	2005.	2008.
Público-Alvo	Alunos do 5º e 9º anos do EF.	Alunos de 4ª e 8ª séries / 5º e 9º ano do EF e 3ª série do EM.	Alunos de 4ª e 8ª séries / 5º e 9º anos do EF.	2º ano do EF da rede pública brasileira.
Periodicidade	Bianual.	Bianual.	Bianual em anos ímpares.	No início e no final do ano letivo.
Forma de realização	Censitária.	Amostral.	Censitária.	Censitária.
Componente curricular avaliado	Portuguesa (leitura) e Matemática.	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.	Língua Portuguesa, Matemática e Questionários Socioeconômicos (alunos, gestores e professores).	Português e Matemática.

Detalhamento	Conhecida como a Prova Brasil. Só participam as escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Os resultados eram disponibilizados por escola e por ente federativo.	Avalia escolas e alunos das redes públicas e privadas do país que não atendem aos critérios de participação da Anresc/ Prova Brasil em áreas urbanas e rurais. Não divulga resultados por escola e por municípios. Seus resultados são apresentados para o país como um todo, para as regiões geográficas e unidades da federação.	Aplicada em escolas que tinham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Oferecia resultados por escola, município, unidade da federação e país. Cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Responsável: Inep.	Caráter diagnóstico e de monitoramento. O material era distribuído pelo Inep para as secretarias estaduais e municipais. A aplicação da Provinha era de responsabilidade de cada município. Os resultados ficavam na escola.
Vigência	Extinta em 2019.	Extinta em 2019.	Extinta em 2019.	Extinta em 2019
2011 a 2020				
Prova	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)		Novo Saeb	
Data de criação	2013.		Adaptado em 2018. Portaria de Implementação em 2021.	
Público-Alvo	Alunos do 3º ano do EF.		2020: alunos do 2º (amostral), 5º e 9º anos do EF (censitário) e 3ª série do EM (censitário). Novo Saeb. 2021: Secretários de educação, gestores e professores da Educação Infantil.	
Periodicidade	Anual.		Bianual, em anos ímpares.	
Forma de realização	Censitária.		2021: Rede pública. Educação Infantil: Amostral 2º ano: Amostral. 5º e 9º anos: Censitária. 3ª série do EM: Censitária. 2021: Rede privada, Saeb é facultativo.	
Componente curricular avaliado	Língua Portuguesa (20 itens, 17 de múltipla escolha e 3 de produção escrita). Matemática (20 itens de múltipla escolha). Questionários (aos servidores).		2021: Questionários (Educação Infantil, 2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM). Língua Portuguesa e Matemática (2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM). Ciências Humanas e Ciências da Natureza (9º ano).	

Detalhamento	Avaliava a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas. Responsável: Inep.	Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Artigo 5º - BNCC, PNA, DCNs e EM. Nova Matriz BNCC, 2º ano do EF. Nova Matriz BNCC, 9º ano do EF, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Contribui para o indicador da qualidade da educação – IDEB. Atualmente engloba Prova Brasil, ANA, Anresc e Aneb em uma única prova.
Vigência	Extinta em 2019.	Até o presente momento, 2023.

**Fonte:** Elaborada pelos autores [2024].

Após conhecermos um pouco mais sobre as provas externas a nível nacional, principalmente para as turmas do EF, iremos continuar nosso estudo sobre a gênese da avaliação, dessa vez, no estado do Ceará, contemplando os antecedentes do Spaece, bem como os pontos fundamentais da política de governo das provas externas cearenses. A coleção “30 anos do Spaece”, composta por três livros, apresenta a história não só do Spaece, mas de seus antecedentes, bem como produções acadêmicas que abordam a temática.

De acordo com os estudos de Costa e Vidal (2022), de Magalhães Júnior, Lima e Farias (2013), de Lima (2007) e de Silva e Andriola (2023), a criação da Seduc bem como a realização de programas nacionais e estaduais colaboraram com a formação do atual sistema de provas externas cearenses.

Costa e Vidal (2022) destacam como um dos pontos relevantes no universo das provas externas em larga escala no Ceará o papel da ex-secretária de educação Maria Luiza Chaves, uma professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que instigou, orientou e batalhou pela pesquisa e avaliação. Em sua gestão, criou o Departamento de Pesquisa e Avaliação, ampliando o núcleo de pesquisa.

Magalhães Júnior, Lima e Farias (2013) traçam como precursores da avaliação em larga escala cearense, chamando-os de programas de avaliação, os seguintes feitos:

- Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola - 1978;
- Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural -Polo Nordeste-Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe -1980;
- Avaliação do desempenho do professor na utilização do material de ensino-aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé - 1982;
- Edurural (1981-1983-1985);



- Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca-Mundaú-Trairi- Ceará - 1987.

Lima (2007), em sua sistematização, também lista algumas ações, como programas, estudos, pesquisas e similares no estado do Ceará que antecederam o que, atualmente, denominamos de avaliação externa em larga escala. A elaboração e realização dessas ações contaram com diversas parcerias, entre elas, a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Inep, o MEC, a Seduc, entre outras. Tais ações antecederam a criação a nível nacional do Saeb e do Spaece a nível estadual, traçando o caminhar das políticas em provas externas. Mesmo que nem todos os estudos e avaliações aplicados estivessem diretamente relacionados à avaliação educacional, contribuíram para os posteriores estudos, pesquisas e programas na área da avaliação educacional.

Ainda segundo Magalhães Júnior, Lima e Farias (2013, p. 60): “Nessa época a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará com origem em um sistema permanente de avaliação”. Mais uma vez, percebemos a relação entre o Saeb e a criação do Spaece, em que o primeiro impulsionou e orientou a criação do sistema estadual cearense de avaliação que conhecemos hoje. São histórias que cruzam e se complementam. Atualmente o estado do Ceará é visto, a nível nacional brasileiro, como um modelo de programas de políticas públicas educacionais a partir do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) e seus desdobramentos, como o Spaece. Ano após ano, os indicadores educacionais apresentam dados consolidados que traçam uma crescente da educação cearense, com ênfase na alfabetização na idade certa.

Segundo o trabalho de Ramos, Costa e Camarão (2023), a gestão Cid Gomes, por meio da Lei Estadual nº 13.875, de 2007, legaliza a Gestão por Resultados (GPR). O artigo 1º da referida lei já apresenta a GPR focada em eficiência, eficácia e efetividade a partir de diversos critérios. A Secretaria da Educação, por sua vez, deve entre outras atribuições, por essa GPR “[...] desenvolver mecanismos de acompanhamento e avaliação do sistema de ensino público, com foco na melhoria de resultados educacionais” (Ceará, 2021). E uma das formas, possivelmente, a principal, acontece por meio do monitoramento dos resultados das provas externas em larga escala aplicadas nas escolas cearenses. Os autores ainda relatam uma sequência de governos estaduais cearenses que vêm desenvolvendo a GPR desde a matriz gerencialista, remontando a um

grupo de empresários organizados em torno do Centro Industrial do Ceará (CIC) desde 1985.

O estudo de Lima (2007, p. 107) afirma que: “Para melhor compreender as políticas e concepções sobre avaliação educacional, implementadas pela Secretaria da Educação Básica no Ceará, é oportuno reportar-se à história da própria criação da Secretaria de Educação”. A produção de Costa e Vidal (2022, p. 15) pontua que: “A avaliação externa é irreversível e necessária nos sistemas de ensino, por isso cada município deverá, cada vez mais, fortalecer o processo avaliatório”. Dessa forma, conhecer, compreender e analisar as políticas educacionais no campo da avaliação externa em larga escala é fundamental na comunidade escolar. Assim, traçaremos a seguir alguns dos pontos relevantes nesse processo de criação, implementação e estruturação da Seduc, conforme os trabalhos de Costa e Vidal (2022) e Lima (2007). Vejamos:

**Quadro 2** – Marcos da trajetória da avaliação externa em larga escala no Ceará

Período	Marco legal	Ação	Detalhamento
1916	Lei nº 1.375, de 14 de setembro de 1916 com publicação no dia 15 de setembro de 1916.	Criação da Inspeção Geral de Instrução Pública.	Formada por “um inspetor geral, um secretário, um primeiro oficial, um segundo oficial, dois amanuenses, um almoxarife-arquivista, um porteiro e um contínuo”. Não abordava a avaliação na perspectiva de sistema educacional.
1945	Decreto-Lei nº 1.440, de 12 de dezembro de 1945, publicado no mesmo dia.	Criada a “Secretaria de Educação e Saúde do Ceará”.	Não registrava nenhum setor específico de pesquisa ou avaliação.
1961	Lei nº 5.427, de 27 de junho de 1961, publicada no Diário Oficial de 28 de junho de 1961.	Realização da divisão da Secretaria de Educação e Saúde em “Secretaria de Educação e Cultura” e “Secretaria de Saúde e Assistência”.	Pela primeira vez, figura na estrutura organizacional da Secretaria de Educação a nomenclatura “pesquisa”, associada a planejamento. As novas secretarias abrangeram as seções: Seção de Assistência Odontológica, Seção de Planejamento, Seção de Estatística Educacional, Biblioteca Especializada e Biblioteca do Estudante Cearense.

Período	Marco legal	Ação	Detalhamento
1963	Lei nº 6.759, de 13 de novembro de 1963, publicada no Diário Oficial de 14 de novembro de 1963.	Realização de uma reorganização na Secretaria de Educação e Cultura, enumerando os órgãos em níveis estruturais e modalidades funcionais.	Órgãos de assessoramento o Gabinete de Secretário, Assessoria Técnica e o “Departamento de Estudos e Pesquisas” (explicita a função e o desejo institucional pelo desenvolvimento de atividades neste campo). Órgãos de administração e execução ficam: Comissão de Coordenadoria, Departamento de Ensino de 1º Grau, Departamento de Ensino de 2º Grau, Departamento de Assistência Escolar, Departamento de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal, Departamento de Prédios e Aparelhamento, Departamento de Cultura e Departamento de Administração.
1966	Lei nº 8.541, de 9 de agosto de 1966, publicada no Diário Oficial de 10 de agosto de 1966.	Realização da separação da Secretaria de Educação e Cultura, instituindo, assim, a Secretaria de Cultura.	É mantida a mesma estrutura organizacional na Secretaria de Educação, com alguns remanejamentos de divisões, a exemplo da “Divisão de Biblioteconomia e Documentação”, que passa para a alçada do “Departamento de Estudos e Pesquisas”.
1971	Decreto nº 9.452, de 21 de junho de 1971, publicado no Diário Oficial de 22 de junho de 1971.	Realização de uma reestruturação organizacional da Secretaria de Educação e desaparece o Departamento de Estudos e Pesquisas.	Restou somente a “Divisão de Estatística e Documentação”, que passa a incorporar, juntamente com outras divisões, o “Departamento de Apoio e Assistência Educacional”. Os termos “estudos” e/ou “pesquisas” são abolidos por completo neste novo desenho organizacional.
1974	Decreto nº 10.745, de 2 de abril de 1974, publicado no Diário Oficial em 2 de abril de 1974.	Não houve qualquer alteração ou menção em relação às atividades de estudos e/ou pesquisas educacionais no organograma organizacional de 1971.	-

Período	Marco legal	Ação	Detalhamento
1976	Decreto nº 11.788, de 26 de março de 1976, publicado em 30 de março de 1976.	Apresenta-se com cinco tipos de órgãos, aos quais se vinculam os departamentos e centros, dentre eles o Departamento de Apoio Técnico (DAT), enquanto órgão de apoio técnico-administrativo.	-
1976	Decreto nº 12.067, de 24 de setembro de 1976, publicado no dia 27 de setembro de 1976.	Apresenta de forma mais detalhada a composição dos diversos departamentos.	O DAT, composto por cinco coordenações: "Coordenação de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, Coordenação de Currículo e Programas, Coordenação de Supervisão Pedagógica, Coordenação de Orientação Educacional e Coordenação de Inspeção Escolar". O retorno de "Estudos e Pesquisas" enquanto órgão que integra a Secretaria de Educação é uma forma de valorização e apoio a esta atividade.
1975 em diante	-	A pesquisa teve destaque.	Convênio com a UFC, com a finalidade de qualificar toda a equipe técnica da pesquisa, por intermédio de um curso de pós-graduação em Metodologia Científica da Pesquisa Educacional.
1975 em diante	-	Realização de pesquisas.	Em parceria com a UFC e outras instituições, a exemplo da FCC e do Inep/MEC, foram desenvolvidas várias pesquisas.
1980 (década)	-	Desenvolvimento de várias pesquisas avaliativas em consequência da política de dotação de insumos proposta pelo MEC.	Construção e ampliação de escolas, materiais de ensino-aprendizagem, sobretudo para a zona rural, "treinamento" para professores, distribuição de merenda escolar, etc.
1987	Decreto nº 18.638, de 28 de setembro de 1987, publicado no Diário Oficial de 30 de setembro de 1987.	Definição de uma nova estrutura organizacional para a Secretaria de Educação.	-

Período	Marco legal	Ação	Detalhamento
1990	-	Implementação do Primeiro Ciclo do Saeb, em 1990. O Ceará tem reconhecida participação por ser um dos poucos estados do Brasil a elaborar o relatório com dados específicos do estado, coletados pelo Saeb, num trabalho articulado com a UFC	-
1991	-	Criação do “Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação”.	Vinculado à “Coordenadoria de Planejamento”, órgão de assessoramento, e, paralelamente, institui o “Departamento de Avaliação do Ensino”, ligado à “Diretoria de Desenvolvimento Curricular”, órgão de execução programática.
1992	-	Realização da Avaliação do Programa de Capacitação de professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau das Escolas Estaduais do Ceará.	Com o propósito de avaliar o impacto do referido programa no sentido de verificar se seus objetivos e metas estavam sendo alcançados.
1993	-	Realização pela Seduc, via Centro de Treinamento e Desenvolvimento (Cetrede) / UFC da Avaliação das 4ª séries das escolas públicas do estado do Ceará.	Como uma das ações integrantes do segmento de gestão do II Projeto de Educação Básica para o Nordeste.
1995	Decreto nº 23.722, de 29 de junho de 1995, publicado no Diário Oficial de 30 de junho de 1995.	Elevação do setor de avaliação ao <i>status</i> de coordenadoria.	De acordo com a nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação.
1995 (1995-1998)	-	Criação e desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Sustentável.	Na área da Avaliação, este plano estratégico sinaliza para a necessidade de mecanismos avaliativos, através da manutenção de um sistema permanente de avaliação do desempenho do sistema de ensino e do projeto pedagógico da comunidade escolar.

Período	Marco legal	Ação	Detalhamento
1997	Decreto nº 24.667, de 10 de outubro de 1997, publicado no Diário Oficial de 15 de outubro de 1997.	Apresentação de mudança na estrutura organizacional da Seduc.	A Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional é transformada no Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional, sendo vinculado à Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico, conhecidos respectivamente por NPA e CDTP.
1999 (Segundo semestre)	-	O NPA passa a integrar, ainda que informalmente em termos de modificação da estrutura, a Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional (CPPE).	-
2000	Portaria nº 101/2000.	Passa a se denominar oficialmente o Spaece.	-
2001	Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial de 25 de fevereiro de 2002	Criação do Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”.	-

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Costa e Vidal (2022) e em Lima (2007).

No ano de 1992, na gestão do governador Ciro Gomes (1991-1994) e na administração da secretaria de educação de Maria Luiza Chaves, o estado do Ceará instituiu o sistema de avaliação do Ceará, chamado inicialmente de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”, passando a ser conhecido nos meios escolares como “Avaliação das Quartas e Oitavas”, posteriormente denominada “Avaliação da Qualidade do Ensino”, a qual, mais tardiamente, especificamente em 1996 e consolidada em 2000, oficialmente recebeu a nomenclatura de Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do estado (Spaece).

Hoje o Spaece é realizado anualmente de forma censitária nas turmas de 2º ano (Língua Portuguesa e Questionário Socioeconômico – este último respondido pelos pais), 5º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e 9º ano (Língua Portuguesa,

Matemática e Questionário Socioeconômico do EF e 3ª série do EM (Língua Portuguesa, Matemática e Questionário Socioeconômico).

A criação do Spaece foi impulsionada pelo Saeb, bem como pela criação do Departamento de Pesquisa e Avaliação por Maria Luiza Chaves, além das reivindicações dos professores por dados específicos das turmas avaliadas, uma vez que o Saeb não trazia esses dados locais. Com o passar dos anos, o Spaece teve mudanças e adaptações. Na atualidade é uma política de Estado atrelada ao Paic Integral.

**Quadro 3** – Percurso da avaliação externa em larga escala no Ceará (Spaece)

Quando?	O quê?	Onde?	Com quem?
1992	Criação e realização da prova externa cearense com a “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries” - “Avaliação das Quartas e Oitavas” (posteriormente denominada “Avaliação da Qualidade do Ensino”).	Rede Estadual do Ceará. (um município: Fortaleza).	4ª e 8ª do EF. Censitária. 10.590 alunos da 4ª série. 4.010 alunos da 8ª série. Turnos manhã e tarde. 157 escolas localizadas na capital cearense.
1993	Realização da avaliação do sistema “Avaliação da Qualidade do Ensino”	Rede Estadual do Ceará. Fortaleza e a sede das 14 Delegacias Regionais da Educação (Dere)	4ª e 8ª do EF. 22.886 alunos, sendo 16.605 alunos da 4ª série e 6.281 alunos da 8ª série. 246 escolas públicas estaduais urbanas dos municípios-sede das 14 Dere. 152 localizadas em Fortaleza e 94 no interior. Escolas, 236 tinham a 4ª série e 127 a 8ª série do 1º grau.
1994	Realização da avaliação do sistema “Avaliação da Qualidade do Ensino”.	Rede Estadual do Ceará. Fortaleza e a sede das 14 Dere.	4ª e 8ª do EF. 21.812 alunos, sendo 16.317 alunos da 4ª série e 5.495 alunos da 8ª série do 1º grau. 244 escolas públicas estaduais dos municípios-sede das Delegacias de Ensino do Ceará, das quais 150 em Fortaleza e 94 no interior. 244 escolas, 235 possuíam a 4ª série do EF e 127 tinham a 8ª série do EF.

Quando?	O quê?	Onde?	Com quem?
1995	Realização Avaliação da Qualidade do Ensino. Bianual - anos pares. Saeb Bianual - anos ímpares na 4ª e 8ª série do EF.	Não ocorreu a realização da prova.	Não ocorreu a realização da prova.
1996	Realização do Spaece. Teoria Clássica dos Testes (TCT) e TRI. Questionário Socioeconômico. Avaliação institucional das escolas – 1ª etapa. Lei nº 12.612 (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS).	Rede Estadual do Ceará. 27 municípios: sendo os 21 municípios- sede das recém-criadas Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), mais cinco municípios integrantes do processo de municipalização (Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco) e o município de Limoeiro do Norte, que antes era sede de Dere.	4ª e 8ª do EF. 17.576 alunos da 4ª série e 7.677 alunos da 8ª série do EF; 327 escolas da rede estadual situadas na zona urbana.
1998	Realização do Spaece. Avaliação institucional das escolas – 2ª etapa.	Rede Estadual do Ceará. Escolas estaduais dos municípios-sede das 21 Crede, sendo agregados mais dois municípios por região, de acordo com a densidade populacional, ou seja, o menor município e um de porte médio.	4ª e 8ª do EF. 407 escolas de 61 municípios. 39.710 alunos, sendo 25.704 alunos da 4ª série / 2º ciclo do EF e 14.006 alunos da 8ª série do EF.
2000	Realização do Spaece.	Não aconteceu o Spaece por problemas burocráticos.	
2001	Realização do Spaece. Spaece-Net. Programa Internet na Escola. Premiação de servidores e alunos. Criação do Prêmio Escola do Novo Milênio.	Rede Estadual do Ceará (160 municípios).	8ª série do EF e 3ª série do EM. 7.820 alunos da 8ª série do EF e 4.720 alunos da 3ª série do EM. Todas as escolas estaduais pertencentes às 21 Crede, sendo 424 escolas de EF e 250 escolas de EM, em um total de 160 municípios.
2002	Realização do Spaece-Net. Rede Estadual do Ceará. Programa Internet na Escola.	Rede Estadual do Ceará (179 municípios).	8ª do EF e 3ª do EM. 11.238 alunos da 8ª série de 372 escolas de EF e 12.020 alunos da 3ª série de 390 escolas de EM. 548 escolas, 179 municípios, distribuídos nas 23 Crede.



Quando?	O quê?	Onde?	Com quem?
2003	Realização do Spaece. Spaece-Net. Programa Internet na Escola. Premiação de servidores e alunos.	Rede Estadual do Ceará (184 municípios).	8ª série do EF e 3ª série do EM. 8.557 de alunos de 8ª do EF e de 3ª série do EM.
2004	Realização do Spaece. Criação do Prêmio Escola Destaque.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM. 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal. 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do EF e da 3ª série do EM, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal.
2005	Reformulação do Spaece. Política do Accountability.		
2006	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará.	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM.
2007	Realização do Spaece. Alteração na Lei do ICMS. Criação do Paic. Criação do Spaece- Alfa.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2ª, 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM. Criação do Spaece-Alfa.
2008	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM.
2009	Realização do Spaece. Criação do Prêmio Escola Nota Dez.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º e 5º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM.
2010	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM; Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Anos Finais - AF e EM).
2011	Realização do Spaece. Inclusão do 5º ano na Lei do ICMS.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM – EJA (AF e EM).
2012	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM - EJA (AF e EM).
2013	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º e 5º anos do EF; 1ª série do EM e EJA (AF e EM). Amostral: 9º ano do EF; 2ª e 3ª séries do EM.
2014	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF; 1ª série do EM e EJA (AF e EM). Amostral: 2ª e 3ª séries do EM.

Quando?	O quê?	Onde?	Com quem?
2015	Realização do Spaece. Inclusão do 9º ano na Lei do ICMS.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF; 1ª e 3ª séries do EM e EJA (AF e EM).
2016	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF; 1ª e 3ª séries do EM e EJA (AF e EM).
2017	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF; 1ª e 3ª séries do EM e EJA (AF e EM).
2018	Realização do Spaece. EJA (AF e EM).	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF; 1ª e 3ª séries do EM.
2019	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF; 1ª e 3ª séries do EM e EJA (AF e EM).
2020	Realização do Spaece.	Não aconteceu o Spaece. Período pandêmico. Aulas remotas.	
2021	Realização do Spaece.	Não aconteceu o Spaece. Período pandêmico. Aulas remotas.	
2022	Realização do Spaece.	Rede Estadual e Municipal do Ceará (184 municípios).	2º, 5º e 9º anos do EF; 3ª série do EM.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Caed (2023), Ceará (2022) e Lima (2007).

Em decorrência do período pandêmico com aulas remotas, nos anos de 2020 e 2021 não tivemos a realização do Spaece. Em 2022, no início do ano letivo contamos com a aplicação do Spaece Diagnóstico ou de Entrada e, em novembro, foi realizada a prova de saída, ou Spaece Padrão, ambas no mesmo ano de 2022. Na primeira edição, foi constatado um decréscimo no crescimento dos anos anteriores da avaliação. Descritores básicos, antes já consolidados, retornaram ao quadro de habilidades críticas. Após um ano de intenso trabalho voltado para a recomposição das aprendizagens, os resultados da segunda aplicação do Spaece mostraram uma ascendência no crescimento da proficiência dos alunos.

Afinal, o que é o Spaece-Alfa e quais os objetivos propostos nessa avaliação da alfabetização? De acordo com Ceará (2007, p. 10), “O Spaece-Alfa tem como foco central a investigação do processo de alfabetização, bem como verificar a eficácia das ações pedagógicas decorrentes das avaliações implementadas pelos municípios [...]”. Assim emerge o Spaece-Alfa, em contextos de analfabetismo e tentativas de intervenções, monitoramentos e melhorias no processo de alfabetização dos educandos do EF.

A Seduc, o Caed e a Célula de Avaliação Educacional e Desempenho Acadêmico (Ceade), mesmo em meio a incertezas e raras experiências em avaliar alfabetização, planejaram e realizaram a primeira edição do Spaece-Alfa.

A aplicação do Spaece, desde seus primórdios, buscava a visibilidade da prova. Quando da aplicação do Spaece, a imprensa era convidada a frequentar os locais de aplicação de provas e entrevistar os participantes do Spaece, em seguida a notícia era divulgada nos meios de comunicação, em especial na TV Verdes Mares. A prova acontecia antes das provas finais do ano letivo (ainda segue esse modelo), no período normal das aulas (também ainda segue esse modelo). Chamada de Dia D da Avaliação, a aplicação do Spaece era realizada por aplicadores e supervisores treinados (continua da mesma forma) e, por fim, toda a ação de preparar e aplicar a prova externa em larga escala era acompanhada pela equipe da Seduc, que monitorava os especialistas elaboradores da prova. Hoje o Spaece é planejado, elaborado e aplicado pelo CAEd e tem os resultados divulgados pela mesma instituição.

A aplicação censitária da avaliação externa contemplou todos os 184 municípios cearenses com os seus 145.383 alunos das turmas de 2º ano do EF. Ressalta-se aqui que as turmas de 2º ano do EF com número inferior a cinco alunos eram reagrupadas para efeito de aplicação dos testes. Foram cerca de 5.921 pessoas engajadas nesse processo de aplicação. Observemos as especificidades desse quantitativo na Tabela 1.

**Tabela 1** – Número de escolas, turmas e alunos por rede abrangidos pelo Spaece-Alfa em 2007

Rede	Nº de escolas	Nº de turmas			Nº de alunos
		Regulares	Multisseriadas	Total	
Estadual	93	141	52	193	2.925
Municipal	5.325	5.025	3.272	8.297	142.458
Total	5.418	5.166	3.324	8.465	145.383

**Fonte:** Ceará (2007, p. 10).

A prova aplicada foi elaborada por profissionais da área da alfabetização com base na matriz de referência preliminar da avaliação diagnóstica do Paic, na matriz de referência do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a versão preliminar da matriz da Provinha Brasil do MEC/Inep. Ela era organizada em dois eixos: apropriação do sistema de escrita e leitura, assim como contemplava 21 descritores.

O caderno de prova contava com 24 itens, que avaliavam do descritor 1 ao 17, sendo que os descritores 18 ao 21 foram deixados para anos posteriores, visto que contextualizam com conteúdos do ano anterior à prova. Os resultados coletados tanto por meio da TCT como da TRI foram expressos em níveis.

Os resultados alcançados nesta pesquisa denotam que a prova externa em larga escala, especificamente o Spaece-Alfa, consolida uma política de prestação de contas e gerencialismo da educação, em que o estado capitalista usa a pseudopolítica de incentivo à educação e mensuração do nível de alfabetização dos alunos para disfarçadamente gerenciar o processo de aprendizagem, conduzindo-o mecanicamente a uma proficiência numérica ao ser submetido a um teste externo com base em recorte da matriz curricular e avaliado pela TRI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conjunto com a gênese da prova externa, vem o Estado avaliador com a avaliação externa em larga escala, que estaria a serviço do projeto de governos capitalistas e/ou neoliberais, ao mesmo tempo servindo de base para a discussão de uma educação pública de qualidade, assim como representando o Estado avaliador na prestação de contas à sociedade. Nesse cenário, as políticas de avaliação são reflexos da política neoliberal, que fomenta, entre muitas outras coisas, a administração escolar como uma administração de empresa.

No Brasil, os anos 1980 foram o fervilhar para as efetivações das avaliações externas em larga escala, tornando a sua prática uma política educacional, da mesma forma que os resultados coletados formulam políticas públicas de Estado e de governo, visando, segundo os governantes, a melhorias educacionais.

O modelo de política educacional das avaliações externas em larga escala no Brasil segue exemplos internacionais e tem desdobramentos nas políticas públicas de Estado e de governo, bem como no currículo, na meritocracia, no *ranqueamento*, no financiamento, nas práticas pedagógicas e principalmente na essência da concepção de processo avaliativo.

Assim, o Spaece-Alfa busca fomentar a implantação de sistemas de avaliação municipais, favorecendo o planejamento, o desenvolvimento e o monitoramento interventivo a partir da análise de resultados. Diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e da compreensão textual dos educandos das séries iniciais das redes municipais, bem como as práticas interventivas

e cooperativas entre a comunidade escolar, abrange alguns dos objetivos do referido eixo.

A avaliação externa em larga escala, particularmente o Spaece-Alfa, reforça uma política de prestação de contas e gestão educacional, em que o Estado, em um contexto capitalista, utiliza uma aparente política de incentivo à educação e de medição dos níveis de alfabetização para, de forma velada, controlar o processo de ensino. Esse controle direciona o aprendizado para um objetivo puramente quantitativo, centrado na obtenção de resultados numéricos de proficiência, através de um teste padronizado baseado em partes da matriz curricular e avaliado pela TRI. Durante a investigação, observamos o predomínio de uma “pedagogia do exame”, característica dessas provas em larga escala, contrastando com uma “pedagogia da avaliação”, que foca no percurso educacional do aluno. Isso revela uma tensão entre a busca pela competitividade nos indicadores de desempenho e a necessidade de democratização do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BOUCHARD, M.; FONTAN, J. M. *L'économie sociale à la loupe. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale*. Canadá: Université du Québec à Montreal, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

CEARÁ. **Boletim Pedagógico de Alfabetização: SPAECE-Alfa 2007**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

CEARÁ. Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 23 out. 1980.

CEARÁ. **Identidade organizacional**. Fortaleza: Seduc, 2021.

CEARÁ. Lei Estadual nº 13.875 de 2007, de 7 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o Modelo de Gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da Administração Estadual, promove a extinção e criação de cargos de direção e assessoramento

superior, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 7 fev. 2007.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 83, p. 121-141, 2020.

FONSECA, A. S. A. *et al.* Um novo olhar sobre as práticas avaliativas: concepções de professores do 2º ano do ensino fundamental do Ceará-Brasil. In: LEITE, R. H. (org.). **Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 105-128.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. Política de avaliação educacional no estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc). **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, 2013.

LIMA, A. C. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) como expressão política pública de avaliação educacional do estado. Fortaleza: Seduc, 2007.

RAMOS, J. F. P.; COSTA, A. G.; resultados na educação do Ceará. Fortaleza, v. 13, n. 30, 2023.

CAMARÃO, V. C. Da colaboração à gestão por **Conhecer**: debate entre o público e o privado, SILVA, A. B. da; ANDRIOLA, W. B. Avaliações da educação básica em municipalidades do Ceará: 30 anos de história. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, 2023.

SOUSA, L. A.; PONTES JUNIOR, J. A.; LEITE, R. H. Edurural: uma experiência pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980-1987). **Anuario de Historia de La Educación**, Buenos Aires, v. 22, n. 1, p. 99-114, 2021.

WERLE, F. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 27, n. 27, p. 159-179, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.025

# EVASÃO E TAXA DE CONCLUSÃO NA UFRN: DEPOIS DO REUNI, A BUSCA INCANSÁVEL EM BUSCA DE SOLUÇÕES PARA O PROBLEMA DA EVASÃO

Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira<sup>1</sup>  
Daniele da Rocha Carvalho<sup>2</sup>

## RESUMO

Há anos as IES buscam soluções para o problema da evasão. Em 2007 foi instituído o REUNI, buscando ampliar o acesso e a permanência na educação superior, reduzir a evasão e ampliar a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG). A UFRN aderiu ao REUNI e, após cinco anos, registrou uma TSG de apenas 51,80%, quando a meta era de 90%. A partir do exposto, o objetivo geral dessa pesquisa é levantar a evolução da TSG da UFRN após a adesão ao REUNI, verificando o comportamento de outros indicadores relevantes para a gestão da instituição, oriundos das normatizações do TCU. É uma pesquisa aplicada quanto à natureza, quanti-qualitativa quanto à abordagem, descritiva quanto aos objetivos e, quanto aos procedimentos, enquadra-se como estudo de caso, bibliográfica e documental. O comportamento da TSG da UFRN após o REUNI converge aos achados de Moura e Passos (2019): antes do REUNI, em 57,2% das IFES, a TSG era de 67 a 90%, e após, em 58,5% delas era de 44% a 67%. Considerando todos os investimentos realizados pela UFRN, que a fizeram melhorar seus índices de qualidade e de governança, assim como a ampliação de vagas e implementação de políticas de apoio ao estudante nos últimos 15 anos, sem reflexo positivo e relevante na sua TSG, há que se considerar que talvez seja chegada a hora de aceitar que o problema da evasão não é resultado de falta de investimentos ou de políticas de acolhimento e de apoio ao estudante pelas IES.

**Palavras-chave:** Evasão, Taxa de conclusão, UFRN, Permanência, REUNI.

1 Professor do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, [ridalvo.oliveira@ufrn.br](mailto:ridalvo.oliveira@ufrn.br);

2 Professora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, [daniele.rocha@ufrn.br](mailto:daniele.rocha@ufrn.br).

## INTRODUÇÃO

A evasão acadêmica é definida como o abandono de um curso antes da sua conclusão. Segundo Tinto (1993), a decisão de desistir está frequentemente relacionada à integração social e acadêmica do aluno na instituição. A falta de suporte e a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário podem aumentar a probabilidade de evasão.

A literatura aponta diversos fatores que contribuem para a evasão, que podem ser agrupados em categorias:

- **Fatores Institucionais:** A qualidade da infraestrutura, a gestão acadêmica, e o suporte oferecido pela instituição são determinantes importantes. Santos Júnior e Real (2020) destacam que instituições com um ambiente acolhedor e programas de apoio tendem a ter menores taxas de evasão.
- **Fatores Sociais e Econômicos:** A situação financeira dos alunos é um fator crucial. Estudos como o de Oliveira e Cárnio (2014) mostram que a necessidade de trabalho para sustentar os estudos pode levar à desistência, especialmente em contextos onde a carga horária é intensa.
- **Fatores Pessoais e Acadêmicos:** A adaptação ao ensino superior, as expectativas sobre o curso, e o desempenho acadêmico influenciam decisivamente a permanência do aluno. De acordo com Almeida e Pereira (2020), a falta de habilidades acadêmicas e a percepção de que o curso não atende às expectativas são motivos recorrentes para a evasão.

Fiegeben, Díaz e Fernández (2013) sintetizaram os fatores que levam o estudante à decisão de se evadir do curso superior, agrupando-os em fatores pessoais, fatores internos ou institucionais e fatores externos ou sistêmicos, evidenciados na Figura 1.



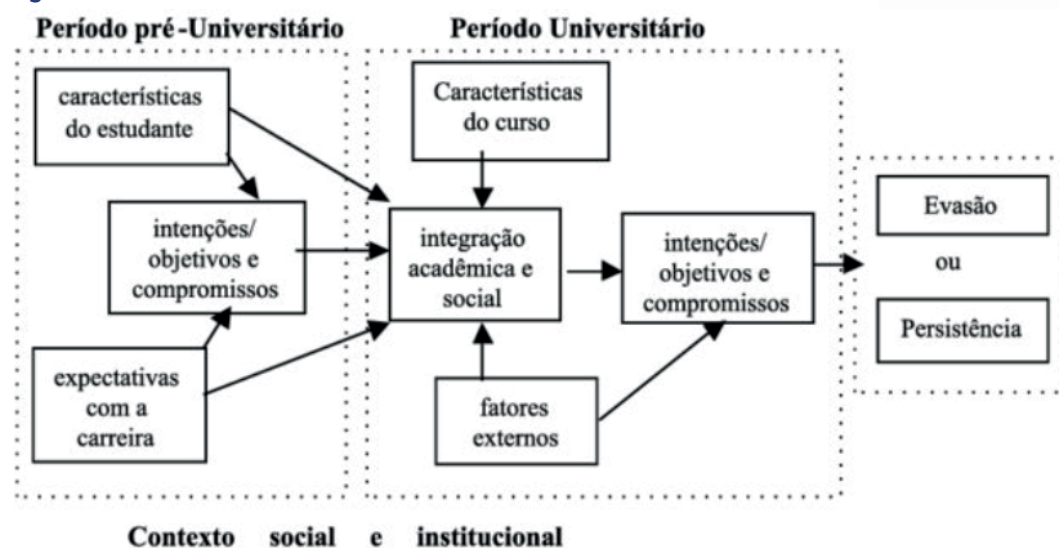
Figura 1 – Matriz de multicasualidade de fatores influenciadores da evasão

CARÁCTER DE LA DECISIÓN	EJE DE LOCUS					
	Factores personales	Factores internos o institucionales			Factores externos o sistémicos	
	<i>Motivacionales y Psicológicas</i>	<i>Académicos</i>	<i>Organizativos</i>	<i>Disciplinarios o de comportamiento</i>	<i>Sociales y Culturales Sociológicas</i>	<i>Económicas</i>
VOLUNTARIA	Mala relación con los pares y/o académicos	Vocacionales Estructura curricular	Desajuste con el régimen organizacional Adaptación			Compatibilización entre estudio y trabajo Prestigio institucional Búsqueda de menores costos o aranceles Búsqueda de trabajo
FORZOSA	Psicológica (Motivación, autoeficacia, procesos cognitivos, atribuciones) Habilidades (facilidades y estilos de aprendizaje)	Rendimiento académico Formación previa Información sobre la carrera Insuficiente preparación de los profesores	Problemas de clima organizacional Convivencia restringida desadaptación a medio	Exclusión reglamentaria	Migración Perspectivas laborales Tiempo para estudiar Capital cultural Intención con el medio ambiente	Financiamiento, costo oportunidad Obligaciones familiares (embarazo, pérdida de sostenedor) Pérdida de apoyo económico

Fonte: Fiegebien, Díaz e Fernández (2013)

Um dos percussores dos estudos sobre evasão, Tinto (1993), criou alguns modelos explicativos da evasão dos alunos dos cursos universitários, sendo um deles o modelo que procura explicar esse fenômeno a partir da conjugação de fatores oriundos do período pré-universitário com outros gerados após seu ingresso no ensino superior (período universitário). Esse modelo está esquematicamente representado na Figura 2.

Figura 2 – Atual estrutura da UFRN



Fonte: Adaptado de Tinto (1993)

No contexto social e institucional, como se observa na Figura 1, o estudante já traz consigo determinadas características e condições pré-existentes ao ingressar na universidade. Esses fatores são agrupados por Tinto em três categorias: i) características dos estudantes; ii) intenções/objetivos e compromissos; e iii) expectativas com a carreira. A combinação desses fatores é determinante para a escolha do curso por parte do estudante, e deveria ser sua base de sustentação para uma escolha adequada às suas condições e características pré-universitárias. No entanto, muitas vezes a escolha é determinada por outros fatores, como o prestígio da profissão e, por vezes, essa escolha se revela inadequada, levando o estudante à evasão.

Uma vez dentro do ambiente universitário, o estudante passa a conviver e experimentar novos fatores, agrupados por Tinto em: i) características do curso, ii) integração acadêmica e social, iii) e fatores externos. Esses três fatores realinham um dos fatores pré-universitários que são as intenções/objetivos e compromissos, e o resultado desse realinhamento será o determinante para a permanência ou para a evasão do estudante.

Sob a ótica das instituições de ensino, também é possível encontrar na literatura diversas intervenções que podem ser implementadas para combater a evasão e aumentar a taxa de sucesso, tais como as apresentadas por Martins e Figueiredo (2022):

- **Programas de Apoio e Tutoria:** A introdução de programas de mentorias e tutoriais mostra-se eficaz em ajudar alunos a superar dificuldades acadêmicas e emocionais.
- **Aprimoramento Curricular:** A dedicação à revisão e ao aprimoramento dos currículos, assegurando que sejam pertinentes e desafiadores, contribui para o engajamento dos alunos.
- **Políticas Institucionais:** Estabelecer políticas que promovam a inclusão e a diversidade pode reduzir a evasão, criando um ambiente acolhedor para todos os estudantes.

Apesar de inúmeros estudos já desenvolvidos a partir da observação e do levantamento de diversas instituições, a evasão nos cursos de graduação persiste e é um assunto de grande relevância nas discussões sobre a educação superior. Compreender os fatores que contribuem para a desistência dos alunos e as estratégias para aumentar a taxa de conclusão, ou Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)<sup>3</sup>, é essencial para o aprimoramento das instituições de ensino.

Conforme explica a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN<sup>4</sup> (2024), a TSG é um indicador definido pela Decisão nº 408/2012-TCU e expressa o percentual de alunos que concluem os cursos no tempo médio previsto no Projeto Pedagógico em relação ao número de ingressantes do mesmo curso. A partir desse indicador podem ser identificados eventuais problemas como retenção, evasão, transferência, mudança de curso e reprovação.

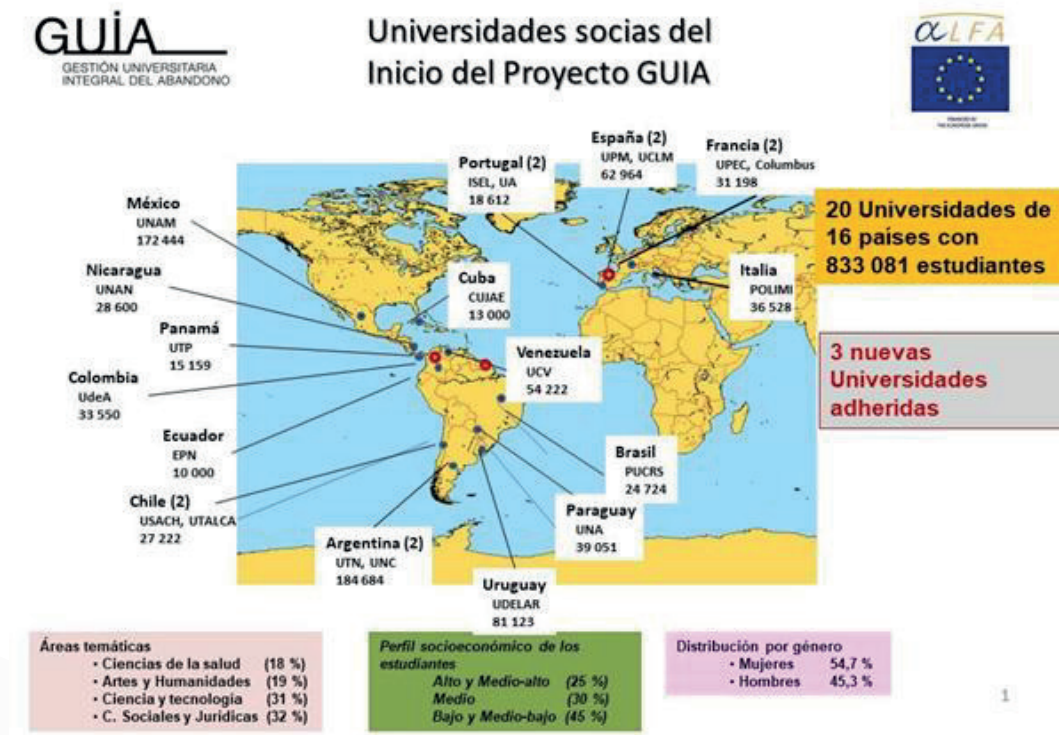
Há anos as instituições de ensino superior (IES) discutem e buscam soluções para enfrentar o problema da evasão, presente em cursos de todas as áreas do conhecimento. O problema da evasão ganhou tal proporção que, em 2011, surgiu o projeto ALFA-GUIA (*Gestión Universitaria Integral del Abandono*) financiado pela União Europeia, inicialmente com 20 instituições, de 16 países

3 A Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) nas universidades brasileiras é um indicador resultante da razão entre o número de diplomados e o número de ingressantes, ajustados pelo ano em que esses alunos ingressaram na Universidade e o tempo de permanência fixado pela Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) para cada curso (Silva et al., 2018). Além disso, Lima e Marques (2021) afirmam que o suporte acadêmico, como tutoria e orientação, está diretamente relacionado ao aumento da taxa de conclusão.

4 Conforme apresenta a Secretaria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da UFRN (SRI), a UFRN foi fundada em 25 de junho de 1958, e possui uma área construída com aproximadamente 300 mil m<sup>2</sup>, que compõem os cinco *campi* distribuídos por todo o estado, oferecendo 112 Cursos de Graduação, 1.542 Projetos de Pesquisa, 86 Programas de Mestrado e 41 Programas de Doutorado. Ao todo são 43 mil discentes, e 5.500 servidores (SRI, 2024).

diferentes, sendo 12 da América Latina. A Figura 3 apresenta a distribuição das instituições participantes nos seus países-sede.

**Figura 3** – Distribuição geográfica das instituições e países do Projeto ALFA\_GUIA



Fonte: RedGUIA (s. d.)

Na Figura 3 se observa que o Brasil está presente no Projeto ALFA-GUIA desde sua formação inicial, sendo representado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS).

O projeto ALFA-GUIA evoluiu para a formação da RedGUIA, “uma rede de pesquisadores, professores, instituições e, em geral, pessoas ligadas ao meio acadêmico interessadas no problema do abandono e permanência na Educação Superior” (RedGUIA, s. d.). Os objetivos dessa rede são:

- Aprofundar o conhecimento sobre o problema do abandono escolar, os modelos de previsão e a análise dos fatores associados.
- Compartilhar a visão, iniciativas e meios com que diferentes instituições têm enfrentado o desafio de favorecer a permanência.
- Enfrentar novos estudos e propostas que vinculem o abandono dos estudos às questões de gênero, inclusão, interculturalidade, etc.

- Compartilhar experiências com os setores educacionais da educação pré-universitária, a fim de enfrentar coletivamente novos projetos e estabelecer estratégias comuns de enfrentamento ao abandono escolar.
- Envolver todos os agentes responsáveis pelas políticas educacionais no esforço e compromisso para melhorar a permanência de alunos.
- Incentivar a realização de reuniões de especialistas em educação de países latino-americanos, para o debate de ideias e estratégias para melhorar a situação e, em particular, os congressos CLABES.

Esse projeto deu origem à principal realização da RedGUIA, que é o Congresso Latino-americano sobre Abandono na Educação Superior (CLABES) e, em 2024, foi realizada sua 13ª edição. Toda a produção relativa às edições desse evento estão disponíveis, integralmente, para a comunidade de interessados na temática da evasão, no endereço eletrônico <https://www.redguia.net/index.php/pt/clabes/clabes-anteriores>.

Poucos anos antes da criação do Projeto ALFA-GUIA, em 2007, o governo brasileiro instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), buscando ampliar o acesso e a permanência na educação superior, reduzindo a evasão e, conseqüentemente, ampliando a TSG. O REUNI tinha como meta global elevar gradualmente a TSG para 90% ao final de cinco anos (Brasil, 2007).

A UFRN aderiu ao REUNI na primeira chamada, em 2007, passando a implantá-lo em 2008 (Oliveira, 2011). Na Tabela 1 estão apresentados os resultados referentes ao número de vagas criadas e ao número de alunos diplomados a partir da implantação do REUNI na UFRN, mensurados nos sete anos seguintes à adesão ao programa.

**Tabela 1** – Resultados do REUNI na UFRN

Indicador	Ano	Pactuado	Executado	Varição
Vagas criadas	2008	4.263	4.169	-2,20%
	2009	6.049	5.805	-4,03%
	2010	6.642	6.467	-2,63%
	2011	6.807	6.937	+1,91%
	2012	7.112	7.201	+1,25%
	2013	7.112	7.671	+7,86%

Indicador	Ano	Pactuado	Executado	Varição
	2014	2.520	2.681	+6,39%
	<b>Total</b>	<b>40.505</b>	<b>40.931</b>	<b>+1,05%</b>
Alunos diplomados	2008	2.797	2.891	+3,36%
	2009	2.900	3.037	+4,72%
	2010	3.083	2.928	-5,03%
	2011	3.278	2.803	-14,49%
	2012	5.145	3.205	-37,71%
	2013	5.145	3.505	-31,88%
	2014	5.145	3.601	-30,01%
	<b>Total</b>	<b>27.493</b>	<b>21.970</b>	<b>-20,09%</b>

Fonte: Adaptado de REUNI UFRN (s. d.)

Como evidencia a Tabela 1, em termos de vagas criadas, a UFRN conseguiu superar as metas pactuadas em quatro dos sete anos, com resultado acumulado de +1,05% no período. No entanto, em relação à quantidade de alunos diplomados, a UFRN superou as metas pactuadas em apenas dois dos sete anos, e fechou o período com um resultado de -20,09%. Logo, a TSG ficou muito aquém do pactuado e, passados os cinco anos do início do REUNI na UFRN, essa IES registrou uma TSG de apenas 51,80%, amargando uma redução de 25% em relação ao ano anterior, quando a TSG foi de 69%, e chegando apenas aos módicos 57,5% da meta do REUNI (90%).

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2020-2029, a UFRN estabeleceu como meta a elevação da TSG, que em 2019 foi de 53%, para 62% em 2024, adotando como principais estratégias para a melhoria desse indicador a obrigatoriedade de planejamento trienal dos cursos com foco na qualidade; a reestruturação e a valorização da orientação acadêmica nos cursos; a avaliação da pertinência da oferta de cursos diante da baixa procura e da elevada evasão; e o fortalecimento da política de permanência de estudantes cotistas em vulnerabilidade socioeconômica (UFRN, 2021).

Cabe ressaltar que, não obstante todo o esforço institucional empreendido no ano de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, a TSG ficou em apenas 50%. Entre os principais motivos para esse resultado indesejável está a suspensão da oferta de componentes curriculares relevantes, sobretudo os estágios supervisionados e as disciplinas eminentemente práticas, que não

puderam ocorrer devido ao isolamento social determinado pelas autoridades do país, que visava conter a pandemia.

A partir do exposto, o objetivo geral dessa pesquisa é levantar a evolução da TSG da UFRN no período posterior à adesão ao REUNI, verificando o comportamento de outros indicadores relevantes para a gestão da própria instituição, a partir das normatizações do Tribunal de Contas da União (TCU).

## METODOLOGIA

Tomando como base a tipologia proposta por Medeiros (2017), essa pesquisa se classifica como aplicada quanto à natureza, quanti-qualitativa quanto à abordagem, e descritiva quanto aos objetivos. Quanto aos procedimentos, enquadra-se como um estudo de caso, de fundo bibliográfico e documental.

A pesquisa documental partiu dos relatórios de gestão e dos documentos do REUNI, divulgados pela UFRN em seu sítio eletrônico, buscando identificar a evolução da TSG daquela IES no período posterior à adesão ao REUNI, verificando, também, as ações desenvolvidas pela IES com vistas a reduzir a evasão e a retenção de alunos matriculados nos seus cursos de graduação.

Outra importante fonte para a pesquisa foram as bases de dados da Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan), disponibilizadas no sítio eletrônico daquela unidade, onde se buscou verificar alguns dos indicadores de gestão definidos pelo TCU.

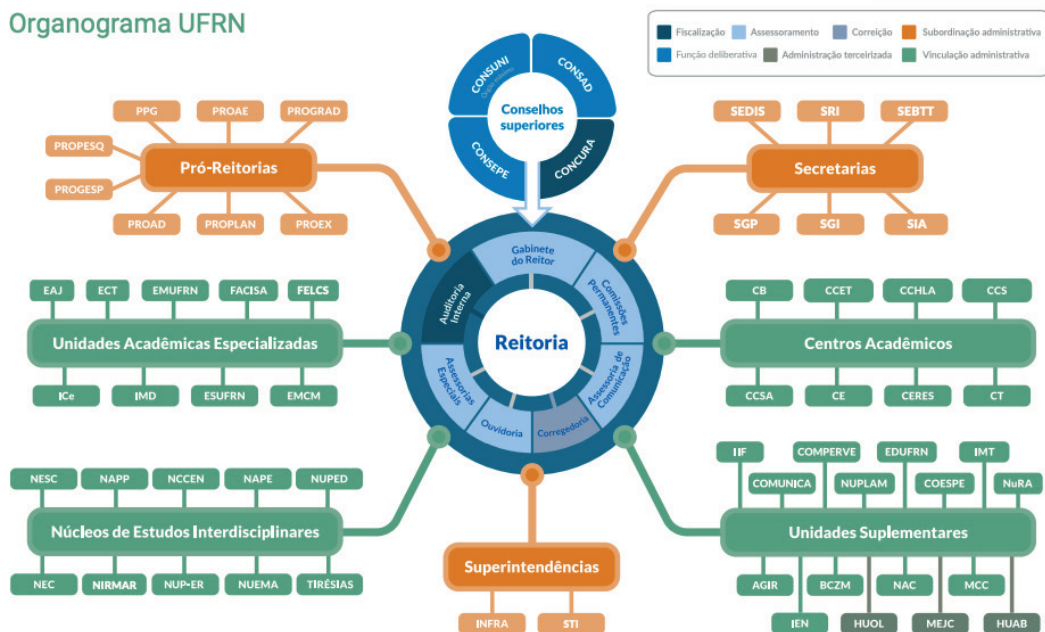
As informações coletadas foram tabuladas em planilhas eletrônicas utilizando o *software* Microsoft Excel e, posteriormente, foram formatadas como gráficos para a apresentação dos resultados, disponível na próxima seção.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme histórico disponível no sítio eletrônico da UFRN, a estrutura atual daquela instituição foi definida a partir de uma reforma em seu Estatuto, concluída em 1996. Nessa reforma, foi acrescentado aos conselhos então existentes o Conselho de Administração (CONSAD) e foram criados, na estrutura acadêmica, as Unidades Acadêmicas Especializadas e os Núcleos de Estudos Interdisciplinares. A Figura 4 apresenta o organograma que reflete essa atual estrutura da UFRN.

Figura 4 – Atual estrutura da UFRN

Organograma UFRN



Fonte: UFRN (2024a)

Atualmente, entre cursos de graduação e de pós-graduação, a UFRN disponibiliza mais de 200 oportunidades de capacitação aos interessados em ingressar nos seus cursos.

Considerando todo o universo que forma sua comunidade acadêmica, nos seus cinco *campi* convivem mais de 48.000 pessoas, sendo cerca de 43.000 estudantes e de 5.500 servidores, entre técnico-administrativos e docentes efetivos, além dos professores substitutos e visitantes (UFRN, 2024). Para ilustrar a representatividade dessa população, cabe registrar que entre os 167 municípios do estado do Rio Grande do Norte, apenas 10 têm mais de 43.000 habitantes, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Municípios mais populosos do estado do Rio Grande do Norte

Ordem	Município	População em 2022
1	Natal	751.300
2	Mossoró	264.577
3	Parnamirim	252.716
4	São Gonçalo do Amarante	115.838
5	Macaíba	82.249



Ordem	Município	População em 2022
6	Ceará-Mirim	79.115
7	Extremoz	61.635
8	Caicó	61.146
9	Assu	56.496
10	São José de Mipibu	47.288

Fonte: FEMURN (2023)

Como mencionado anteriormente, a UFRN aderiu ao REUNI logo na primeira chamada desse programa, em 2007. Após a aprovação do Plano de Adesão da UFRN ao REUNI, uma das primeiras medidas adotadas pela IES foi a ampliação de vagas e criação de novos cursos, já para a edição do Vestibular 2009. Essas medidas foram divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), conforme se observa na Figura 5.

Figura 5 – Publicação do MEC após a adesão da UFRN ao REUNI

## UFRN cria vagas para o Reuni

Terça-feira, 03 de junho de 2008, 15h09

Última atualização em Sexta-feira, 06 de junho de 2008, 08h10

Tweetar

Compartilhar

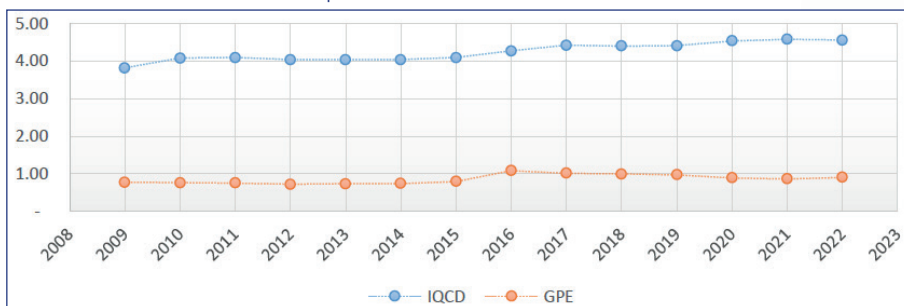
O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte acaba de aprovar a criação de 1.643 vagas para o vestibular de 2009 e a criação de 16 novos cursos a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Fonte: MEC (2008)

A Figura 5 apresenta uma publicação, realizada pelo MEC no sítio eletrônico do REUNI, de uma nota da Assessoria de Comunicação da UFRN, ressaltando alguns benefícios que a adesão ao REUNI traria àquela IES, como a criação de cerca de 1.600 novas vagas e de 16 novos cursos pela instituição.

De fato, a adesão da UFRN ao REUNI trouxe inúmeros benefícios à IES, propiciando substanciais melhorias na infraestrutura de instalações e de equipamentos, e ampliando, significativamente, a oferta de vagas, com a criação de novos cursos e de novas turmas. Essas melhorias se refletem em alguns indicadores de avaliação do TCU, em especial no Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) e no Grau de Participação Estudantil (GPE), cujas medições anuais estão evidenciadas na Figura 6.

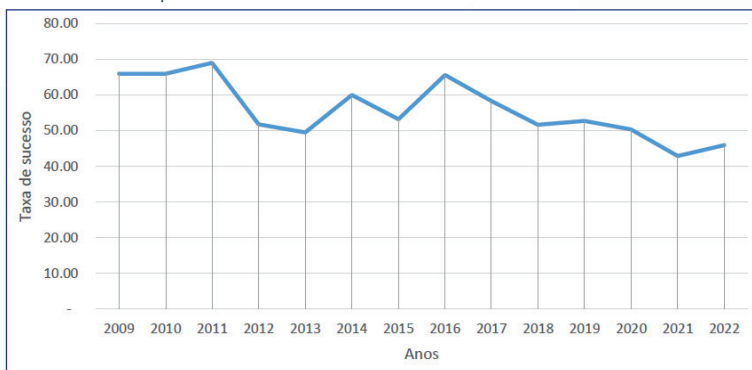
**Figura 6** – IQCD e GPE da UFRN no período de 2009 a 2022



**Fonte:** elaborada pelos autores

Por outro lado, como citado, a meta global do REUNI era elevar a TSG para 90% ao final de cinco anos, a contar do início de sua implantação na IES. No caso da UFRN, conforme indicadores de gestão publicados pela Proplan, a TSG teve uma leve evolução até 2011, mas manteve uma tendência de queda nos anos seguintes, fechando o quinquênio pós-adesão ao REUNI com uma TSG de 51,8%. Na Figura 7 está evidenciado o histórico da TSG da UFRN no período de 2009 a 2022.

**Figura 7** – TSG da UFRN no período de 2009 a 2022



**Fonte:** elaborada pelos autores

Como se observa na Figura 7, a TSG da UFRN mantém sua tendência de queda, não obstante todos os esforços e investimentos realizados pela IES visando aumentar esse indicador, que é um dos principais entre os utilizados pelo TCU para avaliação da gestão. Cabe ressaltar que o período mais agudo da Covid-19 agravou a queda da TSG da UFRN que atingiu seu ponto mínimo, de 42,89%, em 2021. Verifica-se, já em 2022, um discreto acréscimo na TSG, que chegou ao patamar de 45,91%.

É importante ressaltar, conforme já citado anteriormente, que a UFRN, em seu Relatório de Gestão referente ao ano de 2023, informa que no seu PDI para o período 2020-2029 ficou estabelecida a meta de elevar a TSG, passando dos 53% em 2019, para 62% em 2024 (UFRN, 2021).

Carvalho (2022) destaca que a UFRN substituiu sua forma de ingresso em 2013, extinguindo o Vestibular, e aderindo ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), processo seletivo nacional que utiliza as notas obtidas pelos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o preenchimento de vagas nos seus cursos de graduação. Em suas conclusões, a autora destaca que, corroborando os achados de outros estudos, percebe-se um aumento na evasão e, conseqüentemente, uma redução na TSG quando se comparam os ingressantes via Vestibular com os ingressantes via SiSU. Considerando que os primeiros ingressantes via SiSU são os matriculados a partir de 2013, esses alunos concluiriam seus cursos a partir de 2017, após 5 anos do seu início, e é nesse período que se verificam, na Figura 7, os menores valores para a TSG da UFRN desde 2009.

Cabe ressaltar que, embora a meta global do REUNI tenha sido elevar as TSG das instituições federais de ensino superior (IFES) para 90%, a UFRN definiu, em seu PDI, uma TSG de 70% para o ano de 2019. Conforme a própria IES publicou, em seu Relatório de Gestão do ano de 2019, “Em 2018 e 2019, a TSG média da UFRN recuou em torno de seis pontos percentuais em relação a 2017, [...] Com isso, a Instituição se distanciou da meta de 70% para a TSG prevista no PDI para 2019” (UFRN, 2020, p. 105). Para o ano atual, o novo PDI da UFRN para o período 2020-2029, definiu, em uma de suas metas, atingir uma TSG de 62% (UFRN, 2021).

Fechando a análise especificamente nos 5 anos iniciais após a adesão ao REUNI, Silva e Castro (2014, p. 220), enfatizam que:

Quanto ao número de alunos diplomados, observa-se que, nos anos de 2008 e 2009, as metas foram atingidas, no entanto, o mesmo não ocorreu com as metas previstas para os cursos noturnos, embora a diferença entre o pactuado e alcançado seja muito pequena. Já nos anos subsequentes [...] a UFRN não conseguiu atingir a meta pactuada em relação ao número de alunos diplomados.

Apesar de não lograr êxito em busca de alcançar a TSG esperada pelo REUNI (90%) e a TSG definida em seu PDI 2010-2019 (70%), a UFRN obteve

inúmeros avanços em outros indicadores e se consolidou como uma das mais bem-conceituadas universidades federais do país, com destaque para sua colocação no ranking de governança e no de registro de novas patentes. Em publicação da SRI (2024), são ressaltados alguns dos avanços da UFRN:

A UFRN desponta no cenário internacional, estando classificada em rankings das melhores universidades do mundo. Segundo *World University Rankings* (CWUR), a instituição está entre as mil das 20 mil melhores universidades globais, na posição de 980°. Além disso, está na 13ª posição de melhor instituição de ensino superior do Brasil, bem como a 21ª da América Latina pelo ranking britânico, *Times Higher Education World University Rankings 2023*. E segundo o *Webometrics Ranking of World Universities*, ranking espanhol que avaliou mais de 31 mil instituições em 200 países diferentes, elegeu a universidade potiguar como a 2ª melhor do nordeste, 8ª entre universidades federais do país, e 741ª no ranking mundial.

Mais recentemente, o Ranking Universitário Folha (RUF), em sua edição 2024, apontou a UFRN como a 16ª melhor universidade brasileira, e a 2ª melhor da região Nordeste, ficando atrás apenas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que aparece na 11ª colocação desse ranking, como mostra a Figura 8.

**Figura 8** – Ranqueamento da UFRN no RUF 2024

Universidade	UF	Geral	Pública/ Privada	Ensino	Pesquisa	Mercado	Inovação	Internacionalização	Nota geral
<b>UFPE</b> Universidade Federal de Pernambuco	PE	11ª	●	12º 29,64	24º 36,31	8º 12,37	29º 2,80	34º 3,14	89,26
<b>UFSCar</b> Universidade Federal de São Carlos	SP	12ª	●	9º 30,44	9º 39,36	58º 12,87	28º 2,83	15º 3,50	89,00
<b>UFSM</b> Universidade Federal de Santa Maria	RS	13ª	●	15º 28,99	13º 37,87	39º 14,58	25º 2,93	29º 3,24	87,61
<b>UFU</b> Universidade Federal de Uberlândia	MG	14ª	●	16º 28,68	17º 32,25	30º 15,39	11º 3,35	54º 2,91	87,58
<b>UFV</b> Universidade Federal de Viçosa	MG	15ª	●	8º 30,64	12º 38,17	70º 11,79	3º 3,80	33º 3,15	87,55
<b>UFRN</b> Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	16ª	●	20º 27,80	15º 37,50	30º 15,39	19º 3,08	18º 3,45	87,22

Fonte: Folha de São Paulo (2024)

Como evidencia a Figura 8, a UFPE ocupa a 11ª posição geral no RUF e a UFRN ocupa a 16ª, quando considerados todos os indicadores que compõem esse ranking (Ensino, Pesquisa, Mercado, Inovação e Internacionalização). No

entanto, cabe destacar que a UFPE superou a UFRN apenas nos quesitos Ensino (12<sup>a</sup> / 20<sup>a</sup>) e Mercado (8<sup>a</sup> / 30<sup>a</sup>). A UFRN superou a UFPE nos outros três quesitos: Pesquisa (15<sup>a</sup> / 24<sup>a</sup>), Inovação (19<sup>a</sup> / 29<sup>a</sup>) e Internacionalização (18<sup>a</sup> / 34<sup>a</sup>).

No quesito Inovação, a UFRN conquistou a primeira posição do RUF entre as instituições da região Nordeste, o que ratifica sua posição de destaque entre as universidades federais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo a universidade com mais concessões de patente entre todas as situadas nessas três regiões (UFRN, 2024b).

Embora não esteja relacionado de forma direta ao problema da evasão, a UFRN obteve um relevante resultado em indicadores de gestão e

foi apontada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) como a melhor instituição no levantamento de governança nas dimensões de Integridade, Gestão Orçamentária, Gestão de Pessoas, Gestão de Aquisições, TI e Segurança da Informação, bem como Sustentabilidade Ambiental e Social. O levantamento do órgão de controle avaliou a governança integrada e as práticas socioambientais de 387 organizações da administração pública federal. Nas dimensões de gestão orçamentária, gestão de pessoas e sustentabilidade, a UFRN alcançou nota 10. (UFRN, 2024b).

Como citado, esse resultado não tem relação direta com o problema da evasão, mas são indicadores muito relevantes para a gestão que, indubitavelmente, implicam na qualidade acadêmica e, por consequência, podem gerar impactos positivos na busca pela redução da evasão. Nesse contexto, a UFRN tem buscado a melhoria da qualidade acadêmica, e o enfrentamento à evasão “aparece de forma transversal nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010-2019 e PDI 2020-2029), no Plano de Gestão 2011-2015 e no Plano de Gestão 2015-2019; e de forma direta no Plano de Gestão 2019-2023”. Essa atuação ganha forma por meio da definição do indicador “Taxa de evasão nos cursos de graduação” (indicador 20) como um dos elementos para o alcance do objetivo estratégico “Promover a excelência no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação”, previsto no PDI daquela instituição (UFRN, 2020).

Perseguindo a meta de aumentar a TSG de seus cursos de graduação, a UFRN tem envidado esforços traduzidos em ações concretas para reduzir sua evasão identificadas em algumas ações executadas pelas coordenações de cursos de graduação, relacionadas nos Planos de Ação Trienal dos Cursos de Graduação (PATCG), que contribuíram para um maior interesse e permanência do discente no curso (UFRN, 2020).

Essas ações foram agrupadas em oito dimensões:

1. Ambientação: ações ligadas à integração do aluno ao curso de graduação;
2. Atividades Acadêmicas: ações que envolvem atividades ligadas à pesquisa, ensino e extensão;
3. Diagnóstico e Avaliação: ações ligadas a pesquisas sobre causas da evasão;
4. Eventos: ações ligadas à realização de eventos únicos buscando combater a evasão;
5. Integração Acadêmica: ações que buscam a cooperação de diferentes instâncias da UFRN a fim de evitar a evasão;
6. Orientação Acadêmica: ações focadas na interação entre orientador acadêmica e discentes;
7. Projeto Pedagógico de Curso (PPC): ações que envolvam alguma alteração no PPC, e
8. Outros: para ações que não se encaixam nas categorias acima. (UFRN, 2020, p. 12-13).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comportamento da TSG da UFRN no período após sua adesão ao REUNI está coerente com os achados de Moura e Passos (2019), que constataram que, antes do REUNI, a TSG, em 57,2% das IFES se posicionava entre 67 e 90% e, no final, em 58,5% dessas IFES, a TSG ficou entre 44% e 67%. O indicador sofreu redução em todas as regiões, sendo a maior na Região Norte. As autoras concluíram que o reduzido número de instituições que alcançaram a meta indica problemas na formulação do REUNI, que não considerou as diferentes realidades das diversas IFES brasileiras.

Os investimentos e as ações de gestão realizados pela UFRN a fizeram galgar importantes degraus nos seus índices de qualidade e de governança, assim como a ampliação de vagas e implementação de políticas de apoio ao estudante ao longo dos últimos 15 anos. Tudo isso refletiu positivamente na imagem da UFRN, fazendo-a figurar em posições de destaque em importantes rankings, com destaque para o do TCU.

No entanto, essas importantes evoluções não provocaram reflexo positivo e relevante na sua TSG, que apresenta comportamento contínuo de queda, com um pequeno acréscimo verificado no ano de 2022. Diante dessas constatações, há que se considerar que talvez seja chegada a hora de aceitar que o problema

da evasão não é resultado de falta de investimentos, de má gestão ou de falta de políticas de acolhimento e de apoio ao estudante por parte das IES.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; PEREIRA, R. Fatores pessoais e acadêmicos na evasão de alunos em cursos de graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 2, p. 215-234, 2020.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 2007.

CARVALHO, D. da R. **Evasão no curso de Ciências Contábeis da UFRN**: perfil e trajetória acadêmica dos estudantes evadidos e a sua relação com os processos seletivos (Vestibular e SiSU). 2022. 337 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FEDERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE – FEMURN. **População por município**: CENSO IBGE 2022. Disponível em: <https://femurn.org.br/paginas/populacao-por-municipio>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FIEGEBEN, L. E. G.; DÍAZ, O. E.; FERNÁNDEZ, L. L. *Deserción e fracasso académico em la educación superior em América Latina y el Caribe; resultados e implicancias*. In: SANTOS, B. S. dos; ANDOAIN, J. A. G de; MOROSINI, M. C. **Una visión integral del abandono**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

LIMA, A.; MARQUES, F. O impacto do suporte acadêmico na taxa de sucesso dos alunos. **Revista de Ensino Superior**, v. 9, n. 3, p. 55-70, 2021.

MARTINS, T.; FIGUEIREDO, L. A importância da tutoria na educação superior: um estudo de caso. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 1, 37-54, 2022.

MEDEIROS, A. M. Tipologias da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. In: **Sabedoria Política**: Um site dedicado ao estudo da política. Abr. 2017. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/tipologias-da-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRN cria vagas para o REUNI. In: **Notícias**, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/10649-sp-504456764>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MOURA, M. Â. P.; PASSOS, G. O. A taxa de conclusão de curso da graduação nas universidades federais antes e depois do REUNI: as vicissitudes da implementação da política. **Avaliação** (Campinas), v. 24, n. 2, jul-out 2019.

OLIVEIRA, R. M. A. de. **Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior**: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010. 2011. 190 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, J.; CÂRNIO, M. Evasão acadêmica e condições socioeconômicas: uma análise em universidades públicas. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 1, p. 87-108, 2014.

REDGUIA. **Gestão Universitária Integral de Abandono**. Disponível em: <https://www.redguia.net/index.php/pt/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS JÚNIOR, J. da S.; REAL, G. C. M. Fator Institucional Para a Evasão na Educação Superior: Análise da Produção Acadêmica no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1-22, 2020.

SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E INTERINSTITUCIONAIS DA UFRN. **Apresentação e números da UFRN**. Disponível em: [https://sri.ufrn.br/institucional.php?a=i\\_apresentacao#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20est%C3%A1%20na%2013,Education%20World%20University%20Rankings%202023](https://sri.ufrn.br/institucional.php?a=i_apresentacao#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20est%C3%A1%20na%2013,Education%20World%20University%20Rankings%202023). Acesso em: 29 jul. 2024.

SILVA, C. A. da; ROSA, F. S. da; VICENTE, E. F. R.; ANZILAGO, M. Política de Assistência Educacional e a Taxa de Sucesso da Graduação das Universidades Públicas Federais. **RBP AE**, v. 34, n. 3, p. 837-863, set./dez. 2018.

SILVA, J.; CASTRO, A. M. D. A. Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do REUNI: a implementação do programa na UFRN. **Holos**, v. 206, n. 6, 2015.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993.



TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão**: Decisão TCU nº 408/2002-Plenário. Brasília: TCU, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão**. Natal: PROGRAD, 2020. Disponível em: <https://prograd.ufrn.br/documento.php?id=261069901>. Acesso em: 13 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029**. Natal: EDUFRN, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão 2023**. Natal: EDUFRN, 2024a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **TCU aponta UFRN como o 1º lugar em Governança, Sustentabilidade e Gestão**. Natal: UFRN, 2024b. Disponível em: <https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/83593/tcu-aponta-ufrn-como-o-1-lugar-em-governanca-sustentabilidade-e-gestao#:~:text=O%20secret%C3%A1rio%20de%20Governan%C3%A7a%20Institucional,geral%20na%20administra%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABlica%20federal>. Acesso em: 2 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Ranking aponta UFRN com nova liderança na inovação**. Natal: UFRN, 2024c. Disponível em: <https://ufrn.br/imprensa/noticias/84479/ranking-aponta-ufrn-com-nova-lideranca-na-inovacao>. Acesso em: 23 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.026

# QUANDO O ASSUNTO É DESIGUALDADE SOCIAL: COMO OS JOVENS PERCEBEM ESSE FENÔMENO NA ESCOLA

Francisca Bruna Pereira Farias<sup>1</sup>  
Maria Gildevania Paiva de Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo investigar como os estudantes do ensino médio percebem as desigualdades sociais. De modo específico, o trabalho buscou analisar as relações existentes entre juventude, educação e desigualdade social, levando em consideração a visão que os jovens têm da escola, o papel que eles atribuem a ela na construção e concretização de seus projetos de vida e como as desigualdades sociais permeiam e impactam o cotidiano escolar no ensino médio. O estudo consistiu em uma pesquisa-formação, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 65 estudantes, regularmente matriculados em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral localizada na cidade de Sobral, interior do Ceará. A coleta de dados foi realizada através de oficinas narrativas-autobiográficas. A interpretação dos dados se deu a partir da análise das matérias produzida pelos discentes, amparados em uma leitura crítica sobre as desigualdades sociais no campo educacional, considerando apontamentos teóricos de estudos como os de Bourdieu, Jessé de Souza, Yanoulas, Duarte, Dayrel, que consideram que a escola reproduz as desigualdades sociais existentes, mas, que ainda assim, é uma importante ferramenta de superação das mesmas. Nessa perspectiva, como resultado,, foi possível perceber um olhar semelhante dos discentes em relação a esse fenômeno, em que relataram vivenciar as desigualdades de dife-

1 Mestre em Psicologia e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará- UFC, brunafariaspsicologa@gmail.com;

2 Pós-graduada em Psicopedagogia institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade KURIUS, gil.rafael20@hotmail.com

rentes modos dentro da escola, entretanto, enxergam na educação uma maneira de combatê-las.

**Palavras-chave:** Desigualdade Social, Escola, Juventude, Ensino médio.

## INTRODUÇÃO

A relação entre juventude e escola é complexa e multifacetada, permeada por uma série de fatores que abrangem aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Nesse contexto, as desigualdades sociais emergem como um fenômeno marcante e presente no cotidiano escolar, influenciando não apenas a estrutura educacional, mas também a experiência vivida pelos alunos. Essas desigualdades se manifestam de diversas formas, afetando os processos de ensino e aprendizagem, bem como as interações, tanto objetivas quanto subjetivas, que ocorrem dentro dos ambientes educacionais.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), as desigualdades na educação manifestam-se de maneira multifacetada, afetando tanto o acesso à escola quanto a experiência dos alunos no ambiente educacional. Para as crianças provenientes de famílias de baixa renda, a dificuldade de ingresso nas instituições de ensino é apenas uma das barreiras enfrentadas. Embora a “democratização” do sistema educacional tenha permitido que esses estudantes ingressem em escolas que antes lhes eram inacessíveis, a realidade é que esse acesso não se traduz, necessariamente, em sucesso acadêmico ou em uma superação efetiva das condições sociais desfavoráveis.

Bourdieu e Passeron (2014) destacam que, uma vez dentro da escola, esses alunos rapidamente se deparam com um ambiente que não é igualmente acolhedor ou estimulante. As desigualdades se revelam na forma como o conhecimento é valorizado, nas expectativas que professores e colegas têm em relação a eles e nas oportunidades de aprendizado que recebem. Além disso, o fracasso escolar tende a ser atribuído ao mérito pessoal, criando uma narrativa que responsabiliza os alunos por suas dificuldades, sem considerar as desvantagens estruturais que enfrentam. Essa lógica não apenas perpetua estigmas, mas também obscura as verdadeiras raízes das desigualdades educacionais, dificultando a percepção de que o contexto socioeconômico desempenha um papel fundamental na formação de oportunidades e resultados educacionais.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo compreender como os alunos do ensino médio percebem e vivenciam essas questões da desigualdade. Ao explorar suas experiências e pontos de vista, busca-se revelar a maneira como esses jovens lidam com os desafios impostos por um sistema educacional que muitas vezes reflete as disparidades da sociedade em que estão inseridos.

O interesse pelo tema surgiu a partir das aproximações pessoais e acadêmicas das autoras que estudam essa temática. Essa curiosidade se intensificou ao longo da nossa prática profissional como educadoras, em instituições públicas que atendem a jovens de diferentes estratos sociais. Essa vivência cotidiana nos proporcionou um olhar mais atento e reflexivo sobre as problemáticas enfrentadas por esses estudantes, levando-nos a questionar como as desigualdades sociais impactam suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

A relação entre desigualdade e educação rende diálogos permanentes, onde alguns atribuem à educação um papel central na superação das desigualdades e outros acreditam que a escola é mais uma das inúmeras instituições sociais que reproduzem as desigualdades existentes.

Diante dessa dicotomia de opiniões sobre o papel da educação no combate às desigualdades, ressalta-se a relevância de destacar os sentidos singulares que a temática apresenta para os jovens que vivenciam essa realidade. Nas vivências e interlocuções com as juventudes percebemos a importância de construir diálogos abertos com esses sujeitos, onde eles sejam protagonistas dos estudos que os envolve, respeitando e valorizando o que esses jovens têm a dizer, criando espaços de reflexão sobre suas realidades. Foi nessa perspectiva que esta pesquisa se construiu, não como uma análise exterior de um problema, mas como uma construção coletiva de interpretações e experiências vividas.

A partir dessas indagações, foi possível construir mais do que uma pesquisa exploratória, conseguimos estabelecer espaços de aproximações e reflexões com os jovens, onde pudemos lançar outros olhares para a temática em questão.

Assim, ao investigar essa relação entre juventude e escola, esperamos contribuir para um entendimento mais profundo sobre as realidades enfrentadas pelos alunos e, ao mesmo tempo, fomentar um debate necessário sobre a importância de um ambiente educacional inclusivo e equitativo. A análise dessas dinâmicas é fundamental não apenas para a formação de políticas públicas mais eficazes, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo, visto que busca a coleta de dados descritivos, geralmente colocando o pesquisador em contato direto com o objeto de estudo (NEVES, 1996, p. 1). Tal trabalho será orientado por

uma abordagem sócio-histórica. Para Freitas (2002), “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigativos, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o indivíduo com o social” (FREITAS, 2002 p. 28). Nessa perspectiva, a pesquisa adotou as estratégias descritas a seguir.

Adotou-se a pesquisa-formação como tipo de delineamento escolhido para instrumentalizar o processo de construção de dados junto aos estudantes do ensino médio. Ao longo das últimas décadas, tem sido um esforço comum e constante dos pesquisadores a tentativa de romper com os paradigmas de uma suposta neutralidade científica, ancorando-se na ideia de que uma aproximação entre pesquisador-pesquisado possibilita a construção de um campo científico mais humano, dialógico e sensível. (PERRELI et al, 2013, p. 280).

Ancorado na proposta de Josso (2004), a concepção de pesquisa formação veio de encontro com a tentativa de construir com os estudantes espaços de aproximação, reflexão e aprendizagem. Para a autora, a pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSE, 2004, p. 113).

Para mediar esse processo, o diálogo, a aproximação e a construção de conhecimento, as narrativas autobiográficas foram a abordagem escolhida para sistematizar as oficinas realizadas com os estudantes. Essa metodologia se fortificou no Brasil a partir de 2004 e pode ser compreendida como “instrumento, ao mesmo tempo, de formação e de pesquisa, de prática da pesquisa-formação, com o apoio a uma pedagogia de autotransformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes”. (JOSSE, 20110, p. 133).

A cidade de Sobral foi escolhida como cenário para o estudo. O município conseguiu, através de uma reformulação nas políticas municipais de educação, melhorar a qualidade de ensino e apresentar um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ocupando um lugar de destaque na educação do país (ROCHA et al, 2017, p16).

No que tange à desigualdade social, segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada- IPEA, a cidade de Sobral apresenta um índice de GINI de 0,56 (IPEA, 2010). Esse índice é usado para medir o grau de concentração de renda. Apontando diferença entre os rendimentos dos mais

pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, e 1 significa completa desigualdade de renda (IPEA, 2010). No caso, o município apresenta-se em uma posição mediana em relação à distribuição de renda da população.

Apesar da excelência apresentada na educação do município, Sobral-CE tem apresentado índices alarmantes no que tange às violências e as vulnerabilidades, sobretudo quando se trata da população jovem. Para a minimização dessa problemática a cidade tem construído e fortalecido políticas interseccionais, onde há um forte investimento na educação como instrumento capaz de transformar essa realidade (ALVES et al, 2023, p. 3268). Além disso, o município tem aderido à proposta do Estado em ampliar o número de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em 2022 o município possui oito escolas EMTI, sendo três dessas de educação profissional. Tais informações aguçam o interesse e reforçam a importância de se realizar um estudo no município que investigue essa relação entre educação, juventude, projeto de vida e desigualdades sociais.

A Escola onde os dados foram coletados fica situada no distrito de Jaibaras-Sobral, é vinculada à 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-Sobral (CREDE). Atualmente, com sede própria, com novas e modernas instalações, com diversos laboratórios, passou a ser escola referência na oferta de aulas de ensino médio para a localidade, funcionando na modalidade de ensino de Tempo Integral.

A modalidade de ensino em Tempo Integral foi uma proposta adotada pelo Estado e organizada pela Secretaria de Educação (SEDUC), com o objetivo de ampliar a carga horária letiva para nove horas diárias, acreditando que esse modelo de ensino amplia as oportunidades de ensino e possibilita um desenvolvimento maior nas áreas cognitivas e socioemocionais. (CEARÁ, 2017).

Os sujeitos da pesquisa foram 65 jovens em situação de vulnerabilidade social, regularmente matriculados no 3º ano do ensino médio. O terceiro ano do Ensino Médio se apresentou como um público importante para participar do estudo por ser considerado o último ano do ensino regular. Os estudantes dessa etapa têm que lidar com diversas expectativas e cobranças tanto pessoais, quanto sociais em relação ao futuro que pretendem construir. Tornando-se para muitos um momento de angústias, anseios, dúvidas, pressão e sonhos. Além dos critérios acima mencionados, os jovens que estão cursando o último ano da educação básica se apresentaram como um público que pode falar com propriedade sobre sua relação com a escola, já que vivenciaram todas as etapas do

ensino e passaram boa parte de sua infância e juventude em contato direto com a escola.

A primeira parte da coleta de dados do estudo se deu através de um levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes. Essa investigação ocorreu por meio de Formulário Online enviado nos grupos de Whatsapp das turmas e preenchido por todos que aceitaram participar da pesquisa. Esse instrumento teve como intuito mapear alguns indicadores de vulnerabilidade e desigualdade social vivenciados pelos alunos. Para isso foram considerados tanto aspectos objetivos, quanto subjetivos, tais como: raça; gênero; renda; escolaridade dos pais e familiares; histórico de acesso a dispositivos de educação; contexto social em que residem e contato com algum tipo de violência.

Considerou-se esse levantamento como parte fundamental da pesquisa, pois nos permitiu entender quem são esses jovens que protagonizaram a pesquisa e como se configuram suas histórias de vida.

A segunda parte da coleta de dados se deu mediante a realização de Oficinas autobiográficas. As oficinas ocorreram de forma presencial, com os estudantes das três turmas de terceiro ano da escola, denominadas 3ºA, 3ºB e 3ºC. A coleta de dados ocorreu durante os meses de outubro e novembro de 2022. Nesse período, os alunos estavam na reta final do ensino médio, se preparando para as avaliações e vestibulares, e se despedindo do contexto escolar. Tais fatores permitiram que eles enxergassem as oficinas como um momento oportuno de vivenciar, refletir e relatar como estava sendo esse momento.

As oficinas foram realizadas, conforme acordado previamente com a escola, durante as aulas do itinerário formativo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPS). Os encontros foram mediados pela pesquisadora e pelo professor responsável pelas aulas que correspondem ao itinerário.

Foram realizadas cinco oficinas, que duravam de 50 minutos a 1 hora e 40 minutos, havendo variação de acordo com a carga horária da aula e do conteúdo abordado. Durante a realização pôde-se explorar diferentes espaços da escola, a sala de aula, biblioteca, os espaços ao ar livre. Isso permitiu uma maior aproximação com o campo e com os alunos.

Este artigo apresentará as resultados e as discussões construídas durante uma das oficinas. Onde foram discutidos pontos sobre escola, desigualdade social, histórias de vida e a influência disso na consolidação de um projeto de vida.



O trato dos dados coletados se deu através de análise dos materiais produzidos durante as oficinas autobiográficas. Partes dos conteúdos presentes nesses materiais foram sistematizados e apresentados ao longo dos resultados e discussões deste artigo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### MARCAS DA DIFERENÇA: ANÁLISE DO PERFIL E DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES PESQUISADOS

Falar das desigualdades é pensar antes de tudo sobre os sujeitos, suas histórias e vivências. Conhecer os sujeitos, suas histórias e narrativas de vida, é o ponto de partida para se falar sobre a relação entre escola, juventude e desigualdade social. Dentro das possibilidades e limitações que um grupo de pesquisa oportuniza, buscou-se nos primeiros encontros com os estudantes, conhecer quem são os jovens que compõem o terceiro ano do ensino médio da escola pesquisada.

A partir da análise dos perfis socioeconômicos, levantados através do formulário aplicada na primeira etapa da coleta de dados, e das histórias de vida narradas pelos estudantes durante a primeira oficina, observamos que os 65 alunos que protagonizaram esse estudo possuíam perfis socioeconômicos e histórias de vida semelhantes, sobretudo se comparados os estudantes da mesma turma. Mas, apesar dessas semelhanças, foram as singularidades narradas por cada um que se constituíram como elementos marcantes dos modos subjetivos de perceber a educação.

Participaram do estudo 30 alunos do terceiro ano A, sendo 23 mulheres e 07 homens, destes, 4 eram maiores de 18 anos; 19 alunos do terceiro ano B, sendo 7 mulheres e 12 homens, destes, 8 eram maiores de 18 anos; e 16 alunos do terceiro ano C, dentre eles 8 mulheres e 8 homens, onde 4 alunos eram maiores de 18 anos. Desse modo, os participantes do estudo foram majoritariamente mulheres, representando em torno de 58,5% dos pesquisados. A maioria era jovem menor de 18 anos, com faixa etária entre 16 e 17 anos, apenas 24,6% dos participantes já possuíam mais de 18 anos, nenhum dos alunos tinha mais de 20 anos de idade.

Dos participantes da pesquisa 94,7% disseram que estão solteiros ou namorando, apenas 1 estudante respondeu que está vivendo em união estável. Em relação à cor, raça e etnia, as turmas também apresentaram perfis seme-

lhantes. Onde 57,9% dos estudantes se declararam pardos, 31,6% se declararam brancos e 10,5 % se autodeclararam pretos.

Outro dado significativo apresentado pelo perfil dos estudantes foi em relação ao mercado de trabalho e a empregabilidade, apesar de estarem matriculados em uma escola de tempo integral, com carga horária de 8 horas diárias, 21,1% dos estudantes disseram exercer algum tipo de trabalho. A maioria realiza atividades autônomas, como maquiador, designer de sobrancelhas, vendedor de lojinhas online. Outros trabalham no turno da noite, como entregador, bora-cheiro, atendente de lanchonete/restaurante e/ou supermercados, ou auxiliam no empreendimento dos pais ou familiares. Outra atividade de trabalho comumente relatada pelos alunos, sobretudo os do sexo masculino, eram os serviços na agricultura e na pecuária.

Os estudantes que exercem algum tipo de atividade laboral relataram, durante as oficinas autobiográficas, que os trabalhos que realizam estão diretamente relacionados a questões de renda. A maioria se dedica a essas atividades como forma de ajudar a família no sustento da casa, ou como uma maneira de conseguir dinheiro para acessar alguns bens, como celular, internet, roupas, calçados, entre outros.

Sendo assim, 31,6% dos estudantes disseram possuir uma renda familiar menor que um salário mínimo. Em torno de 15,8% dos alunos apontaram possuir renda familiar de até um salário mínimo. Já 36,8% dos estudantes disseram ter uma renda familiar de até dois salários mínimos. O restante dos alunos, cerca de 155,8%, apontaram possuir uma renda familiar de dois a quatro salários mínimos, e nenhum estudante apontou possuir renda familiar igual ou superior a cinco salários mínimos. Vale ressaltar também que a maioria desses jovens, mais de 60% deles, possui um núcleo familiar composto por mais de 5 pessoas. Com esses dados é possível inferir que a maioria dos estudantes pertence à camada popular, com renda per capita que os enquadram como jovens de classes baixa ou média.

Os jovens demonstraram-se, em sua maioria, orgulhosos de poder exercer alguma atividade para ajudar na sua subsistência e da sua família, ao mesmo tempo em que apontavam que trabalhar não era uma opção, mas uma necessidade, imposta por pertencerem a camadas populares.

Em suas narrativas biográficas foi possível observar uma ambiguidade nas tentativas de conciliar os papéis de ser jovens-alunos e jovens-trabalhadores. Ao mesmo tempo em que relataram ser difícil administrar as atividades estudantis

concomitantes às atividades laborais, por estarem mais cansados, possuir menos tempo livre, se sobrecarregarem de atividades, não encaram o trabalho como um empecilho para seu bom desenvolvimento acadêmico e sim como algo que os oportuniza, dentre outras coisas, se manterem na escola, pois é através do trabalho que conseguem ter acesso aos recursos didáticos essenciais para a carreira estudantil, como livros, internet, aquisição do fardamento e material escolar. Além disso, é através dessa renda que os jovens conseguem participar das atividades comuns à juventude, como ir a festas e eventos, frequentar clubes, restaurantes, atividades de socialização comuns entre os alunos pesquisados.

Este modo de vivenciar a juventude que os pesquisados trouxeram, nos faz lembrar sobre o conceito de moratória social, que se caracterizaria pela possibilidade que os jovens de algumas classes sociais, sobretudo as classes médias, usufruam um tempo legítimo para se preparar e se capacitar para o mercado de trabalho. Como coloca Andrade e Meyer (2014), essas modalidades não são experienciadas do mesmo modo nas diferentes classes sociais, entretanto, as juventudes de classes populares, como as que protagonizaram este estudo, também gozam de certo período de moratória, entretanto ela é vivida de outros modos.

Dessa maneira, podemos entender que o trabalho para esses jovens é ao mesmo tempo uma necessidade e uma das condições possíveis para ajudar na renda familiar, como também algo importante para a construção de suas identidades juvenis e estudantis, pois o trabalho é visto como algo que proporciona a esses jovens terem acesso a bens, serviços e lugares que os seus pares acessam.

Essa relação do jovem com o trabalho vai de encontro com que Rocha e Góis (2010, p. 473) pontuam em seu estudo, onde salientam que o trabalho para o jovem ganha um status de agente promotor de valorização de si, entretanto, seu papel é paradoxal, pois na sociedade consumista como a nossa, ao mesmo tempo que o trabalho propicia a valorização do ser e da dignidade, ele ancora o valor do ter como forma de inclusão dos jovens e constituições de suas identidades e papéis sociais.

Nessa perspectiva, Linhares (2014, p. 12), ao analisar a inserção de jovens sobralenses no mercado de trabalho, destaca que a atual tessitura social do país, onde as desigualdades e o desemprego são fenômenos marcantes, faz com que uma grande parcela da população jovem, sobretudo as pertencentes a camadas populares, entre cada vez mais cedo no mercado de trabalho com intuito de suprir suas necessidades básicas, bem como de suas famílias.

Alguns dos dados marcantes da história de vida desses alunos estão relacionados aos locais aos quais pertencem, aos territórios em que residem e os lugares de onde vieram. Apesar de todos pertencerem ao distrito de Jaibaras-Sobral, os alunos residem em territórios diversos. A região em que moram é composta por pequenas localidades, que apesar da proximidade geográfica, apresentam características peculiares.

Um pouco mais da metade dos estudantes, cerca de 63%, moram na zona urbana de Jaibaras, onde ficam localizados a maioria dos equipamentos e serviços da região, como as unidades básicas de saúde, praças, supermercados, igrejas, escolas, inclusive a unidade de ensino que frequentam. Vale ressaltar que essa é a única escola de ensino médio da redondeza, responsável por receber todos os estudantes que moram nessa microrregião de Sobral. O grupo de alunos que reside nesse território possui uma facilidade de acesso maior a esses equipamentos, incluindo a escola. Vivenciam uma realidade estrutural que não faz parte da realidade do restante dos colegas, como acesso a saneamento básico, pavimentação das ruas, a iluminação pública, a água encanada.

A outra porcentagem dos jovens pesquisados, em torno de 38% dos alunos, reside na zona rural de Jaibaras, em pequenas localidades, com desenvolvimento estrutural bem menor. Algumas dessas localidades não possuem saneamento básico, iluminação pública, água encanada. Alguns povoados encontram-se até 30 minutos de distância do centro, onde fica localizada a escola, o que faz com que o acesso à unidade escolar seja dificultado a esse público, que tem que acordar mais cedo, que depende do transporte escolar para se deslocar e muitas vezes tem acesso limitado à internet e aparelhos tecnológicos.

Dessa forma, percebe-se que os modos de se vivenciar a juventude, de se relacionar com a escola, de se pensar os seus projetos de vida, está diretamente relacionado aos espaços onde essas juventudes se constituem. Em uma instituição de ensino, temos alunos com realidades pessoais e sociais diferentes. Portanto, essas diferenças necessitam ser consideradas e compreendidas pela escola.

Além disso, as vulnerabilidades sociais vivenciadas por esses jovens também se distinguem a partir dos territórios que residem. Enquanto os alunos da zona rural vivenciam situações de vulnerabilidades ligadas ao acesso dificultado a bens, serviços e equipamentos essenciais, os alunos da zona urbana enfrentam demandas ligadas a violência, a criminalidade, a falta de segurança pública, o envolvimento com drogas e facções criminosas.

A maioria dos jovens residentes nas ruas do centro de Jaibaras relatou não se sentir seguro em circular pela comunidade. 63% desses alunos relataram presenciar ou saber de situações de violência e/ou criminalidade no território em que residem. Tais configurações influenciam de maneira significativa nos processos de ensino desses jovens, o que foi percebido de forma clara durante a realização da quarta oficina, onde ao falarem de suas perspectivas futuras para a comunidade, apontaram o desejo de residirem em outros espaços.

Nos discursos analisados, emergem diversos aspectos que configuram as desigualdades, refletindo as realidades de indivíduos pertencentes a diferentes classes sociais. Segundo Souza (2009), na sociedade brasileira, as classes sociais não são definidas apenas pela renda e pelo poder econômico, mas, de maneira crucial, pela capacidade dos indivíduos de acessar recursos materiais e simbólicos. Essa dinâmica contribui para a perpetuação das desigualdades no país, criando um ciclo vicioso que dificulta a mobilidade social e acentua as disparidades existentes (SOUZA, 2009).

Outro fator marcante na história de vida dos jovens está ligado aos seus processos educativos. Quase que a totalidade dos jovens pesquisados pontuou, durante a primeira oficina biográfica, que uma conquista importante de suas vidas é o fato de estarem concluindo o ensino médio. Ao compartilharem durante a atividade as pessoas por quem são gratos, os alunos mostraram o sentimento de gratidão aos pais e aos professores, justamente por enxergarem essas figuras como incentivadores importantes na conquista de conclusão do ensino médio.

As trajetórias estudantis narradas por esses alunos não foram marcadas apenas pelos seus processos de aprendizagem. A maioria dos estudantes demonstrou carregar consigo a missão e o desafio de ser um dos primeiros do núcleo familiar a concluir o ensino médio, ao mesmo tempo em que se sentem responsáveis por possuir uma trajetória escolar diferente das de seus pais. Dos 65 estudantes que participaram da pesquisa, mais de 50% relataram que os pais não chegaram a concluir o ensino fundamental. Apenas cerca de 5% dos estudantes, os pais possuíam ensino superior completo.

Esses dados demonstram a importância que a instituição familiar assume na vida escolar desses sujeitos, ao mesmo tempo dizem do papel que a escola desempenha na vida dessas famílias. Assim como apontado em outros estudos, é possível constatar que para a maioria dos jovens estudantes a família ocupa um lugar central no momento de discutir assuntos que consideram importantes na

vida deles, sobretudo quando ligados a questões que envolvem seus projetos de vida. (DAYREL, 2005; SILVINO, 2009; SPÓSITO, 2005).

As relações que esses jovens mantêm com a escola, e o papel que essa desempenha em seus projetos de vida, estão fortemente marcadas pelo perfil e histórias de vidas, que carregam consigo as marcas das diferenças seja financeira, estrutural, de cor, de raça ou de gênero. Entender essas tessituras e conhecer quem são os jovens alunos do terceiro ano do ensino médio da escola pesquisada, e ao mesmo tempo construir com esses estudantes um espaço de reflexão e compartilhamento de suas narrativas de vida, mostrou-se fundamental na busca de compreender como enxergam a relação da escola com as desigualdades sociais.

## O PAPEL DA ESCOLA NO QUE TANGE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS

Além dos dados apresentados no levantamento do perfil socioeconômico, durante as oficinas autobiográficas os alunos puderam tornar público outros aspectos relevantes de suas narrativas, em que apontam para a relação que os jovens fazem da escola com as desigualdades sociais:

*“A escola na minha vida é mais como uma forma de escape, um aprendizado para que eu possa evoluir e escapar da minha realidade”. (Joelma, 3A)*

*“Na escola Ayres de Sousa, por exemplo, esse projeto viabilizou a entrada de muitos alunos na universidade, pois incentivam a não se contentarem com a realidade a qual estão inseridos e habituados, possibilitando assim a quebra de um grande e antigo ciclo de desvalorização da educação e da desigualdade social”. (Carla, 3A).*

Esses jovens enxergam a escola como uma ferramenta potente na superação das desigualdades sociais, para transformação das realidades que vivenciam e para melhoria de suas condições financeiras. Nesse sentido, a escola assume o papel de proporcionar aos sujeitos habilidades e conhecimentos que possam dar respostas às demandas sociais. Segundo, Tonet (2016), a necessidade da educação está no fato desta viabilizar a aquisição de conhecimentos e habilidades, comportamentos e valores que permitem os indivíduos a se tornarem capazes de participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social. (p.9)

Apesar de ser entendida como precursora de mobilidade social, a relação escola e desigualdade social, como alertam alguns estudos, é um fenômeno multideterminado. (DUARTE, 2012; PINELY, 2020; YANOULAS, 2020). Sabe-se que a educação é a principal porta para a qualificação dos sujeitos e sua entrada no mercado de trabalho, fatores determinantes para a superação das vulnerabilidades no nosso país. “Entretanto, é necessário compreender os limites da sua capacidade de ascensão social por meio da empregabilidade, desvelando mitos meritocráticos que nublam as causas e possibilidades de superação da pobreza e desigualdade social”. (PINELY, 2020, p. 46)

Nos discursos dos estudantes é possível perceber que embora reconheçam o papel da educação na superação das vulnerabilidades que enfrentam, eles apontam sentir que as desigualdades se apresentam na escola de outras maneiras:

*“Eu acho que existe desigualdade na nossa escola, por exemplo, eles dividem a gente por turma, A, B e C, eles dizem que não tem um padrão, mas todo mundo sabe que tem. O povo do A, são os mais inteligentes, eles têm mais dinheiro, compram material de estudo, e todo mundo acredita mais neles. Aqui é diferente, por exemplo, os meninos precisam trabalhar. A escola já divide as salas pensando que nós não vamos conseguir determinadas profissões. Ninguém fala de medicina para nós, como essa faculdade não pudesse fazer parte do nosso projeto de vida”. (J, 3C)*

*“Na minha opinião a escola meio que tenta apagar essas desigualdades, mas,, elas não deixam de existir. Por exemplo, aqui todo mundo usa roupas iguais, né? A farda é padrão, até o sapato. Isso faz que todo mundo pareça igual, mas, tem gente que não tem nem dinheiro para comprar a farda. Como é que vai poder comprar, sei lá, um cursinho. Eu mesma, quero enfermagem. Ano que vem quando não precisar estudar o dia todo, vou trabalhar para pagar o cursinho” (P, 3C)*

Dessa forma, vemos que a desigualdade na escola se apresenta através de formas sutis, mas, ainda sim, marcante no cotidiano dos estudantes. Isso reforça a análise de Soares (2011), em que aponta que as desigualdades no sistema de ensino estão disfarçadas nas discussões sobre fracasso escolar ligado ao mérito pessoal, na valorização de um modelo de estudante. Nas palavras da autora:

*Se por um lado, é colocada a expectativa do papel “igualador” da escola e a evocação de um Estado que ofereça a educação pública e de qualidade para todos e todas, por outro, as trajetórias escolares individuais e coletivas de grupos historicamente discriminados evidenciam a formatação da função “seletivista” da escola, que passa a concretizar a desigualdade do sistema educacional. (SOARES, 2011 P.56);*

Outra visão que os alunos lançaram para a escola frente às vulnerabilidades foi a de que, principalmente as instituições de tempo integral, como a escola que o estudo foi realizado, possibilitam muitos alunos acessarem direitos sociais básicos que não acessam fora do ambiente escolar, como alimentação. O colégio oferece três refeições diárias, e isso é um dos atrativos que faz com que muitos jovens se mantenham na escola. Além de proteção e segurança social, pois para a sociedade e para os participantes da pesquisa o jovem que está na escola, está teoricamente protegido da criminalidade, do uso de drogas e outras substâncias, da violência e das mazelas sociais.

*“Sem essas escolas o mundo seria pior. Porque a pobreza ainda existe, muitas famílias carentes já precisaram largar os estudos para trabalhar, e hoje podem deixar seus filhos aqui, onde vão ter comida e conforto”  
(Mateus, 3C)*

Sobre essa temática, consideramos que apesar das desigualdades permearem o campo educacional e estarem presentes de maneira recorrente dentro da escola, se reconhece que a educação é um dos caminhos fundamentais para solucionar ou pelos menos mitigar as vulnerabilidades sociais existentes no nosso país, mas avaliamos também ser necessário um maior investimento nas políticas públicas de educação, bem como é essencial que as escolas estejam abertas a reconhecer as desigualdades e se colocarem como espaços de problematização e luta contra esse fenômeno. Pois trilhar caminhos que não conduzem os alunos a uma reflexão crítica sobre sua realidade, aguçará o perfil assistencialista das instituições de ensino.

O caráter assistencialista da educação, conforme apresentado por Libâneo (2006), congrega um grupo de práticas que buscam de modo imediatista atender às necessidades dos estudantes, mas que frequentemente carecem de um enfoque mais profundo e transformador. O autor argumenta que tal abordagem funciona como ferramentas que podem perpetuar a desigualdade social, já que as ações assistencialistas são muitas vezes limitadas a soluções pontuais, sem abordar as causas estruturais da exclusão e da vulnerabilidade. Assim, o assistencialismo se revela insuficiente para promover uma educação de qualidade que realmente favoreça o desenvolvimento integral do aluno e produza mobilidade social.

Além disso, Libâneo (2006) enfatiza que a educação deve ir além do mero suporte material, devendo proporcionar aos discentes uma visão crítica e



emancipatória. A educação deve ser um instrumento de transformação social, promovendo a autonomia e a cidadania. Para isso, é fundamental que as políticas educacionais se articulem com outras áreas, como saúde e assistência social, visando um atendimento mais holístico e efetivo às necessidades dos alunos. Somente dessa forma é possível romper com o ciclo de assistencialismo e construir uma educação que efetivamente contribua para a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa gerou reflexões significativas sobre o papel da escola frente às desigualdades sociais. Em particular, promoveu nos jovens uma análise crítica e reflexiva sobre esse fenômeno complexo, que permeia e marca a trajetória de vida de muitos estudantes. As narrativas coletadas revelam que a desigualdade social se manifesta de diversas maneiras no ambiente escolar, incluindo a qualidade do acesso à educação, as condições de permanência dos alunos, a valorização dos estudantes e as formas como o conhecimento é transmitido e assimilado.

Ademais, conclui-se que, embora a escola atue como um espaço que reproduz desigualdades sociais e acentua disparidades educacionais, ela também pode servir como um instrumento para a superação desses problemas. Para que essa transformação ocorra, é imprescindível que as políticas educacionais sejam reavaliadas, superando seu caráter assistencialista e se tornando verdadeiramente emancipadoras. Dessa forma, a escola poderá desempenhar um papel efetivo na construção de um futuro mais igualitário para todos os seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Isabela Starling et al. Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo e o que acontece no dia a dia. 1. ed. Uberlândia, MG: Idados, 2023. PDF.

ANDRADE, S. DOS S.; MEYER, D. E.. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. Educar em Revista, n. Educ. rev., 2014 (spe-1), 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Vale e Nilton Vale. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação. Projeto de vida como componente curricular obrigatório. Fortaleza, 20155.

DUARTE, N. S. Política social: um estudo sobre educação e pobreza. 20012, p. 259. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012\\_NataliadeSouzaDuarte.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouzaDuarte.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2020.

DAYREL, J. \_\_\_\_\_. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho de 2002.

INSTITUTO DE PESQUISA E ECONOMIA APLICADA (IPEA). Desigualdade de renda no Brasil: evolução e características. Brasília, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. E xperiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: Novoa, A. Finger, M. (Org). O métodoauto(biográfico) e a formação. Natal/RN. EDUFRN. São Paulo, Paulus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

LINHARES, M.I.S.B. Aprendendo a ser trabalhador: na cadência do primeiro passo. Revista Contraponto | vol. 1 n. 1 | jan./jul. 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. Cadernos de pesquisa em administração,, São Paulo. V. 1, no 3, 2osem. 1996.

PERRELI, M. A. DE S. et al.. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, p. 275–298, jan. 2013.

PINELI, Laís Vieira. Política educacional e pobreza: análise crítica sobre o Plano Distrital de Educação. 20200. 131 f. Dissertação (Mestrado em Política Social)— Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ROCHA, N. M. F. D.; GÓIS, C. W. DE L.. Trajetórias de jovens no mundo do trabalho a partir da primeira inserção: o caso de Sísifo em Maracanaú - Ceará, Brasil. Psicologia Sociedade, v. 22, n. Psicol. Soc., 2010 22(3), set. 2010.

ROCHA, R. H et al. Avaliando os impactos das políticas educacionais de Sobral. Economia Aplicada. V. 22, n. 04. Outubro/2017.

SILVINO, F. C. S. Juventude e Escola: Reflexões Dos Jovens em Torno Da Relação Professor/aluno. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOARES, Sergei. Desigualdade de renda. In: CASTRO, Jorge Abraham; VAZ, Fábio Monteiro (Org.). Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida. Brasília, DF: IPEA, 2011. p. 40-48.

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre a relação juventude e escola no Brasil. In: ÂBRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo Martoni (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005.

TONET, I. Educação contra o capital. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

YANOULAS, S. C. Literatura recente sobre uma antiga problemática. In: YANOULAS, S. C. (coord.). Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multi-determinada. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 25-65. Disponível em: <[http://www.tedis.unb.br/imagens/pdf/Obeduc\\_RelatorioFinalAtividades20013\\_Anexo12\\_Livro.pdf](http://www.tedis.unb.br/imagens/pdf/Obeduc_RelatorioFinalAtividades20013_Anexo12_Livro.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.027

# REFLEXÕES SOBRE O CANOAS AVALIA: UMA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Gabriele Bonotto da Silva<sup>1</sup>  
Janaína Mota Fidelis<sup>2</sup>

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem é uma necessidade para o trabalho pedagógico. No município de Canoas/RS essa temática tem tomado diferentes proporções a partir da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) no ano de 2009 e da constituição da Casa de Avaliação Externa: Canoas Avalia em 2022. A criação de um sistema próprio de avaliação municipal da aprendizagem, constituiu-se como um importante marco nas políticas públicas municipais com vistas à qualificação da aprendizagem, impactando positivamente as 43 escolas participantes. Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre os resultados do instrumento de avaliação, intitulado Canoas Avalia, dos anos de 2021 até 2024. Para tanto, utilizou-se o método misto com estratégia exploratória sequencial, de acordo com Creswell, pautando-se na análise estatística descritiva dos dados do instrumento Canoas Avalia, seguido de uma Análise Textual Discursiva das habilidades avaliadas no instrumento. Em seguida, realizou-se a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi. Como marco teórico do estudo utilizou-se autores que enfatizam a importância das políticas públicas para a educação como Sordi e Ludke e sobre a avaliação da aprendizagem, como Luckesi e Hoffman. Os resultados evidenciam uma progressão no que tange às formas de avaliar estudantes de 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, assim como, a indicação de habilidades que apresentam potencial e

1 Pós-doutorado em Educação. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. - RS, dragabrielebonottosilva@gmail.com;

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - RS, janamfidelis@gmail.com.

pontos de atenção. Para pesquisas futuras, sugere-se a análise da evolução de cada escola e a continuidade da análise das habilidades avaliadas nos instrumentos para acompanhar seu aperfeiçoamento.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Externa, Políticas Públicas, Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Avaliar é um processo fundamental para o trabalho pedagógico e para nortear o ensino e a aprendizagem. Hoffmann (2015) destaca a concepção mediadora da avaliação como um processo que ocorre em três dimensões: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem. Assim, ao avaliar, busca-se observar os avaliados nas suas subjetividades, analisar e compreender estratégias de aprendizagem, além de promover planos para a melhoria da aprendizagem. Dessa forma, a avaliação não diz respeito somente ao avaliado, mas também ao avaliador que torna-se responsável pelas ações focadas em cada estudante (HOFFMAN, 2015).

Para Hoffmann (2015), a avaliação é uma prática que abrange o cotidiano pedagógico e permeia o planejamento, envolvendo todos os elementos do processo educativo. Isto significa uma mudança de paradigma nesta percepção, passando de uma visão classificatória para uma ação com base na compreensão do outro, com vistas à melhoria do processo.

Nesse viés, o conceito de avaliação permeia outros campos que não somente o da aprendizagem, mas o institucional e de sistemas. Na busca de uma interlocução entre esses três níveis de avaliação, Sordi e Ludke (2009), enfatizam o papel mediador da avaliação institucional entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas. Percebendo a avaliação institucional como um processo fundamental da qualificação do ensino e da aprendizagem, muda-se a perspectiva de que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, ampliando o campo das discussões sobre práticas pedagógicas, através de um trabalho escolar coletivo (SORDI; LUDKE, 2009). Por isso, defende-se projetos de avaliação institucional participativos, com formulação de metas e estratégias coletivas para impulsionar as atitudes da equipe escolar com vistas à superação de suas limitações. Tal movimento tende a desenvolver nos atores envolvidos o sentimento de pertencimento e a busca da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, fruto da coletividade (SORDI; LUDKE, 2009).

Essa visão de avaliação demonstra a evolução do que Luckesi (2013) diferencia entre examinar e avaliar. Examinar é um ato presente desde os primórdios da escola, caracterizando-se pela classificação e seleção dos estudantes. Por outro lado, avaliar requer diagnosticar a aprendizagem e incluir através de ações na busca de melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem. Luckesi

(2013), ainda ressalta que, ao sistema escolar, interessa que o estudante aprenda e seja aprovado, assim, a avaliação necessariamente está a serviço dessa tarefa.

Luckesi (2013) destaca a necessidade de aprender a avaliar, tanto no que diz respeito a conceitos teóricos, mas sobretudo, na prática do cotidiano escolar. Essa aprendizagem exige tempo, atenção e olhar criterioso sobre a caminhada na avaliação escolar. E é exatamente esta discussão que se busca neste estudo que tem por objetivo, apresentar uma reflexão sobre os resultados do instrumento de avaliação, intitulado Canoas Avalia, dos anos de 2021 até 2024. Por isso, antes de abordar o Canoas Avalia, é imprescindível pensar sobre aspectos da evolução do processo de avaliação municipal como política pública na cidade de Canoas.

## AVALIAÇÃO MUNICIPAL EM CANOAS

O Sistema de Avaliação Municipal de Canoas/RS (SAEM)<sup>3</sup> foi instituído em 2009. Este sistema tem objetivos importantes no que diz respeito à educação municipal. Entre eles destacam-se a busca pela redução da evasão e da reprovação; o compromisso com o atendimento educacional especializado; a garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola; a criação de políticas públicas em prol dos princípios democráticos; o oferecimento de assistência técnica e conceitual aos atores do processo educativo; a garantia de articulação entre todos os segmentos do SAEM; a execução de fóruns para a discussão e a realização de parcerias com universidades e centros de pesquisa.

Percebe-se que o SAEM, apesar de ser um sistema de avaliação, extrapola esse eixo e disserta sobre outras questões relevantes. Além disso, ele oferece estratégias para que esses objetivos sejam alcançados. Contudo, o decreto não previa a forma e o instrumento de avaliação a ser utilizado. Por isso, instituiu-se a Casa de Avaliação<sup>4</sup> que passou, em 2022, a criar o instrumento avaliativo denominado Canoas Avalia. Desde então, são aplicadas avaliações de

3 Decreto nº 832, de 11 de agosto de 2009

4 Decreto nº 337, de 9 de setembro de 2022.

Língua Portuguesa e Matemática nos estudantes de 3º ao 9º ano<sup>5</sup> do Ensino Fundamental das 43 escolas regulares<sup>6</sup> do município de Canoas.

Com isso, o objetivo geral do Canoas Avalia está relacionado com o planejamento, elaboração e organização das avaliações e com a sistematização dos dados a nível escolar e municipal. A análise dos dados das avaliações possibilita o diagnóstico e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e propicia uma reflexão para os professores e gestores. Senra (2005) ressalta que a estatística contribui para o conhecimento de realidades diversas, tornando-as potencialmente governáveis, ou seja, tornando possível o planejamento e execução de ações voltadas especificamente para tais realidades. Assim o Canoas Avalia traz consigo este mote, buscando conhecer as diferentes realidades educacionais do município, alimentando o planejamento para a educação.

Por esse motivo, o caminho natural é o aperfeiçoamento dos instrumentos e dos objetivos, o que o torna um aparato vivo e em constante evolução. Assim, o Canoas Avalia passou por alterações nos anos que se seguiram e em 2023/2024 consolidou-se com uma aplicação diagnóstica e uma final. Sendo que possui 10 questões de múltipla escolha de cada disciplina para os 3º, 4º, 6º, 7º e 8º, 22 questões para o 5º ano e 26 para o 9º ano. Essa diferenciação ocorre, pois a Casa de Avaliação também possui como objetivo auxiliar na preparação dos estudantes para as Avaliações Externas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

Para a elaboração das questões, criou-se uma Matriz de Referência, alinhada com o SAEB. Além disso, as provas são constituídas por 25% de questões básicas, 50% intermediárias e 25% avançadas e são disponibilizadas em modelo virtual (Google Forms) e no modelo impresso. A aplicação é sempre acompanhada de um guia explicativo em que constam as habilidades de cada questão e os gabaritos.

Destaca-se ainda a parceria entre a Casa de Avaliação e os professores, equipes diretivas e com a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. Os professores participam construindo e revisando questões. Já

5 O 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental possuem avaliação própria, pois são atrelados a um programa de ensino.

6 A rede municipal possui 44 escolas de Ensino Fundamental. Contudo a EMEF Bilingue para Surdos Vitória não participa do Canoas Avalia e realiza avaliação de acordo com as habilidades específicas trabalhadas com os estudantes.



as equipes diretivas elaboram um plano de ação das aprendizagens discentes com base nos resultados. E a Escola de Formação utiliza-se dos dados para planejar as formações para os professores da rede. Esse movimento reforça o que Popkewitz e Lindblad (2001) afirmam sobre estatística de educação, isto é, que esses dados fornecem maneiras de relacionar fenômenos sociais e educacionais, sinalizando progressos e pontos que merecem atenção por meio de políticas públicas. E a formação de professores, por exemplo, é uma política pública alimentada pela avaliação externa.

## METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo deste estudo, utilizou-se o método misto de pesquisa, com a estratégia exploratória sequencial (CRESWELL, 2010). Primeiramente, produziu-se os dados quantitativos da pesquisa, através da aplicação censitária do instrumento Canoas Avalia, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em 43 escolas do município. Como forma de tratamento dos dados, utilizou-se a estatística descritiva através de uma análise longitudinal do desempenho dos estudantes entre os anos de 2021 e 2024. Para uma percepção aprofundada da evolução do instrumento Canoas Avalia, realizou-se também, uma análise do índice de participação dos estudantes ao longo desses anos.

Em seguida, a produção dos dados qualitativos se deu através da Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) das habilidades evidenciadas na avaliação diagnóstica do Canoas Avalia de 2024, última aplicação considerada neste estudo. As habilidades selecionadas para serem avaliadas nas testagens estão de acordo com a matriz municipal que é alinhada à BNCC e ao SAEB. Para realizar a ATD inicialmente buscou-se separar essas habilidades de acordo com o percentual de acertos por ano escolar, assim, como critério de organização optou-se por definir dois eixos, sendo o eixo das potencialidades e o eixo dos pontos de atenção. Como potencialidades, foram elencadas as questões e habilidades com índice de acerto superior a 70% e como pontos de atenção, as questões e habilidades que tiveram 50% de acerto ou menos, por ser um índice de acerto que apresenta risco de reprovação de acordo com a Portaria Municipal nº3.027/2022.

Como critério para categorização da ATD, analisou-se cada habilidade de acordo com o nível de domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada (BLOOM, 1979; FERRAZ; BELHOT, 2010). Assim, as categorias estabelecidas

pelas habilidades foram recordar, compreender, analisar e avaliar. Estas categorias foram ainda analisadas separadamente em Língua Portuguesa e Matemática e de acordo com os eixos potencialidades e pontos de atenção. O método misto de estratégia sequencial (CRESWELL, 2010) permitiu dessa maneira, utilizar os resultados qualitativos para contribuir na interpretação dos resultados quantitativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

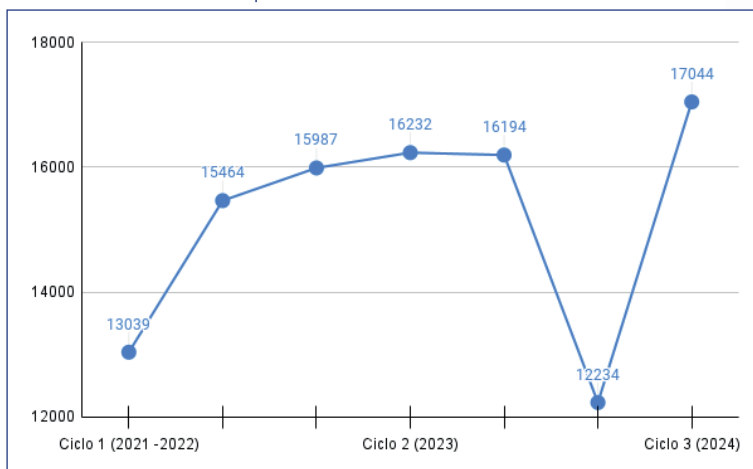
Durante os anos de 2021 até 2024 a prova do Canoas Avalia foi analisada de diferentes formas. Desde percentual de acertos por questão e média de acertos, até habilidades que emergiram como potencialidades e pontos de atenção. Além disso, os índices são verificados por ano, por escola e por toda a rede. Os resultados apresentados a seguir são um compilado do apanhado de todas as escolas participantes da rede.

### RESULTADOS DO CANOAS AVALIA 2021-2024: ANÁLISE DO PERCENTUAL DE ACERTOS

Como as avaliações foram aplicadas em diferentes anos, a análise dos dados permite um estudo longitudinal. Sendo assim, a avaliação foi dividida em três ciclos. O primeiro ciclo compreende a aplicação realizada no final de 2021, considerada como diagnóstica para o próximo ano, e as avaliações de acompanhamento e final de 2022. O Ciclo 2 contou com as avaliações diagnósticas, de acompanhamento e final do ano de 2023. Sendo que na avaliação final os 5<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos não realizaram a prova por ocorrerem concomitantemente com outras avaliações externas, SAEB e SAERS. Os dados do ciclo 3 foram compostos apenas pela avaliação diagnóstica de 2024, ponto de corte longitudinal, devido aos dados das demais avaliações não estarem finalizados no período de análise deste estudo.

Como forma de analisar a evolução da aplicação do instrumento Canoas Avalia, observa-se a seguir o Gráfico 1 com o número de estudantes que realizaram as avaliações nos três ciclos.

**Gráfico 1:** quantidade de estudantes que realizaram o Canoas Avalia nos três ciclos.



**Fonte:** as autoras (2024).

No Gráfico 1 percebe-se que há um crescimento na participação dos estudantes. Na primeira avaliação em 2021, período em que ainda se vivia a pandemia de Covid-19, os estudantes estavam retornando para a escola e para a vida escolar, visto que nem todos tinham acesso à Internet para participar das aulas online. Por isso, participaram 13039 estudantes. No ano seguinte, os estudantes já haviam voltado na totalidade para as escolas e o trabalho sobre avaliação foi intensificado através de formações com professores e gestores e o número de participantes subiu para 15464 e 15987.

O ciclo 2 foi marcado pela intensificação das ações de formação e engajamento. Além da discussão sobre os motivos pelos quais é importante realizar a avaliação externa, a Casa de Avaliação fomentou o engajamento dos professores e dos estudantes em relação a prova. As ações foram pautadas na premissa de Hoffmann (1998) que enfatiza que o sentido do processo avaliativo é a transformação e que para ser eficaz é necessária a interação entre o educador e o educando através de um engajamento pessoal e ativo. Assim como, evidenciou-se nesse processo, a importância da avaliação externa municipal para fomentar um diálogo entre os fenômenos sociais e educacionais, indicando aspectos que merecem atenção por meio de políticas públicas (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). O resultado foi o aumento da participação em relação a 2022, a saber: 16232 e 16194. A terceira avaliação de 2023 não contou com os estudantes dos 5ºs e 9ºs e, por isso, teve um menor número de respondentes.

Como consequência das ações da Casa de Avaliação nos anos anteriores, a primeira prova de 2024 atingiu 17044 participantes. Percebe-se que os professores e gestores da rede municipal iniciaram um movimento de valorização e vínculo com o Canoas Avalia. Um dos motivos pode ser as constantes devolutivas sobre o desempenho dos estudantes e as conversas com as equipes diretivas que permitiram uma análise profunda nas potencialidades e pontos de atenção dos estudantes de cada escola.

Com isso, é mister apresentar a análise dos dados obtidos nos três ciclos de avaliação. O Quadro 1 apresenta o percurso das turmas avaliadas em cada ciclo:

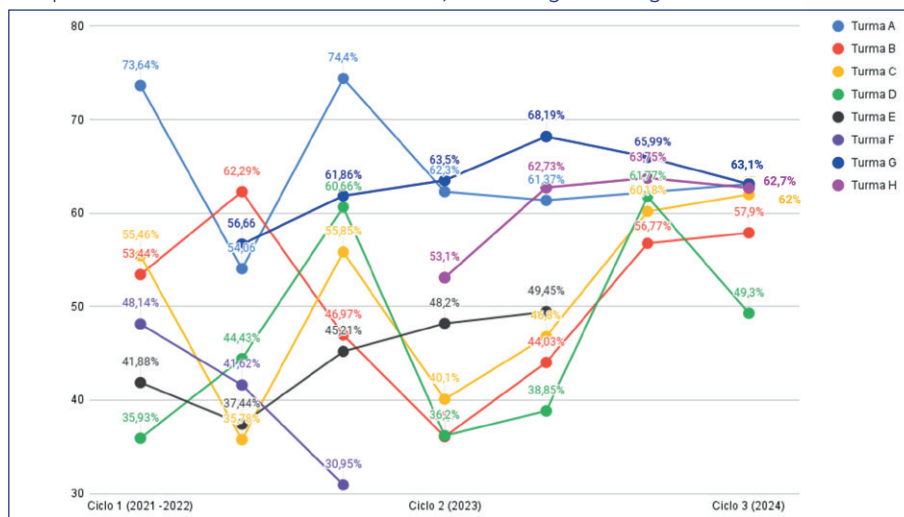
**Quadro 1:** turmas participantes no Canoas Avalia por ciclo.

	2021 (Ciclo 1)	2022 (Ciclo 1)	2023 (Ciclo 2)	2024 (Ciclo 3)
<b>Turma A</b>	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
<b>Turma B</b>	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
<b>Turma C</b>	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
<b>Turma D</b>	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<b>Turma E</b>	7º ano	8º ano	9º ano	-
<b>Turma F</b>	8º ano	9º ano	-	-
<b>Turma G</b>	-	3º ano	4º ano	5º ano
<b>Turma H</b>	-	-	3º ano	4º ano

**Fonte:** as autoras (2024).

Denomina-se turma o grupo de respondentes das 43 escolas da rede municipal que realizaram a avaliação de 2021 em um determinado ano. Com isso, pode-se averiguar em que ano escolar os estudantes estavam frequentando ao longo dos quatro anos da realização do Canoas Avalia. A turma de 9º ano que ingressou em 2021 e a de 3º ano de 2024 não aparece no Quadro 2, pois foram excluídas por não permitirem uma análise longitudinal. A partir disso, elencou-se o percentual de acertos das turmas nas sete avaliações realizadas.

**Gráfico 2:** percentual de acertos em cada avaliação de Língua Portuguesa.



Fonte: as autoras (2024).

No Gráfico 2, a evolução longitudinal dos percentuais de acertos em Língua Portuguesa são apresentados por turma. Para verificar o desempenho dos estudantes a partir desses percentuais é necessário verificar outras questões que tangem o processo. Pois, conforme Araújo e Rabelo (2015) no processo avaliativo é necessário considerar as dimensões contextuais e subjetivas de cada indivíduo, para que se possa criar instrumentos adequados e otimizar o desenvolvimento de competências.

Os maiores níveis no primeiro ciclo podem ter ocorrido pela falta de vínculo dos professores em relação ao Canoas Avalia. Isso foi identificado através de conversas com professores e gestores durante os três ciclos, em que os docentes relataram que sentiam-se julgados em relação ao seu trabalho e que não concordavam com a aplicação da avaliação e acabavam dando as respostas ou ajudando os estudantes por esse motivo. Com o passar dos anos e das ações, os dados passaram a se tornar mais fidedignos ao desempenho dos estudantes e por isso, alguns percentuais estão mais baixos no Ciclo 3 do que no Ciclo 1.

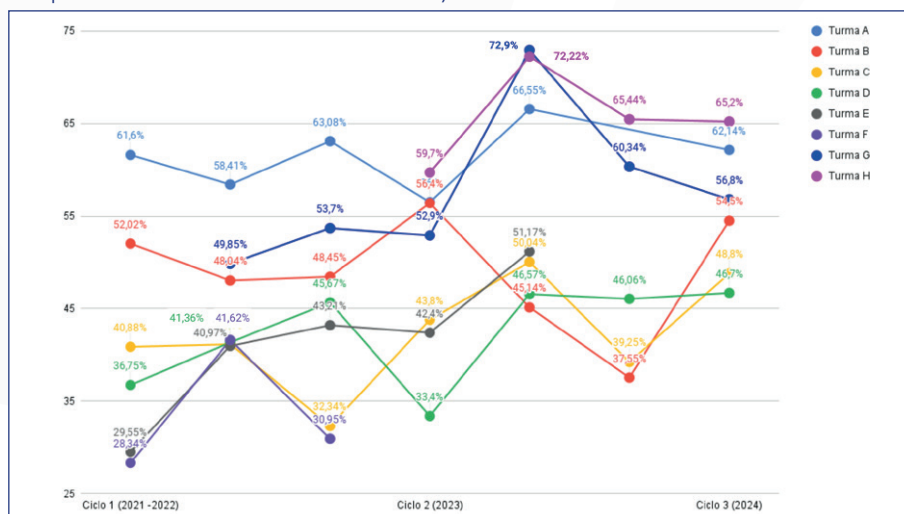
Ao observar de forma longitudinal o desempenho de cada turma, evidencia-se alguns dados importantes da evolução do instrumento. A Turma A iniciou o primeiro ciclo com 73,64% de acertos e alcançou 63,1% no Ciclo 3. A Turma B apresentou 53,44% na primeira avaliação e 57,9% na última. E a Turma C 55,46% e 62% respectivamente. Essas turmas estavam no 3º, 4º e 5º anos em 2021 e em 2024 estão no 6º, 7º e 8º anos. Esta informação é relevante, pois começa-

ram a ser avaliados nos Anos Iniciais e chegaram até os Anos Finais. As outras avaliações externas, como por exemplo o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, demonstram que há uma diferença de rendimento entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental (RODRIGUES, 2016). O resultado do IDEB dos Anos Iniciais em 2023 foi 5,3 e nos Anos Finais foi 4,7. Essa diferença vem aparecendo ao longo dos anos e evidencia as mudanças que ocorrem com os estudantes nessa faixa etária e a alteração dos professores que passam de unidocência para docência por disciplinas.

As turmas que já estavam nos Anos Finais não demonstraram a mesma variação nos percentuais de acerto. A Turma D iniciou com 35,93% e finalizou com 49,3%. A Turma E com 41,88% e 49,45%. E a Turma F com 48,14% em 2021 e 30,95% em 2022. Destaca-se que a Turma F participou apenas no Ciclo 1 e portanto não teve o impacto das ações realizadas ao longo dos outros ciclos. E a Turma E teve resultados apenas nos Ciclos 1 e 2. Enfatiza-se aqui o desenvolvimento e evolução da Turma D, que participou dos três ciclos, iniciando a sua trajetória no 6º ano e finalizando no 9º ano.

As turmas G e H não iniciaram o processo em 2021, pois ingressaram no 3º ano em 2022 e 2023 respectivamente. A Turma G iniciou com 56,66% e finalizou com 63,1%. A Turma H com 53,1 e 62,7%. Portanto, ambas tiveram aumento no percentual de acertos.

**Gráfico 3:** percentual de acertos em cada avaliação de Matemática.



Fonte: as autoras (2024).

O Gráfico 3 apresenta os percentuais de acertos das turmas em Matemática. Desde o primeiro ciclo os resultados demonstraram diferenças. Em Língua Portuguesa o Gráfico 2 oscila entre 30,95% e 74,4% de acertos. Já no Gráfico 2 o menor percentual é de 28,34% e o maior é de 72,9%. E isso corrobora com pesquisas que afirmam as dificuldades relacionadas com o ensinar e aprender na matemática (SILVA; FELICETTI, 2021; FIDELIS; NOGUES; LIMA; DORNELES, 2021).

Na mesma perspectiva dos resultados em Língua Portuguesa, as turmas A, B e C iniciaram o percurso avaliativo nos Anos Iniciais. A Turma A iniciou o Ciclo 1 com 61,6% de acertos e chegou ao Ciclo 3 com 62,14%. A turma B 52,02% e 54,5% e a Turma C com 40,88 e 48,8%. Apesar de as evoluções parecerem pequenas, é preciso levar em conta as mesmas questões citadas em Língua Portuguesa. Além disso, destaca-se que os professores que lecionam matemática nos Anos Iniciais possuem uma formação voltada para uma multiplicidade de conhecimentos. E, muitas vezes, possuem apenas uma disciplina no curso de graduação que envolve esta área do conhecimento (SILVA; FELICETTI, 2021; CURTI, 2020). Neste sentido, a Casa de Avaliação busca informar sobre a importância da formação continuada sobre matemática e promover parcerias para que as mesmas aconteçam. Contudo, este é um processo a longo prazo, visto que a rede municipal de Canoas conta com aproximadamente 364 professores de anos iniciais.

As turmas que iniciaram o percurso avaliativo nos anos finais apresentaram uma variação ao longo dos ciclos. A Turma D iniciou o percurso com 36,75% e finalizou com 46,7%. A Turma E 29,55% e 51,17% e a Turma F 28,34% e 30,95%. Os demais percentuais dos ciclos, nas três turmas, estão mais próximos da última avaliação do que da primeira, podendo evidenciar que a avaliação inicial teve influências conforme citado anteriormente. Neste sentido, percebe-se que a evolução dos Anos Iniciais foi potencialmente maior que a dos Anos Finais.

As turmas G e H, que iniciaram o percurso avaliativo em 2022 e 2023, apresentaram respectivamente: G - 49,85% e 56,8% e; H - 59,7% e 65,2%. O que mostra um desempenho melhor dessas turmas em relação às outras que iniciaram na primeira avaliação. Pode-se refletir que, estas turmas já ingressaram dentro de um processo em andamento, em que já haviam alterações nas provas, na aplicação e no envolvimento das escolas, o que gerou índices mais elevados.

Desta maneira, um achado relevante que emerge nesta análise é que as turmas que iniciaram a avaliação pelos Anos Iniciais demonstram evolução maior

no percentual de acerto do que as que iniciaram nos Anos Finais. Assim como, as turmas que ingressaram no processo se beneficiaram com as alterações e ações realizadas no percurso. Isto alimenta a ideia de que ter uma avaliação municipal própria da rede, dentro de uma proposta em que se realizam ações para promover a qualidade na educação é uma política pública importante para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Para corroborar com esta análise, optou-se em realizar, também, uma análise qualitativa dos dados, que será apresentada a seguir.

## RESULTADOS DO CANOAS AVALIA 2024: ANÁLISE DAS HABILIDADES

Para realizar essa etapa qualitativa da pesquisa, optou-se por analisar apenas o Ciclo 3, para que se conseguisse analisar detalhadamente as habilidades selecionadas para um ciclo fechado. Cada questão do Canoas Avalia é criada para verificar uma habilidade da matriz, sendo que a mesma está alinhada com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e com o SAEB. Com isso, o processo iniciou com a separação das habilidades de acordo com o percentual de acertos da rede a partir dos resultados do 3º ao 9º ano. As habilidades foram consideradas como potencialidades, quando alcançaram um índice de acertos de 70 % ou superior e como pontos de atenção quando alcançaram um índice de acertos de 50% ou inferior, respectivamente. Com isso, elencaram-se 22 potencialidades e 33 pontos de atenção em Língua Portuguesa e 22 potencialidades e 40 pontos de atenção em Matemática, conforme os Quadros 2 e 3.

**Quadro 2:** habilidades consideradas potencialidades

Ano	Potencialidade
3º ano Língua Portuguesa	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. Inferir informações em textos verbais. Reconhecer a finalidade de um texto.
4º ano Língua Portuguesa	Inferir informações implícitas em textos. Analisar elementos constitutivos de gêneros textuais diversos. Localizar informação explícita. Identificar a ideia central do texto.



Ano	Potencialidade
<b>5º ano Língua Portuguesa</b>	<p>Inferir informações implícitas em textos.</p> <p>Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráficos visuais em textos multissemióticos.</p> <p>Localizar informação explícita.</p> <p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.</p> <p>Localizar informação explícita. (2 questão)</p> <p>Inferir informações implícitas em textos.</p> <p>Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.</p> <p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação.</p>
<b>6º ano Língua Portuguesa</b>	Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.
<b>7º ano Língua Portuguesa</b>	Inferir informações implícitas em textos.
<b>8º ano Língua Portuguesa</b>	<p>Analisar os processos de referência lexical e pronominal.</p> <p>Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica.</p> <p>Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica.</p> <p>Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios.</p>
<b>9º ano Língua Portuguesa</b>	<p>Identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático.</p> <p>Inferir informações implícitas em distintos textos.</p>
<b>3º ano Matemática</b>	Inferir os elementos ausentes em uma sequência de números naturais ordenados, de objetos ou de figuras.
<b>4º ano Matemática</b>	<p>Reconhecer/nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.</p> <p>Analisar argumentações sobre a resolução de problemas de adição, subtração, multiplicação ou divisão envolvendo números naturais.</p> <p>Representar os dados de uma pesquisa estatística ou de um levantamento em listas, tabelas (simples ou de dupla entrada) ou gráficos (barras simples, colunas simples ou pictóricos).</p> <p>Resolver problemas de adição ou de subtração, envolvendo números naturais de até 3 ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar ou retirar.</p> <p>Identificar a posição ordinal de um objeto ou termo em uma sequência (1º, 2º etc.).</p> <p>Calcular o resultado de adições ou subtrações, envolvendo números naturais de até 3 ordens.</p>

Ano	Potencialidade
<b>5º ano Matemática</b>	<p>Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.</p> <p>Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p> <p>Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.</p> <p>Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.</p> <p>Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p>
<b>6º ano Matemática</b>	<p>Calcular o resultado de adições ou subtrações envolvendo números naturais de até 6 ordens.</p> <p>Calcular o resultado de multiplicações ou divisões envolvendo números naturais de até 6 ordens.</p> <p>Representar frações menores ou maiores que a unidade (por meio de representações pictóricas) OU associar frações a representações pictóricas.</p> <p>Resolver problemas que envolvam dados apresentados em tabelas (simples ou de dupla entrada) ou gráficos estatísticos (barras simples ou agrupadas, colunas simples ou agrupadas, pictóricos ou de linhas).</p>
<b>7º ano Matemática</b>	<p>Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.</p> <p>Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.</p>
<b>8º ano Matemática</b>	<p>Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.</p> <p>Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.</p>

Ano	Potencialidade
9º ano Matemática	Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.

Fonte: as autoras (2024).

**Quadro 3:** habilidades consideradas pontos de atenção

Ano	Ponto de Atenção
3º ano Língua Portuguesa	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
4º ano Língua Portuguesa	Reconhecer diferentes gêneros textuais. Localizar informação explícita.
5º ano Língua Portuguesa	Localizar informação explícita. Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
6º ano Língua Portuguesa	Reconhecer diferentes modos de organização composicional de textos em versos. Distinguir fatos de opiniões em textos. Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos advérbios. (2 questões) Reconhecer os usos da pontuação. Identificar as variedades linguísticas em textos. (2 questões)
7º ano Língua Portuguesa	Identificar os mecanismos de referenciação lexical e pronominal. Analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em textos que circulam em diferentes suportes.
8º ano Língua Portuguesa	Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário. (2 questões) Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.
9º ano Língua Portuguesa	Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos. Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica. Inferir informações implícitas em distintos textos. (2 questões) Analisar o uso de figuras de linguagem como estratégia argumentativa. (2 questões)

Ano	Ponto de Atenção
<b>9º ano Língua Portuguesa</b> (Continuação)	<p>Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.).</p> <p>Identificar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em textos.</p> <p>Analisar os processos de referência lexical e pronominal.</p> <p>Analisar os efeitos de sentido produzidos pelo uso de modalizadores em textos diversos.</p> <p>Analisar os mecanismos que contribuem para a progressão textual.</p> <p>Analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e/ou vozes verbais com base no gênero textual e na intenção comunicativa.</p> <p>Analisar as variedades linguísticas em textos.</p> <p>Avaliar a adequação das variedades linguísticas em contextos de uso.</p>
<b>3º ano Matemática</b>	<p>Identificar sequência de acontecimentos relativos a um dia.</p> <p>Resolver problemas de adição ou de subtração, envolvendo números naturais de até 3 ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar ou retirar.</p>
<b>4º ano Matemática</b>	<p>Resolver problemas que envolvam moedas e/ou cédulas do sistema monetário brasileiro.</p> <p>Resolver problemas de multiplicação ou de divisão (por 2, 3, 4 ou 5), envolvendo números naturais, com os significados de formação de grupos iguais ou proporcionalidade (incluindo dobro, metade, triplo ou terça parte).</p> <p>Identificar a ordem ocupada por um algarismo OU seu valor posicional (ou valor relativo) em um número natural de até 3 ordens.</p>
<b>5º ano Matemática</b>	<p>Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.</p> <p>Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.</p> <p>Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p> <p>Resolver problemas de multiplicação ou de divisão (por 2, 3, 4 ou 5), envolvendo números naturais, com os significados de formação de grupos iguais ou proporcionalidade (incluindo dobro, metade, triplo ou terça parte).</p> <p>Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p> <p>Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.</p>

Ano	Ponto de Atenção
<b>6º ano Matemática</b>	<p>Calcular o resultado de adições ou subtrações envolvendo números naturais de até 6 ordens.</p> <p>Calcular o resultado de multiplicações ou divisões envolvendo números naturais de até 6 ordens.</p> <p>Resolver problemas de multiplicação ou de divisão, envolvendo números naturais de até 6 ordens, com os significados de formação de grupos iguais (incluindo repartição equitativa e medida), proporcionalidade ou disposição retangular.</p> <p>Resolver problemas de multiplicação ou de divisão, envolvendo números naturais de até 6 ordens, com os significados de formação de grupos iguais (incluindo repartição equitativa e medida), proporcionalidade ou disposição retangular.</p>
<b>7º ano Matemática</b>	<p>Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora. (2 questões)</p> <p>Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.</p> <p>Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.</p>
<b>8º ano Matemática</b>	<p>Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma <math>ax + b = c</math>, fazendo uso das propriedades da igualdade.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.</p> <p>Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração. (3 questões)</p>
<b>9º ano Matemática</b>	<p>Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.</p> <p>Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma <math>ax + b = c</math>, fazendo uso das propriedades da igualdade.</p>

Ano	Ponto de Atenção
9º ano Matemática (Continuação)	<p>Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. (2 questões)</p> <p>Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros.</p> <p>Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.</p> <p>Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.</p> <p>Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. (2 questões)</p> <p>Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p> <p>Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.</p>

Fonte: as autoras (2024).

A partir disso, analisou-se cada habilidade no que se refere ao nível do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada (FERRAZ E BELHOT, 2010). Os resultados demonstraram-se diferentes em cada uma das áreas analisadas, assim como demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1:** Incidência das habilidades em cada nível por componente curricular.

Componente Curricular	Panorama	Recordar	Compreender	Analisar	Avaliar
Língua Portuguesa	Potencialidades	4,54%	81,81%	13,63%	0%
	Pontos de Atenção	12,12%	33,33%	51,51%	3,03%
Matemática	Potencialidades	13,63%	22,72%	18,18%	45,45%
	Pontos de Atenção	7,50%	17,50%	60%	15%

Fonte: as autoras (2024).

Ao analisar a Tabela 1 e os Quadros 2 e 3, percebe-se que as etapas do processo cognitivo aparecem tanto nas potencialidades quanto nos pontos de atenção. A diferença entre Língua Portuguesa e Matemática se estabelece nos níveis em que houve a maior concentração de habilidades. As potencialidades foram identificadas no nível compreender em Língua Portuguesa e no nível analisar em Matemática. Contudo, os pontos de atenção concentraram-se, em sua maioria, no nível analisar em Língua Portuguesa e aplicar em Matemática. A seguir apresentam-se as duas categorias que emergiram da análise.

## HABILIDADES BÁSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Ferraz e Belhot (2010), as etapas da dimensão do processo cognitivo recordar/lembrar e compreender/entender estão relacionadas a habilidades básicas e se encontram na base da construção dos conhecimentos. O nível recordar está relacionado com o reconhecimento e a reprodução de ideias. Para isso, é necessário selecionar uma informação específica através do processo de memorização. Já o nível compreender conecta um conhecimento ao outro. Neste nível é preciso conseguir utilizar as próprias palavras para resolver algo, ou seja, os recursos cognitivos não estão ligados exclusivamente à memorização e sim ao entendimento de algo.

A partir disso, cabe inferir que em Língua Portuguesa, conforme a Tabela 1, as potencialidades estão mais concentradas no nível compreender (81,81%), e nos pontos de atenção também há uma concentração, mas em menor proporção (33,33%). Já o nível recordar apareceu com percentual maior nos pontos de atenção (12,12%) do que nas potencialidades (4,54%).

Em Matemática os percentuais ficaram próximos. O nível compreender surgiu com percentual maior nas potencialidades (22,72%), mas com nível aproximado nos pontos de atenção (17,50%). O mesmo ocorreu no nível recordar (13,63% e 7,50%).

## COMPLEXIFICANDO AS HABILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme Ferraz e Belhot (2010), os níveis aplicar e analisar apresentam nível médio de complexidade, pois ocupam a posição 3 e 4 na estrutura do processo cognitivo. O nível aplicar está vinculado ao uso de um procedimento e a

aplicação de um conhecimento a uma situação nova. Já o nível analisar permite a divisão de partes relevantes e irrelevantes do conhecimento e a interrelação entre elas.

O nível avaliar, é considerado mais complexo. De acordo com Ferraz e Belhot (2010), para avaliar é necessário julgar utilizando critérios específicos. Percebe-se que estas habilidades não são básicas e que para estudantes do Ensino Fundamental pode ser difíceis de consolidar.

No que tange aos níveis supracitados há diferenças entre Língua Portuguesa e Matemática, pois o nível avaliar e aplicar apareceram em apenas um dos componentes curriculares. Isso ocorre devido às especificidades de cada uma das áreas, visto que a macrocompetência em matemática é a resolução de situações-problema.

Em Língua Portuguesa as potencialidades (13,63%) no nível analisar foram em menor frequência do que os pontos de atenção (51,51%). Enquanto isso, não houve potencialidade no nível avaliar, apenas pontos de atenção (3,03%). Em Matemática, houve a maior concentração de potencialidades está em analisar (45,45%), sendo que aplicar menor incidência (18,18%). Já os pontos de atenção ficaram concentrados em aplicar (60%), restando um índice menor para analisar (15%).

Destaca-se que Bloom et al. (1979, p. 103) afirmam que a taxonomia utiliza-se de uma ordem hierárquica e que para alcançar o próximo nível é preciso dominar o anterior. Contudo também é necessário avaliar o conteúdo de cada questão e a forma com que ela foi construída, pois, apesar de se encontrarem dentro do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada, as questões abarcam outros níveis de dificuldade, conforme explicitado na introdução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou dois tipos de análise, qualitativa e quantitativa para alcançar o objetivo de apresentar uma reflexão sobre os resultados do Canoas Avalia em relação aos anos de 2021 até 2024. Percebe-se que este é um instrumento potente que precisa ser mantido enquanto política pública da Educação Básica no município de Canoas.

Os resultados da pesquisa quantitativa demonstram que houve evolução na aprendizagem dos estudantes, principalmente daqueles que iniciaram o processo avaliativo nos anos iniciais. Também, evidenciou-se que as ações da Casa



de Avaliação foram fundamentais para a qualificação do processo avaliativo e dos resultados alcançados.

A análise das habilidades classificadas como potencialidade e pontos de atenção, resultados da avaliação diagnóstica de 2024, demonstraram que os estudantes estão em processo de desenvolvimento e conseguem resolver questões de níveis diferentes da estrutura do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada. Entretanto, percebe-se que, em algumas questões, ainda é necessário desenvolver novas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Para que os outros níveis do domínio cognitivo sejam desenvolvidos, assim como, as habilidades que foram identificadas como ponto de atenção, é importante que ocorra a continuação das ações da Casa de Avaliação e da aplicação do Canoas Avalia. Pois é a partir da análise desses dados que professores e gestores podem enxergar o todo da rede e de suas escolas e propor projetos que visem a qualidade na educação básica.

Para pesquisas futuras pretende-se expandir a análise incluindo o restante do ciclo 3. Outra ideia é a de uma análise estatística inferencial, permitindo a aplicação de testes e de pareamento dos estudantes. Ainda pretende-se realizar pesquisas que demonstrem o impacto entre a avaliação, a formação dos professores e a aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação Educacional: a abordagem por competências. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.590/S1414-0772015000200009>>. Acesso em: out. 2024.

BLOOM, Benjamin S. Taxionomia de objetivos educacionais. 6. ed. RS: editora Globo, 1979.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2024.

CANOAS. **Portaria nº 3.027, de 7 de novembro de 2022**. Regulamenta o registro de expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Canoas e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Canoas. Canoas, RS, Edição Complementar 3, 2924. 30 nov. 2022.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**.

LOPES, M. (Trad.). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURI, E. A formação do professor para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas reflexões. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n.07, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.26843/10.26843/ren-cima.v11i7.2787>

FERRAZ, A. P. DO C. M.; BELHOT, R. V.. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FIDELIS, J. M.; NOGUES, C. P.; LIMA, E. M.; DORNELES, B. V. Relações entre Raciocínio Quantitativo e Resolução de Problemas Matemáticos: um estudo sobre as estratégias de um grupo de estudantes de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 35, n.71, p. 1658 - 1677, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a20>

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções práticas da avaliação. In: SIMÕES-BORGIANI, D.; MORAES, A. K. A. (Orgs.). **Atlas XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**, Pernambuco, p. 1 - 7, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2º ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão Relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais.

**Educação e Realidade**, n. 75, p. 111 - 148, 2001.

RODRIGUES, Erica Castilho et al. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 662-688, 2016.

SENRA, N. C. **O Saber e o Poder das Estatísticas**: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2005.

SILVA G.B.; FELICETTI, V. L. (2021). **Formação docente e teoria dos campos conceituais**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.028

# A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR NO BRASIL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO E INCENTIVO À PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Tiago Ribeiro dos Anjos<sup>1</sup>  
Maria Teresa Miceli Kerbauy<sup>2</sup>

## RESUMO

Este estudo analisa criticamente as políticas públicas de apoio à Iniciação Científica Júnior (ICJ) no Brasil, enfocando sua implementação em diferentes instituições de ensino e pesquisa. Utilizando dados do “Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq” de 2017 a 2023, explorou-se a distribuição geográfica, temporal e institucional dos investimentos e programas, avaliando o impacto destas iniciativas. A metodologia incluiu a análise de dados de 40.531 entradas através do software Tableau Public 2024.1 para visualizações interativas e Google Sheets para tratamento preliminar dos dados. Foi observada a predominância de Instituições de Ensino Superior na recepção dos recursos, com destaque para o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, que juntos receberam investimentos significativos devido à sua participação central em iniciativas como as Olimpíadas de Conhecimento. Os resultados apontam para uma concentração de investimentos em poucas instituições, sugerindo uma desigualdade na distribuição dos recursos entre as diversas regiões do Brasil. O Sudeste destacou-se recebendo o maior volume de investimentos, enquanto outras regiões, como Norte e Centro-Oeste, mostraram menor participação. Além disso, apesar do aumento dos investimentos em 2023, notou-se uma redução no número de instituições beneficiadas, indicando uma centralização dos recursos em instituições com infraestruturas já estabelecidas. Como conclusão, destacamos a necessidade de

1 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, [tiago15anjos@gmail.com](mailto:tiago15anjos@gmail.com);

2 Professora Doutora no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, [teresa.kerbauy@gmail.com](mailto:teresa.kerbauy@gmail.com).

políticas públicas que promovam uma maior equidade e expansão dos programas de ICJ para incluir uma gama mais ampla de instituições, especialmente aquelas fora dos grandes centros urbanos.

**Palavras-chave:** Iniciação Científica Júnior, CNPq, Educação Básica, Educação Científica, Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

A iniciação científica na educação básica brasileira ganhou um importante precedente em 1986 com a criação do Programa de Vocação Científica (Provoc) na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), vinculada à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Idealizado pelo médico e pesquisador Luiz Fernando da Rocha Ferreira da Silva, o programa inicialmente buscou integrar estudantes da educação básica em atividades práticas de laboratório, fomentando tanto a formação acadêmica quanto o processo de escolha profissional (Ferreira, 2010). Este programa pioneiro expandiu-se significativamente e, uma década mais tarde, começou a ser adotado por outras unidades da Fiocruz e instituições de ensino e pesquisa, tornando-se uma referência para projetos semelhantes em todo o país.

Em 2008, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), estabeleceu formalmente o Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ). Este programa foi concebido para despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional de escolas públicas, através de sua participação em projetos de pesquisa científica ou tecnológica. Os projetos são orientados por pesquisadores qualificados em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisa. Oliveira e Bianchetti (2018) ressaltam a importância dessas políticas não apenas na descoberta de novos talentos, mas também na redução do Tempo Médio de Titulação (TMT) de mestres e doutores.

A reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, permitiu uma maior flexibilidade curricular e fomentou a oferta de itinerários formativos que incluem a iniciação científica, ampliando as oportunidades para os estudantes explorarem essa área (Vasques; Oliveira, 2023). Esta mudança legislativa é um passo crucial para fortalecer a base científica entre os jovens e facilitar a transição de talentos promissores para o ensino superior, atrelando-se assim com os objetivos do Programa de Iniciação Científica Junior do CNPq.

Conforme estipulado pela Resolução Normativa RN 027/2008, o CNPq apoia o ICJ através de quotas de bolsas concedidas a entidades estaduais de fomento à pesquisa, como as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e Secretarias Estaduais, e a instituições de ensino superior e centros de pesquisa. Estas entidades parceiras são responsáveis pela seleção, contratação, acompa-

nhamento e avaliação dos bolsistas. A modalidade de financiamento da bolsa ICJ pode ocorrer por meio de Acordo de Cooperação Técnica, sem repasse de recursos, ou por Convênio, com repasse financeiro, dependendo da natureza da parceria estabelecida com o CNPq.

As bolsas têm duração de até 12 meses, sendo renovável, e oferecem uma mensalidade conforme a tabela de valores de bolsas no país, atualmente fixada em R\$ 300,00, além de outros eventuais benefícios estipulados nos acordos. Para se qualificar, os estudantes devem estar matriculados em escolas públicas e desvinculados do mercado de trabalho, mantendo uma frequência escolar mínima de 80%.

Neste trabalho, buscamos apresentar uma análise geral da ICJ no Brasil, de modo a considerar os aspectos econômicos, sociais e formativos inerentes ao programa. Segundo Oliveira (2015), a ICJ representa uma política pública alinhada a interesses estratégicos nacionais, incentivando a integração de jovens talentos ao ambiente acadêmico e de pesquisa. Assim, o ICJ não apenas aproxima os jovens da ciência, mas também reforça as conexões entre as instituições de ensino e pesquisa em todo o país, contribuindo significativamente para a formação de uma nova geração de cientistas e pesquisadores brasileiros.

O programa de bolsas do CNPq, na modalidade Iniciação Científica Júnior, não apenas promove a iniciação científica entre jovens estudantes da educação básica, mas também fortalece a conexão entre instituições de ensino e pesquisa em todo o país, contribuindo significativamente para a formação de uma nova geração de cientistas e pesquisadores brasileiros.

## METODOLOGIA

Este estudo se propõe a realizar uma análise crítica e detalhada das políticas públicas de apoio e incentivo à Iniciação Científica Júnior (ICJ) no Brasil, avaliando como essas políticas têm contribuído para o fomento da pesquisa na educação básica. Este trabalho busca identificar e discutir os padrões de distribuição geográfica, temporal e demográfica dos programas de ICJ, bem como avaliar o impacto dessas iniciativas nas instituições envolvidas e nas áreas de conhecimento prioritárias, utilizando para isso os dados disponibilizados pelo “Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq” para o período de 2017 a 2023. Os dados foram obtidos utilizando o filtro “Iniciação Científica

Júnior” no painel, e os registros anuais foram baixados em formato .xlsx, compilados posteriormente em um único arquivo que totalizou 40.531 entradas.

Para o tratamento e análise dos dados, utilizou-se o software Tableau Public 2024.1, que facilitou a criação de visualizações interativas e detalhadas, e o Google Sheets para manipulações iniciais como organização e cálculos preliminares. A análise envolveu a investigação de diversas variáveis, como ano de concessão, instituições beneficiadas, valores investidos, além da distribuição geográfica, abrangendo todas as regiões, Unidades da Federação e cidades.

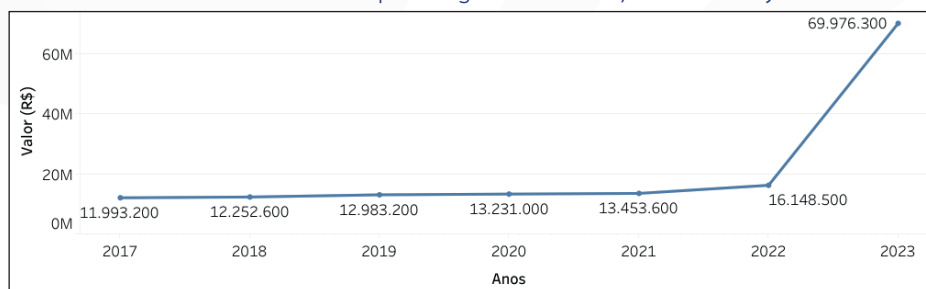
A pesquisa se concentrou em seis aspectos principais: a distribuição geográfica dos programas, a evolução temporal dos mesmos, principais instituições beneficiadas e investimentos nos programas de ICJ. Este conjunto de análises permitiu uma compreensão ampla das tendências, padrões e investimentos nos programas de Iniciação Científica Júnior financiados e apoiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPq.

Ademais, todas as etapas da análise foram conduzidas seguindo rigorosas diretrizes éticas para a utilização de dados abertos, garantindo a anonimidade das informações pessoais dos beneficiários e a integridade das interpretações feitas a partir dos dados. Esta abordagem metodológica assegura que o estudo não apenas respeita os princípios éticos acadêmicos, mas também proporciona uma base sólida para a discussão crítica das políticas públicas avaliadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dada a importância do ICJ no contexto da educação básica, sobretudo no ensino médio, considerando o recorte histórico deste trabalho, é possível observar crescentes investimentos, por parte do CNPq, na Iniciação Científica Júnior conforme demonstrado na figura 1.

**Figura 1.** Investimentos em reais do CNPq no Programa de Iniciação Científica Júnior



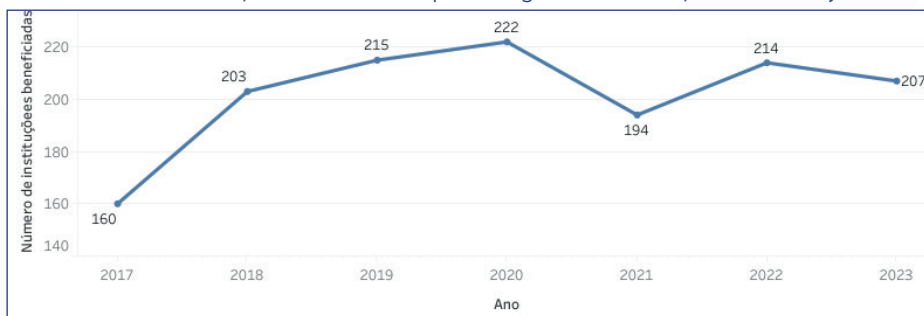
**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq



Os investimentos aumentaram gradualmente de 2017 a 2021. Em 2017, o valor investido foi de aproximadamente R\$ 11.9 milhões. Este valor cresceu de forma relativamente constante até atingir cerca de R\$ 13.4 milhões em 2021. Esses incrementos anuais foram modestos, refletindo um crescimento estável, mas limitado durante este período. Um salto significativo nos investimentos ocorreu entre 2021 e 2023. Em 2022, o valor investido subiu para aproximadamente R\$ 16.1 milhões. No ano seguinte, em 2023, o investimento disparou para cerca de R\$ 69.9 milhões, mais do que quadruplicando o valor do ano anterior. Este aumento coincide com mudanças significativas no cenário político do país, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva assume o cargo presidencial e inicia uma nova política de financiamento de pesquisas científicas, e com isso aconteceram mudanças de prioridades dentro do CNPq para enfatizar e apoiar mais fortemente a iniciação científica entre os estudantes da educação básica.

Outro aspecto importante para entendermos o contexto histórico da ICJ, diz respeito à análise de quantitativo de instituições beneficiárias do Programa de Iniciação Científica Júnior ao longo dos anos (Figura 2).

**Figura 2.** Número de instituições beneficiadas pelo Programa de Iniciação Científica Júnior



**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq

Entre os anos de 2017 a 2020, o número de instituições beneficiadas aumentou consistentemente. Em 2017, havia 160 instituições beneficiadas, aumentando para 203 em 2018, 215 em 2019 e atingindo um pico de 222 em 2020. Este crescimento indica um aumento na adesão ao programa e uma expansão nas políticas de fomento à pesquisa para instituições que atendem estudantes da educação básica. Em 2021, observa-se uma queda significativa no número de instituições beneficiadas, descendo para 194. Esse declínio pode ter relações diretas devido a pandemia de COVID-19 que pode ter afetado a capacidade das instituições de manter ou buscar novas adesões ao programa.

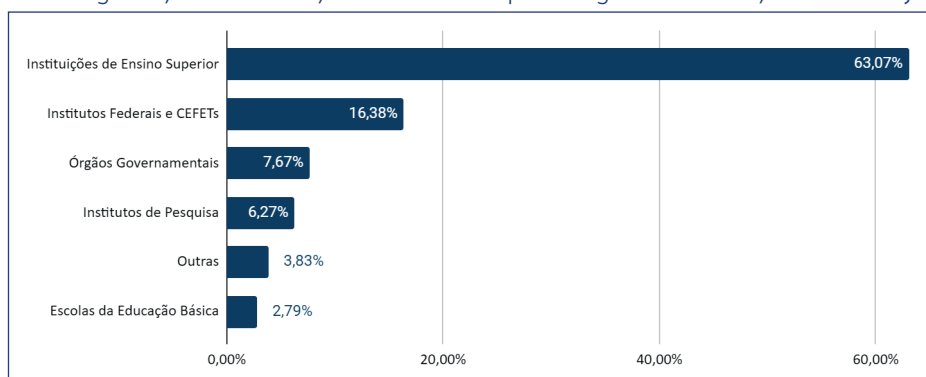
Após a queda em 2021, houve uma ligeira recuperação em 2022, com o número subindo para 214, mas essa tendência não se manteve em 2023, onde o número voltou a cair para 207 instituições.

Conforme observado, em 2023 os investimentos no Programa de Iniciação Científica Júnior alcançaram a cifra recorde de R\$ 69.9 milhões, representando o maior aporte de recursos desde o início do programa. No entanto, uma análise detalhada revela que, apesar do significativo aumento nos recursos financeiros, houve uma redução no número de instituições beneficiadas no mesmo período. Esta discrepância sugere uma tendência preocupante de concentração dos investimentos em um conjunto limitado de instituições, possivelmente aquelas que já possuem uma estrutura estabelecida e um histórico consolidado de promoção de práticas científicas na educação básica. Tal cenário indica não apenas uma distribuição desigual dos recursos, mas também um desafio para a expansão do acesso às oportunidades de iniciação científica, potencialmente limitando a diversidade de participantes e a inovação dentro do ecossistema científico educacional brasileiro.

Ao tratar das instituições participantes do programa ICJ, foi possível verificar a contemplação de 288 instituições diferentes, no período analisado. As instituições foram classificadas em seis categorias principais, com base na natureza e no foco principal de cada instituição.

A categoria Instituições de Ensino Superior (IES) contempla as Universidades e Centros Universitários, incluindo universidades federais, estaduais, municipais e privadas. A categoria Institutos Federais (IFs) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) contemplam os institutos federais de educação e tecnologia e centros federais de educação tecnológica. Caracterizam principalmente por serem instituições focadas no desenvolvimento profissional e tecnológico, incluindo técnico de nível médio e superior. Os Institutos de Pesquisa são instituições dedicadas à pesquisa como objetivo central, podendo ser institutos ou centros de pesquisas. Os Órgãos Governamentais incluem as secretarias estaduais e municipais, ministérios e outros órgãos governamentais que manifestaram interesses em implementar o ICJ em suas ações. E por fim, criamos a categoria Outras, cujo objetivo foi agrupar outras categorias de instituições que não se encaixam diretamente nas anteriores, tais como ONGs e associações.

**Figura 3.** Categorização das instituições beneficiadas pelo Programa de Iniciação Científica Júnior.



**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq

A distribuição do apoio do CNPq às instituições, conforme ilustrado na figura 3, revela uma predominância significativa das Instituições de Ensino Superior, que constituem 63,07% do total. Este domínio reafirma o papel central dessas instituições no panorama da pesquisa científica no Brasil, consistentemente alinhado com sua missão fundamental de integrar ensino, pesquisa e extensão. As universidades, em particular, se beneficiam dessa estrutura ao envolverem estudantes do ensino médio em atividades científicas, ampliando assim o alcance e o impacto de suas funções acadêmicas e de extensão.

Os IFs e CEFETs, que aparecem em segundo lugar com 16,38%, refletem uma tendência importante dentro do contexto educacional brasileiro. A integração da educação profissional e tecnológica com o ensino superior em uma única instituição, cria um ambiente propício para o desenvolvimento de projetos de ICJ. Esta dualidade de modalidades, facilita o enquadramento destas instituições nos programas de ICJ, uma vez que o CNPq prioriza as instituições que são beneficiárias dos programas de PIBIC e/ou PIBIT, frente às solicitações de programas de ICJ.

Ainda assim, faz-se importante refletir sobre as causas subjacentes que limitam uma maior participação dos IFs e CEFETs como principais desenvolvedores de projetos de ICJ, apesar de sua evidente capacidade técnica e de infraestrutura. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão presentes em todas as Unidades da Federação, e contam com mais de 661 unidades vinculadas aos 38 Institutos Federais, além de 22 escolas técnicas de nível médio vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio

Pedro II<sup>3</sup>. Apesar da alta capacidade de liderança no posto de implementação da ICJ, os IFs e CEFETs figuram de forma secundária, demonstrando assim, a alta centralização das universidades na produção do conhecimento científico e tecnológico.

Com relação a participação dos Órgãos Governamentais e dos Institutos de Pesquisas, com 7,67% e 6,27% respectivamente, embora menor, é fundamental para entender a diversidade de aplicações do programa de ICJ em diferentes contextos da ciência e da promoção da ciência. Com relação a participação de Órgãos Governamentais, entre o período de 2017 a 2023, 22 instituições foram beneficiadas pelo ICJ, como Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, Governo do Estado do Alagoas e do Amapá, Governos Municipais e Secretarias de Estado de Educação e de Ciência e Tecnologia, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1** - Relação de Instituições Governamentais beneficiadas pelo ICJ entre 2017 - 2023.

Órgão Governamental	UF	Cidade
Governo do Estado de Alagoas	Alagoas	Maceió
Governo do Estado do Amapá	Amapá	Macapá
Ministerio da Ciencia, Tecnologia e Inovações	Distrito Federal	Brasília
Municipal de São Vicente Ferrer	Maranhão	São Vicente Ferrer
Prefeitura Municipal de Alto Alegre	Maranhão	Alto Alegre
Prefeitura Municipal de Barra Mansa	Rio de Janeiro	Barra Mansa
Prefeitura Municipal de Canela	Rio Grande do Sul	Canela
Prefeitura Municipal de Matinha	Maranhão	Matinha
Prefeitura Municipal de Mossoró	Rio Grande do Norte	Mossoró
Prefeitura Municipal de Paudalho	Pernambuco	Paudalho
Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri	Pará	Igarapé-Miri
Prefeitura Municipal de Tauá	Ceará	Tauá
Secretaria da Agricultura, Pecuária e Irrigação	Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Secretaria da Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará	Ceará	Fortaleza
Secretaria da Educacao do Estado do Ceará	Ceará	Fortaleza
Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação de Pernambuco	Pernambuco	Recife
Secretaria de Educação de Pernambuco	Pernambuco	Recife

3 Informações disponibilizadas no portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Órgão Governamental	UF	Cidade
Secretaria de Educacao do Estado da Bahia	Bahia	Salvador
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Mato Grosso	Cuiabá
Secretaria de Educacao do Estado do Mato Grosso	Mato Grosso	Cuiabá
Secretaria de Educacao e Esporte do Estado do Acre	Acre	Rio Branco
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza	Ceará	Fortaleza

**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq.

A análise dos dados relativos ao fomento das políticas de ICJ por órgãos governamentais revela uma interessante distribuição regional, com uma marcante predominância de instituições no Nordeste do Brasil. Este fenômeno é significativo: dos 22 órgãos governamentais beneficiados pelo ICJ, 13 estão localizados no Nordeste, o que representa 59% do total nesta categoria. Comparativamente, as regiões Norte e Centro-Oeste cada uma contribui com 13,64%, enquanto o Sul e o Sudeste apresentam 9,09% e 4,55%, respectivamente.

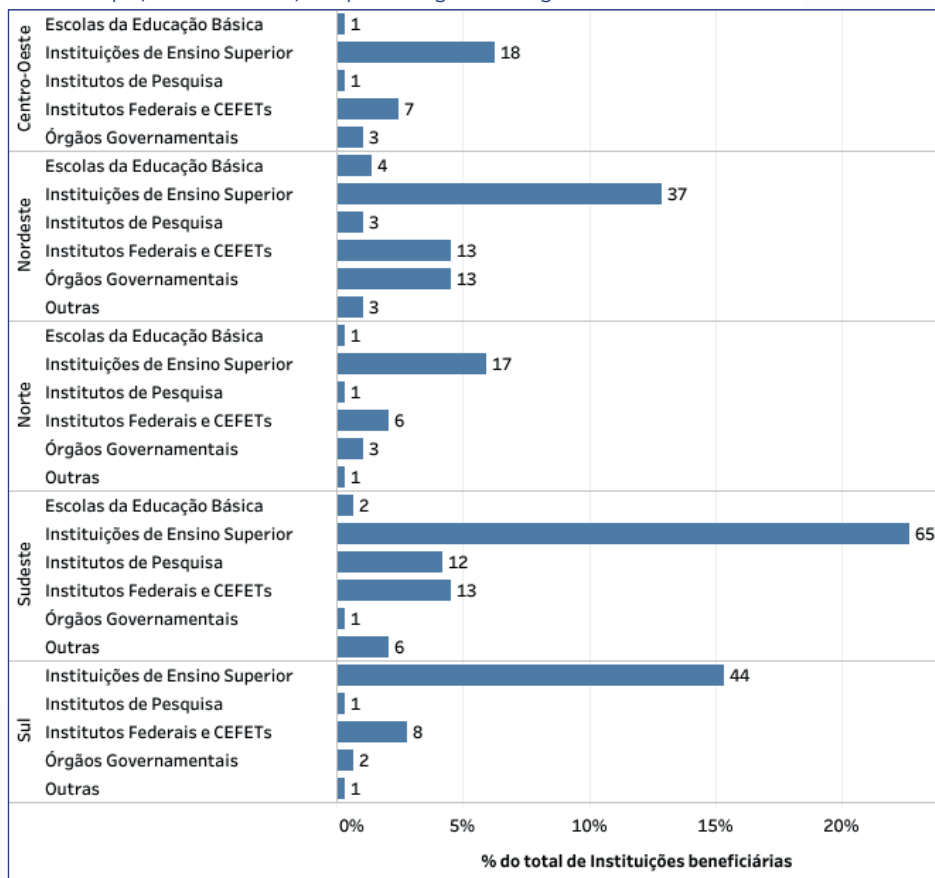
Esta distribuição sugere uma inversão notável no panorama tradicional de fomento à pesquisa no Brasil. Em todas as regiões do Brasil, pode-se notar uma uniformidade com relação às categorias de instituições apoiadas pela ICJ: as IES se destacam como as principais beneficiárias, seguida pelos IFs e CEFETs, demonstrando assim certa centralidade na implementação da ICJ no contexto brasileiro. A exceção acontece justamente na Região Nordeste, uma vez que o número de Órgãos Governamentais se igualam ao de IFs e CEFETs, conforme podemos analisar na figura 4.

Enquanto o Sudeste lidera em número de instituições de ensino superior, com 22,65% do total de instituições beneficiadas, a região Nordeste se destaca na participação governamental no ICJ. Isso pode indicar uma compensação pelas limitações em infraestrutura acadêmica e de pesquisa em algumas áreas do Nordeste, levando os órgãos governamentais a assumirem um papel mais ativo na promoção da ciência para os estudantes da educação básica.

Este padrão destaca a importância crucial de políticas públicas que promovam a descentralização das atividades científicas, estendendo oportunidades para além dos grandes centros urbanos. Assim, mesmo em cidades menores e mais afastadas dos centros de pesquisa tradicionais, os jovens estudantes podem

ter a oportunidade de se envolver com a ciência, o que é vital para o desenvolvimento equilibrado e inclusivo do país.

**Figura 4.** Participação das instituições por categoria e Região do País.



**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq

A análise da distribuição regional das instituições beneficiárias do ICJ, revela uma heterogeneidade significativa que reflete, de forma clara, as disparidades infraestruturais e de investimentos em ciência e tecnologia na educação básica. Este cenário nos oferece uma perspectiva importante para entendermos as dinâmicas de desenvolvimento regional e o papel das políticas públicas em fomentar a equidade na distribuição de recursos para pesquisa.

Conforme a figura 4, fica evidente a participação da região sudeste com o maior número de instituições beneficiadas pelo ICJ, correspondendo a 65% do total. Este percentual não reflete apenas o alto grau de instituições de pesquisa e universidades, mas também sublinha a robustez do sistema de ensino. A região

nordeste, representa 37% do total de instituições beneficiadas pelo ICJ, contudo, diferentemente da região sudeste que conta com o maior número de instituições de pesquisa, o nordeste se destaca pela atual dos Órgãos Governamentais.

A região sul, por sua vez, conta com 17% do total das instituições e ilustra uma forte aplicação do ICJ pelas IES, sugerindo assim, uma sólida base acadêmica. O Norte e o Centro-Oeste, com 13% e 7% respectivamente, evidenciam a tendência da predominância das IES, IFs e CEFETs no domínio do programa de ICJ no Brasil.

Estendendo a análise da figura 3, a última categoria, “Escolas da Educação Básica”, representa uma participação mínima de instituições, com apenas 2,79%. Esse dado é corroborado pelo quadro 2, que lista as escolas da Educação Básica que foram beneficiadas pelo ICJ, onde se observa que todas as instituições são de ensino médio.

**Quadro 2** - Relação de Escolas da Educação Básica beneficiadas pelo ICJ entre 2017 - 2023.

Instituições	Modalidade	Região	UF
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IP São Vicente de Ferrer	Curso Técnico Integrado	Nordeste	Maranhão
Centro Estadual de Educação Técnica Talmo Luiz Silva	Curso Técnico Integrado	Sudeste	Espírito Santo
Escola Estadual de Ensino Medio Antonio Jose Peixoto Miguel	Curso Técnico Integrado	Sudeste	Espírito Santo
ETE Professor Francisco Jonas Feitosa Costa	Curso Técnico Integrado	Nordeste	Pernambuco
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	Curso Técnico Integrado	Nordeste	Maranhão
CEI - Centro Educacional Integrado	Regular	Sul	Paraná
EEE Manoel Antonio de Castro	Regular	Norte	Pará
CEM Integrado do Gama	Curso Técnico Integrado	Centro-Oeste	Distrito Federal

**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq.

Ao analisar a RN 027/2008, que estabelece os critérios e condições para implementação da ICJ, verificamos que devido às especificidades das exigências, muitas escolas da educação deixam de participar. As exigências de titulação mínima de Mestrado para os professores orientadores e exigência anterior comprovada em pesquisa, desenvolvimento tecnológico ou atividades cultu-

rais e artísticas representam barreiras significativas. Na prática, esses requisitos favorecem a participação de instituições de Ensino Superior, que naturalmente possuem corpo docente mais qualificado e infraestrutura de pesquisa estabelecida, em detrimento das escolas de educação básica, onde tais recursos são mais escassos.

Além disso, a preferência por instituições que já são beneficiárias de programas como PIBIC e PIBITI reforça um ciclo onde apenas instituições previamente engajadas em pesquisa conseguem manter e expandir seus programas, deixando escolas menos equipadas à margem.

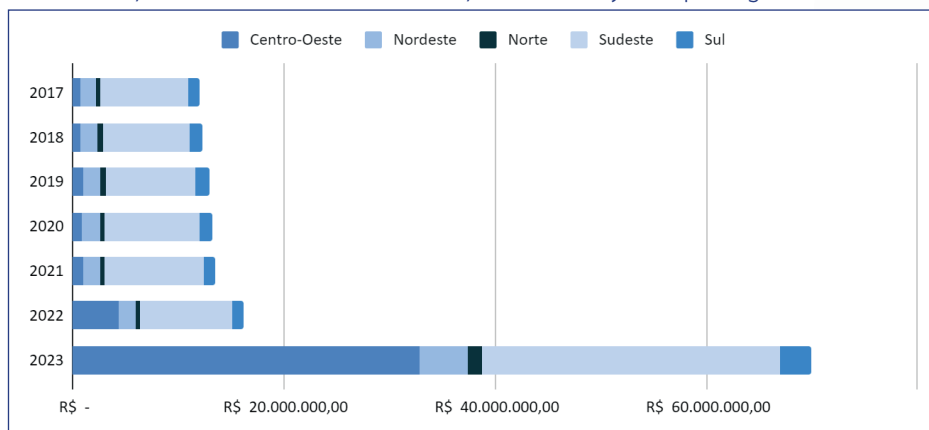
O fato de todas as escolas da Educação Básica beneficiadas oferecerem Ensino Médio e, na maioria dos casos, estarem integradas ao ensino profissionalizante e tecnológico, destaca uma tendência importante: essas escolas, embora menos numerosas, estão potencialmente melhor preparadas para integrar pesquisa e prática educativa devido ao seu enfoque técnico. Esse aspecto é crucial para o desenvolvimento de competências em pesquisa entre os jovens estudantes, preparando-os melhor para desafios futuros em ciência e tecnologia.

A análise dos investimentos em ICJ e sua distribuição por região do Brasil revela uma discrepância notável (figura 5). Em 2023, observa-se um pico acentuado nos investimentos nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, com valores atribuídos ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e ao Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (INMPA) totalizando aproximadamente R\$ 49.485.900,00. Este aporte financeiro significativo no MCTI foi destinado especificamente ao pagamento de bolsas de Iniciação Científica Jr. CNPq/MCTI do Auxílio Brasil. Esta iniciativa faz parte de uma política mais ampla do Governo Federal, que busca integrar estudantes de baixa renda em atividades científicas através da participação em olimpíadas de conhecimento.

O INMPA, por sua vez, administra a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, uma das maiores competições científicas do país, alcançando praticamente todos os municípios brasileiros. O investimento considerável nesta instituição reflete seu papel central em estimular o interesse e a competência matemática entre estudantes de escolas públicas em todo o território nacional.



**Figura 5.** Distribuição dos investimentos em Iniciação Científica Júnior, por região do Brasil.



**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq

Excluindo os valores extraordinários atribuídos ao MCTI e ao INMPA, a distribuição dos recursos do ICJ entre as diferentes regiões do Brasil mostra variações significativas, que podem ser indicativas das disparidades na infraestrutura de pesquisa e desenvolvimento educacional entre as regiões. As regiões Norte, Nordeste e Sul recebem investimentos consistentemente menores em comparação ao Centro-Oeste e Sudeste, mesmo desconsiderando os valores excepcionais de 2023.

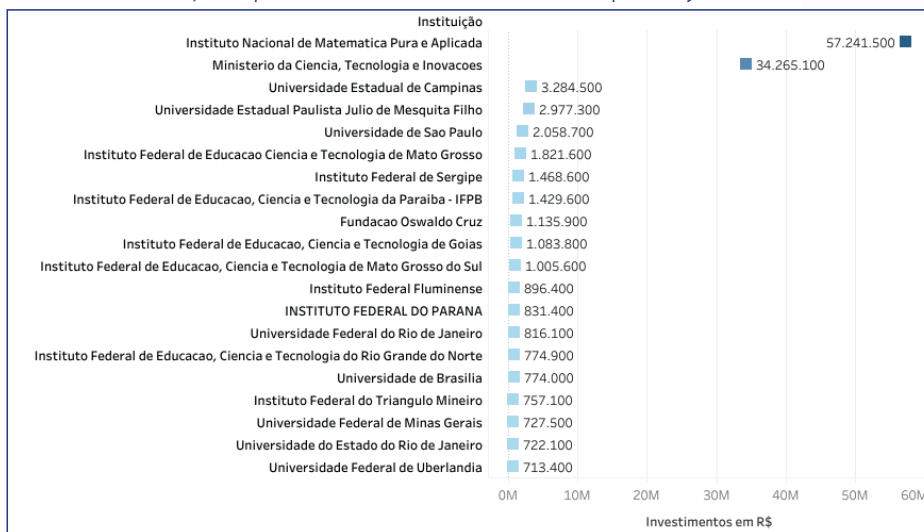
Ao analisar as 20 instituições que mais receberam investimentos do programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) entre 2017 e 2023, é crucial destacar não apenas as quantias envolvidas, mas também as regiões geográficas dessas instituições, proporcionando um entendimento mais profundo da distribuição regional dos recursos, como demonstrado na figura 6.

As IES têm, inerentemente, maior capacidade para atrair recursos devido à sua infraestrutura estabelecida, corpo docente qualificado e acesso a redes de colaboração tanto nacionais quanto internacionais. Além disso, a exigência de que os orientadores tenham no mínimo título de mestre, conforme citado anteriormente, favorece automaticamente as IES, onde a titulação avançada é mais comum.

Embora a concentração de financiamento nas IES possa ser vista como um reconhecimento da sua capacidade de conduzir pesquisa de alto nível, também é indicativo de uma potencial barreira para instituições menores ou menos estabelecidas, incluindo escolas de educação básica. Essa centralização de recursos

pode limitar a diversidade de participantes no programa ICJ, concentrando oportunidades em instituições que já possuem ampla capacidade de pesquisa.

**Figura 6** - As 20 instituições que mais receberam investimentos pelo ICJ.



**Fonte:** Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq

Quando observamos a distribuição total de recursos por região, a predominância do Sudeste é clara, com instituições de renome que acumulam uma parcela significativa dos fundos destinados ao ICJ. Este fenômeno não apenas reflete a concentração de recursos e infraestrutura existente, mas também aponta para a necessidade de uma política mais equitativa que possa incentivar uma maior dispersão dos investimentos para outras regiões, particularmente o Norte e Centro-Oeste, onde a presença de instituições beneficiadas é menos proeminente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ICJ tem se consolidado como um instrumento fundamental para a promoção da pesquisa no contexto da educação básica, proporcionando aos estudantes uma imersão precoce no ambiente científico e acadêmico. A institucionalização desse programa é crucial para garantir sua continuidade ao longo do tempo, permitindo que ele não dependa de iniciativas isoladas ou esporádicas. A consolidação do ICJ, portanto, depende da criação de políticas públicas

que assegurem sua permanência e expansão, incorporando-o de maneira sistemática nas instituições educacionais.

Nesse sentido, a Resolução Normativa RN027/2008, que estabelece as universidades e centros de pesquisa como instituições validadas para a promoção da Iniciação Científica Júnior, é um marco relevante. A normatização legitima essas instituições como as principais agentes promotoras do ICJ, algo que se reflete no alto índice de participação das universidades no programa. O ambiente universitário, por sua estrutura de pesquisa e formação de professores, tem sido o principal espaço de fomento à iniciação científica, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico dos jovens, mas também sua inserção precoce em redes de conhecimento e inovação.

Além das universidades, destaca-se o potencial dos Institutos Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica como promotores da Iniciação Científica Júnior. Essas instituições têm uma peculiaridade: além de oferecerem ensino superior, também atuam na educação profissional e tecnológica em nível de ensino médio, seja na modalidade concomitante, subsequente ou integrada. Essa característica coloca os Institutos Federais e CEFETs em uma posição estratégica para serem protagonistas na implementação do ICJ. Contudo, há uma lacuna de estudos que investiguem os motivos pelos quais essas instituições ainda não são referências em ICJ, o que demanda mais pesquisa e atenção por parte das políticas públicas.

Outro aspecto relevante é a participação de órgãos governamentais, como as secretarias estaduais de educação e as prefeituras, especialmente na região Nordeste. Esses órgãos têm desempenhado um papel significativo na implementação do ICJ, alcançando níveis de participação similares aos dos institutos de pesquisa. Essa parceria entre governos locais e programas de iniciação científica é essencial para que as políticas educacionais se aproximem das realidades regionais, promovendo uma maior integração entre ciência, tecnologia e educação básica.

Por outro lado, um ponto que merece destaque é a baixa participação das escolas de educação básica no ICJ. Esse descompasso evidencia uma lacuna significativa na valorização da pesquisa dentro do ambiente escolar, sobretudo em comparação com universidades, institutos federais e centros de pesquisa. Para reverter essa situação, é fundamental que as escolas, junto com seus professores, possam participar ativamente dos editais de ICJ, fortalecendo suas capacidades de desenvolver pesquisa e integrando essa prática ao currículo escolar. Ao

possibilitar que os professores da educação básica participem desses editais, ampliamos as oportunidades de formação complementar para os docentes e proporcionamos uma experiência científica mais rica para os estudantes. Além disso, promover a ICJ dentro das escolas, especialmente aquelas que oferecem educação profissional e tecnológica, pode potencializar a relação entre teoria e prática, favorecendo a formação integral dos alunos.

Em suma, o fortalecimento da Iniciação Científica Júnior depende da institucionalização do programa, do reconhecimento de novas instituições promotoras, como os Institutos Federais, e da maior inserção das escolas de educação básica nesse processo. A continuidade e expansão do ICJ são essenciais para o desenvolvimento de uma cultura científica sólida no Brasil, capaz de transformar a educação e preparar as novas gerações para os desafios do futuro.

## REFERÊNCIAS

CNPQ. *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Bolsas por Quota no País (ICJ)-Alterações*. Disponível em: [http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/625808](http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/625808). Acesso em: 10 jun. 2024.

FERREIRA, C. A. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Org.). *Juventude e Iniciação Científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 27-52.

GOVERNO DO BRASIL. *Painel de fomento em ciência, tecnologia e inovação*. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abetos/paineis-de-dados/painel-de-fomento-em-ciencia-tecnologia-e-inovacao>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. *Saiba mais sobre bolsa científica*. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/bolsa-cientifica/saiba-mais>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Mais de 18 milhões de alunos fazem a prova da OBMEP nesta terça*. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/destaques.DO?id=975>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Adriano de. *A Iniciação Científica Júnior (ICJ): aproximações da educação superior com a educação básica*. 2015. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VASQUES, Daniel Giordani; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Orientação em Iniciação Científica Júnior: reflexões e processos de uma pesquisa-ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 17, n. 37, p. 351-372, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 jun. 2024. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1506.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.029

# A REPROVAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IPANGUAÇU/RN

Mara Núbia de França<sup>1</sup>  
Deise Carla de Brito Pascoal<sup>2</sup>

## RESUMO

O Interesse pela temática vem de uma inquietude desde que lecionei numa turma de 5º ano numa escola da rede municipal de ensino de minha cidade, onde me deparei com cerca de 10 alunos com distorção idade/ano e com histórico de reprovação escolar. A temática da reprovação escolar ainda é um pouco escassa no Brasil, embora o problema seja um dos grandes motivadores do abono escolar. E o Brasil, entre 70 países pesquisados, ainda é um dos que mais reprovam ficando atrás apenas da Colômbia. Como objetivo geral temos a intenção de contribuir para uma reflexão a nível de município e escola, sobre o alto índice de alunos reprovados no Ensino Fundamental e como objetivos específicos, intentamos: Refletir sobre a reprovação e repetência na escola; Diminuir gradativamente os índices de reprovação no município; Desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que melhorem a aprendizagem; Desenvolver programas de correção de fluxo escolar e Encaminhar alunos fora da idade escolar para turmas de EJA. Sob reflexões de Vitor Paro e a coleta de dados durante a pesquisa e em sites Educacionais do governo federal, buscaremos refletir sobre o cenário educacional e os índices que são apresentados no cenário da Educação a nível nacional, bem como provocar uma reflexão e mudanças de atitudes e posturas dos professores da rede municipal de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Básica, Reprovação escolar, Ipanguaçu, Educação Pública.

1 Mestranda em Educação, maranubiaip@gmail.com;

2 Mestranda do Curso de Educação Profissional e Tecnológica - IFRN, deise Carla1910@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A reprovação escolar, motivo de grande abandono das escolas Brasil a fora, ainda é situação presente nas discussões de encontros de professores e educadores. A proposta de trabalho e investigação aqui presente, nasce de uma inquietação enquanto professora da rede municipal de ensino de Ipangaçu. O município de aproximadamente 16 mil habitantes e encravado no interior do RN, que possui 16 escolas em sua atuação, sendo 03 estaduais, 02 da rede particular, 01 Instituto Federal e 11 escolas municipais da Educação Infantil ao nono ano; dessas apenas duas estão situadas na área urbana, sendo uma creche, e uma escola do primeiro ao nono ano.

Na formulação inicial desta pesquisa, a pretensão era coletar opiniões de professores a respeito dos motivos que levam a reprovação escolar, a fim de descobrir ou fomentar neles, os professores, uma reflexão a respeito de auto avaliação, ou seja, dos discursos que cercam esses sujeitos (os alunos), que são vítimas ou rotulados como responsáveis unicamente pelos resultados.

### A respeito da reprovação, Paro diz:

[...]A reprovação não se manifesta, pois, apenas no modo de agir e de pensar que perpassa as atividade escolares. Mas nos números de retidos e “desistentes” que a escola produz, mas também no modo de agir e de pensar que perpassa as atividade escolares. Nas relações de ensino que se estabelecem na sala de aula, por exemplo se não virem uma concepção de educação como atualização que orienta a ação de educação como atualização histórico-cultural que orienta a ação para objetivos identificados com o gosto pelo saber e a apropriação da cultura como valor fundamental mas, em vez disso, uma percepção do papel da escola que se volta para resultados vinculados á obtenção de uma credencial de passagem para o próximo nível de ensino ou mero cumprimento de uma obrigação é claro que o suposto da reprovação estar permanentemente presente.

Na opinião de Paro, é importante salientar que a prática e os discursos produzidos também é uma prática escolar. Uma complexa teia de discursos que se fundem através de diversas práticas e saberes. O município de Ipangaçu aponta dados do IDEB (Índice da Educação Básica) que passou de 3.94 em 2023 para 4.43 em 2024. Ao longo dos anos apresentou um lento crescimento em seus dados em geral, mas que até hoje ainda sofre com os transtornos de reprovação, repetência e abandono escolar.

Em entrevista realizada com 10 professores da escola a respeito da opinião deles sobre: que motivos levam os alunos a reprovação? A maioria respondeu que era a falta de interesse dos alunos. Outros responderam que eram as dificuldades escolares, outros o comportamento e falta de interesse, defasagem escolar e outros que eram vários fatores como: família e escolar. Em nenhum momento observamos depoimentos a respeito da avaliação realizada em torno do saber dos alunos, ou da atuação de professores.

A respeito das estatísticas escolares, Gil diz:

[...]as estatísticas estão longe de ter a neutralidade que frequentemente lhes é atribuída. Produzidas a partir de finalidades definidas por indivíduos determinados e restritos à possibilidade de apresentar apenas números constrangidos por categorias determinadas, as estatísticas mostram aspectos parciais da sociedade.

Em se tratando de Ideb ou qualquer outro dado estatístico, pode-se afirmar que qualquer pesquisa serve a algum interesse sendo que ao longo dos estudos a respeito da repetência e reprovação escolar, são inúmeros os motivos que levam os alunos a reprovação e conseqüentemente a repetência, falta de estímulos e inúmeras situações sociais, emocionais e culturais para a escola e para o aluno. Uma análise da atualidade mostra que o ensino no ensino fundamental principalmente anos iniciais precisa provocar a aprendizagem com o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno para que esse, siga nos anos seguintes sem distorção. Uma situação que implica demais em falta de interesse em continuar os estudos quando se repete de ano.

A esse respeito ver Saviani sobre o ensino sistematizado:

[...]a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, história e geografia humanas (SAVIANI 1992).

A opção por focar na reprovação escolar surgiu da vivência nesta instituição, ocasião em que atuava em 2019 com alunos de uma turma de quinto ano, com 8 alunos fora de faixa etária e repetentes. Isso causava um verdadeiro transtorno em sala de aula, por lhe dar com interesses e comportamentos muito diferente. Tento retratar aqui a realidade do município de Ipangaçu, que como muitos outros no Brasil afora sofrem com a reprovação escolar.



O município de Cunho mais agrícola localizado na microrregião do Vale do Assú, enfrenta alguns desafios ao longo dos anos na melhoria dos seus índices escolares. Atualmente o município possui cerca de 1.900 alunos na sua rede ensino, desde a Educação Infantil aos anos finais. De 2011 pra cá o município tem alavancado seus índices ainda que de forma tímida. Em 2024 o IDEB subiu em algumas escolas da rede. Apesar disso muitos fatores ainda interferem no final que é a questão da reprovação escolar. Alguns problemas precisam ser investigados sobre o que diz Romanelli: “ a noção de repetência propriamente dita, tem seu surgimento quando se institui a escola seriada no final do século XIX.

Explicar o fracasso escolar para Charlot requer uma visão da história singular dos sujeitos, a análise de sua trajetória, as práticas das atividades que se desdobram no campo da aprendizagem e muito mais. E que também giram em torno da leitura de mundo positiva que eles tem a cerca da apropriação do conhecimento, do mundo que o cerca e além disso, de uma imagem voltada para aquilo que ele consegue fazer, e que são suas potencialidades.

Para Charlot 2000;

O autor diz que : por um lado as teorias lidam com posições e diferença entre posições, e não com um conjunto desses fenômenos, agrupados sobre a expressão “fracasso escolar”. Por outro lado, não se pode interpretar uma correlação estatística em termos de causalidade: dois fenômenos podem estar associados estatisticamente sem que um seja a causa do outro (eles podem não ter uma correlação direta, mas sim, serem os efeitos de um terceiro fenômeno). (ibid, p . 24).

Charlot ainda fala de outra via referente ao fracasso escolar que seria considerar o movimento complexo e longo, o sujeito e uma contínua reconstrução onde se constroem e se reestabelecem os sentidos. Para o autor, compreender as causas do fracasso escolar seria buscar compreender as experiências pelas quais os sujeitos atravessam e os sentidos construídos nessas vivências.

Considerando todas as reflexões, faz-se necessário analisar o lugar desse sujeito. Charlot nos traz uma pesquisa que aponta que o lugar do discurso da origem do fracasso escolar. O autor aponta para inúmeros fatores que estão envolvidos nesse fenômeno que vão desde a desigualdade de oportunidades, a ineficácia do aprendizado pela atuação docente, escassez de investimentos na educação, diferentes modos de vida do sujeito e das condições de trabalho. Essas e outras distintas experiências que perpassam as condições de trabalho.

Segundo ele: o campo de estudo a respeito da temática por muitas vezes torna-se repetitivo. Ele destaca esse trabalho: Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Chalort (2000). Ele tenta desmistificar a reprodução social dos anos 60 e 70 que seguia a lógica da produção e reprodução social, como se a posição social do pai fosse reproduzida pelo filho. Ele propõe que essas situações pré-estabelecidas sejam desmistificadas e que essas situações de fracasso escolar sejam analisadas.

É preciso traçar novas rotas e segundo ele o sujeito é importante trazer a discussão sobre o fracasso e repetência para o Ensino Fundamental no município de Ipanguaçu, o ensino precisa provocar a aprendizagem com o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Não é só passar de ano, a criança precisa aprender o que está sendo ensinado. As habilidade e competências a serem ensinadas diante de cada série/ano segundo a BNCC precisa ser levada em consideração, estudada, e avaliada por todos os professores e equipe pedagógica das escolas.

Os instrumentos de aprendizagem, as atividades propostas e as avaliações feitas dos alunos, também precisam ter um olhar crítico e está de acordo com o que o aluno estudou e também adequadas as suas capacidades intelectuais. Uma vez posta a avaliação, o professor também é avaliado pela nota atribuída ao seu aluno. O não aprender também precisa ser investigado uma vez que o aprender impõe inúmeras variáveis como já citado anteriormente. Nos estudos de Patto, o que chama a atenção pra tentar justificar, ou mesmo informar, são as condições institucionais, o que ela chama de condições internas. Além de outras inúmeras questões que contribuem para o fracasso como as condições de trabalho dos professores, a rotatividade deles, a própria falta de professores e a postura deles diante de crianças condenadas ao fracasso escolar.

Crianças essas que na maioria das vezes já tem sobre sí um olhar de preconceito sobre as suas capacidades e habilidades intelectuais diante das condições socioculturais as quais estão inseridas. Patto fala sobre quatro afirmativas que contribuem para o fracasso escolar que encontrou em pesquisas na revista RBEP que trariam abordagens psicologizantes e sociologizantes. Que seriam: dificuldade de alfabetização de alunos de camadas populares. A segunda seria uma atribuição de escolas públicas para atendimento de alunos com aprendizagem medianas, onde os alunos sofreriam forte o peso do fracasso através de seus professores que buscam alunos ideais. E a terceira, atribuição seria aquela aonde

os professores de classe média seriam pouco sensíveis e preconceituosos em relação aos estudantes.

A escola sempre foi considerada como reprodutora ou transformadora. É importante repensar as políticas educacionais vimos que ao longo dos anos as implicações que recaem sobre a reprovação e o fracasso escolar sobre os vários eixos: família e escola e responsabilização escolar, a formação profissional e ação dos docentes sobre o fracasso escolar, as condições institucionais e intraescolares e o fracasso escolar e as políticas públicas e o fracasso escolar e a relação de múltiplos fatores

Os estudos Moscovicianos apontam para uma discussão em seus artigos principalmente sobre a representação que os professores fazem dos alunos de camadas populares mais baixa. Uma representação preconceituosa, e a uma antecipação das expectativas do fracasso escolar de crianças de classes populares.

Além disso, essa e outras visões tomaram parte das concepções pedagógicas das aprendizagens e desenvolvimento das capacidades de aprendizagem e evolução de alunos de baixa renda. Preconceitos e representações sociais preconceituosas, que ainda pairam em muitas visões de professores e demais pessoas que olham para o ensino público. Diante disso é necessário entender o processo de escolarização e das contribuições de algumas visões que chegaram ao Brasil como salvacionista como a Construtivista. Estaria voltada para reduzir o fracasso escolar. Aonde o docente deveria exercer sua prática profissional motivado, visando a preparação de um trabalho escolar contextualizado como momentoso e destinado ao planejamento. Uma concepção que deixou lacunas, apesar de ter apostado nas potencialidades dos alunos.

Falar da reprovação não é também se remeter a uma responsabilidade apenas do professor. Existe uma rotina no Brasil de atribuir muitas vezes ou na maioria delas, essa visão. É preciso um olhar atento uma vez que outra vertente contrária a aprovação, seria o passar automaticamente, o que para Celso Antunes, não é a melhor solução como muitas realidades deixam isso em evidência.

Para Celso Vasconcelhos:

[...] a implantação da aprovação automática seja gradativa, considerando o enraizamento histórico de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar e que a proposta não deve ser imposta, sem que antes passe pela aceitação e interiorização dos educadores (VASCONCELLOS, 2005). Mesmo sendo defensor da não reprovação escolar.

A aprovação automática é utilizada ainda no Brasil do primeiro ao terceiro ano, o que impediu que muitas crianças fossem condenadas ao fracasso como no passado, mesmo diante do longo processo de aquisição do sistema alfabético e de escrita. Ele diz que esses altos índices de reprovação precisam sair da zona de naturalidade. E ainda que a reprovação deve ser superada porque é fator de seleção, e que o aluno não deve pagar pelas eventuais deficiências do ensino. E que todo aluno é capaz de aprender.

Estudos teóricos são preponderantes a respeito da reprovação mas ainda não surtiram o efeito necessário pois não percebemos mudanças significativas na maioria das escolas para que esses dados fossem revertidos. Preliminarmente as pesquisas ainda recaem sobre as responsabilidades de ir atribuindo as causas a fatores extraescolares e não a outros fatores como os intraescolares que envolvem os aspectos: sócio-culturais e também interações culturais entre professores, alunos, família e demais envolvidos no processo de aprendizagem.

As séries iniciais merecem atenção especial no tocante a aprendizagem e no tocante as políticas educacionais com valorização, formação do professor, além de investimentos em infraestrutura com prédios e salas de aula acolhedoras e climatizadas e bem ambientadas.

Aprender é um direito de todos, mas qual seria os critérios adotados para aprovar ou mesmo reprovar alunos? O aluno passa por um processo para recompor a aprendizagem, e ao final do ano é aprovado. Um processo que muitas vezes foi mal interpretado e ao invés de acompanhado, avaliado ele é promovido automaticamente sem a devida aprendizagem para aquela série. A esse respeito Paro diz que: como se passar para a série seguinte sem saber seja pior do que não saber e continuar na mesma série, com a agravante de ser estigmatizado pela reprovação e ferido em sua autonomia. A aprovação automática do aluno muitas vezes é vista como uma das possibilidades de eliminar o problemas. Mas também esconde as consequências sociais e culturais para um país.

A esse respeito NAGEL, (2001) diz:

A aprovação compulsória como decisão anterior à aferição de conhecimento, a correção de fluxo como meta estatística para comprovar a eficiência de um sistema falido, na prática vigente, já garantiu um descompromisso com as futuras gerações, só admissível quando se perde a história como horizonte possível.

Para Celso Vasconcelos a reprovação deve ser superada porque é fator de seleção social e discriminação. Ele diz que pedagogicamente não é a melhor

solução, e que o aluno não deve pagar pelas eventuais deficiências no ensino. E que todo aluno é capaz de aprender.

A esse respeito e sobre a reprovação automática Vitor Paro diz:

Mas a aprovação automática, apesar de seu valor intrínseco, não está imune a sua utilização com propósitos alheios à promoção da qualidade do ensino. A impressão negativa causada pela altas estatísticas de reprovação e evasão escolar nos vários sistemas de ensino tem levado governantes impopulares a lançar mão de expedientes nada pedagógicos para provocar a queda dessas estatísticas, de modo a aparecer que tais quedas tenham sido resultado de alguma melhoria na eficiência da escola.(PARO, 2003).

Que o fim da reprovação escolar não seja vista apenas como resultado dos usuários da escola, e que não isente a vontade política das suas responsabilidades no tocante a melhoria da qualidade do ensino. A discussão da reprovação escolar no Brasil precisa passar do nível das discussões. E as discussões até o momento não superaram os problemas considerando preliminarmente que as justificativas para os problemas da aprendizagem.

## AS AVALIAÇÕES ESCOLARES E AS REPROVAÇÕES

Desde o ensino dos jesuítas no Brasil, há relatos de exames de verificação das aprendizagens, onde em 1599 é publicado a *Ratium studiorum*, orientação para o ensino nas escolas jesuítas, (Saviani, 2007). Após essa avaliação eles recebiam um critério de classificação de aprovação tais como: simplesmente, plenamente e com distinção). Nos estudos escritos era constatado o pouco tempo de permanência do aluno na escola. Uns permanecem de 1 a 2 anos, e em média 5 anos de escolaridade.

Constata-se que o tempo de permanência na escola em comparação da permanência do aluno na escola, é diverso e plural. A história do calendário escolar com aprovação, reprovação e resultados vem se fixar mesmo no século XX, uma vez que a entrada de alunos não parava nas escolas em relatos de Gallego. E o tempo de aprender com a idade limite situava de 7 a 12 anos.

No caso do Brasil a autora diz:

O século 19 incorporou os discursos pedagógicos defensores da educabilidade da infância, do papel civilizatório da educação, e no interior dessa reflexão, da definição de um período ideal para

a aquisição da instrução elementar. Nos oitocentos, essa cada vez mais foi compreendida como devendo se realizar nos espaços escolares. Era à criança no período da meninice, compreendidas entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projeto de instrução pública. ( Gouveia, 2004, p. 278).

No Rio Grande do Sul nos estudos de Gil 2018 verificou-se que segundo decretos, as matrículas só seriam aceitas dos 7 aos 14 anos de idade. Mas nos livros de registros verificou-se registros de 4 e 6 anos e até outras matrículas fora da faixa etária. Com o passar do tempo, a seriação de classes e homogeneização começam a ocorrer no Brasil. São Paulo por exemplo sai na frente e começa a criar os grupos aonde centrou-se a atenção em aplicação de teste avaliativos na composição de aprendizagens dos alunos para formação de classes homogêneas. De forma que os alunos que não dominassem os conteúdos daquela série da qual foi aprovado, teria que voltar e cursar o ano anterior. Daí surge a compreensão da “necessidade da reprovação, retenção e repetência para o bom funcionamento da escola. Porém, essa medida não se configurou adequada no decorrer dos anos.

Assim surgem também os discursos de incapacidade e anormalidades, e posteriormente a aplicação dos testes e dos manuais de psicologia. Um dos testes era o de Binet. O chamado teste de Inteligência: aonde permitiam identificar as crianças retardadas e estabelecer o nível mental de cada aluno, tendo em vista encaminhá-lo para a modalidade de ensino mais adequada às suas necessidades individuais ( Lima e Viviani, 2015, p. 103).GIL diz que esses estudos serviram a elite brasileira. Um dos testes mais famosos de classificação e tentativa de homogeneização foi o teste “ABC. Encontrado no livro de Introdução ao estudo da Escola nova, de 1930 de Lourenço Filho que (Apud Monarch, 2009, p.221). Pensava-se que o ensino simultâneo seria possível e homogêneo.

Os discursos pedagógicos modernos e sem formação docente o problema da reprovação não aparece antes dos anos 1930 como problema político educacional. Aos poucos vai surgindo o número de alunos matriculados, com repetência e reprovação. Mas a capacidade do Estado em reconhecer esses problema ainda não aparece. Após a criação do Mec –Ministério da Educação em 1930 e em 1937 do Instituto Anísio Teixeira, passa a ser criado o convênio interadministrativo das Estatísticas Educacionais. Em 1936 é criado o boletim as reprovações na escola primária. De 1937 a 1944 são lançados boletins do governo federal sobre as matrículas primárias.

Em análise realizada a respeito do debate sobre a reprovação no cenário educacional, a reprovação não aparece como gravidade até a metade do século XX. Visto como natural pelo poder público e evitável. Mas que o debate é importante e é com a estatística que surgem elementos visíveis que expressam as dimensões qualitativas que possam ser assumidas como agenda de interesse políticossocial como diz Kingdon (1995).

## METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi bibliográfica, com dados estatísticos e também foi utilizado entrevista com 08 professores da rede municipal de ensino. A pesquisa buscou demonstrar que inúmeros alunos abandonam a escola anualmente, sendo que naquela escola alguns alunos fazem parte dessa estatística, sendo necessário uma intervenção da escola e do município.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa intitulada “ A reprovação escolar no município de Ipanguaçu, revelou as opiniões que alguns professores na rede municipal de ensino de Ipanguaçu, pensa a respeito da reprovação escolar nas escolas, ou mais especificamente naquela escola pesquisada. Alguns professores se sente sensibilizados pelo fato de alguns alunos não evoluírem em relação a aprendizagem, mas outro professores, só vêem os alunos como responsáveis pela exclusão ou não, do aprendizado escolar. Alguns professores se mostraram sensíveis quando o assunto foi repetir de ano, e que alguns alunos anualmente sofrem com essa situação, no entanto, para outros professores repetir de ano, é necessário e talvez fará com que os alunos aprendam mais sobre os assuntos de sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda retomando os pontos sobre a evasão escolar, Segundo Romanelli, as estatísticas sempre fazem um recorte daquilo que querem mostrar, e resultam em um ângulo parcial da realidade. A naturalização do fenômeno do abandono escolar, provocou por muitos anos um número grande de alunos excluídos da escola. A distorção idade-série provocou grandes repetências, e sinônimo de

não aprendizagens. Além disso, muitas crianças chegavam a escola e não tinham êxito na aprendizagem.

Diante da pesquisa realizada, foi constatado que na fala dos professores entrevistados a respeito dos principais problemas segundo as percepções dos entrevistados que levam a reprovação escolar, todas as causas seriam extra escolar. Em nenhum momento se falou a respeito, da questão das avaliações, de fatores internos, ou mesmo de questões relacionadas a instituição. A pesquisa também demonstrou que as escolas precisam traçar estratégias de melhorar o ensino nos anos iniciais, de forma que os alunos possam permanecer sem distorção/idade ano, fator que muitas vezes desestimula o aluno a se interessar pela escola.

Além disso, a pesquisa ainda provoca a escola e o município a estar ativamente atento ao tempo de aprender de cada educando em sala de aula, e a montar estratégias para recompor os saberes não adquiridos na idade certa.

Em suma, as percepções compartilhadas na pesquisa, destaca a necessidade de estar atendo aos saberes e habilidades que os alunos estão adquirindo, bem como das estratégias que serão lançadas para recompô-las, evitando assim a repetência e evasão.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Lucila Monteiro. Manuais de História da Educação (1930-1973), de Otaiza Oliveria Romanelli. Londrina, 2022.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o saber. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Natalia de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil. História da configuração de um problema político-educacional. Revista Brasileira de educação sol. 23, 2018.  
ANPED-Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação.

Patto, M.H. S A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A.Queiroz 1993.

Romanelli, O . O. História da educação no Brasil( 1930-1973). Petrópolis:Vozes, 1978.

PARO, Vitor Paro. Reprovação escolar, renúncia a educação – 3ª ed. Ver-São Paulo.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.030

# PROGRAMA PROFESSOR MENTOR EM AÇÃO – SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR SOBRE SUSTENTABILIDADE NO ENSINO MÉDIO

Ariane Ferreira Ferro<sup>1</sup>  
Maria Fernanda de Melo Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O programa de maior destaque da rede pública de educação alagoana é o Programa Escola 10, instituído como política pública permanente em educação, o qual estabelece diretrizes para a garantia de direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica do estado. O programa Escola 10 é um aglomerado de programas dentre eles, destaca-se o Programa Professor Mentor, que visa desenvolver o pensamento crítico, através da pesquisa científica bem como combater a evasão escolar. Nessa esteira, para nortear a produção intelectual e concreta dos educandos, o programa professor, na edição de 2024, tem lançado sobre as equipes de mentores alocadas nas escolas da rede estadual alagoana, temáticas gerais que devem ser trabalhadas de maneira autônoma e protagonista por cada célula de trabalho. Assim sendo, no escopo das atividades do programa professor mentor, durante os meses de abril e maio do ano de 2024, fora instituído o tema sustentabilidade, como referencial temático das atividades realizadas no programa. O presente artigo compartilha a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), a qual organizou as práticas realizadas por as autoras, em uma turma da segunda série do ensino médio, na Escola Estadual José Victorino da Rocha, localizada na zona rural de Palmeira dos Índios-Alagoas, por um período de 8 aulas, referentes aos componentes curriculares de cidadania digital e projeto de vida (pró-turma). A sequência didática proposta permitiu a discussão transversal sobre Objetivos de

1 Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – UFAL (arianeferreiraferro@professor.educ.al.gov.br).

2 Especialista em Educação Especial e Psicopedagoga Clínica e Institucional (fernandinhameo2014@hotmail.com)

Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030 (ONU), concretizada nos produtos desenvolvidos pelos alunos suscitando neles uma visão interdisciplinar da temática, sobretudo uma associação com o cotidiano deles.

**Palavras-chave:** Sequência didática, Sustentabilidade, Ensino médio, Política pública, Protagonismo jovem.

## INTRODUÇÃO

O programa de maior destaque na rede de educação alagoana é o Programa Escola 10, instituído, como política pública permanente em educação no estado, por força da Lei Ordinária 8.048 de 2018, a qual estabelece diretrizes para a garantia de direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica do estado.

O programa Escola 10 é um aglomerado de programas com finalidades específicas, o qual concretiza desafios estratégicos por meio de programas diferenciados. Dentre eles, destaca-se o Programa Professor Mentor, Meu projeto de vida, doravante apenas chamado de programa professor mentor, que visa desenvolver o pensamento crítico, através da pesquisa científica, bem como combater a evasão escolar.

No que tange ao combate à evasão escolar, o programa estruturou um mecanismo de acompanhamento de assiduidade escolar, a partir do qual cada escola, monitora a frequência escolar dos alunos bonificando com um pagamento mensal de R\$ 150,00 reais aqueles que possuem uma frequência mensal de 90%, ao passo que também detecta mensalmente quais alunos estão em risco de abandono escolar, facilitando a condução da busca ativa e o acionamento da rede de apoio escolar, como a família e o conselho tutelar.

Sobre a busca ativa, é importante clarificar como se dá seu funcionamento. Considerando os relatórios gerados pelos professores mentores de cada turma, a escola prepara uma estratégia de intervenção mensal, baseada na gravidade da taxa de infrequência dos alunos, que vai desde a notificação do aluno e da família e a sua sensibilização para a importância da assiduidade escolar, até a convocação da rede de proteção à criança e ao adolescente, como o conselho tutelar e o Ministério Público Estadual.

Em que pese, o programa professor seja uma ferramenta concreta de apoio à busca ativa mencionada alhures, o foco do programa é a capacitação dos jovens - ainda no ensino médio - à vida acadêmica, com a inserção do jovem as premissas da pesquisa científica e a construção do seu projeto de vida.

O Programa PROFESSOR MENTOR, MEU PROJETO DE VIDA tem como eixo norteador o desenvolvimento e aperfeiçoamento do PROJETO DE VIDA do estudante, tendo a RECOMPOSIÇÃO E APOIO À APRENDIZAGEM contínua como foco, especialmente o trabalho com a Leitura e Resolução de Problemas. Os Estudantes devem ser acolhidos e promovidos num processo de

ENGAJAMENTO no TERRITÓRIO junto a comunidade escolar, acompanhando o desenvolvimento de suas COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, articulado seu crescimento, por meio da inserção e da FAMÍLIA, o que aproxima a escola do território, valorizando as DIVERSIDADES das juventudes. (ESCOL@WEB, s/p, 2024).

Aduz também os documentos norteadores do programa que

O Professor Mentor, articula ações junto aos outros professores, mas também, cria possibilidades e espaços para intervenção e apoio para que os estudantes permaneçam na escola e aprendam. **Através do professor Mentor, os estudantes passam a ser protagonistas do projeto de pesquisa no programa, caracterizado pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, assessoria e discussão acerca dos desafios no âmbito da aprendizagem em Alagoas.** (ESCOL@WEB, s/p, 2024) (grifo nosso).

Considerando os documentos norteadores é imprescindível elucidar que o programa funciona, na sua perspectiva pedagógica, a partir da noção de eixo e dimensões. Sobre os eixos tem-se: projeto de vida, recomposição e apoio à aprendizagem, engajamento e território, competências socioemocionais, família e diversidades. Explica, a SEDUC, sobre cada eixo que

1- PROJETO DE VIDA: eixo NORTEADOR do Programa PMPV, que articula os demais eixos estruturantes, considerando o projeto de vida dos estudantes, na elaboração e sistematização de necessidades e avanços, conforme acesso, permanência e aprendizagem com sucesso.

2 - ENGAJAMENTO E TERRITÓRIO: Nesse eixo estruturante, as ações voltadas para a busca ativa, envolvimento da comunidade escolar, considerando as dificuldades e nuances do território e das pessoas.

3 - COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: esse eixo estruturante tem como foco o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas diversas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica), a partir da ampliação das capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, no estabelecimento de objetivos, na tomada de decisões e no enfrentamento de situações adversas ou novas.

4 - RECOMPOSIÇÃO E APOIO À APRENDIZAGEM: eixo estruturante que se configura na identificação, disseminação e

sistematização de estratégias utilizadas na mitigação das perdas de aprendizagem causadas pela pandemia da COVID-19 e que oportunizam o desenvolvimento de habilidades prioritárias, de modo a avançar para os níveis de aprendizagem subsequentes, tendo como foco Leitura e Resolução de Problemas, considerando a articulação com os componentes curriculares.

5 - FAMÍLIA: esse eixo estruturante implica em ações de engajamento e envolvimento das famílias no projeto de vida dos estudantes. A dimensão familiar, com foco na formação cognitiva, afetiva, social e da personalidade dos estudantes, precisa estar contextualizada em todas as suas mais variadas e diversas formas.

6 - DIVERSIDADES: esse eixo estruturante considera a variedade cultural, manifestada através da linguagem, do comportamento, do vestuário, das crenças, dos valores, dos posicionamentos políticos, da orientação sexual, das tradições, das artes e de toda forma de expressão; promovendo o respeito às diferenças através da compreensão da diversidade (heterogeneidade) e o entendimento das necessidades dos estudantes, abrindo portas para um aprendizado maior e melhor, derrubando barreiras desnecessárias. (ESCOL@WEB, s/p, 2024).

Dessa forma, as atividades planejadas pelo professor mentor devem se enquadrar em um desses eixos, provocando uma intersecção das atividades cotidianas com o currículo escolar e com um eixo do programa, de maneira fluída e sutil.

Além dos eixos, em 2024, o programa instituiu dimensões bimestrais a serem trabalhadas junto com os eixos, quais sejam: pesquisa, sustentabilidade ambiental, empreendedorismo, mediação artístico-cultural, responsabilidade social e cultura digital. Essas dimensões funcionaram, neste ano, como temáticas e os eixos como ferramentas e recursos, por exemplo, considerando o eixo recomposição de aprendizagem com a dimensão de empreendedorismo, o professor poderia construir uma atividade de leitura e interpretação de texto com o tema empreendedorismo e ofertar aos discentes perguntas sobre o tema, que estivessem dispostas no texto socializado com eles, permitindo paralelamente a recomposição de leitura e escrita e a apropriação de conceitos correlatos ao empreendedorismo.

Já em sua perspectiva administrativa, o programa se organiza da seguinte maneira: estudantes, estudante monitor (um por turma), professor mentor (um por turma), coordenador mentor da escola (um por escola), coordenador men-

tor regional (dimensão da Gerência de ensino), coordenador mentor estadual (dimensão da Secretaria de Educação).

Feitas as devidas apresentações, observe-se que o programa funciona a partir de um núcleo de professor mentor, aluno monitor e estudantes por turma. Cada escola dispõe de um coordenador mentor, cada gerência de ensino da secretaria estadual de educação também possui um coordenador e, por fim, uma coordenação a nível de estado.

Nessa esteira, para nortear a produção intelectual e concreta dos educandos, o programa professor, na edição de 2024, tem lançado sobre as equipes de mentores alocadas nas escolas da rede estadual alagoana temáticas gerais – dimensões, que devem ser trabalhadas de maneira autônoma e protagonistas por cada célula de trabalho (turmas), sendo socializados os resultados das práticas em comunidade, a fim de se permitir uma autocrítica e uma apropriação das metodologias que foram bem sucedidas.

Assim sendo, no escopo das atividades do programa professor mentor, durante os meses de abril e maio, do ano de 2024, foi instituído o tema sustentabilidade ambiental, como referencial temático das atividades realizadas no programa, as quais são foco de estudo deste trabalho.

O presente artigo tem por objetivo compartilhar as práticas realizadas no referido período, por as autoras, em uma turma da segunda série do ensino médio, na Escola Estadual José Victorino da Rocha, localizada na zona rural de Palmeira dos Índios -Alagoas, por um período de 8 aulas, referentes aos componentes curriculares de cidadania digital e projeto de vida (pró-turma), que são disciplinas ofertadas pelo currículo da educação básica (integral) de Alagoas.

Percebendo a relação do eixo temático com alguns dos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, os ODS da Agenda 2030, observou-se que a estratégia aqui apresentada está em consonância e advoga pela concretização dos objetivos 4 e 13, quais sejam, respectivamente, “a promoção da educação de qualidade e ações contra a mudança global do clima”. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, s/p, 2024).

No que diz respeito ao procedimento pedagógico, observou-se que a sequência didática seria o instrumento mais viável para a concretização de todos os objetivos intentados até aqui, posto que,

[...] Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem uma SD como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou

escrito”, cujo objetivo é ajudar o estudante a dominar um gênero de texto, possibilitando-lhe escrever e/ou falar de uma maneira apropriada em uma situação de comunicação (MIQUELANTE, PONTARA, CRISTÓVÃO & SILVA, p.264, 2017)

Dessa forma, a sequência didática foi escolhida como estratégia de ensino e aprendizagem desta prática, permitindo aos discentes o contato com vários gêneros textuais, os quais trabalhavam explicitamente as mudanças climáticas, a partir de textos jornalísticos, previamente escolhidos pelo professor mentor e implicitamente era realizada também a recomposição de aprendizagem no tocante a leitura e escrita.

A sequência didática também permitiu aos estudantes o contato com o hipertexto e a linguagem não verbal, visto que eles produziram cartazes e postagens para o Instagram, a partir do aplicativo Canva, para disseminar os aprendizados e reflexões que construíram sobre o tema da sustentabilidade ambiental.

Como resultados principais da sequência ora apresentada pode-se destacar: a realização da recomposição da aprendizagem em língua portuguesa, o diálogo entre o trabalho escolar com o cotidiano dos estudantes, a apropriação - por estudantes - de temas relacionados à conscientização ambiental tão importantes à literatura contemporânea bem como para sua formação integral, enquanto cidadão de direitos e deveres individuais e coletivos e por fim, numa perspectiva Freiriana, de que o aluno é alvo e o propulsor do processo de aprendizagem, é possível concluir que a presente prática também oportunizou o protagonismo dos discentes.

## METODOLOGIA

Este trabalho almeja apresentar uma sequência didática realizada no escopo do programa professor mentor da rede de educação pública de Alagoas, para tanto foi realizada uma pesquisa exploratória, nos sites e documentos institucionais, a fim de reunir as informações sobre a legislação estadual bem como compreender os alicerces dos assuntos em comento.

Não obstante, também se realizou uma pesquisa bibliográfica, na intenção de fundamentar a intervenção ora construída no que diz respeito ao programa apresentado, os ODS da Agenda 2030 e sobre a sequência didática.

Por fim, para a avaliação dos resultados foi utilizado o método qualitativo, o qual privilegia a abordagem não numérica para a aferição e avaliação de dados.

A temática central bimestral do programa foi trabalhada de forma interdisciplinar com os adolescentes, acarretando no êxito de objetivos pedagógicos e pessoais almejados, como será mostrado a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a concretização da intervenção pedagógica, com a finalidade de se trabalhar a sustentabilidade ambiental, foi pensada uma sequência didática, composta de oito aulas, de cinquenta minutos cada, para o público-alvo da segunda série zero um, da Escola Estadual José Victorino da Rocha, localizada no povoado de Canafístula de Frei Damião, na zona rural de Palmeira dos Índios – Alagoas, para um total de 24 alunos.

A proposta foi realizada durante as aulas dos itinerários formativos: projeto de vida (proturma) e cidadania digital, os quais dispõem a carga horária semanal de 100 minutos, correspondendo a duas aulas semanais seguidas, sendo as aulas de projeto de vida às sextas-feiras e as de cidadania digital às quintas-feiras.

O trabalho foi realizado em um período de um mês seguindo os planos de aula a seguir.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 01				
Objetivo	Conteúdo	Recurso	Cronograma	Avaliação
Introduzir a temática e investigar os conhecimentos prévios dos alunos	Meio ambiente	Quadro branco Pincel de quadro	1 aula	Autoavaliação da turma – os alunos vão julgar se conheciam a temática e a importância da reflexão realizada
<b>Metodologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escreva no quadro palavras que aduzam ao tema do meio ambiente, como: água, chuva, calor, floresta, terremoto, etc.;</li> <li>2. Peça para os alunos lembrarem ou pesquisarem músicas que contenham as palavras escritas no quadro;</li> <li>3. Cada música descoberta ou resgatada pelo aluno deve ser cantada e gratificada com um ponto, bem como a palavra do quadro deve ser apagada;</li> <li>4. Ao fim das palavras, ganha a competição quem tiver mais pontos, recebendo do professor um brinde de recompensa;</li> </ol>			



	<p>5. Após a dinâmica, o professor conduzirá uma investigação para descobrir os conhecimentos prévios dos alunos sobre a questão climática, com perguntas como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que é meio ambiente?</li> <li>Qual a vegetação e o clima típicos da nossa região?</li> <li>Como os espaços naturais e o clima são impactados em razão da ação humana?</li> <li>Como a mudança do clima e da vegetação podem atingir a nossa comunidade?</li> <li>Como podemos contribuir para a proteção da biodiversidade?</li> <li>Qual é o nosso papel individual e qual é a nossa importância na tarefa de proteção do meio ambiente?</li> </ol> <p>6. As contribuições dos alunos devem ser registradas no quadro, para que todos acompanhem;</p>
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Projeto de vida – proturma

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 02</b>				
<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Recurso</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Avaliação</b>
Introduzir a temática e investigar os conhecimentos prévios dos alunos	Meio ambiente	Caderno e caneta	1 aula	Autoavaliação da turma – os alunos vão julgar o que os outros alunos conheciam sobre a temática
<b>Metodologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Os alunos escreverão as perguntas da aula anterior no caderno se distribuirão em duplas;</li> <li>Eles entrevistarão outro aluno, anotando suas respostas no caderno e retornarão para a sala;</li> <li>Cada dupla vai socializar algumas das respostas obtidas junto a classe;</li> </ol>			
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Projeto de vida – proturma			

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 03</b>				
<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Recurso</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Avaliação</b>
Introduzir a temática da sustentabilidade e refletir sobre a ação humana sobre o meio ambiente	Sustentabilidade ambiental	Balões	1 aula	Autoavaliação da turma – os alunos vão refletir sobre a vida em comunidade e senso de prevenção

<b>Metodologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leve os alunos ao pátio;</li> <li>2. Dê a cada uma bexiga de sopro e peça que eles a encham e a amarrem;</li> <li>3. Informe que quem conseguir manter sua bexiga sem estourar, por 5 minutos, ganhará o prêmio;</li> <li>4. O esperado é que os alunos interpretem que tenham que estourar os balões alheios, assim sendo começará uma verdadeira guerra de estoura balões;</li> <li>5. Quando acabar o tempo, observe se ainda restam balões e os conduza de volta à sala de aula;</li> <li>6. Em sala, questione quem mandou eles estourarem os balões dos colegas e porque fizeram isso;</li> <li>7. Informe que se todos tivessem cuidado de seus balões, todos receberiam o prêmio, reforçando que não era necessário atacar ninguém para preservar o seu balão;</li> <li>8. A dinâmica serve para introduzir o tema da preservação do meio ambiente, como metáfora, a fim de mostrar como o ser humano tende a destruir os espaços biológicos para a preservação de seus próprios interesses;</li> <li>9. Apresente exemplos que demonstrem que é possível conviver com a biodiversidade em harmonia.</li> <li>10. Introduza o conceito de sustentabilidade e a importância da temática para a vida em sociedade.</li> </ol>
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Projeto de vida – proturma

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 04				
Objetivo	Conteúdo	Recurso	Cronograma	Avaliação
Introduzir a temática da sustentabilidade e refletir sobre a ação humana sobre o meio ambiente	Sustentabilidade ambiental	Notícias (G1) [ <a href="https://g1.globo.com/rs/rio-grande-dosul/noticia/2024/04/30/temporais-causam-estragosem-cidades-do-rs.ghtml">https://g1.globo.com/rs/rio-grande-dosul/noticia/2024/04/30/temporais-causam-estragosem-cidades-do-rs.ghtml</a> ]	1 aula	Autoavaliação da turma – os alunos vão refletir sobre o próprio futuro e sua capacidade de contribuir.
<b>Metodologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questione os alunos sobre desastres naturais recentes;</li> <li>2. Mostre uma notícia sobre as enchentes que afetaram o sul do país, em 2024;</li> <li>3. Pergunte aos alunos quais as causas ou fatores que contribuem para o aumento de desastres naturais e mudanças climáticas;</li> <li>4. Provoque uma reflexão sobre o futuro             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Pergunte se eles estão pessimistas ou otimistas sobre a condição climática;</li> <li>b. Pergunte como eles podem ajudar a proteger o meio ambiente;</li> </ol> </li> <li>5. Registre as colocações dos alunos.</li> </ol>			
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Projeto de vida – proturma			

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 05				
Objetivo	Conteúdo	Recurso	Cronograma	Avaliação
Promover o protagonismo estudantil e as Competências digitais	Campanha de conscientização de preservação do meio ambiente	Laboratório de informática, Internet e Canva Cartolina	1 aula	Avaliar as produções dos alunos levando em consideração design e correção gramatical
<b>Metodologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Divida a sala em grupos;</li> <li>2. Reflita sobre o poder da conscientização como estratégia de preservação do meio ambiente;</li> <li>3. Peça aos alunos que construam uma postagem que incentive boas práticas para a preservação do meio ambiente, como por exemplo, a reciclagem, etc.;</li> <li>4. Alguns grupos devem produzir cartazes para serem afixados nos espaços em comum da escola e outros grupos devem produzir as postagens, usando o aplicativo canva;</li> <li>5. A divisão deve ocorrer mediante a observação das competências individuais dos alunos</li> </ol>			
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Cidadania Digital			

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 06				
Objetivo	Conteúdo	Recurso	Cronograma	Avaliação
Promover o protagonismo estudantil e as Competências digitais	Campanha de conscientização de preservação do meio ambiente	Laboratório de informática, Internet e Canva Cartolina	1 aula	Avaliar as produções dos alunos levando em consideração design e correção gramatical
<b>Metodologia</b>	Os alunos devem continuar a produção dos materiais da aula 5.			
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Cidadania Digital			

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 07				
Objetivo	Conteúdo	Recurso	Cronograma	Avaliação
Promover o protagonismo estudantil e as Competências digitais	Campanha de conscientização de preservação do meio ambiente	Laboratório de informática, Internet e Canva Cartolina	1 aula	Avaliar as produções dos alunos levando em consideração design e correção gramatical
<b>Metodologia</b>	Os alunos devem revisar e finalizar a produção dos materiais da aula 5, postar nas mídias da sala e pregar os cartazes na escola.			
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Cidadania Digital			

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – AULA 07				
Objetivo	Conteúdo	Recurso	Cronograma	Avaliação
Refletir sobre a noção de responsabilidade ambiental	Preservação do meio ambiente	Roda de conversa	1 aula	Avaliar o engajamento da turma nas etapas do projeto
<b>Metodologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Conduza os alunos de volta à sala de aula e pergunte sobre a experiência de construir o material de conscientização de preservação ambiental, sobre os impactos dessa reflexão na conduta deles e se há importância e relevância dessa temática;</li> <li>Ofereça também uma avaliação sobre o engajamento deles na atividade.</li> </ol>			
<b>Itinerário/ disciplina</b>	Cidadania Digital			

Os planos de aula apresentados foram objeto de trabalho nos meses de abril e maio, na turma da segunda série zero um da Escola Estadual José Victorino da Rocha e como produtos finais os alunos conseguiram produzir alguns cartazes que representavam mensagens e ilustrações de incentivo à reciclagem e à importância da conscientização acerca da proteção do meio ambiente, bem como também foram produzidos cards (imagens) para o Instagram com mensagens com o mesmo conteúdo, os quais foram postadas na conta do Instagram da turma, que administrado pela aluna monitora.

Acerca do plano da aula 01, pode-se destacar que os estudantes adoraram a dinâmica como introdução do tema e que algumas das músicas trazidas por

eles já continham em si mensagens, as quais foram utilizadas para a elucidação da temática do meio ambiente. O uso de música trouxe uma abordagem leve e dinâmica, isso fez com que os alunos se engajassem mais na atividade e, portanto, estivessem mais receptivos aos novos conceitos.

Ainda sobre a aula 01, no que tange às perguntas, quais sejam:

- a. O que é meio ambiente?
- b. Qual a vegetação e o clima típicos da nossa região?
- c. Como os espaços naturais e o clima são impactados em razão da ação humana?
- d. Como a mudança do clima e da vegetação podem atingir a nossa comunidade?
- e. Como podemos contribuir para a proteção da biodiversidade?
- f. Qual é o nosso papel individual e qual é a nossa importância na tarefa de proteção do meio ambiente?

Os alunos demonstraram ter noções iniciais sobre o meio ambiente, a vegetação e o clima da região, sobretudo, porque são residentes de uma comunidade rural, em que pese muitos deles não tenham a vivência do trabalho rurícola, eles tem relação próxima com o cultivo de vegetais e a criação de animais bovinos e a avicultura, já que suas famílias ainda desempenham atividades rurícolas.

Partindo desse pressuposto e desse lugar de fala, os alunos foram instigados a refletir sobre como as mudanças climáticas e as alterações do ciclo da chuva tem alterado a vida deles, de seus familiares e do funcionamento da escola. Nesse ponto cabe ressaltar que quando há alta incidência de chuva no entorno escolar, alguns alunos não conseguem se deslocar até a escola, tendo em vista a interdição de vias.

Por fim, as contribuições dos alunos serviram de pressuposto inicial para a continuação da sequência.

Em seguida, ainda no mesmo dia, já que as duas aulas de proturma são realizadas em sequência os alunos foram divididos em duplas e se dirigiram as demais salas de aula para interpelarem outros colegas acerca das perguntas eles próprios tiveram que responder na aula um.

As atividades que demandam a visita dos alunos em outras salas de aula sempre são bem recebidas nesse grupo de estudantes, porque eles possuem

vários amigos em outras salas, então sempre há grande engajamento na realização desse tipo de atividade. Essa atividade se deu nos moldes de entrevista, os alunos – em duplas – se dirigiram a outras classes com as perguntas anotadas em seus cadernos, lugar que eles também anotaram as respostas obtidas pelo entrevistado.

Cada dupla deveria entrevistar apenas um aluno. Um deveria perguntar, o outro anotar as respostas. A intenção dessa prática foi envolver os alunos em atividade de investigação, na qual eles também desenvolvessem habilidades de comunicação oral e escrita, bem como ainda fosse possível retornar à sala de aula com tempo hábil para uma socialização de resultados e a promoção de uma reflexão sobre o papel de todos na preservação do meio ambiente.

A atividade foi desenvolvida com participação de grande parte turmas e os resultados foram compartilhados, a partir da leitura das respostas em uma roda de conversa e algumas provocações da docente.

Na semana seguinte foram realizados os planos de aula 3 e 4. Em relação à aula 3, é possível inferir que a dinâmica com os balões causou uma grande reflexão nos alunos, que como esperado, se dispuseram a estourar os balões uns dos outros ao invés de apenas protegerem o seu próprio balão.

De volta a sala de aula, quando foram explicados que se todos tivessem permanecido parados por 5 minutos segurando seu balão, todos ganhariam o prêmio, eles ficaram reflexivos sobre sua própria postura e se comprometeram a trabalhar mais em conjunto na próximas ocasiões. Eles também refletiram como a natureza humana se apropria do ambiente através da destruição e do uso irresponsável.

Por fim, os alunos refletiram sobre a finitude dos recursos naturais e sobre a importância de alternativas menos agressivas para a obtenção de produtos. Nesse diapasão, foi apresentado o conceito de sustentabilidade e sua relação com a preservação do meio ambiente.

Aqui cabe destacar que o grupo alvo dessa sequência é inserido na educação de tempo integral, na qual os alunos passam nove horas dentro da escola, sendo os itinerários formativos diversos do currículo de base ofertados no período da tarde, com a premissa de serem mais leves e dinâmicos, a fim de evitar a exaustão mental dos alunos. Por essa razão, que essa sequência contempla momentos de dinâmicas alternados com rodas de conversa, uso de laboratório de informática e a produção de texto.

O plano de aula 04 foi realizado em continuação da aula 03 e permitiu uma reflexão sobre como os desastres naturais tem se tornado uma triste realidade, cada vez mais frequentes e gravosos no Brasil, a partir da leitura de textos jornalísticos e de uma roda de conversa.

As aulas 05 e 06 ocorreram em um mesmo dia, durante uma aula de Cidadania digital, no laboratório de informática da escola. Nessas aulas, os alunos foram provocados a assumirem o papel protagonista de influenciadores e desafiados a criarem materiais que pudessem convidar seus pares a um olhar de cuidado ao planeta.

Observou-se que alguns alunos não possuíam facilidade no manuseio de ferramentas computacionais como a internet, o canva e o próprio uso do teclado representava uma barreira. Assim sendo, esses alunos foram realocados para a produção de materiais que pudessem ser expostos na própria escola, como cartazes. Dessa forma, a atividade fluiu de maneira a contemplar as competências e habilidades de cada estudante e foi possível produzir materiais de saída (através da internet) e de consumo interno (através dos cartazes).

Por fim, nas aulas 07 e 08, as quais foram realizadas também durante o itinerário de Cidadania Digital, os materiais foram revisados pelos estudantes e professora, a fim de retificar a correção gramatical e realizar o download da imagens, no laboratório de informática. Feitos os ajustes, os alunos foram direcionados à sala de aula, onde puderam realizar as postagens nas redes sociais – Instagram – bem como apegaram os cartazes produzidos na sala e corredores da escola.

Em um esforço final, os alunos avaliaram as suas próprias atividades realizadas e receberam um feedback da docente.

É importante apresentar algumas dificuldades encontradas durante a execução desta sequência didática, dentre elas está a heterogeneidade dos estudantes e a dificuldade de participação de todos na realização das atividades. Há alunos com diferentes níveis de dificuldade nas competências básicas, como a leitura e interpretação de texto, o que resulta num desafio para incluir todos de maneira significativa nas práticas realizadas.

A realização de dinâmicas e de atividades em grupo e em duplas foram estratégias de desarme de barreiras com os alunos mais resistentes ou com maiores deficiências de aprendizagem, permitindo que eles se interessassem mais e fossem ajudados por seus pares, de maneira natural e integrativa.

A partir de todo exposto, pode-se concluir que os resultados esperados foram alcançados de maneira satisfatória e que a sequência didática apresentada conseguiu envolver os alunos no objetivo de repensar suas práticas e modos de vida, a fim de coexistirem com os recursos naturais de maneira mais harmônica e respeitosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um manancial de direitos e aprendizados, além de sua nobre vocação, ainda conta com a presença dos alunos da educação básica por várias horas diárias, nesse caso de estudo, nove horas precisamente. Isso permite que a escola tenha condições de ser um vetor de real transformação na construção não só da carreira dos indivíduos, mas também de seu caráter, sua personalidade e suas competências socioemocionais.

Considerando essas premissas e o desafio da concretização das propostas do programa professor mentor, meu projeto de vida, foi planejada uma sequência didática focada na dimensão da sustentabilidade ambiental, a qual envolvia os eixos de recomposição de aprendizagem em língua portuguesa, de território e do projeto de vida, dentro das disciplinas de cidadania digital e proturma, que são itinerários formativos, ofertados à segunda série do ensino médio – alvo dessa intervenção.

A experiência de aprendizagem foi significativa e promoveu um sincero engajamento da turma, cumprindo assim a finalidade almejada, que era justamente convidar os jovens à participação na agenda de defesa do meio ambiente, a partir de melhores práticas individuais deles próprios, bem como a partir do convite deles a seus pares para fazer o mesmo.

Esse tipo de estratégia, que posiciona o aluno não só no centro da aprendizagem, mas também como agente promotor do conhecimento está alinhada aos fundamentos da educação básica do estado de Alagoas e representa a concretização, no chão da sala de aula, dos valores e políticas públicas pensadas e lançadas à rede.

O programa professor mentor é relativamente novo no cenário da educação alagoana, mas é sem dúvidas um dos responsáveis pelo aumento dos indicadores de qualidade da educação básica do estado, como se observa dos resultados das provas SAVEAL e SAEB/IDEB em 2023.



Por fim, é salutar destacar que práticas com esta, de natureza multidisciplinar são a realidade do trabalho docente em Alagoas, motivo pelo qual se destaca o afincamento dos professores da rede com a educação e com o projeto de vida dos estudantes, concretizando em suas práticas cotidianas os direitos fundamentais à educação e a dignidade da pessoa humana, estabelecidos na Carta Magna de 1988.

## AGRADECIMENTOS

Sendo este trabalho uma concretização de política pública, que reúne vários atores, é salutar agradecer a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, bem como a 3ª Gerência Estadual de Ensino em Palmeira dos Índios; à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, casa do pesquisador alagoano, às Coordenações do programa professor mentor, meu projeto de vida, à Escola Estadual José Victorino da Rocha, por meio de sua equipe diretiva e aos alunos da 2ª série 01 da referida escola, sobretudo na pessoa de sua estudante monitora.

Todos vocês foram atuantes na concretização das práticas aqui apresentadas.

Gostaríamos também de homenagear todos os professores mentores da SEDUC-AL/FAPEAL por seu esforço e dedicação à educação do nosso estado.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS(estado). **LEI ORDINARIA nº 8.048**, de 23 de novembro de 2018. Institui o programa escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de alagoas, define as diretrizes gerais, e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.al.br/norma/1501>. Acesso em 07.06.2024.

ESCOL@WEB. **Professor Mentor, Meu Projeto de Vida**. (Secretaria de Educação de Alagoas). Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/professor-mentor-meu-projeto-de-vida> acesso em: Acesso em 07.06.2024.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia da. **As Modalidades da**

**Avaliação e as Etapas da Sequência Didática:** Articulações Possíveis.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135060199881>. Acesso em: 27 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de desenvolvimento sustentável.**

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> acesso em: Acesso em 07.06.2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.031

# ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ESTUDOS PUBLICADOS ENTRE 2019 E 2024

Flávia Rodrigues Maciel<sup>1</sup>  
Alba Valéria Vieira da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sistemática da produção acadêmica sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) no período de 2019 a 2024. A pesquisa tem como objetivo principal analisar e categorizar os principais temas e tendências nas pesquisas publicadas sobre a UAB, destacando os avanços e desafios enfrentados por essa modalidade de educação a distância. Para alcançar este objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, que permitiu uma análise detalhada e interpretativa dos textos selecionados. O artigo dialoga com várias referências teóricas ao abordar os diferentes aspectos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Estudos como o de Diniz, Lima e Pires (2023) examinam as despesas orçamentárias do Sistema UAB, abordando a sustentabilidade financeira da EaD, enquanto Brasil, Oliveira Ramos e Silva Santos (2021) discutem a educação ambiental na formação de professores, refletindo sobre a eficácia das práticas pedagógicas na modalidade. Além disso, a pesquisa de Mendonça et al. (2019) adota uma abordagem crítica, fundamentada na sociologia e nas teorias de Pierre Bourdieu (1996; 2007 a, b e c) e Jean-Claude Passeron (Bourdieu; Passeron, 1990), destacando a análise das estruturas sociais que influenciam a educação a distância. Essas referências teóricas fornecem a base para as discussões sobre a viabilidade e os desafios enfrentados pelo sistema UAB. A metodologia incluiu a coleta e análise

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Universidad Interamericana - PY, flarmaciell@icloud.com;

2 Professora Doutora da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG alba.valeria@professor.ufcg.edu.br;

de conteúdo das publicações, possibilitando uma compreensão aprofundada dos fenômenos e contextos descritos nos estudos revisados. Os resultados preliminares indicam uma diversidade de temas abordados nas pesquisas sobre a UAB. Entre os temas recorrentes, destacam-se a análise das despesas orçamentárias e a sustentabilidade financeira do sistema, a democratização do acesso ao ensino superior, a formação de professores na modalidade a distância e as inovações pedagógicas implementadas. A análise metodológica revelou uma variedade de abordagens nas pesquisas revisadas, incluindo estudos quantitativos, qualitativos e mistos. A utilização da análise de conteúdo como ferramenta principal permitiu a identificação e categorização dos principais temas e tendências nas publicações sobre a UAB. Esta diversidade metodológica contribuiu para uma visão abrangente e detalhada dos avanços e desafios enfrentados pelo sistema de educação a distância no Brasil. Em conclusão, a revisão bibliográfica sistemática realizada neste estudo oferece uma visão abrangente da produção acadêmica sobre a UAB, destacando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pela instituição. A pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas estáveis e investimentos contínuos para garantir a qualidade e a sustentabilidade do ensino a distância no Brasil. Os resultados sugerem que, apesar dos desafios, a UAB continua a ser importante na democratização do ensino superior e na formação de profissionais qualificados por todo o país.

**Palavras-chave:** Universidade Aberta do Brasil. Educação a distância. Revisão bibliográfica. Sustentabilidade financeira.

## INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino relevante e estratégica no cenário educacional global, especialmente no Brasil. Instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi concebida com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente em regiões onde a oferta de cursos presenciais é limitada. Este sistema, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca promover a inclusão social, ampliar a qualificação de professores e atender à demanda por educação superior em localidades remotas.

A pesquisa em questão realiza uma revisão bibliográfica sistemática sobre a produção acadêmica referente à UAB, delimitada ao período de 2019 a 2024. Esta investigação adota uma abordagem qualitativa e descritiva, permitindo uma análise detalhada e interpretativa dos textos selecionados. A natureza descritiva da pesquisa visa delinear as características das produções acadêmicas sobre a UAB, identificando os principais temas e enfoques abordados nos estudos revisados.

A justificativa para este estudo emerge da crescente importância da UAB no contexto educacional brasileiro e da necessidade de compreender melhor as dinâmicas, desafios e contribuições dessa modalidade de ensino. A literatura existente aponta para a UAB como um instrumento para a democratização do ensino superior e a formação contínua de profissionais, contudo, desafios como a sustentabilidade financeira e a qualidade da formação oferecida continuam a ser pontos de preocupação.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a produção acadêmica sobre a UAB encontrada e publicada entre 2019 e 2024, identificando e categorizando os principais temas e tendências nas pesquisas sobre a UAB. Para alcançar este objetivo, a metodologia adotada incluiu a análise de conteúdo das publicações selecionadas, permitindo uma interpretação aprofundada dos dados coletados.

Os resultados e discussões deste estudo revelaram uma diversidade de abordagens e temas nos estudos analisados. As pesquisas variaram desde análises orçamentárias e questões de sustentabilidade financeira até a formação de professores. Os estudos sobre a democratização do acesso ao ensino superior e

as inovações pedagógicas refletem avanços significativos, embora a qualidade da formação oferecida ainda demande melhorias substanciais.

Assim, esta pesquisa buscou oferecer uma visão abrangente da produção acadêmica sobre a UAB, destacando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelo sistema. A análise aponta para a necessidade de políticas públicas estáveis e investimentos contínuos para garantir a qualidade e a sustentabilidade da educação a distância no Brasil. As conclusões deste estudo sugerem que, apesar dos desafios, a UAB continua a ser fundamental na democratização do ensino superior e na formação de profissionais qualificados por todo o país.

## METODOLOGIA

Na metodologia do trabalho acadêmico, começa-se com a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos, além das etapas e dos resultados possíveis que, em conjunto, delineiam as metas a serem alcançadas e os métodos e estratégias que serão empregados pelo pesquisador (Santos, 2020). A elaboração deste artigo baseou-se em uma revisão bibliográfica sistemática (Galvão; Ricarte, 2019), metodologia escolhida pela sua eficácia em consolidar e analisar um volume significativo de informações já publicadas sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos últimos cinco anos.

A revisão bibliográfica sistemática permite a construção de um referencial teórico essencial para a compreensão aprofundada e crítica do tema em estudo, além de identificar lacunas na literatura existente e direcionar futuras pesquisas (Galvão; Ricarte, 2019). Conforme apontado por Santos (2019), é essencial demonstrar um conhecimento crítico na revisão bibliográfica, que constitui a base teórica do estudo, pois:

Ao empreender a revisão teórica do tema, será possível perceber se a proposta de pesquisa já foi trabalhada anteriormente e em que nível de profundidade ou qual a abordagem foi empregada. Esta será a sua oportunidade de se diferenciar das demais pesquisas já realizadas, trabalhando a partir delas, colaborando um pouco mais no avanço dos entendimentos pertinentes ao tema (Santos, 2019, p. 17).

A revisão bibliográfica é fundamental para a formação do referencial teórico e para o delineamento do problema de pesquisa Santos (2019). Ela possibilita uma visão abrangente e integrada do estado atual do conhecimento sobre a

UAB, evidenciando avanços e desafios enfrentados pela instituição. Além disso, a revisão bibliográfica contribui para a identificação de padrões e tendências na literatura, oferecendo uma base sólida para a discussão e interpretação dos resultados.

A pesquisa foi classificada como qualitativa e descritiva. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir uma análise detalhada e interpretativa dos textos selecionados, focando na compreensão dos fenômenos e contextos descritos nas publicações (Higa; Rodrigues, 2020). A natureza descritiva da pesquisa (Souza Pedroso; Silva; Santos, 2017) justifica-se pelo objetivo de delinear as características das produções acadêmicas sobre a UAB, bem como os principais temas e enfoques tratados nos estudos revisados.

A análise dos dados coletados seguiu uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2020), permitindo a identificação e categorização dos principais temas e tendências nas pesquisas sobre a UAB.

A busca por artigos e publicações foi realizada em bases de dados acadêmicas reconhecidas, incluindo Scielo, Google Scholar, CAPES, ERIC, e Web of Science. Estas bases foram escolhidas pela abrangência e relevância de seus acervos, além de garantirem a qualidade e a credibilidade dos trabalhos indexados. Os termos principais utilizados na busca foram “Universidade Aberta do Brasil”, “educação a distância”, “qualidade do ensino superior”, “acessibilidade na educação”, “tecnologias educacionais”, e “formação de professores”.

Para garantir a relevância e a qualidade das fontes analisadas, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão abarcaram publicações que: (1) abordassem diretamente a UAB; (2) fossem publicadas nos últimos cinco anos; (3) estivessem disponíveis em texto completo; (4) tivessem sido revisadas por pares. Já os critérios de exclusão incluíram: (1) artigos de opinião ou editoriais; (2) publicações fora do período delimitado; (3) trabalhos não revisados por pares.

A delimitação temporal para os últimos cinco anos justifica-se pela necessidade de analisar as pesquisas mais recentes, capturando as atualizações e inovações no campo da educação a distância e os impactos mais atuais das políticas e práticas implementadas pela UAB. Esta abordagem temporal buscou assegurar que o artigo reflita as tendências contemporâneas e relevantes para o contexto atual da instituição.

A metodologia adotada neste artigo foi planejada e executada para garantir a qualidade e a relevância dos resultados obtidos. A revisão bibliográfica

sistemática, aliada à análise de conteúdo, proporcionou uma visão abrangente e detalhada das pesquisas sobre a UAB, permitindo uma discussão aprofundada dos principais temas e desafios enfrentados pela instituição nos últimos cinco anos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a elaboração deste artigo, foi conduzida a pesquisa bibliográfica sistemática com o objetivo de identificar e analisar publicações relevantes sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) no período de 2019 a 2024. Inicialmente, a busca foi realizada utilizando uma gama de termos relacionados ao tema, resultando em um grande número de artigos, aproximadamente 1750. No entanto, para refinar os resultados e garantir a relevância das publicações selecionadas, a pesquisa foi então restrita ao termo específico “Universidade Aberta do Brasil”.

Com a limitação ao termo chave “Universidade Aberta do Brasil” e o período de interesse de 2019 a 2024, foram identificadas aproximadamente 800 pesquisas que atendiam a este escopo definido. A partir dessa amostra, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, que consistiam em: (1) focar apenas em artigos revisados por pares, (2) garantir que os estudos abordassem diretamente a UAB, e (3) considerar apenas publicações completas e pertinentes ao período de análise. Após a aplicação desses critérios, o número final de artigos selecionados para análise foi reduzido para 5 com artigos de 2019 a 2023. O quadro 1 resume o processo de seleção dos artigos para a análise e ilustra a redução do número inicial de artigos para o conjunto final.



**Quadro 1** - Refinamento da pesquisa

Etapa	Descrição	Número de Artigos
<b>Busca Inicial</b>	Pesquisa com termos amplos relacionados ao tema	Aproximadamente 1750 pesquisas
<b>Refinamento da Busca</b>	Limitação ao termo chave “Universidade Aberta do Brasil” e período de 2019 a 2024	Aproximadamente 800 pesquisas
<b>Aplicação dos Critérios</b>	Artigos revisados por pares; Estudos que abordem diretamente a UAB; Publicações completas e pertinentes ao período de análise (2019 a 2024)	Aproximadamente 210 pesquisas
<b>Número Final de Artigos Selecionados</b>	Após aplicar critérios de inclusão e exclusão, se obteve o número que atendeu ao objetivo.	5 artigos

**Fonte:** elaborado pela autora

Os artigos selecionados foram examinados para proporcionar uma visão sobre os principais temas e tendências na pesquisa sobre a UAB, a identificação de lacunas na literatura existente, contribuindo para o desenvolvimento das discussões e conclusões deste estudo.

A pesquisa intitulada “A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil” foi realizada por Alexandre Marinho Pimenta, Sadi Dal Rosso e Carlos Alberto Lopes de Sousa (2019), e publicada na revista Educação e Pesquisa em 2019. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) em colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

Os temas abordados no estudo incluem a análise do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco na democratização do sistema educacional brasileiro por meio da modalidade a distância e sua institucionalização na UnB. A pesquisa questiona a pretensão democratizante do programa, investigando se a modalidade a distância resulta em uma dualidade intrainstitucional, ou seja, uma estratificação entre as modalidades presencial e a distância (Pimenta; Rosso; Sousa, 2019).

Para investigar esses temas, os autores empregaram uma metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas com coordenadores de cursos de graduação a distância e análise documental. As entrevistas visaram explorar as diversas dimensões da suposta dualidade intrainstitucional gerada pelo

programa, enquanto a análise documental complementou o entendimento do objeto de estudo e ajudou a alcançar os objetivos da pesquisa (Pimenta; Rosso; Sousa, 2019).

Os resultados de Pimenta, Rosso e Sousa (2019) indicam um cenário institucional complexo, com modificações significativas ao longo dos anos de aplicação do programa. As operações institucionais e didáticas, bem como as relações comunitárias dos cursos a distância, frequentemente ocorrem de forma marginal em comparação com os cursos presenciais. Constatou-se que a institucionalização e inclusão dos estudantes da modalidade a distância são parciais, reforçando as teses da teoria da reprodução educacional em suas versões mais atuais.

O estudo conclui que, apesar dos avanços na institucionalização do programa, a modalidade a distância ainda enfrenta barreiras significativas, tanto externas quanto internas, que limitam seu reconhecimento e inclusão plena na universidade. As condições trabalhistas dos agentes envolvidos, a infraestrutura dos polos e a formação dos discentes a distância são aspectos que necessitam de melhorias para garantir uma inclusão mais equitativa e completa dos estudantes no ambiente acadêmico (Pimenta; Rosso; Sousa, 2019).

O artigo intitulado “Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil” aborda a democratização do acesso ao ensino superior e a redução das desigualdades sociais. O estudo de Mendonça et al. (2019) explora como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) contribui para esses objetivos, focando nos resultados do Decreto nº 5.800 de 2006. A UAB visa democratizar o acesso ao ensino superior, oferecendo cursos que atendem especialmente a formação e qualificação de professores da Educação Básica, bem como cursos para gestores e em diversas outras áreas. No entanto, o artigo também discute como o sistema educacional institucionalizado pode contribuir para a reprodução de desigualdades sociais, destacando disparidades regionais na oferta de educação superior.

A pesquisa de Mendonça et al. (2019) utiliza uma metodologia crítica, fundamentada na sociologia, particularmente nas teorias de Pierre Bourdieu (1996; 2007 a, b e c) e Jean-Claude Passeron (Bourdieu; Passeron, 1990), para analisar o papel da UAB. Além disso, os autores empregam dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2016 para sustentar suas discussões sobre a distribuição de polos e cursos da UAB nas diferentes regiões do Brasil. A análise crítica e o

uso de dados estatísticos permitem uma compreensão aprofundada dos desafios e sucessos da UAB.

Os resultados de Mendonça et al. (2019) indicam que a UAB tem alcançado alguns de seus objetivos, como a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, a redução das desigualdades na oferta de ensino superior entre as regiões do país ainda não foi plenamente atingida. O artigo critica a falta de clareza na legislação da UAB quanto ao conceito de “democratização do acesso ao ensino superior” e às especificidades das desigualdades sociais que as ações buscam reduzir, o que dificulta a avaliação completa dos resultados (p. 158).

Este estudo oferece uma análise detalhada das políticas públicas voltadas para o ensino superior a distância no Brasil, destacando tanto os avanços quanto os desafios persistentes na implementação e eficácia da UAB. Através da combinação de uma abordagem crítica e a utilização de dados estatísticos, os autores proporcionam uma visão abrangente dos impactos e limitações das políticas educacionais relacionadas à Universidade Aberta do Brasil.

O artigo “A Evasão no Sistema Universidade Aberta do Brasil: Uma Análise das Justificativas das Instituições Integrantes”, de autoria de Nogueira, Ferreira e Lira (2020) aborda temas relevantes relacionados à evasão de estudantes nos cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A pesquisa realizada se classifica como qualitativa e descritiva, utilizando uma abordagem que permite a análise detalhada e interpretativa dos dados coletados.

Os principais temas discutidos no estudo por Nogueira, Ferreira e Lira (2020) incluem os fatores que contribuem para a evasão dos estudantes, as justificativas fornecidas pelas instituições participantes e as implicações desses fatores para o sistema de educação a distância no Brasil. O estudo também investiga as características dos cursos e das instituições que integram a UAB, além de explorar as estratégias adotadas para mitigar a evasão.

A metodologia empregada consiste na análise de conteúdo das justificativas apresentadas pelas instituições participantes da UAB. Essa abordagem permite a identificação e categorização dos principais motivos apontados para a evasão, bem como a análise das tendências e padrões observados nas respostas. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas com representantes das instituições integrantes do sistema UAB.

Os resultados do estudo de Nogueira, Ferreira e Lira (2020) revelam que as principais causas de evasão incluem dificuldades acadêmicas, problemas

de adaptação ao formato de ensino a distância, falta de suporte institucional adequado, questões financeiras e pessoais dos estudantes, e problemas relacionados à infraestrutura tecnológica. Além disso, o estudo destaca a importância de políticas institucionais e governamentais voltadas para o apoio ao estudante e para a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos.

A pesquisa conclui que a evasão no sistema UAB é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores interligados. As instituições precisam adotar uma abordagem integrada para enfrentar esse desafio, implementando medidas que abranjam desde o suporte pedagógico até a melhoria das condições tecnológicas e financeiras dos estudantes (Nogueira; Ferreira; Lira, 2020). Este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas de evasão no contexto da educação a distância, oferecendo dados contextualizados para a formulação de políticas e práticas que visem a redução da evasão e a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente.

A pesquisa “Educação Ambiental na visão dos concluintes da Licenciatura em Biologia da Educação a Distância de um dos polos da Universidade Federal do Tocantins/Universidade Aberta do Brasil”, realizada por André de Oliveira Moura Brasil, Cleonice de Oliveira Ramos, e Katiane da Silva Santos, foi publicada na Revista Sítio Novo em 2021.

Esta investigação qualitativa e descritiva analisa as percepções e vivências dos concluintes do curso de Licenciatura em Biologia na modalidade de Educação a Distância (EaD) quanto à Educação Ambiental (EA) durante sua formação acadêmica e estágios supervisionados. A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário com 14 questões, distribuído a 10 participantes através do Google Forms (Brasil; Oliveira Ramos; Silva Santos, 2021).

Os resultados indicam que a EaD contribui significativamente para a democratização do acesso ao ensino superior no Tocantins, permitindo que estudantes de localidades distantes possam obter uma formação acadêmica. No entanto, os conhecimentos sobre EA entre os concluintes ainda são considerados superficiais, uma vez que a maioria dos respondentes apresentou uma visão focada na preservação e conservação dos recursos naturais, sem uma abordagem crítica sobre o papel do ser humano nas questões ambientais.

A pesquisa também destaca a baixa participação dos estudantes em eventos relacionados à EA durante a graduação, o que pode ter contribuído para a visão limitada sobre o tema. A EA foi majoritariamente abordada de forma disciplinar, especialmente na disciplina do 8º período intitulada “Processos

Emergentes e Biodiversidade: Problemas Ambientais e Educação Ambiental”, e nas práticas de estágio nas disciplinas de Ciências e Biologia (Brasil; Oliveira Ramos; Silva Santos, 2021).

Os concluintes relataram ter utilizado uma variedade de recursos e metodologias no ensino da EA, porém, o uso de ambientes não formais de aprendizagem foi pouco explorado. A pesquisa de Brasil, Oliveira Ramos e Silva Santos (2021) sugere a necessidade de incentivar a produção de recursos didáticos próprios pelos futuros professores, utilizando resíduos como materiais de ensino, visando a uma abordagem mais sustentável e prática.

Desta forma, a pesquisa evidencia a importância da Educação Ambiental na formação de futuros professores e aponta para a necessidade de uma abordagem mais crítica e abrangente no ensino deste tema, assim como maior participação em atividades complementares que ampliem a visão e prática dos estudantes sobre a Educação Ambiental.

No contexto da presente discussão, apesar de o estudo de Brasil, Oliveira Ramos e Silva Santos (2021) não se concentrar especificamente em apresentar questões diretamente relacionadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e seus avanços e problemas, ele traz à tona aspectos importantes sobre a modalidade de ensino a distância (EaD) que são relevantes para a UAB. A pesquisa evidencia a democratização do acesso ao ensino superior proporcionada pela EaD, permitindo que estudantes de regiões distantes possam obter uma formação acadêmica. Esse é um ponto fundamental para a UAB, que tem como objetivo expandir a oferta de educação superior para localidades menos favorecidas.

Por outro lado, o estudo também revela alguns desafios inerentes à EaD, como a superficialidade dos conhecimentos sobre Educação Ambiental entre os concluintes do curso de Licenciatura em Biologia. A visão limitada e a abordagem predominantemente disciplinar do tema indicam uma necessidade de aprimorar a formação oferecida nessa modalidade, ao menos neste caso específico, que é um desafio que também se aplica à UAB. Além disso, a baixa participação dos estudantes em eventos complementares e o uso restrito de ambientes não formais de aprendizagem apontam para a importância de incentivar práticas mais interativas e integradoras. Esses aspectos destacam tanto as vantagens quanto os problemas da EaD, proporcionando conhecimentos para a contínua melhoria dos programas oferecidos pela UAB.

A pesquisa intitulada “A Dinâmica das Despesas Orçamentárias Totais do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB de 2008 a 2019”, de autoria de

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Juliane Aparecida Ribeiro Diniz e Murilo José de Souza Pires (2023), foi publicada nos Anais do 20º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e do 9º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, organizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2023.

O estudo tem como objetivo apresentar a dinâmica das despesas orçamentárias do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no período de 2008 a 2019, utilizando dados quantitativos fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Diretoria de Educação a Distância (DED). A metodologia adotada incluiu a pesquisa bibliográfica e documental, com uma abordagem qualitativa e quantitativa (Diniz; Lima; Pires, 2023).

Os temas abordados no estudo de Diniz, Lima e Pires (2023) incluem a evolução histórica da educação a distância no Brasil e a análise específica das despesas orçamentárias do sistema UAB. A pesquisa descreve como os gastos orçamentários totais do sistema exibiram um comportamento oscilatório e priorizaram os investimentos em bolsas de estudo em comparação aos custos operacionais. Além disso, destaca-se que os recursos destinados ao sistema UAB provieram das dotações orçamentárias anuais alocadas ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sempre observando os limites de movimentação e empenho e de pagamento, o que indicou uma descontinuidade na proposta e na oferta de financiamento ao sistema.

A metodologia empregada na pesquisa foi a análise de conteúdo, utilizando uma abordagem quali-quantitativa para quantificar e percentualizar informações através de subsídios estatísticos, permitindo que essas informações fossem analisadas e interpretadas qualitativamente. Os dados foram tratados de forma a oferecer uma síntese do processo histórico de proposição da Universidade Aberta do Brasil e uma análise descritiva das despesas orçamentárias no período estudado (Diniz; Lima; Pires, 2023).

Os resultados revelam que as despesas orçamentárias do Sistema UAB oscilaram ao longo do tempo, com uma priorização dos gastos com bolsas de estudo em detrimento dos custos operacionais. Essa oscilação e a dependência das dotações orçamentárias anuais evidenciam uma descontinuidade no financiamento, o que enfraquece a continuidade e a sustentabilidade do sistema.

O estudo de Diniz, Lima e Pires (2023) conclui que a descontinuidade na oferta de financiamento ao Sistema UAB, como uma medida de redução dos gastos governamentais, compromete significativamente a continuidade e a sustentabilidade do sistema, apontando para a necessidade de políticas mais estáveis e consistentes para assegurar o desenvolvimento da educação a distância no Brasil.

Desta forma, a análise da produção acadêmica sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que compreendeu artigos publicados entre 2019 e 2023, evidencia diversos temas e problemas abordados, além das metodologias de pesquisa empregadas e os resultados apresentados pelos estudos revisados.

Os temas abordados nos estudos variam desde a análise das despesas orçamentárias do Sistema UAB, como discutido no estudo de Diniz, Lima e Pires (2023), até questões relacionadas à educação ambiental na formação de professores, conforme o estudo de Brasil, Oliveira Ramos e Silva Santos (2021). Estes temas refletem a preocupação com a sustentabilidade financeira do sistema e a eficácia das práticas pedagógicas empregadas na modalidade de ensino a distância (EaD).

Os problemas identificados nos estudos incluem a descontinuidade no financiamento do Sistema UAB, que compromete a continuidade e sustentabilidade do programa, e a superficialidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em certos cursos, como observado no estudo de Brasil, Oliveira Ramos e Silva Santos (2021). A dependência das dotações orçamentárias anuais e a priorização dos gastos com bolsas de estudo em detrimento dos custos operacionais foram destacadas como fatores que enfraquecem a estabilidade do sistema.

As metodologias de pesquisa empregadas nos estudos revisados variam entre abordagens quantitativas, qualitativas e mistas. O estudo de Diniz, Lima e Pires (2023) utilizou uma metodologia que combinou a pesquisa bibliográfica e documental com uma abordagem quali-quantitativa, permitindo a análise e interpretação de dados quantitativos fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Outros estudos também utilizaram a análise de conteúdo para interpretar qualitativamente os dados coletados.

Os resultados apresentados pelos estudos são diversos e refletem tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pela UAB. Resultados indicam que as despesas orçamentárias do Sistema UAB oscilaram ao longo do tempo, com uma priorização dos gastos com bolsas de estudo. Pesquisas apontam para a necessidade de políticas mais estáveis e consistentes para assegurar o desenvol-

vimento da EaD no Brasil. Por outro lado, estudos destacam a democratização do acesso ao ensino superior proporcionada pela EaD, mas também evidenciam a necessidade de aprimorar a formação oferecida.

Em síntese, a produção acadêmica sobre a UAB dentro do período estabelecido neste estudo revela uma gama de temas e problemas que refletem as complexidades e desafios da educação a distância no Brasil. As metodologias de pesquisa variadas permitem uma análise abrangente dos dados, enquanto os resultados apresentados fornecem dados e conhecimentos para a melhoria contínua dos programas oferecidos pela UAB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção acadêmica sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que abrangeu artigos no período de 2019 a 2023, revelou uma diversidade de temas, abordagens metodológicas e resultados, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelo sistema de educação a distância no Brasil. Este estudo de revisão sistemática permitiu delinear as características principais das pesquisas publicadas, identificando tendências e lacunas significativas na literatura.

Os estudos revisados abordaram temas que vão desde a análise das despesas orçamentárias e a sustentabilidade financeira do Sistema UAB até questões relacionadas educação ambiental e à formação de professores na modalidade de ensino a distância. Outro ponto de destaque nas pesquisas analisadas é a democratização do acesso ao ensino superior proporcionado pela UAB. No entanto, esses estudos também apontam para a necessidade de aprimoramento na formação oferecida, destacando a superficialidade dos conhecimentos adquiridos em alguns cursos, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais mais robustas e consistentes.

Metodologicamente, os estudos variaram entre abordagens quantitativas, qualitativas e mistas, utilizando a análise de conteúdo como ferramenta principal para interpretar os dados coletados. Essa diversidade metodológica permitiu uma análise abrangente dos fenômenos e contextos descritos nas publicações, proporcionando uma compreensão detalhada dos temas abordados.

Os resultados apresentados pelos estudos refletem tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pela UAB. Enquanto alguns estudos destacam a democratização do acesso ao ensino superior e a inovação nas práticas peda-



gógicas, outros apontam para a necessidade de maior estabilidade financeira e aprimoramento na qualidade da educação oferecida. A descontinuidade no financiamento do Sistema UAB foi a principal preocupação identificada por este estudo, sugerindo a necessidade de políticas mais estáveis e consistentes para assegurar o desenvolvimento sustentável da educação a distância no Brasil.

Desta forma, a produção acadêmica sobre a UAB no período estudado ofereceu uma visão abrangente e detalhada das tendências, avanços e desafios enfrentados pela instituição. As conclusões deste estudo destacam a importância de políticas públicas estáveis e investimentos contínuos para assegurar a qualidade e a sustentabilidade do ensino a distância no Brasil. Além disso, a identificação de lacunas na literatura existente sugere a necessidade de futuras pesquisas que possam explorar mais profundamente as questões emergentes e contribuir para o avanço do conhecimento no campo da educação a distância.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (Edição Revista e Atualizada), de Laurence Bardin, Edições 70. Brasil, 2020.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007c. p. 39-64.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction: paper in sociology of education. In: BROWN, R. (ed.). **Knowledge, education, and cultural change**. London: Tavistock, 1974. p. 71-112.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1990.

BRASIL, André de Oliveira Moura; OLIVEIRA RAMOS, Cleonice; SILVA SANTOS, Katiane. Educação Ambiental na visão dos concluintes da Licenciatura em Biologia da Educação a Distância de um dos polos da Universidade Federal do Tocantins/ Universidade Aberta do Brasil. **Revista Sítio Novo**, v. 5, n. 3, p. 114-123, 2021.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; PIRES, Murilo José. A DINÂMICA DAS DESPESAS ORÇAMENTÁRIAS TOTAIS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL-UAB DE 2008 A 2019. **ESUD CIESUD SIGATEC 2024**, p. 15-15, 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

HIGA, Elza de Fátima Ribeiro, RODRIGUES, Ana Isabel. Desafios da Pesquisa Qualitativa: diversidade de métodos e práticas em contextos interdisciplinares. **Revista Pesquisa Qualitativa**. 8 n. 16. 2020.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de et al. Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 28, p. 156-177, 2019.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; FERREIRA, Marcello; LIRA, Luiz Alberto Rocha. A evasão no sistema Universidade Aberta do Brasil: uma análise das justificativas das instituições integrantes. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 29, 2020.

PIMENTA, Alexandre Marinho; ROSSO, Sadi Dal; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e187362, 2019.

SANTOS, Hercules Pimenta dos. **Roteiro para Elaboração de Projetos de Ação/ Intervenção V. 2.0**. Academia.Edu, 2020. Disponível em [https://www.academia.edu/4277732/roteiro\\_para\\_elabora%c3%87%c3%83o\\_de\\_projetos\\_de\\_a%c3%87%c3%83o\\_interven%c3%87%c3%83o\\_v\\_2\\_0](https://www.academia.edu/4277732/roteiro_para_elabora%c3%87%c3%83o_de_projetos_de_a%c3%87%c3%83o_interven%c3%87%c3%83o_v_2_0). Acesso em 19 jul. 24.

SANTOS, Hercules Pimenta. **Quero entrar para um mestrado em uma universidade pública**: dicas e orientações sobre seus processos e a elaboração de projetos de pesquisa, ação ou intervenção. 2019. Disponível em [https://www.academia.edu/35124450/quero\\_entrar\\_para\\_um\\_mestrado\\_em\\_uma\\_universidade\\_p%c3%9ablica\\_dicas\\_e\\_orienta%c3%87%c3%95es\\_sobre\\_seus\\_processos\\_e\\_a](https://www.academia.edu/35124450/quero_entrar_para_um_mestrado_em_uma_universidade_p%c3%9ablica_dicas_e_orienta%c3%87%c3%95es_sobre_seus_processos_e_a)

[\\_elabora%c3%87%c3%83o\\_de\\_projetos\\_de\\_pesquisa\\_a%c3%87%c3%83o\\_ou\\_interven%c3%87%c3%83o\\_](#) Acesso em 19 jul. 24.

SOUZA PEDROSO, Júlia; SILVA, Kauana Soares; SANTOS, Laiza Padilha. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.032

# MAPEAMENTO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NOS MUNICÍPIOS DE ARARIPE/CE, CAMPOS SALES/CE E SALITRE/CE: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A BNCC

Luciana Lourenço da Silva<sup>1</sup>  
Luiza Michele de Jesus Pereira<sup>2</sup>  
Paloma dos Santos de Oliveira<sup>3</sup>  
Jany Mery Alencar Leite<sup>4</sup>

## RESUMO

O estudo teve início em abril de 2023, trata-se de um mapeamento realizado com 54 escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino do Ceará, sobre a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) com vistas a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Envolveu diretamente 17 escola de Araripe/CE, 18 de Campos Sales/CE e 19 Salitre/CE, totalizando 54 escolas mapeadas. Teve como objetivo principal demonstrar se no PPP das escolas objeto de estudo, ocorreu a inserção das novas diretrizes de aprendizagem da Educação Básica previstas na BNCC. De natureza exploratória e abordagem quali-quantitativa, a pesquisa adotou o questionário semiestruturado, a sondagem documental do PPP e a visita in loco as escolas, como procedimentos metodológicos de coleta de dados. No suporte teórico sobre tema, temos os seguintes autores: Cavagnari (1998), Esteban (2010), Fonseca (2012), Libâneo (2012), Veiga (2001). Frente aos dados coletados de agosto a outubro de 2023, percebe-se discrepâncias que indicam a necessidade de maior atenção ao processo de revisão do PPP com vistas a implantação das competên-

1 Graduada do Curso de Letras Universidade Regional do Cariri – URCA, luciana.lourenço@urca.br;

2 Graduada do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, luiza.michele@urca.br;

3 Graduada do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, paloma.oliveira@urca.br;

4 Mestre do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, jany.alencar@urca.br.

cias e habilidades prevista na BNCC. Considerada a primeira etapa para alinhar o currículo escolar a Base Nacional, a adequação e revisão do PPP é prescrita como fundamental para a concretização do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Portanto, é preciso avançarmos para que nas escolas públicas de ensino fundamental, a rede municipal de educação assegure tempos e espaços que concretizem a singular oportunidade de a comunidade escolar participar efetivamente da elaboração, ajuste e/ou revisão do PPP, enquanto construto essencial na garantia de direitos e objetivos de aprendizagem na Educação Básica.

**Palavras-chave:** PPP, Mapeamento, BNCC.

## INTRODUÇÃO

Com início em abril de 2023, o estudo foi realizado a partir da Chamada Pública Nº 02/2023 PIBIC-URCA-FECOP, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPGP), submissão de projetos de iniciação científica para os campi da Universidade Regional do Cariri - URCA. Intitulada “O Projeto Político Pedagógico à Luz da BNCC: mapeamento das escolas de Ensino Fundamental nos municípios de Araripe/CE, Campos Sales/CE e Salitre/CE”, a pesquisa envolveu diretamente 54 escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino, sendo: 17 escolas de Araripe/CE, 18 de Campos Sales/CE e 19 Salitre/CE. Ocorreu a partir do mapeamento sobre a revisão do Projeto Político Pedagógico com vistas a implantação das diretrizes de aprendizagem prescritas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Teve como objetivo geral mapear as escolas de ensino fundamental nos municípios supracitados, com vistas a identificar a situação do Projeto Político Pedagógico em relação a implantação das diretrizes previstas na BNCC.

De natureza exploratória e abordagem quali-quantitativa, a coleta de dados ocorreu no período de agosto a outubro de 2023, com aplicação de questionário semiestruturado, sondagem documental do PPP e visita in loco as 54 escolas mapeadas. Do total dessas escolas, 49 responderam ao questionário e permitiram o acesso ao PPP da escola, sendo 05 o número de escolas que não participaram do processo de coleta de dados. Em 04 escolas responderam ao mesmo questionário a direção geral e a coordenação pedagógica, totalizando 53 respondentes.

Os dados coletados demonstram que em 23 das escolas estudadas não há no PPP referência as diretrizes de aprendizagem, habilidades e competências prescritas na BNCC; em 22 escolas são mencionadas competências como aquisição de conhecimento, pensamento científico, comunicação, cultural digital e argumentação; em 02 escolas é apontada de forma generalista a importância de “Competências e habilidades, necessárias de ser trabalhada em cada componente curricular estudada pelos alunos”; e apenas uma escola afirmou que “Não Constar o alinhamento a BNCC”.

Dessa forma, considera-se a necessidade de maior atenção ao processo de revisão do PPP com vistas a implantação da BNCC junto as escolas de ensino fundamental públicas dos municípios estudados.

## METODOLOGIA

O estudo trata-se de pesquisa educacional, a qual implica no envolvimento direto, atento, responsável e ético com a realidade vivenciada e observada sistematicamente. Segundo enfatiza Gatti (2001), no que diz respeito a pesquisa educacional, há uma ânsia de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações.

Logo, o método adotado é de abordagem qualitativa e a pesquisa de tipo exploratória. Ghedin e Franco (2011) defende a utilização da pesquisa qualitativa para compreender o fenômeno educativo, pois esta metodologia leva em consideração as condições de vida, a complexidade das variáveis sociais inerentes ao objeto de estudo. Para os autores, a pesquisa nesta perspectiva deve ser um instrumento político, com o objetivo de produzir conhecimentos que sejam para o bem comum da humanidade.

Considerando que a pesquisa se trata de um estudo de caso que para Gil (2002), representa uma modalidade de pesquisa que visa estudar um ou mais objetos específicos de maneira extensa e exaustiva, para que se obtenha o máximo de conhecimentos acerca dos fenômenos abordados. Segundo o autor o estudo de caso é uma abordagem metodológica caracterizada pela possibilidade de realizar uma investigação intensa em determinado setor. Salienta a natureza de profundidade e a exposição minuciosa dos detalhes deste tipo de pesquisa, sendo esta metodologia proposta para investigar e entender fenômenos próprios de um ambiente determinado.

Portanto, o estudo tem como objetivo identificar se nas escolas de ensino fundamental dos municípios de Araripe/CE, Campos Sales/CE e Salitre/CE, ocorreu a adequação no Projeto Político Pedagógico das escolas mapeadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; é importante frisar o caráter pioneiro do estudo que contou com as seguintes atividades planejadas e realizadas:

- **Atividade 1** – Inicialmente ocorreu o planejamento das etapas de coleta de dados nos municípios de Araripe/CE e Campos Sales/CE, sendo ampliado também para o município de Salitre/CE;
- **Atividade 2** - Levantamento de dados das escolas municipais em sites como o IBGE, INEP, e outros, visando a descrição das mesmas.

Concluímos no final de maio de 2023 a etapa de identificação de 54 escolas públicas de ensino fundamental dos três municípios com a listagem das mesmas contendo endereço, contatos e indicadores de avaliação.

- **Atividade 3** - Definição de cronograma de coleta de dados, em conformidade com gestão das escolas após agendamento prévio. Em junho foi elaborada a listagem das escolas e realizado o agendamento prévio, por meio de whatsapp, junto a direção geral das escolas de ensino fundamental dos três municípios estudados. Em seguida, definimos o período de visitas com a divisão da equipe de pesquisa por municípios. Também foi elaborada Carta de Apresentação da pesquisa e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), possibilitando aos sujeitos da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.
- **Atividade 4** - Elaboração de instrumento de mapeamento do PPP das escolas: Em julho de 2023 a equipe de pesquisa definiu coletivamente o instrumento de coleta de dados – Questionário. Nesse período também foi ajustado o cronograma de pré-teste do questionário e organizada a agenda de visitas às escolas para coleta de dados junto a direção geral e/ou coordenação pedagógica das escolas mapeadas. Portanto as atividades ocorreram conforme planejado tendo sido realizado em julho três encontros da equipe de pesquisa, sendo um presencial e dois remotos.
- **Atividade 5** - Coleta de dados nas escolas municipais de ensino fundamental de Araripe/CE, Campos Sales/CE e Salitre/CE: A etapa de coleta de dados envolveu a visita in lócus as 54 escolas, sendo 17 escola de Araripe/CE, 18 de Campos Sales/CE e 19 Salitre/CE, e ocorreu no período de agosto a outubro de 2023.
- **Atividade 6** - Sistematização, análise dos dados e comunicação dos resultados da pesquisa. O processo de sistematização e análise dos dados ocorreu entre outubro e novembro com o agrupamento dos dados coletados e a organização de quadro de indicadores das respostas obtidas. A comunicação dos resultados vem se dando desde



dezembro de 2023 a partir da VIII Semana Universitária da URCA – XXVI Semana de Iniciação Científica da URCA.

Portanto, o estudo teve como objetivo geral mapear nas escolas desses municípios a situação do Projeto Político Pedagógico em relação a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cujo processo de coleta de dados ocorreu no período de agosto a outubro de 2023, por meio da aplicação de questionário semiestruturado, sondagem documental do PPP e visita in loco as escolas mapeadas.

Dessas 49 responderam ao questionário e permitiram o acesso ao PPP da escola, sendo 05 o número de escolas que não participaram do processo de coleta de dados. Em 05 escolas mapeadas responderam ao mesmo questionário a direção geral e a coordenação pedagógica, totalizando 53 respondentes. Segundo essa lógica, a coleta de dados ocorreu de presencialmente, onde, para a realização da aplicação do questionário pela equipe de pesquisa foi apresentado e solicitado aos respondentes ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Dessa forma, consideramos que os objetivos elencados na pesquisa foram alcançados tendo sido realizado o mapeamento das 54 escolas de ensino fundamental públicas dos municípios estudados; e com a demonstração de que em 23 dessas escolas não há no PPP referências consistentes relacionadas a diretrizes de aprendizagem, habilidades e competências previstas na BNCC. A título de constatação, em 22 das escolas mapeadas são mencionadas superficialmente algumas competências que compõem a BNCC, tais como a aquisição de conhecimentos, pensamento científico, comunicação, cultural digital e argumentação; em 02 é apontada de forma generalista a importância de “Competências e habilidades, necessárias de ser trabalhada em cada componente curricular estudada pelos alunos”; e apenas uma escola afirmou que Não Consta no seu PPP o alinhamento a BNCC.

Logo, a metodologia da pesquisa possibilitou trilhar do percurso acima descrito de maneira planejada e com o uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e instrumentos para coleta de dados, como o questionário semiestruturado, a sondagem documental do e a visita in loco as escolas, que resultaram no mapeamento de 54 escolas nos municípios de Araripe/CE, Campos Sales/CE e Salitre/CE, e na identificação de como nas escolas mapeadas vem ocorrendo a implan-

tação das diretrizes de aprendizagem, competências e habilidades prescritas na BNCC.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A BNCC é um documento normativo que se pauta na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2014), uma vez que esses documentos mencionam uma base curricular comum para a educação básica, e vêm conduzindo mudanças importantes na gestão, organização e efetivação da educação escolar.

Tais mudanças se justificam como sendo essenciais para promover uma educação que possibilite aprendizagens igualitárias, norteados pela compreensão de uma base curricular comum, como destacado no trecho a seguir: - [...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2017a, p.8).

Nesse contexto de mudanças a revisão do Projeto Político Pedagógico é a primeira etapa para alinhar o currículo escolar à BNCC. A partir desse enfoque pode ser compreendido que as ações norteadoras da BNCC na escola perpassam pela necessidade de adequação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico. Logo, as escolas são obrigadas a revisar e adaptar seu PPP para garantir a conformidade com os novos currículos da Base Nacional. Essa revisão é prescrita como fundamental para a concretização das competências e habilidades de desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens na educação básica.

Por sua vez, o PPP em seu marco legal nos remete historicamente a própria Carta Magna de 1988; a constituição brasileira reforça a autonomia das instituições de ensino para constituir seus projetos pedagógicos e estabelece princípios para a educação nacional, garantindo o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas nas escolas públicas e privadas de todo o país. Assim, no Brasil o PPP é resultado da luta pela redemocratização do país que marca o período pós-ditadura militar e a década de 80, época em que o planejamento educacional seguia um modelo padronizado.

Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, em seus artigos 12, 13 e 14, atribui aos estabelecimentos de ensino

a incumbência de elaborar e executar, de forma democrática, seus Projetos Pedagógicos. O artigo 12, inciso I, determina que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Brasil, 1996). Ainda conforme a LDB 9394/96, o PPP deve nortear todas as ações pedagógicas de cada instituição e se mantém em permanente discussão e reformulação de seus objetivos e metas, na busca de alternativas que possam viabilizar a melhoria da qualidade do ensino.

Logo, no marco legal que regula a elaboração e implementação do PPP, normativas específicas do Conselho Nacional de Educação (CNE), como a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também convergem para a orientação sobre a importância da elaboração do PPP nos sistemas públicos de ensino. Conforme frisa a referida Diretriz:

Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas

Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. (Brasil, 2010)

Por sinal, na política educacional o PPP de uma escola é um instrumento que pode gerar uma mudança significativa, é expressão de autonomia da escola no sentido de formular e executar sua proposta de trabalho. Sendo sua elaboração de responsabilidade técnica e política dos educadores, se configura como

um instrumento político de toda a comunidade escolar; a LDB (Lei nº 9.394/96) regulamenta a gestão democrática da escola e tem o PPP como processo fundamental para a efetivação dessa gestão democrática no espaço escolar.

Da mesma forma, diversos estudiosos da educação, ancorados numa visão emancipatória de educação pública, descrevem características e atributos relevantes ao PPP. Gadotti (1998), reflete que o PPP é um momento importante de renovação da escola pois permite as pessoas se envolverem em sua elaboração, buscando alicerçar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica. Para Cavagnari (1998), o PPP se constitui como eixo central na organização do trabalho escolar que deve ter por meta a melhoria das escolas, perseguindo a real aprendizagem dos alunos. Resende (1995; 2001), destaca que o PPP suscita a oportunidade para a escola desafiar-se, experimentando a “aventura” de ser autora de seu processo educativo, resgatando, assim, sua identidade, sua intencionalidade, revelando seus compromissos para com a sociedade.

Nas palavras de Libâneo (2004) o PPP é a identidade da escola, é o documento que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos na escola. Para Vasconcellos (1995), o PPP permite a escola conhecer e enfrentar os desafios do cotidiano, sendo este, parte de uma metodologia de trabalho que ressignifica as ações da instituição. O Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. (Vasconcellos, 1995 p. 143).

Destaca ainda Ilma Passos Alencastro Veiga (2003), a reflexão sobre o significado de inovação e projeto político pedagógico, aportando duas perspectivas: como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante. A autora faz uma análise comparativa entre assumir o PPP como um documento pronto e acabado - inovação regulatória; ou como produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo – inovação emancipatória.

Todavia, sabemos que a elaboração e mesmo atualização e/ou revisão de um Projeto Político Pedagógico (PPP) demanda um processo que envolve a comunidade escolar e requer planejamento, reflexão e colaboração. Para tanto deve ser garantido o princípio da participação democrática no processo de construção desse documento de forma a oportunizar o envolvimento de gestores, professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar; pois,

é a partir do envolvimento desses diversos segmentos que compõem a escola que serão definidas, orientadas e organizadas as ações de gestão, as demandas pedagógicas, administrativas e os tempos e espaços escolares, de forma a assegurar qualidade ao ensino público, bem como o cumprimento da função social da escola.

No tocante a sua aplicação no contexto educacional brasileiro, na prática a elaboração coletiva e participativa do PPP é o que dá voz aos diversos seguimentos que compõem a comunidade escolar. É tanto que o primeiro passo desse processo é a criação de uma comissão responsável pela organização das atividades; em seguida a realização de diagnóstico da realidade escolar. Para então prosseguir com a definição de objetivos e metas; a estrutura curricular, plano de ação e cronograma de atividades. A gestão democrática, avaliação e monitoramento, formação continuada e capacitação também são elementos que compõem o PPP.

Importante frisar que todas essas etapas partem do princípio da gestão democrática da escola, tendo como desafio maior conseguir engajar e envolver todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e funcionários, no processo de elaboração do PPP. Perdura ainda a necessidade de formação contínua e adequada dos professores e gestores para a elaboração e execução do documento; e por fim, destacar os contextos de vulnerabilidade social e econômica que afetam diretamente o ambiente escolar e o desempenho dos alunos e que precisam ser considerados no processo de construção desse Projeto.

Como ressalta Veiga (2002, p. 13-14), o PPP é também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim. Ao se construir o projeto político-pedagógico, é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola.

Frente ao exposto, entendemos ser necessário rever nossos conceitos sobre o Projeto Político Pedagógico da escola partindo de referenciais presentes na realidade cotidiana de cada escola. Para tanto é preciso considerarmos que na construção coletiva do PPP deve ser garantida a participação da comunidade escolar de acordo com o que Luck (2010) nos diz, ao afirmar que a participação em seu sentido pleno é a mobilização efetiva dos esforços individuais para superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão

desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, que são adequadamente entendidos e assumidos por todos.

No mesmo sentido, ressalta Antônio Nóvoa (IX CONEDU 2023) que “[...] nós já falamos muito sobre todas essas coisas de formação, PPP, do papel da escola, mas se ainda não fazemos é porque ainda não aprendemos a fazer.” Portanto, precisamos aprender a fazer considerando a realidade singular e plural que compete a escola e ao professor neste século XXI, na era do conhecimento e da IA, TIC, AVA, IOT, WEB, etc.

Logo, dada a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), inclusive por representar a própria identidade da escola, a sua elaboração deve contar com o envolvimento e compromisso de todos que fazem a comunidade escolar. Da mesma forma, demanda uma oportunidade de entender os desafios e oportunidades na implantação de uma Base Nacional Comum Curricular à luz do Projeto Político Pedagógico das escolas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram mapeadas 54 escolas, sendo que 49 responderam ao questionário e permitiram o acesso ao PPP da escola, e cinco não participaram do processo de coleta de dados. Também em cinco escolas responderam ao mesmo questionário a direção geral e a coordenação pedagógica, totalizando 53 informantes.

Assim, das respostas obtidas na pesquisa de campo destacamos na análise dos dados, de natureza exploratória e coletados no período de agosto a outubro de 2023 por meio do questionário aplicado junto aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários das escolas mapeadas, os seguintes resultados expressivos:

Sobre o perfil dos respondentes obtivemos a participação de 31 gestores, 16 coordenadoras pedagógicas, 04 professoras e 02 funcionários/secretário escolar. A participação massiva dos gestores como informantes se deu em virtude de agendo prévio da visita presencial da equipe de pesquisa com vistas a coleta de dados. A acolhida e disponibilidade dos gestores em participar foi algo perceptível, tendo em vista a necessidade de serem ouvidos com relação a vários aspectos da realidade escolar. Com isso, o acesso ao documento físico do PPP das escolas mapeadas foi fácil, sem entraves por parte dos gestores.

No tocante a pergunta 1) *Há quanto tempo você atua na Educação Básica?* 08 informantes afirmaram estar entre um e três anos atuando na educação básica/ 05 de quatro a seis anos/ 11 de oito a dez anos/ 14 entre onze e dezesseis anos/ 07 atuam entre 17 e 22 anos/ 06 entre 23 e 25 anos/ e 01 há mais de 33 anos atuando na educação básica. As respostas obtidas indicam um percentual significativo de professores com mais de quatro anos de experiência em sala de aula. Um período representativo de vivência e aprendizagens no tocante ao processo de ensino e aprendizagem; bem como, da organização e gestão do espaço escolar, inclusive, alusivo ao conhecimento e vivência sobre o papel do PPP na gestão democrática da escola.

Com isso ressaltamos que um profissional com mais de quatro anos de experiência já deve ter tido a oportunidade de participar da elaboração e/ou revisão de um PPP da escola onde atua ou já atuou como profissional.

Já a pergunta 2) *Quantos anos trabalha nessa escola?* Indica como respostas representativas o fato que 27 respondentes da pesquisa estão entre um e quatro anos trabalhando na mesma escola. 09 respondentes estão entre cinco e oito anos; mais 09 entre nove e dezesseis anos, e 06 estão entre dezessete e vinte anos trabalhando na mesma escola. Percebe-se com os dados quantitativos apontados acima que a maioria dos respondentes estão entre um e oito anos atuando na mesma escola, em verdade são 36 os respondentes nesse perfil; com isso presume-se que esse profissional possui um nível de interação, apropriação e conhecimento da realidade representativo e já consolidado. Logo, para esse profissional não seria difícil identificar como na prática de sala de aula as habilidades e competências prescritas na BNCC estão sendo implantadas como reflexo da sua inserção do PPP da escola, ou seja, até que ponto aquilo que está sendo implantado pela Base de fato está inserida, embricada na realidade cotidiana da escola.

Na questão 3) *Você conhece ou já leu o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?* 46 respondentes afirmaram que Sim/ 04 que Não conhecem/ 02 responderam que o PPP está em revisão/ 01 que a escola ainda não tem PPP. Como relação a essa questão é importante destaque o fato de a expressiva maioria de respondentes afirmar conhecer ou já ter lido o PPP da escola em que atua. Esse dado credibiliza ainda mais as respostas obtidas com o questionário da pesquisa; uma vez que demonstra envolvimento e conhecimento dos respondentes acerca do processo de elaboração e revisão do PPP da escola em que atuam.

Com relação a pergunta 4) que trata sobre o período em que ocorreu a última revisão do PPP, observamos no gráfico abaixo maiores detalhes:

**Gráfico 1** – Ano de Revisão do PPP



Fonte: Autora

Logo, no gráfico acima está descrito que 20 respondentes indicaram que o PPP foi revisado em 2023/ 12 disseram que foi revisado em 2021/ 07 responderam que em 2022/ 01 afirmou que a última revisão foi em 2019/ 02 informaram ter sido em 2018. Já 03 respondentes disseram que o PPP da escola está em processo de revisão; e duas escolas realizaram a última revisão em 2013. Necessário destacar que 08 participantes da pesquisa optaram por não responder a essa pergunta. De forma expressiva os dados apontam que a grande maioria, 40 respondentes, informaram que as escolas mapeadas revisaram o seu PPP no período entre 2019 e 2023, tendo 50% destas realizado esse processo em 2023. Com isso, confirma-se a perspectiva de que em 2023 a implantação da BNCC, em curso no sistema público de ensino, deve ser do conhecimento dos respondentes.

Na pergunta 5) *Você participou da última atualização do PPP da escola?* 42 responderam que Sim/ 07 que Não/ 02 que o PPP está em fase de elaboração/ 02 não responderam. Também é expressivo o número de respondentes que confirmaram ter participado, na escola em que atuam, do processo de revisão do PPP. O que demonstra uma possível apropriação com relação aos elementos constitutivos desse documento e o conhecimento de causa das mudanças



necessárias a inserção das competências e habilidades da BNCC, inclusive, no tocante a dimensão curricular e as transformações demandadas pela Base para que sejam inseridas práticas pedagógicas que garantam os direitos de aprendizagens, de acordo com as realidades locais.

Já a questão 6) *O PPP da escola está alinhado a BNCC?* 43 respondentes afirmaram que Sim/ 03 que Não está alinhado/ 02 Sem Resposta/ 02 afirmaram estar Em Elaboração/ e 03 responderam que o PPP está Em Parte alinhado a BNCC. Conforme indicam os dados, o maior quantitativo de respondentes, ou seja, 97%, afirmaram que o PPP da escola em que atuam está alinhado a BNCC, com a prescrição dos conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas na educação básica, em escolas de ensino fundamental. Necessário apontar que 42 respondentes afirmaram ter participado do processo de revisão do PPP nas escolas em que atual com vistas a inserção de competências e habilidades indicadas na BNCC; tendo essa revisão ocorrida durante o ano de 2023 em 50% das escolas mapeadas.

Com relação a pergunta 7) *Na sua opinião a elaboração do PPP é uma obrigação ou uma necessidade?* 36 responderam que é uma Obrigação e Necessidade / 13 afirmaram ser uma Necessidade/ 04 não responderam. A resposta mais expressiva quantitativamente representa uma compreensão do PPP como uma normativa amparada por arcabouço legal, mas também enquanto uma vivência necessária a organização, planejamento, construção da identidade, gestão, currículo, tempos e espaços da escola. O PPP como obrigação e necessidade demanda ainda a compreensão da amplitude que representa o processo coletivo de elaboração e revisão desse documento na condução dos avanços necessários à escola, em sua especificidade, desafios e fortalezas. De toda forma, há nessa dimensão a compreensão da importância do PPP como algo necessário à construção da identidade da escola por meio do envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar.

Ainda no processo de análise do estudo, considerar a observação descritiva do documento físico do PPP nas escolas mapeadas, a partir da apreciação ao documento, onde identificamos que em 23 das 49 escolas estudadas, não há referência textual as diretrizes de aprendizagem, competências e habilidades prescritas na BNCC. Por outro lado, em 22 escolas são mencionadas expressões e termos no corpo do texto, como “competências, aquisição de conhecimento, pensamento científico, comunicação, cultural digital e argumentação”; em 02 escolas é descrito no PPP de forma generalista a importância de “Competências

e habilidades, necessárias de ser trabalhada em cada componente curricular estudada pelos alunos”; e apenas 03 escolas afirmaram que “Não Constar o alinhamento a BNCC”.

Com isso identificamos e ressaltamos a necessidade de estudos aprofundados sobre essa temática considerando a relevância e importância do PPP e da BNCC nos rumos da educação pública nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada a primeira etapa para alinhar o currículo escolar a Base Nacional Comum Curricular, a adequação e revisão do Projeto Político Pedagógico é prescrita como fundamental para a concretização do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens no âmbito escolar.

Todavia, frente aos dados coletados percebe-se discrepâncias nas respostas obtidas em sua comparação com o que está descrito no PPP apresentado nas escolas mapeadas; a princípio podemos considerar essa divergência como um indicador da necessidade de maior atenção ao processo de revisão do PPP das escolas de ensino fundamental. Indicadores representativos apontam que é necessários maior atenção ao processo de revisão do PPP das escolas mapeadas com vistas a implantação da BNCC.

Portanto, é preciso avançarmos para que nas escolas públicas de ensino fundamental a rede municipal de educação assegure tempos e espaços que concretizem a singular oportunidade da comunidade escolar, de fato e de direito, participar efetivamente da elaboração, ajuste e/ou revisão do PPP, inclusive, enquanto construto essencial na garantia de direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Básica.

Concluindo, destacamos um ponto de reflexão importante para nós educadores, que é a necessidade imperante de questionarmos os porquês de no sistema de ensino público brasileiro não ser considerados os tempos e espaços para a construção desse importante documentos norteador do ser e fazer da escola? E ainda, frisar que a não efetivação dos processos de construção coletiva do PPP, contando com o real e concreto envolvimento da comunidade escolar, representa, em última instância, o silenciar das vozes dos diversos segmentos que compõem o cotidiano escolar.

Por fim, mencionar que ao tempo que avança no âmbito legal a implantação das escolas em tempo integral é urgente levantarmos a bandeira da

necessidade de garantirmos processos internos de tempos, espaços e planejamento escolar que viabilizem a elaboração coletiva, participativa, e processual do PPP. Não podemos deixar de referenciar que a escola não é apenas e tão somente a reprodução da sociedade, ela deve e pode se constituir também como espaço de oportunidades de experimentações e vivências, inclusive, no tocante a gestão democrática da escola.

Lembrando a afirmativa de Betini (2005) de que a articulação entre o projeto político pedagógico, o acompanhamento das ações, a avaliação e utilização dos resultados, com a participação e envolvimento das pessoas, o coletivo da escola, pode levá-la a ser eficiente e eficaz.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos, ao Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). A Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - PRPGP/URCA. Aos gestores, coordenações pedagógicas, professores e funcionários das escolas que participaram como respondentes da pesquisa; as alunas bolsistas e voluntárias do Curso de Licenciatura em Letras da URCA - Campus Avançado de Campos Sales/CE.

## REFERÊNCIAS

CAVAGNARI, L. B. **“Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: entraves e contribuições”**. in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 95-112.

BETINI, Geraldo Antonio. **A construção do projeto político-pedagógico da escola, EDUC@ção** - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>) Acesso em: 30 mar. 2023.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

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

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cad. Pesquisa, Jul 2001, no.113, p.65-81. ISSN 0100-1574. MAROUN, K.; CARVALHO, E. Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 87-102, maio/ago. 2017. <http://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n49.p87-102>

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

LIBÂNEO, José Carlos; Organização e Gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização** – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. 6.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 33-48.

VEIGA, I.P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). *O que há de novo na*

*educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.* Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.* Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.* 15.ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.033

# CORRELAÇÃO ENTRE APORTE FINANCEIRO GOVERNAMENTAL E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2019

Ângela Tereza Castanheiro Amorim Franco<sup>1</sup>  
Jussara Tavares Marques<sup>2</sup>  
Alcione Deodato de Souza<sup>3</sup>  
Janismar Gomes Lacerda<sup>4</sup>  
Frida Souza Frota<sup>5</sup>  
Lauro Henrique da Silva Cardoso<sup>6</sup>

## RESUMO

Uma das maiores reclamações no segmento da educação é a falta de investimentos e verbas para que as escolas possam alcançar suas metas educacionais e aumentar o desenvolvimento da comunidade estudantil. Contudo, ao se analisar esse processo a partir da perspectiva interna dos órgãos administrativo-financeiros, pode-se observar que há outras complexidades que levam as escolas municipais a perderem seus incentivos e fomentar seu desenvolvimento. Entre estas questões estão a falta de capacitação da própria escola em atender os requisitos necessários para terem

1 Doutora do Curso de Ciências da Educação da Universidad San Lorenzo – Unisal, PY, [angela.franco@semed.manaus.am.gov.br](mailto:angela.franco@semed.manaus.am.gov.br);

2 Mestre do Curso de Ciências em Educação da Universidad de La Integración de Las Américas-UNIDA, [jussara.marques@semed.manaus.am.gov.br](mailto:jussara.marques@semed.manaus.am.gov.br);

3 Mestre do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas-UEA, [alcione.souza@semed.manaus.am.gov.br](mailto:alcione.souza@semed.manaus.am.gov.br);

4 Mestre do Curso de Ciências em Educação da Universidad de La Integración de Las Américas-UNIDA, [janismar.lacerda@semed.manaus.am.gov.br](mailto:janismar.lacerda@semed.manaus.am.gov.br);

5 Mestre do Curso de Ciências em Educação da Universidad de La Integración de Las Américas-UNIDA, [frida.souza@semed.manaus.am.gov.br](mailto:frida.souza@semed.manaus.am.gov.br);

6 Professor orientador: Doutor em Ciências da Educação, Universidade San Lorenzo, PY, Faculdade Ciências - UF, [lauro.hc@hotmail.com](mailto:lauro.hc@hotmail.com).

acesso aos recursos governamentais. Este cenário remete a um problema de gestão que tem sido recorrente ao longo dos anos em que a autora atua na Secretaria Municipal de Manaus – SEMED. O presente artigo trás suas considerações a partir do diálogo com as teorias de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que defendem a filosofia da Educação Integral como forma de produtividade escolar. Bem como Muller e Surel, que vêem as políticas públicas como programas de ação pública, isto é, —dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos. E no bojo desta filosofia, também o artigo se baseia em Souza evocando a relação intergovernamental como instrumento desse processo. Metodologicamente este artigo se respalda foi empregado o enfoque quantitativo, no qual a quantificação está relacionada ao instrumento de coleta e análise, cruzando a problemática com a hipótese estabelecida previamente. Assim, a presente tese busca relatar de forma objetiva a correlação entre o aporte financeiro governamental e o desenvolvimento educacional das escolas municipais na cidade de Manaus – Amazonas – Brasil.

**Palavras-chaves:** 1. Escolas Municipais. 2. Gestão Escolar. 3. Aporte Financeiro Governamental.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, o debate social e educacional no cenário brasileiro vem diversificando cada vez mais as possibilidades quanto à eficiência e eficácia da escola pública em todos os seus segmentos. E no mundo pós pandemia, onde os aspectos financeiros, políticos, econômicos e sociais estão exacerbados pela parada que a Covid19 e suas cepas variantes impuseram a todo globo, muitos conceitos sobre a gestão e/ou a falta de gestão, por assim dizer, vem à tona com maior impacto.

Antes da pandemia já se avaliava as necessidades de manutenção e investimento sobre a educação brasileira. É notório que diversas instituições públicas federais tiveram suas verbas reduzidas e até mesmo suspensas por conta de desígnios políticos do atual governo. Porém, toda a estrutura administrativa também sofreu pela suspensão de projetos que visavam a melhoria da eficiência da educação pública. E entre estes projetos, estavam programas como a revisão da gestão dos aportes financeiros para as entidades escolares. Já era sabido que muitas escolas ficavam de fora de inúmeros investimentos que poderiam consolidar mudanças importantes no rank do MEC em todo o território brasileiro.

Os questionamentos sobre a educação tem sido uma constante, pois ela aponta, quando bem sucedida, para o desenvolvimento social e econômico do país e resultados positivos para o governo no investimento da educação. Para muitos a Educação tem sido a peça-chave para provocar mudanças de comportamentos que possam refletir uma sociedade com um futuro promissor, mas ao mesmo tempo para a possibilidade de desfrutar de uma boa qualidade de vida, com pessoas bem colocadas no mercado de trabalho e capazes de provocar mudanças.

Contudo, também é notória que uma das grandes reclamações da educação é a falta de investimentos e verbas para que as escolas pudessem atingir suas metas educacionais de maneira mais exitosa. Entretanto, ao se analisar esse processo por dentro da estrutura administrativa-financeira dos órgãos coordenadores desses recursos, encontra-se inúmeras situações nas quais as escolas “perderam” incentivos importantes, reprogramando para o ano posterior ou simplesmente desistindo de pleitear tais recursos nos órgãos competentes.

Ter um comprometimento racional e democrático com os recursos repassados pelo Governo brasileiro vai além das primordiais razões de apenas quantificar estudantes ou apenas pensar dar uma melhor condição para as gera-



ções futuras, aparecem necessidades mais atuais como comprometimento das instituições e da sociedade como um todo, ética, competência, capacidade de empregar corretamente os recursos, entre outros.

Assim, surge de fato uma pergunta que não quer calar: se a principal reclamação das escolas brasileiras é a falta de investimentos e verbas para a melhoria e a boa manutenção das escolas públicas, porque tantos recursos e incentivos são negligenciados para estes fins? – Ao se observar recursos sendo reprogramados ou devolvidos à união em detrimento de tantas necessidades da escola, inevitavelmente supõe-se que haja outra razão para que estes recursos não cumpram seu destino, já que se encontram em disponibilidade e as escolas tem perdido, devolvido ou simplesmente não solicitam para as necessidades das mesmas sejam satisfeitas, sejam estas na esfera da manutenção pura e simples de equipamentos e produtos de conservação e limpeza, ou para suas metas educacionais de melhoria do ensino público.

A tese trata sobre a causa da gestão financeira escolar (ou a falta dela) e os recursos financeiros de programas governamentais que são destinados às escolas da Rede pública de Manaus. Sendo esta pesquisa originariamente desenvolvida durante os períodos de prestação de Contas desde os anos de 2015 até 2019; e pela viabilidade do posto que ocupo na Gerência de Análise e Prestação de Contas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus – SEMED, a qual desenvolve trabalho específico como EEx, sobre a Prestação de Contas de Recursos Federais recebidos pelas escolas municipais, acompanhando a gestão financeira escolar como política pública: analisando os procedimentos legais e administrativos, das escolas da rede pública municipal junto ao FNDE, entidade que financia os programas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Após aprovada a Constituição Federal de 1988, abriu-se um leque de caminhos para os debates e as demandas do povo brasileiro. Dando continuidade as lutas da sociedade brasileira em 1990 foram construídas e aprovadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990) e em 1996 foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Educadores, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, debatiam e lutavam em favor da Educação Integral. Defendiam um projeto educacional que contem-

plasse espaços significativos para os processos de socialização e de construção do conhecimento, promovendo a formação integral do ser humano.

Contudo, esse projeto educacional não se tratava de apenas algumas horas a mais na escola diariamente, mas sim em uma —Escola Integral de horário integral. Portanto, falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada (BRASIL, 2009).

As políticas públicas podem ser consideradas programas de ação pública, isto é, —dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos (MULLER E SUREL, 2002, p. 11).

Como dispositivos político-administrativos, exigem mobilização, para decisões e ações, e, por isso, têm uma dimensão de concretude, de tradução de prescrições em atos para manter ou alterar uma situação. As políticas públicas podem ser vistas como processos através dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, tal qual ele é percebido (MULLER, 2006).

Deste modo, as apólices compreendidas como espaços de construção de sentido, não podem ser reduzidas a um conjunto de estratégias organizacionais, são um elemento da participação política, junto a modos tradicionais dessa participação, como o voto ou a militância política.

Segundo Souza (2002), a noção de relações intergovernamentais diz respeito às conexões entre diferentes níveis de governo. Seu estudo requer olhar para os arranjos administrativos e legais que regem essas relações e, igualmente, levar em conta a compreensão de como os conflitos são negociados, ou seja, a negociação política entre os grupos, com ênfase para os atores situados nas diferentes esferas de governo previstas no federalismo brasileiro. O ordenamento constitucional-legal é uma referência, como também o são os conteúdos das políticas e as sistemáticas que se estabelecem na implementação das políticas intergovernamentais.

Rumo a isso, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula com os da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação deve não se limitar aos espaços tradicionais da escola. Ou seja, a Educação Integral não se restringe a ampliação do tempo que a criança passa na escola. Ela diz respeito à possibilidade de integração daquilo

que ocorre na escola com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo (BRASIL, 2013).

O aporte financeiro é essencial para o progresso da Educação brasileira por isso, programas que fomentam tal objetivo como, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica,

Os recursos financeiros do PDDE destinam-se a beneficiar:

- I. Escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano anterior ao do repasse;
- II. Polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica; e
- III. Escolas privadas de educação básica, na modalidade de educação especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do repasse, mantidas por entidades definidas na forma do inciso III, do art. 5º.

Destinação dos Recursos: [...].

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

## METODOLOGIA

Foi empregado o enfoque quantitativo, pois visou classificar os dados a partir da utilização de técnicas estatísticas, tais como tabelas e gráficos, permitindo a medição de prováveis relações entre variáveis. Partindo de uma perspectiva científica, a quantificação está relacionada ao instrumento de coleta e análise, cruzando a problemática com a hipótese estabelecida previamente (MARCONI & LAKATOS, 2017, p. 97).

A amostra de prestação de contas das escolas será Probabilística, Causal e Estratificada, pois em cada DDZ – Divisão Distrital por Zona do município se selecionará todas as escolas participantes do PDDE Educação Integral que reprogramou ou devolveu recurso. E caracteriza-se da seguinte forma:

- A mostra foi tomada de 100% das Escolas;
- Identificados os quantitativos de escolas por DDZ;
- Identificados os quantitativos de escolas que entraram o ano de 2013 a 2019 com créditos em suas Contas Correntes por DDZ;
- Identificadas as notas do IDEB por DDZ;
- Identificadas os quantitativos de escolas que fizeram devolução de recursos para FNDE através de GRU, por utilização inadequada de recursos repassados ou por encerramento de conta.

**Tabela 1-** Escolas do Município de Manaus - Divisões Distritais por Zonas (DDZ)

Nº ORDEM	DDZ	Nº DE ESCOLAS
I	SUL	68
II	OESTE	83
III	NORTE	62
IV	CENTRO-SUL	52
V	LESTE I	71
VI	LESTE II	70
VII	RURAL	84
	TOTAL	490

**Fonte:** GAPC/SEMED 2017/Elaboração própria.

- - Foram selecionados Colaboradores e Gestores do Departamento de Planejamento – DEPLAN e Gerência de Acompanhamento da Prestação de Contas – GAPC da Secretaria de Educação do Município de Manaus.
- - Escolas do Município de Manaus:

**Tabela 2** - Colaboradores da Pesquisa

Nº Ord.	CARGO	SETOR	QUANTITATIVO
1	Anal. Prest. de Contas	GAPC	8
2	Gerente	GAPC	1
3	Assessor	DAM	2
4	Gerente	DAM	1
5	Gerente	DAGE	1
6	Diretor	DEPLAN	1

**Fonte:** GAPC/SEMED 2017/Elaboração própria.

Conforme Alvarenga (2012), os resultados estão apresentados de forma mista e suas inferências e interpretações analisadas através do aspecto descritivo, em observância com a hipótese levantada e as variáveis correlacionais, da seguinte maneira:

- Quantitativamente: em quadros e gráficos, expressados através de técnicas estatísticas e programas de informática. Qualitativamente: em quadros descritivos de maneira narrativa. Também foi guardada a intimidade das pessoas envolvidas na investigação (a norma universal é o princípio do respeito às pessoas), cujo consentimento foi obtido de maneira legal.
- Foram garantidos: o direito ao sigilo e anonimato, a ausência de ônus ou bônus decorrentes da participação dos atores amostrais, o direito à desistência a qualquer momento de participar da pesquisa sem que venha a trazer qualquer prejuízo para o resultado.
- Os participantes foram informados a partir de um termo de esclarecimento de livre participação na pesquisa, resguardando a identidade e o sigilo dos mesmos, inclusive de imagem, não condicionando a retirada de qualquer dos investigados, a multa, prejuízo financeiro ou judicial.

A pesquisa foi realizada nas seguintes etapas:

- Etapa 1: Buscou-se em livros e artigos para o levantamento teórico;
- Etapa 2: Foi realizado o levantamento documental a respeito do tema tratado. Após a realização dos levantamentos documentais os dados foram analisados e extraídos dados para geração de tabelas e gráficos;

logo após, os dados serão tabulados, transformados em percentuais e gerados tabelas e gráficos demonstrativos no software Excel.

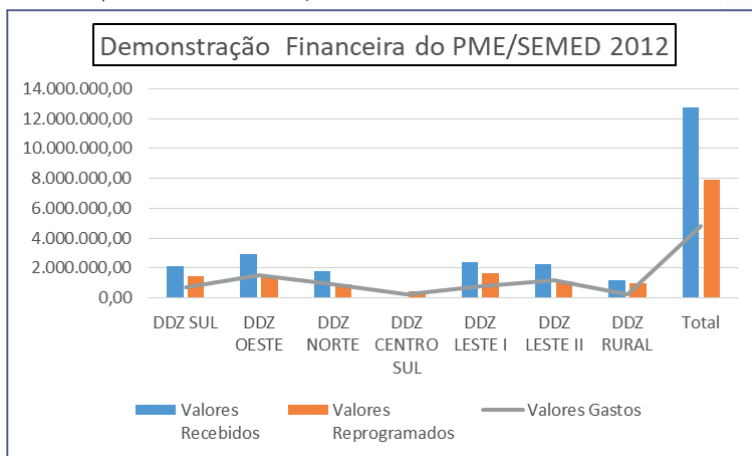
- Etapa 3: Os dados foram analisados mediante comparação com a literatura especializada sobre o assunto; também foram colhidas informações de diversos departamentos da secretaria e de companheiros de trabalho. Para que posteriormente se formulasse um juízo.
- Etapa 4: Com base descrição das etapas anteriores, onde se realizou uma análise qualitativa dos dados quando colhemos as informações e as examinamos - método indutivo. Assim como também, por se tratar de levantamentos de dados concretos e numéricos, consolidadas como uma pesquisa que utiliza o método dedutivo.
- Classificação da pesquisa resultante foi: Investigação quanti-qualitativa, de nível descritivo/explicativo. Trata-se de uma investigação documental que visa explicar a devolução de recursos repassados pelo governo federal ao Município de Manaus e buscar possíveis soluções para essa problemática. O Método da Investigação foi de categoria Dedutivo/Indutivo.
- Classificação da Investigação (Meios) Documental e Estudo de Caso. A Investigação segundo a sequência de Tempo foi longitudinal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações quantitativas coletadas do Programa PDDE Educação integral (PME Mais Educação) no ano de 2012 representam:

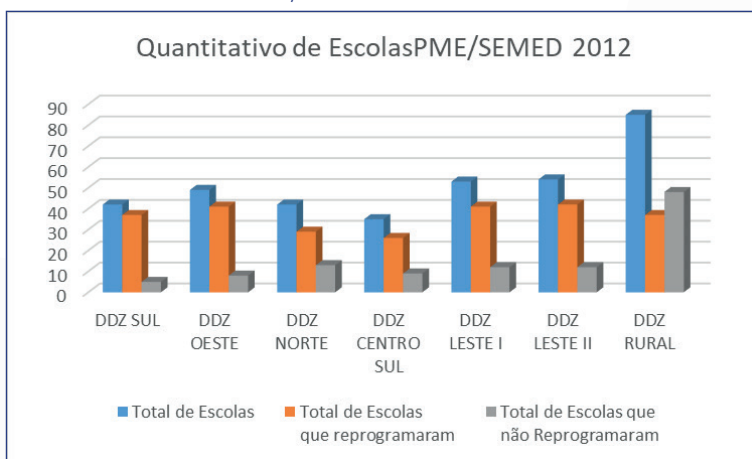
- O montante de recursos para atendimento das Escolas Municipais de Manaus do advindos de saldo anterior e repasse do FNDE para o período R\$12.272.734,32, o que representa 100% dos recursos;
- O montante de recursos para atendimento das despesas das escolas para o período foi de R\$ 4.838.298,75, o que representa 32,6% dos recursos;
- O montante de recursos remanescentes de 2012 reprogramados para o ano seguinte, isto é, 2013 foram de R\$ 7.889.435,57, o que representa 67,46% dos recursos.

**Gráfico 1** – Demonstração Financeira PME/SEMED 2012



Fonte: GAPC/SEMED 2017/Elaboração própria.

**Gráfico 2** – Quantitativo de Escolas PME/SEMED 2012



Fonte: GAPC/SEMED 2017/ Elaboração própria.

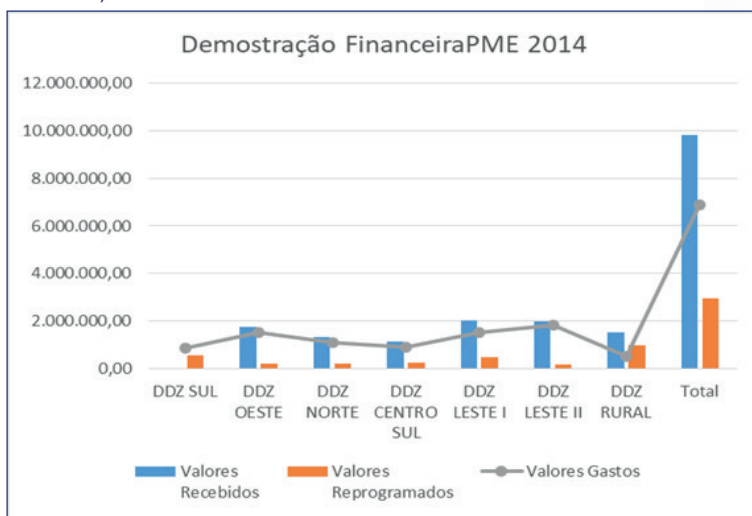
O gráfico 1 faz uma relação de nexo causal com o gráfico 2 e demonstra estes movimentos, comprovando devolução por parte da escola dos recursos solicitados, transferidos automaticamente para o ano posterior. Esse fato é demonstrado contabilmente pela comparação do exercício demonstrativo de 2011 e verificado sua contundência contábil na expressão gráfica de 2012. Por isso é possível comprovar a perspectiva de uso subnotificado.

O montante de escolas participantes do programa 360, o que representa 100%;

○ montante de escolas participantes do programa que não reprogramaram recursos foi de 107, o que representa 29,8%;

○ montante de escolas participantes do programa que reprogramaram recursos foi de 253, o que representa 70,2%.

**Gráfico 3** - Demonstração Financeira PME 2014



**Fonte:** GAPC/SEMED 2017/Elaboração própria.

○ montante de recursos para atendimento das Escolas Municipais de Manaus do advindos de saldo anterior e repasse do FNDE para o período R\$ 9.812.841,97, o que representa 100% dos recursos;

○ montante de recursos para atendimento das despesas das escolas para o período foi de R\$ 6.870.333,70, o que representa 70% dos recursos;

○ montante de recursos remanescentes de 2012 reprogramados para o ano seguinte, isto é, 2013 foram de R\$ 2.942.508,27, o que representa 30% dos recursos. O montante de escolas participantes do programa foi de 346, o que representa 100%;

○ montante de escolas participantes do programa que não reprogramaram recursos foi de 30, o que representa 8,67%;

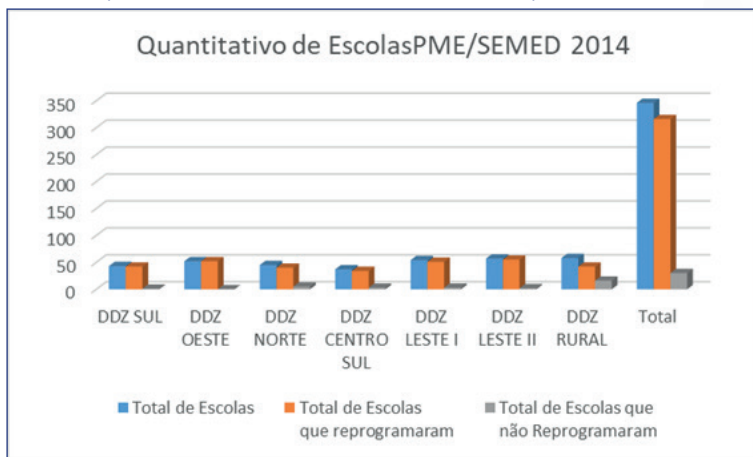
○ montante de escolas participantes do programa que reprogramaram recursos foi de 316, o que representa 91,33%.

Para o período de 2014 houve melhora nos índices em comparação ao ano de 2012, porém, com muito pouco crescimento. Em média as escolas tiveram crescimento de 0,2 a 0,3 %.



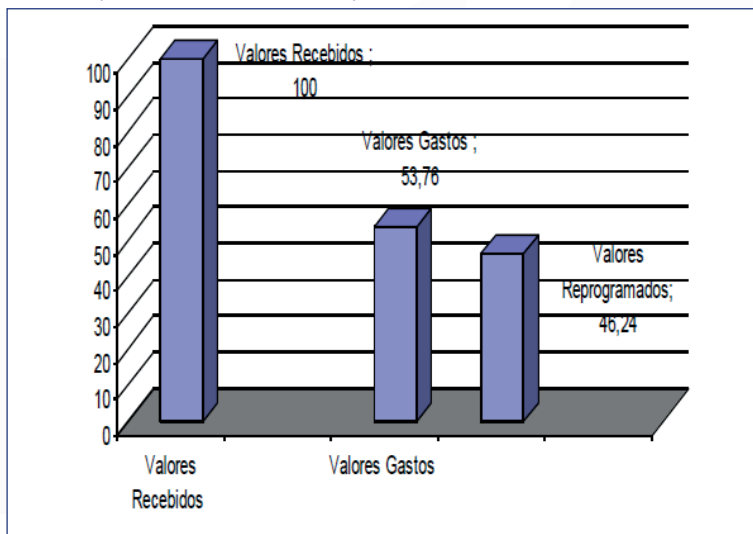
Observação: os recursos seguem ciclos de 2 em 2 anos, ou seja, os anos pares são aqueles onde as escolas pleiteiam estes recursos para a utilização nos dois anos subsequentes. Contudo, a reprogramação não é um processo desejável ou normal, mas sim uma anormalidade.

**Gráfico 4** – Demonstração de Quantitativo de Escolas na Prestação de Contas PME 2014



Fonte: GAPC/SEMED 2017/ Elaboração própria.

**Gráfico 5** - Demonstração Financeira da Prestação de Contas PME 2018.



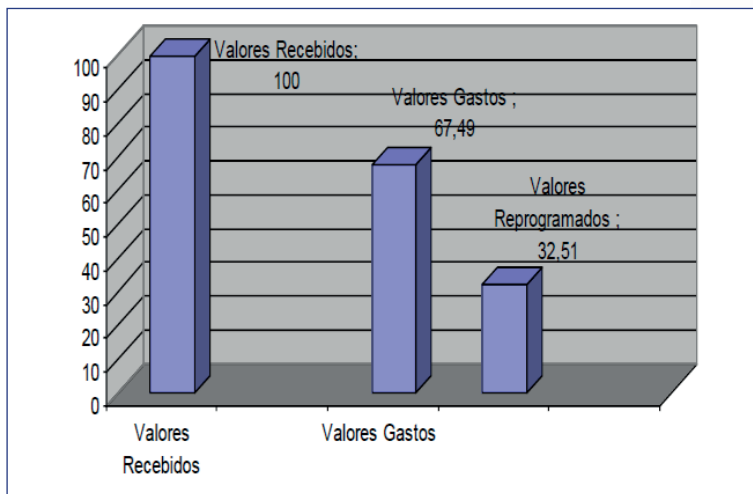
Fonte: GAPC/SEMED 2020/ Elaboração própria.

Neste ponto, passamos para uma análise do ano de 2018, visto que de 2015 para 2018, foram modificados os procedimentos de obtenção de recursos,

oferecendo às escolas um novo formato de solicitação, mais informatizado e mais simplificado com o intuito de melhorar o processo de aquisição e baixar os valores reprogramados.

Entre os anos 2105 até 2017, foram executados por parte da SEMED através de sua coordenação, diversas intervenções de natureza tecnológica, de gestão e de orientação às escolas que reprogramavam regularmente.

**Gráfico 6** - Demonstração Financeira da Prestação de Contas PME 2019.



Fonte: GAPC/SEMED 2020/ Elaboração própria.

É nítido a observação da redução do percentual de valores reprogramados, demonstrando mais uma vez que a inserção da tecnologia e o trabalho junto às escolas de forma a orientá-las no procedimento não somente de solicitação, mas utilização racional desses recursos, a resposta vem no gráfico 6.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise sobre a questão da participação dos responsáveis pelas Unidades Executoras em uma relação direta com a gestão administrativa e financeira dos recursos repassados pelo FNDE e participação no levantamento com resultados satisfatórios dos indicadores de desenvolvimento da escola nos remete ao significado de qualidade, eficiência, eficácia, ética e outros. Para um gestor escolar contemporâneo competência é criar na escola um ambiente que estimule a aprendizagem e o desenvolvimento de mecanismos necessários para a melhoria dos processos educacionais e seus resultados.

De acordo com Lüdke (2013) é importante que o gestor promova orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.

Segundo Raif (2015) a gestão pedagógica é um processo articulado que envolve todos os profissionais que atuam na escola e o comprometimento do desempenho de suas funções. Dessa forma o gestor poderá desenvolver estratégias, métodos, esforços, recursos e ações voltadas para os resultados educacionais pretendidos e voltados para os indicadores. Necessariamente entendendo que esses resultados apresentados podem servir de base e ser capaz de identificar e corrigir determinadas insuficiências no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, o mapeamento dessa realidade contribui para um melhor diagnóstico de como estão nossas escolas. Portanto, é importante que os gestores conheçam e discutam o papel e as finalidades das avaliações externas, com o intuito de compreender as práticas pedagógicas, administrativas e financeiras adotadas por eles, com base nos resultados dessas avaliações do desempenho da escola.

Nesta formulação, o desempenho escolar é influenciado por três vetores: recursos educacionais, habilidades prévias dos estudantes e características socioeconômicas. Este último, além de influenciar diretamente o desempenho (rota 1), afetaria também a habilidade média dos alunos (rota 2) e o nível de recursos destinados à educação (rota 4). Por conseguinte, os efeitos dos vetores recursos e habilidades no desempenho escolar precisam ser avaliados com cautela, porque conteriam também uma carga de influência indireta das condições socioeconômicas.

Assim, para se extrair a influência pura desses dois vetores nos resultados de testes de avaliação de aprendizado, seria imprescindível mensurar o quanto de seus efeitos é decorrente das características socioeconômicas dos estudantes.

(\*) Gestor não fazendo um planejamento adequado a sua execução nem sempre é um erro do gestor, sabemos que pode haver imprevistos que afetam a escola como queima de equipamentos, ocorrências de influências climáticas (enxurradas, alagamentos, queima de equipamentos por intercorrências elétricas), etc.

Também é preciso que as instituições governamentais envolvidas na fomentação do desenvolvimento da educação brasileira se esforcem na superação dos obstáculos elaborando estratégias eficazes e eficientes para isso.

Para Teixeira (1957) é Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a —protegidos!) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho [...] não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

Como foi citado na introdução deste trabalho, que a educação quando alcança seus melhores resultados aponta para uma sociedade bem sucedida econômica e social, pois é um instrumento para a diminuição das desigualdades sociais, hoje demais observadas em nosso imenso Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 nov. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE. 1995

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Regimento interno. Brasília, DF: MEC/FNDE. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. ENEM: seu futuro passa por aqui. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. ENEM: documento básico. Brasília, DF.: MEC/INEP. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informe dos resultados comparativos do SAEB 1995, 1997 e 1999**. Brasília, DF: INEP. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. O que é um projeto educacional? Brasília, DF: MEC/FNDE, 2000a  
Disponível em: <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)> Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional – Série Mais Educação. Brasília: MEC/SECADI. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo**. Resolução nº 34, de 06 de setembro de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2016>>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo**. Resolução nº 29, de 11 de julho de 2007. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2007>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Conselho Deliberativo. Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. (2016). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 40, de 16 de outubro de 2013**.

Altera o Parágrafo 5º do Artigo 4º da Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013 que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2016>>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (2016). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Conselho Deliberativo. Resolução nº 02, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/legres-2016>>. Acesso em: 26 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (2016). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Conselho Deliberativo. Resolução nº 05, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2016>>. Acesso em: 23 de nov 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. (2017). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo**. Resolução nº 08, de 16 de dezembro de 2016. Altera as Resoluções nºs 10, de 18 de abril de 2013, e 16, de 9 de dezembro de 2015, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/legres-2016>>. Acesso em: 04 de mai. 2022a.

BRASIL. Ministério da Educação. (2017). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Conselho Deliberativo. Resolução nº 09, de 19 de julho de 2017. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE no 5, de 25 de outubro de 2016, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que regulamenta a política educacional Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2016>>. Acesso em: 26 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. **Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990**. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação. (2000). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Manual de assistência financeira a projetos educacionais. Brasília, DF: Ipea. (Texto para Discussão, 1265). Brasília, DF: MEC/FNDE, 2000b.

CHAGAS, M. A. M. das; Silva, R. J. V., Souza, S. C. (2012). **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In: MOLL, Jaqueline (et al.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, 2012.

LÜDKE, M. e André, M.E.D.A. (2013) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU.

MULLER, P; Surel, I. (2002). **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT.

MULLER, Pierre. (2006). *Les politiques publiques*. Paris: PUF.

SOUZA, C. (2002). **Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e descentralização**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 7, n. 3, pp. 431 – 442.

RAIF, M. S.de L. (2016). **Política de Resultado e Bonificação: um estudo de caso em três escolas da coordenadoria distrital 3 do Estado do Amazonas, Amazonas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

TEIXEIRA, A. (1957). **A Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio. *The national commission on excellence in education. A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, (1983).

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.034

# O PAPEL DO INTERCOLEGIAL UPANEMA/ RN NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS: INTEGRANDO CULTURA, ESPORTE E EDUCAÇÃO

Matheus Klisman de Castro e Silva<sup>1</sup>  
Maria Marilene da Cruz Silva Xavier<sup>2</sup>  
Jozenilda Alves da Costa<sup>3</sup>  
Francisco José Bezerra Carvalho<sup>4</sup>

## RESUMO

A integração de atividades culturais, esportivas e educacionais desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, especialmente em contextos educacionais como no projeto Intercolegial Upanema/RN. Este estudo investiga como esse projeto promove o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, além de contribuir para a valorização da cultura local e o incentivo ao espírito esportivo na comunidade escolar. A pesquisa se baseia em uma revisão teórica com base em Anísio Teixeira (2007), Ribeiro (1986), Paro (2006) e Maurício (2009) que enfatiza a importância da educação integral, destacando como a combinação de cultura, esporte e educação pode enriquecer a experiência educacional dos jovens. Os objetivos incluem identificar os impactos do Intercolegial na valorização da cultura local, analisar sua influência na promoção do espírito esportivo entre os alunos e avaliar a integração das atividades do evento com os objetivos educacionais das escolas participantes em Upanema/RN. A metodologia adotada abrangeu a rea-

1 Mestre em Ensino (POSENSINO) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, [matheusklimanacs@gmail.com](mailto:matheusklimanacs@gmail.com);

2 Mestranda do Curso de Ciência da Educação da World University Ecumenical – WUE, [mmmarileenesilva@gmail.com](mailto:mmmarileenesilva@gmail.com);

3 Mestranda do Curso de Ciência da Educação da World University Ecumenical – WUE, [jozenilda@gmail.com](mailto:jozenilda@gmail.com);

4 Mestrando do Curso de Ciência da Educação da World University Ecumenical – WUE, [joseprofessor1@gmail.com](mailto:joseprofessor1@gmail.com).





lização de estudo de caso qualitativo, envolvendo um questionário com alunos e professores, observações e análise de documentos pertinentes ao projeto. Os resultados destacam que o Intercolegial de Upanema/RN é uma política pública municipal de grande importância e não apenas fortalece o senso de identidade cultural dos alunos, mas também fomenta valores como trabalho em equipe, respeito mútuo e superação de desafios. A discussão dos resultados revela como esses aspectos contribuem para a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas academicamente, mas também para uma participação ativa na sociedade. Por fim, essa pesquisa oferece percepções importantes para a prática educacional, divulgando que eventos como o Intercolegial não só são eficazes em promover a integração escolar e comunitária, mas também são estratégias valiosas para enriquecer o currículo educacional com experiências que transcendem as salas de aula tradicionais.

**Palavras-chave:** Intercolegial, Projeto, Formação Integral, Educação Integral, Política Pública.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo explora o papel do projeto Intercolegial Upanema como um catalisador para a formação integral dos alunos, integrando cultura, esporte e educação como elementos centrais para o desenvolvimento completo dos estudantes. O Intercolegial Upanema foi criado em 2013 e destaca-se por seu formato inovador, fundamentado em três pilares – educacional, desportivo e cultural – com o objetivo de promover um aprendizado que ultrapassa as barreiras do ensino acadêmico, alcançando dimensões físicas, emocionais e sociais essenciais ao desenvolvimento humano.

No pilar educacional, atividades como o Time de Saberes, Concurso Literário, Gincana de Conhecimento e Atividades Extracurriculares são organizadas, proporcionando aos alunos uma série de oportunidades para expandirem seu conhecimento e habilidades cognitivas. No campo esportivo, o projeto incentiva a prática de modalidades como Futebol, Futsal e Queimado, fundamentais para a promoção do espírito de equipe e da disciplina. Já no âmbito cultural, são realizadas atividades como shows teatrais, produção e exibição audiovisuais, festivais literários e show de talentos, os quais promovem a expressão artística e a valorização da cultura local.

Em 2021, o Intercolegial tornou-se um evento oficial, consolidado pela Lei Municipal n. 735, que o estabeleceu como um compromisso anual da Prefeitura de Upanema com o desenvolvimento integral dos estudantes do município. Conforme destacado na Lei Municipal, o projeto “objetiva promover a integração das escolas de Upanema/RN, incentivando a valorização da cultura no ambiente escolar e a promoção do desporto no município, além de firmar-se como um evento que revela a capacidade de alunos da rede de ensino lidar com as linguagens artísticas, esporte e cidadania para expressar-se e expandir-se como experiência pedagógica de sucesso” (Upanema, 2024, p. 01).

Justifica-se a relevância desse estudo na medida em que a educação integral, conforme preconizada pelo Ministério da Educação e Cultura, representa uma abordagem que visa ao desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. A perspectiva defendida pelo MEC (2015) afirma que essa modalidade de ensino

“[...] não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte,

conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes” (Brasil, 2015).

Assim, o Intercolegial Upanema alinha-se a essas diretrizes ao criar um ambiente de aprendizado que favorece o desenvolvimento completo dos estudantes, preparando-os para uma participação cidadã ativa e consciente. Com base nas informações mencionadas, surge o seguinte questionamento: Como o Intercolegial Upanema/RN contribui para a formação integral dos alunos?

O objetivo central deste estudo é analisar como o Intercolegial Upanema/RN contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, buscamos identificar os impactos do evento na formação social e pessoal dos estudantes, investigando como as atividades desenvolvidas se alinham aos objetivos pedagógicos das escolas e fomentam habilidades e valores fundamentais para a vida em sociedade.

Esse estudo, portanto, oferece uma reflexão importante sobre o papel de projetos escolares integrados na construção de um sistema educacional que vá além do ensino tradicional, proporcionando aos alunos experiências práticas e significativas, preparatórias para a realidade. Dessa forma, o Intercolegial Upanema se posiciona como um exemplo de política pública educacional comprometida com a formação integral dos jovens, promovendo um modelo educativo pautado pela inclusão, pela diversidade e pelo desenvolvimento pleno do indivíduo.

## APORTE TEÓRICO

A educação integral é um conceito amplamente discutido e valorizado no contexto educacional atual, por sua capacidade de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes em diversas dimensões, como cognitiva, física, afetiva e social. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2015), a educação integral pode ser definida como:

“[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento

de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.” (BRASIL, 2015).

Essa perspectiva destaca a educação integral como uma abordagem que vai além da mera instrução acadêmica, abrangendo a formação do indivíduo em todas as suas facetas. Anísio Teixeira (2007), um dos pioneiros na defesa da escola integral no Brasil, reforça essa ideia ao afirmar que:

“Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.” (TEIXEIRA, 2007, p.67).

Teixeira enfatiza a necessidade de uma escola que funcione como um reflexo da sociedade, onde os alunos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades que os preparem para a vida além da sala de aula. Esse desenvolvimento integral, segundo ele, só é possível por meio da ampliação da jornada escolar e da diversificação das atividades.

Maurício (2009) complementa essa visão ao destacar que a educação integral considera o ser humano em sua totalidade, integrando corpo e intelecto, e possibilitando o desenvolvimento conjunto de diversos aspectos:

“A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.” (MAURÍCIO, 2009a, p.54-55).

Essa abordagem holística coloca o estudante no centro do processo educacional, permitindo que ele cresça não apenas em termos intelectuais, mas

também em sua capacidade de interação social e emocional. A importância de se considerar o contexto de vida dos alunos também é sublinhada por Ribeiro (1986), que destaca a necessidade de valorizar as experiências de vida da criança e integrá-las ao processo educativo:

“A função da escola é, aceitando os variados desempenhos, ajudar a criança a enriquecê-los. É essencial que a criança seja ouvida, que a sua experiência de vida seja valorizada e que todo seu conhecimento extraescola seja levado em consideração.” (RIBEIRO, 1986, p. 63).

Esse entendimento alinha-se com a proposta de educação integral, que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também considerar a individualidade e a bagagem cultural dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e contextualizado.

A educação integral também tem um papel fundamental na formação histórica e cultural dos indivíduos. Paro (2009) afirma que o ser humano se constrói a partir da apropriação da cultura, e que essa apropriação é uma forma essencial de educação:

“[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.” (PARO, 2009a, p.17).

Paro destaca que a educação é um processo pelo qual o ser humano se apropria de toda a cultura já existente, e assim constrói sua história. Nesse sentido, a educação integral não é apenas uma abordagem educacional, mas também um processo de formação histórica e cultural que contribui para a construção da identidade do indivíduo.

Finalmente, Guará (2006) amplia essa concepção ao associar a educação integral à formação integral do ser humano, ressaltando a importância de considerar o sujeito em todas as suas dimensões:

“A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral,

realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.” (GUARÁ, 2006, p.16).

Guará sugere que a educação integral deve responder às múltiplas demandas do ser humano e do contexto em que ele está inserido, integrando diversas dimensões do desenvolvimento humano.

## METODOLOGIA

A metodologia foi estruturada com base em uma abordagem qualitativa e descritiva. Como ponto de partida, utilizamos a pesquisa de campo e o estudo de caso para explorar as percepções de alunos e professores sobre o Intercolegial de Upanema/RN, visando compreender como este projeto contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para a coleta de dados, optamos pelo uso de um questionário fechado e estruturado, conforme proposto por Gil (1999), que define essa técnica como “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p. 128). Este questionário foi formulado com base na escala de Likert, composta por cinco declarações sobre as quais os participantes – professores e alunos – puderam expressar seu grau de concordância ou discordância. Os cinco níveis de concordância utilizados foram: “Concordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Indiferente”, “Discordo parcialmente” e “Discordo totalmente”. A estrutura permitiu uma análise detalhada das percepções e atitudes dos respondentes em relação aos impactos do Intercolegial.

A análise dos dados coletados buscou assegurar uma apresentação clara e detalhada dos resultados, utilizando ferramentas do software Microsoft Word 2019, como gráficos, quadros, figuras e tabelas, a fim de organizar e ilustrar os dados de forma acessível e visualmente compreensível. A discussão dos resultados seguiu uma abordagem que privilegiou a descrição detalhada, para que as percepções obtidas pudessem ser interpretadas em profundidade, relacionando-as com os objetivos do estudo e a fundamentação teórica apresentada.

De acordo com Tozoni-Reis (2009), a pesquisa qualitativa é fundamental no contexto educacional, uma vez que

“[...] investiga os fenômenos educativos escolar ou fora da escola, nos diversos espaços de nossa sociedade. Esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora” (Tozoni-Reis, 2009, p. 17).

Esta abordagem foi essencial para captar as nuances das percepções dos participantes sobre o projeto, bem como seu impacto em suas vidas escolares e na construção de valores sociais.

Minayo (2008) complementa essa perspectiva ao salientar que a pesquisa qualitativa se ocupa do universo dos significados, valores e aspirações dos participantes. Nas palavras da autora, essa metodologia “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e dos significados” (Minayo, 2008, p. 21), permitindo uma análise que considera o ser humano não apenas em suas ações, mas também em suas reflexões e interpretações sobre suas experiências vividas.

A metodologia do artigo, assim, oferece um caminho sistematizado para investigar e entender o impacto do Intercolegial, articulando os dados obtidos com uma análise crítica que valoriza os significados atribuídos pelos participantes à experiência educacional, esportiva e cultural proporcionada pelo projeto. Os resultados apresentados a seguir refletem as percepções obtidas, contribuindo para uma reflexão ampliada sobre a educação integral e as práticas pedagógicas transformadoras no contexto escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Upanema, como Lei, Editais e Projeto, buscamos examinar o impacto do projeto Intercolegial Upanema/RN, desde sua criação em 2013, como uma iniciativa voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O Intercolegial foi implementado pela Prefeitura Municipal de Upanema, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto e tem se consolidado como uma política pública educacional que utiliza a educação, a cultura e o esporte como ferramentas de formação e cidadania para centenas de alunos anualmente.

Desde sua primeira edição, o Intercolegial evoluiu de um evento com quatro escolas participantes para um festival que envolve atualmente cerca de 500 alunos, distribuídos em seis escolas das redes municipal, estadual e privada. Esse crescimento é sustentado por uma estrutura organizacional sólida que, anualmente, inicia suas atividades com um edital elaborado pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto contendo todas as normas, modalidades, cronogramas e critérios de participação. Esse processo garante transparência e democratiza o acesso dos alunos, consolidando a adesão ao evento e refletindo sua aceitação e relevância como instrumento de formação.

Em 2021, o Intercolegial foi formalizado por meio da Lei Municipal n. 735, tornando-se uma política pública de caráter permanente. De acordo com o Art. 1º, o festival fundamenta-se em princípios como a valorização da cultura, integração entre redes de ensino, promoção do desporto, cooperação, emancipação e inclusão dos alunos. Com essa formalização, o evento passou a integrar o calendário escolar anual, sendo realizado entre os meses de março e setembro, promovendo uma sequência de atividades que se desdobram ao longo do ano letivo e que proporcionam um impacto mais duradouro e profundo na formação dos alunos.

O Intercolegial promove atividades que integram o aprendizado acadêmico com o desenvolvimento socioemocional dos alunos, alinhando-se aos princípios da educação integral. No pilar educacional, o Concurso Literário, Time de Saberes e Gincana de Conhecimentos são destaques. O Concurso Literário incentiva os estudantes a escreverem textos no gênero artigo de opinião e/ou carta, dependendo do ano, sobre temas relevantes, como “Água e Saneamento,” “Educação de Qualidade” e “Consumo Responsável”. Essas produções textuais permitem que os alunos desenvolvam habilidades críticas, reflexivas e linguísticas, enquanto abordam temas que conectam a realidade local a questões globais. A Figura 1 a seguir, exibe o desenvolvimento do time de saberes e do concurso literário.

O Time de Saberes, uma competição de perguntas e respostas, com uma etapa individual e uma etapa em grupo, é uma das atividades mais envolventes, promovendo uma saudável rivalidade entre as escolas e abordando temas diversos, como o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, “História Local” e outros livros de autores renomados da literatura brasileira. Essa modalidade estimula o estudo e a leitura em profundidade, incentivando o protagonismo dos alunos



na construção de seu próprio conhecimento e promovendo habilidades como concentração, memorização e trabalho em equipe.

**Figura 1.** Desenvolvimento do Time de Saberes e do Concurso Literário.



**Fonte:** autores (2024).

O Intercolegial oferece diversas modalidades esportivas que englobam o Futsal Mirim e Infantil, Futebol Masculino, Queimado Mirim e Queimado Infantil. Essas modalidades são planejadas para engajar os alunos em práticas esportivas que vão além do condicionamento físico, promovendo valores essenciais para a formação cidadã. A prática regular dessas atividades fortalece habilidades motoras e competências interpessoais, como a cooperação e a empatia, além de contribuir para a saúde e o bem-estar dos participantes.

Conforme estabelecido no Art. 2º, inciso III, da Lei Municipal, essas práticas esportivas buscam “proporcionar o desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras do participante e melhoria de suas condições de saúde,” evidenciando a intencionalidade pedagógica de cada atividade esportiva. A participação em competições esportivas também ensina os alunos a lidar com frustrações e vitórias, preparando-os para desafios e favorecendo a resiliência, essencial tanto dentro como fora do contexto escolar. A seguir, a Figura 2, exibe o desenvolvimento de algumas modalidades esportivas.

**Figura 2.** Desenvolvimento das modalidades esportivas.



**Fonte:** autores (2024).

O eixo cultural do Intercolegial é um dos mais significativos no que diz respeito à valorização do sentimento de pertencimento e identidade cultural dos alunos. As atividades culturais incluem o Show Teatral, o Festival de Literatura e Artes, o Show de Talentos e a Produção de Documentários, todos com o objetivo de incentivar a expressão artística e valorizar a cultura local e nacional.

O Show Teatral é um evento anual que aborda temas variados e relevantes, como representações de personagens da cultura infantojuvenil, a diversidade das regiões brasileiras e a vida de personalidades históricas, como Pelé e Santos Dumont. A temática de cada edição é planejada para que os alunos conheçam e celebrem diferentes aspectos da história e da cultura brasileiras e de Upanema, promovendo um resgate cultural que fortalece a identidade dos estudantes. Conforme o Art. 2º, inciso VII da Lei Municipal, o festival busca “promover o resgate histórico do Município de Upanema/RN,” uma contribuição valiosa para que os alunos desenvolvam um vínculo com a história e a cultura de sua comunidade. A Figura 3, a seguir, exibe alguns registros do desenvolvimento da modalidade show teatral ao longo dos anos.

O Intercolegial também promove a modalidade de Atividades Extracurriculares, uma inovação que amplia o currículo escolar e engaja os alunos em uma série de atividades formativas. Essa modalidade abrange palestras, rodas de conversa, oficinas temáticas e competições, abordando temas como “Drogas e Prevenção”, “Consciência Ambiental”, “Patriotismo”, “Combate ao bullying”, “Direitos e Deveres da Criança e do Adolescente”, e “Saúde Mental”. Essas atividades permitem que a escola crie um espaço para discutir temas

urgentes e formativos que vão além dos conteúdos curriculares convencionais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

**Figura 3.** Shows Teatrais ao longo das edições do Intercolegial Upanema.



**Fonte:** autores (2024).

As Atividades Extracurriculares também incluem a participação dos alunos em competições regionais e nacionais, feiras de ciências e produções audiovisuais, como podcasts e vídeos musicais. Essa diversidade de atividades é importante para que os estudantes possam identificar suas vocações e desenvolver projetos de vida, fortalecendo o vínculo com a escola e estimulando o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Os dados coletados evidenciam que o Intercolegial Upanema/RN tem cumprido seu papel como uma iniciativa de educação integral, proporcionando aos alunos um desenvolvimento que abrange aspectos acadêmicos, físicos e emocionais. O festival consolida-se como um evento que vai além das atividades curriculares e que promove a formação completa dos estudantes. As modalidades educacionais, culturais e esportivas, juntamente com as Atividades Extracurriculares, fortalecem a educação integral, preparando os alunos para os desafios da sociedade e incentivando a formação de uma identidade cultural forte e inclusiva.

**Figura 4.** Foto das escolas e seus uniformes 2023.



**Fonte:** autores (2024).

Como parte do compromisso do Intercolegial em valorizar e reconhecer o empenho dos estudantes, o evento anualmente distribui diversas premiações que incentivam ainda mais o engajamento nas atividades. Na última edição foram entregues mais de 500 camisetas aos alunos e equipes das escolas participantes, promovendo o senso de pertencimento e identificação com o evento. Além disso, como forma de prestigiar o esforço dos competidores, foram concedidas mais de 190 medalhas e 60 troféus para as competições, destacando os desempenhos individuais e coletivos nas modalidades culturais, esportivas e educacionais.

**Figura 5.** Premiações do Intercolegial.



**Fonte:** autores (2024).

Além das premiações materiais, o Intercolegial também oferece um incentivo financeiro para as escolas vencedoras, uma contribuição importante que pode ser direcionada para o aprimoramento de projetos escolares, infraestrutura ou aquisição de materiais esportivos e educativos. Esse suporte adicional é uma maneira concreta de valorizar o comprometimento das escolas e dos alunos com as atividades.

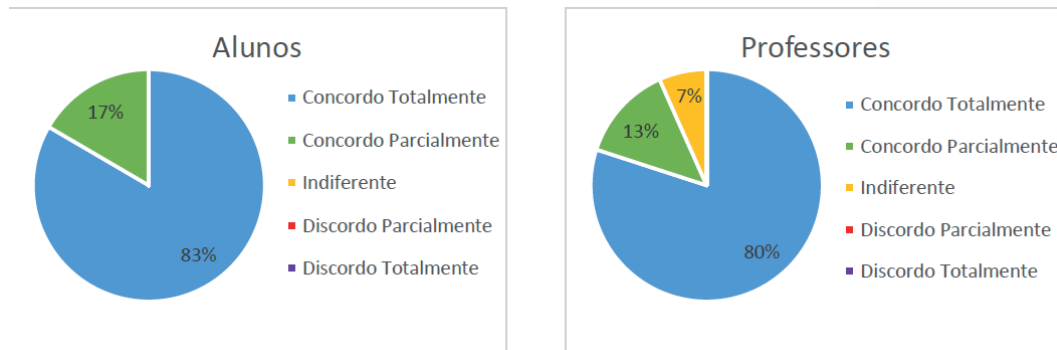
A Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Upanema realiza uma cerimônia de entrega das premiações, geralmente dentro da semana de comemoração da emancipação política do município, o que reforça o simbolismo do evento e integra a comunidade local ao processo de celebração e valorização dos talentos estudantis. Essa cerimônia é um marco de reconhecimento aos esforços dos alunos, que têm a oportunidade de apresentar seus resultados e compartilhar suas conquistas com familiares, professores e a comunidade, ampliando o impacto formativo do Intercolegial e fortalecendo os laços entre escola e sociedade.

A formalização do Intercolegial como política pública, aliada à sua organização e expansão ao longo dos anos, reforça o comprometimento da Prefeitura de Upanema com a criação de um ambiente educacional que valorize a cultura, o esporte e o conhecimento como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento integral de cada estudante.

Para compreender as percepções de alunos e professores sobre o impacto do Intercolegial, foi aplicado um questionário com cinco questões objetivas e três questões abertas. Um total de 235 alunos e 15 professores participaram. A seguir, os resultados para cada afirmação são discutidos detalhadamente, com figuras ilustrando as respostas e análises dos índices de concordância.

Na primeira afirmação, "O Intercolegial promove a valorização da cultura local e incentiva o envolvimento dos estudantes com atividades culturais", 85% dos alunos concordaram totalmente, 17% concordaram parcialmente, enquanto não houve respostas para as opções indiferente, discordo parcialmente ou totalmente. Já entre os professores, 80% concordaram totalmente, 13% concordam parcialmente, 7% permaneceram indiferentes, enquanto não houve respostas para discordo parcialmente ou totalmente. Esse alto nível de concordância indica que o Intercolegial cumpre seu papel de incentivar a valorização da cultura local e envolver os alunos em atividades culturais, um dos eixos centrais da educação integral que visa fortalecer a identidade e o pertencimento cultural dos estudantes. Os resultados são apresentados na Figura 1, a seguir:

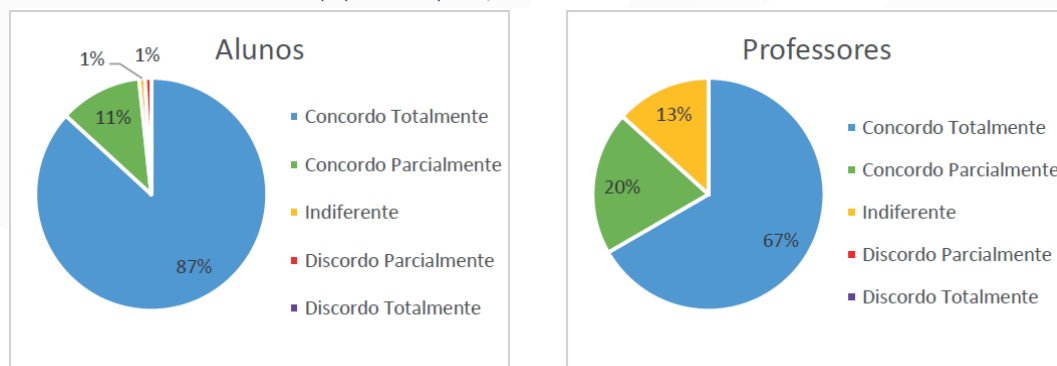
**Figura 6.** Afirmação: O Intercolegial promove a valorização da cultura local e incentiva o envolvimento dos estudantes com atividades culturais.



Fonte: autores (2024).

Para a afirmação “As atividades esportivas do Intercolegial contribuem para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e cooperação”, 87% dos alunos concordaram totalmente, 11% parcialmente, 1% foram indiferentes e outro 1% discordou parcialmente. Não houve respostas para discordo totalmente. Entre os professores, 67% concordaram totalmente, 20% parcialmente, e 13% permaneceram indiferentes. Não houve respostas para discordo parcialmente ou totalmente. A alta taxa de concordância, especialmente entre os alunos, ressalta o valor do esporte como uma ferramenta para desenvolver habilidades interpessoais, promovendo cooperação e fortalecendo o trabalho em equipe, fundamentais para a convivência social e a formação cidadã. A seguir, a Figura 2, exibe os resultados apresentados.

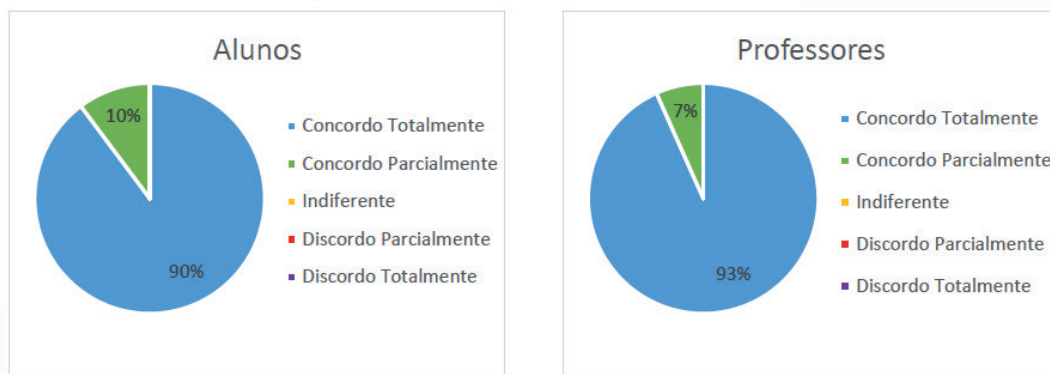
**Figura 7.** Afirmação: As atividades esportivas do Intercolegial contribuem para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e cooperação.



Fonte: autores (2024).

A terceira afirmação, “As competições educacionais oferecidas pelo Intercolegial incentivam o aprendizado e a melhora do desempenho acadêmico dos alunos”, obteve 90% de concordância total e 10% de concordância parcial entre os alunos, sem respostas para opções neutras ou discordantes. Entre os professores, 93% concordaram totalmente e 7% parcialmente. Esses resultados evidenciam que as atividades educacionais do Intercolegial são vistas como importantes incentivadoras do desempenho acadêmico, sugerindo que as competições educacionais promovem uma motivação adicional para os estudos e facilitam a consolidação do conhecimento. A Figura 3, a seguir, apresenta os resultados.

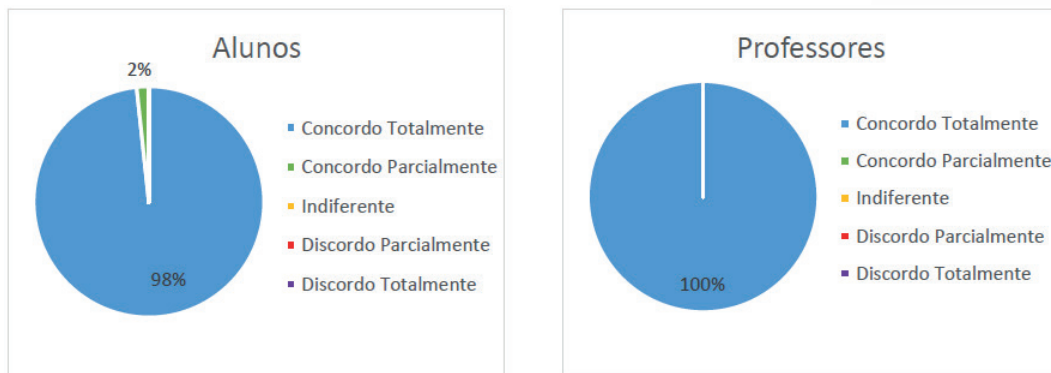
**Figura 8.** Afirmação: As competições educacionais oferecidas pelo Intercolegial incentivam o aprendizado e a melhora do desempenho acadêmico dos alunos.



**Fonte:** autores (2024).

A quarta afirmação, “A participação no Intercolegial ajuda os alunos a desenvolverem respeito mútuo e responsabilidade dentro da comunidade escolar”, foi respondida com 98% de concordância total e 2% parcial por parte dos alunos, enquanto 100% dos professores concordaram totalmente. Essa alta aprovação destaca o Intercolegial como um instrumento eficaz para promover valores sociais e éticos essenciais ao ambiente escolar, fortalecendo o respeito e a responsabilidade entre os participantes. Esse aspecto é vital para a convivência harmoniosa e o desenvolvimento de uma cultura de paz e respeito na escola. Apresentamos na Figura 4, os resultados.

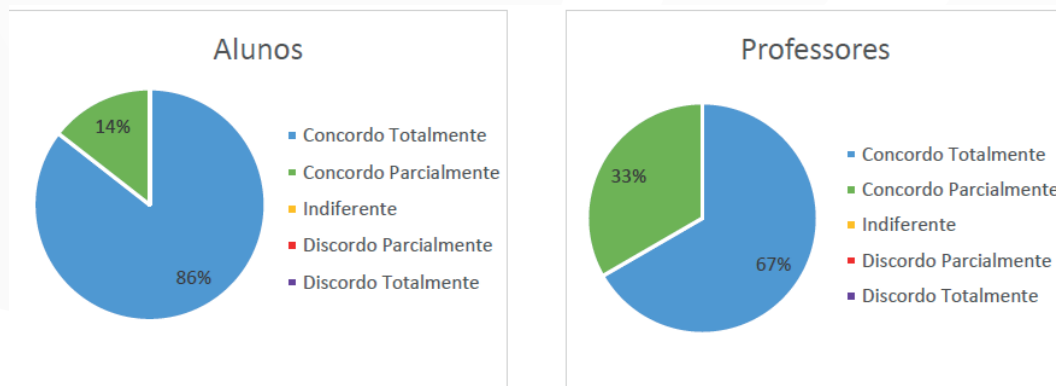
**Figura 9.** Afirmação: A participação no Intercolegial ajuda os alunos a desenvolverem respeito mútuo e responsabilidade dentro da comunidade escolar.



Fonte: autores (2024).

Na quinta e última afirmação, “O Intercolegial contribui para a formação integral dos estudantes, abrangendo o desenvolvimento acadêmico, físico e emocional”, 86% dos alunos concordaram totalmente e 14% parcialmente, sem respostas para as opções neutras ou discordantes. Entre os professores, 67% concordaram totalmente e 33% parcialmente. Esses dados evidenciam que tanto alunos quanto professores reconhecem a contribuição do Intercolegial para uma formação completa, que envolve não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento físico e emocional, atendendo aos princípios da educação integral. A seguir, apresentamos os resultados na Figura 5.

**Figura 10.** Afirmação: O Intercolegial contribui para a formação integral dos estudantes, abrangendo o desenvolvimento acadêmico, físico e emocional.



Fonte: autores (2024).

Esses resultados, em sua maioria com altos índices de concordância total e parcial, indicam que o Intercolegial de Upanema tem sido bem-sucedido em



alcançar seus objetivos educacionais e sociais. A predominância de respostas positivas entre alunos e professores reflete o valor percebido das atividades como integradoras, formativas e incentivadoras de uma educação que vai além do conteúdo acadêmico, abrangendo aspectos fundamentais para a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

Os resultados indicam que o Intercolegial Upanema é reconhecido como uma prática bem-sucedida de educação integral, alinhada aos princípios de valorização cultural, promoção da saúde física e inclusão social.

Assim, o Intercolegial Upanema destaca-se como uma política pública fundamental para a promoção da formação integral dos alunos, cumprindo uma função essencial no desenvolvimento educacional, cultural e social da juventude do município.

Esse modelo de evento contribui não só para o ambiente escolar, mas também para a comunidade como um todo, ao criar um elo entre a educação e a vida social, evidenciando o potencial de integração entre escola e sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar o impacto do Intercolegial Upanema/RN como uma política pública de formação integral dos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, abrangendo aspectos culturais, esportivos e educacionais. Com base nos dados coletados e nas percepções de alunos e professores, pode-se concluir que os objetivos foram amplamente alcançados. As atividades promovidas pelo Intercolegial, como competições esportivas, o Concurso Literário, o Show Teatral e outras iniciativas culturais e educativas, têm se mostrado eficazes na promoção de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, essenciais para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e culturalmente enraizados.

Além disso, o questionário aplicado revelou uma alta taxa de concordância entre os participantes, indicando que o Intercolegial realmente contribui para a valorização da cultura local, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como cooperação e trabalho em equipe, e o fortalecimento de valores éticos e sociais. Os dados demonstram que o festival consegue integrar educação, esporte e cultura em uma dinâmica que vai além do currículo tradicional, promovendo uma educação integral de forma concreta e inclusiva.

No entanto, cabe refletir sobre possíveis melhorias para fortalecer ainda mais o impacto do Intercolegial. Sugerem-se ações como o aumento do diálogo com a comunidade escolar para identificar novas áreas de interesse dos alunos, a ampliação de modalidades que contemplem outros interesses culturais e esportivos e, se possível, a inserção de um processo contínuo de avaliação ao longo do evento. Tais iniciativas podem tornar o Intercolegial ainda mais alinhado às necessidades e potencialidades dos estudantes, ampliando o alcance e a profundidade de seus efeitos formativos.

Assim, esse trabalho atinge seu objetivo ao demonstrar o valor do Intercolegial como uma prática de educação integral que fortalece o ambiente escolar e a comunidade, mas abre caminhos para futuras investigações que possam acompanhar a evolução do evento e explorar novas formas de maximizar seu impacto educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1507/educacao-integral---umcaminho-para-a-qualidade-e-a-equidade-na-educacao-publica/>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 27 oct. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cader2noscenpec.v1i2.168>.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

PARO, V. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: **Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, Escola e Pobreza**: ficção e realidade. Campinas: Autores Associados, 2002.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.035

# PROJETO ESPORTE EM 3 TEMPOS NA REGIÃO DO CARIRI – CE: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Nilmara Serafim Chagas<sup>1</sup>  
Doralice Orrigo da Cunha<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar a percepção dos professores acerca do projeto Esporte em 3 Tempos no Cariri - CE. O estudo é de campo e descritivo com abordagem qualitativa e quantitativa. Assim, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário composto por três perguntas abertas e as fechadas. Participaram da pesquisa dezoito professores, entre eles sete mulheres (38,88%) e onze homens (61,12%), participantes do projeto na região do Cariri – CE, especificamente nas cidades do Crato, Barbalha, Juazeiro do Norte, Santana do Cariri, Nova Olinda, Milagres, Porteiras, Jati, Missão Velha, Brejo Santo, Abaiara, Caririaçu, Granjeiro, Farias Brito, Várzea Alegre, Jardim, Araripe e Barro. As narrativas apontaram as seguintes categorias: 1) Esporte em 3 Tempos no Cariri, que este é resultado das políticas públicas no Ceará que contribui na formação integral, saúde, socialização e preenchimento do tempo; 2) Esporte em 3 Tempos no núcleo, é a oferta do esporte que proporciona a socialização; e 3) Esporte em 3 Tempos para crianças e adolescentes, como uma parceria que proporciona vários benefícios por meio da sua oferta nos municípios. Por evidências diretas, o estudo, pode contribuir para fomentar reflexões em torno da questão problematizada, não pela ótica da falta e negatividade, mas pelo viés da presença, positividade e afirmação da vida. Com isso, o estudo apresentou narrativas pessoais, relacionadas ao projeto Esporte em 3 Tempos, por meio da participação nas atividades desenvolvidas, estimulando o desenvolvimento integral, a oportunidade dos municípios em ofertar um projeto

1 Mestre em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nschagas@hotmail.com;

2 Doutora em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, doraliceocunha@gmail.com

social esportivo em parceria com a Secretária do Esporte do Estado, a capacidade de se verem ativos na sociedade e tornando-se mais participativos.

**Palavras-chave:** Esporte, Projeto, Inclusão, Lazer, Saúde.

## INTRODUÇÃO

A partir do século XIX, no Brasil o esporte apresenta-se como uma prática social embrionária. Entretanto, com o decorrer do tempo esta realidade foi se modificando. Passa de uma atividade desinteressada, torna-se uma atividade com grande importância (Eiras et al., 2009).

Políticas esportivas para crianças e adolescentes tem sido alvo de organismos públicos e privados. Logo, por meio de iniciativas diferentes, passar a existir no Brasil muitos projetos visando promover atividades esportivas no contra turno escolar de crianças e adolescentes. Conforme aponta Gonçalves

(2003, p. 171) “Afastar os meninos do mundo do crime, tirá-los da rua, livrá-los da violência – estas são as justificativas usadas pelos projetos sociais”. Encontra-se uma evidência da importância da prática esportiva na formação e no desenvolvimento, ressaltando seus valores éticos, psicológicos e igualitários, e beneficiando a prevenção de doenças, desagregação familiar e hábitos nocivos (álcool, o fumo, as drogas e a marginalização), segundo Cortês Neto, Dantas e Maia, 2015).

No Ceará surge o projeto “Esporte em 3 Tempos” – (E3T) e pretende promover a difusão do esporte nos municípios do Estado, através da democratização e garantia de acesso, como estímulo a convivência social, a formação da cidadania, qualidade de vida e a socialização do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes.

Os estudos sobre o impacto do projeto de esporte educacional na escala regional ainda são muito incipientes. Passados esses nove meses de implementação do Projeto E3T pela Secretaria de Esporte – SESPORTE do Ceará, e dada sua importância como uma política associada ao bem-estar infantil e juvenil (promoção do esporte educacional), torna-se necessário examinar a importância do projeto.

Assim, se faz necessário responder ao seguinte questionamento: Qual a percepção dos profissionais de Educação Física em relação ao desenvolvimento do projeto E3T na região do Cariri? Por meio destes questionamentos, a pesquisa objetivou-se em verificar a percepção dos professores sobre o projeto E3T no Cariri. Neste sentido, acredita-se que o estudo possa contribuir para reflexões em torno do tema sob análise, principalmente no que concerne a um entendimento mais esclarecedor sobre a oferta do projeto E3T no Cariri.

## METODOLOGIA

No estudo utilizou-se pesquisa de campo, descritiva com abordagem qualitativa. A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada (Piana, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida no Estado do Ceará, na região do Cariri que ofertam o projeto E3T à comunidade, especificamente as crianças e adolescentes, nas cidades: Crato, Barbalha, Juazeiro do Norte, Santana do Cariri, Nova Olinda, Milagres, Porteiras, Jati, Missão Velha, Brejo Santo, Abaiara, Caririaçu, Granjeiro, Farias Brito, Várzea Alegre, Jardim, Araripe e Barro.

A coleta foi realizada em janeiro de 2023 e participaram desse estudo 18 professores bolsistas do projeto, entre eles 7 mulheres (38,88%) e 11 homens (61,12%). A aplicação do questionário foi realizada de maneira *on-line*, o meio de comunicação escolhido foi o *Google Forms*, optado devido à facilidade de uso e fácil acesso, disponibilizado através do *WhatsApp*. Foi enviado o termo de consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa no momento do envio do instrumento. Utilizou-se como identificação dos profissionais a letra S como anonimato.

O roteiro foi constituído por três questões estruturadas que foram aplicadas aos professores entrevistados. São elas: 1) - Qual a importância do projeto E3T na região do Cariri? 2) - Qual a importância do projeto E3T para a sua cidade? 3) - Qual a importância do projeto E3T no Cariri para as crianças e adolescentes?

Foram incluídas neste estudo somente os professores de Educação Física bolsistas do projeto na região do Cariri - CE. Foram excluídos da pesquisa professores de Educação Física de outras regiões e que não pertenciam ao projeto E3T em outras regiões do estado do Ceará.

Para a análise das falas foi utilizado a técnica de Análise de Conteúdo. Inicialmente com a construção dos dados da análise pela transcrição do material coletado, após, houve nomeação e identificação das unidades de significação, quantificação das unidades de significação em cada corpo, agrupamento dos temas para a construção das categorias, nomeação, quantificação e descrição das categorias e associação das categorias às características dos professores questionados e ao conhecimento existente sugerido por (Bardin, 2011).

A pesquisa considerou todas as observações éticas contempladas na resolução do Conselho Nacional de Saúde 466, de 12 de dezembro de 2012, que

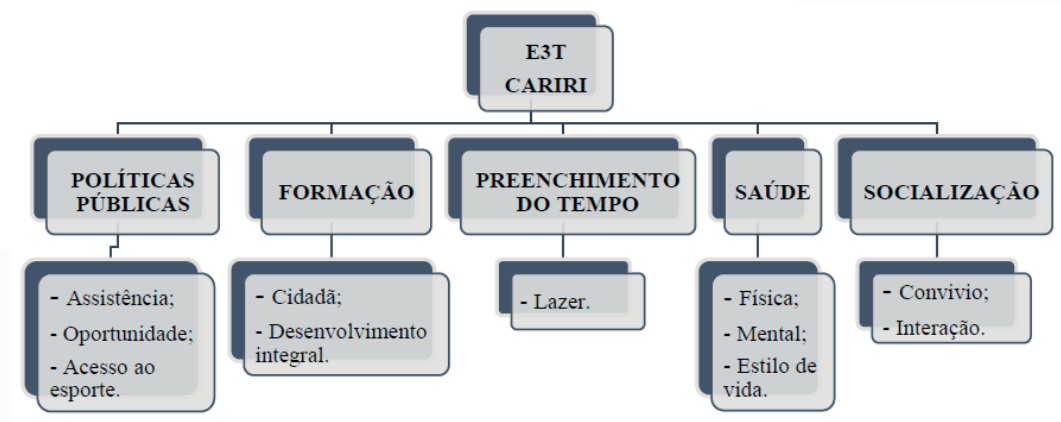
aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias edificadas foram: E3T - Cariri; E3T - Núcleo; e EP3 - Crianças e Adolescentes, que serão ilustradas abaixo nas figuras, através de trechos mais significativos ou representativos nas falas dos professores para uma maior clareza. Mediante a categorização foi estruturada a discussão dos resultados.

### E3T - CARIRI

**Diagrama 1** - Conteúdos temáticos citados pelos professores participantes do E3T no Cariri – CE, sobre suas percepções sobre o projeto na região do Cariri.



**Fonte:** elaborado pelos autores (2023).

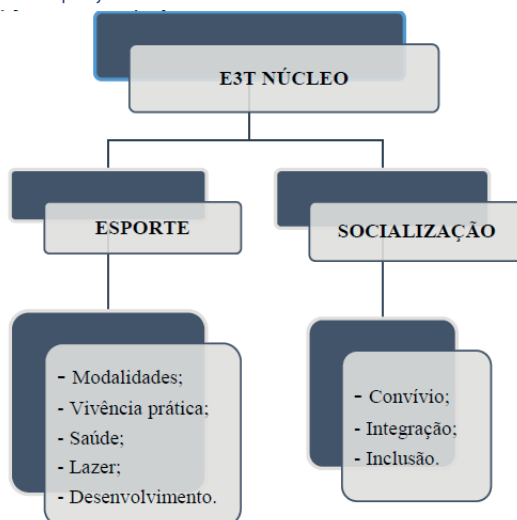
Destaca-se no diagrama 1 os comentários sobre o E3T no Cariri como uma política pública, formação, preenchimento do tempo, saúde e socialização. Dentro do conjunto de direitos sociais previstos na Constituição Brasileira (Brasil,1988), é referenciado o esporte e o lazer.

O percurso da socialização por meio da coletividade é aperfeiçoado por meio dos valores humanos, e devem ser desenvolvidos ao longo do processo, tais como: humildade, empatia, senso de justiça, educação, respeito, paz, honestidade, disciplina e liberdade. Com estes valores também trabalhamos habilidades sociais como comprometimento, coleguismo, atenção, solução de problemas, comunicação não violenta, responsabilidade e colaboração (Cavalcante, 2022).



## E3T - NÚCLEO

**Diagrama 2** - Conteúdos temáticos citados pelos professores participantes do E3T no Cariri – CE, sobre suas percepções sobre o projeto no Núcleo.



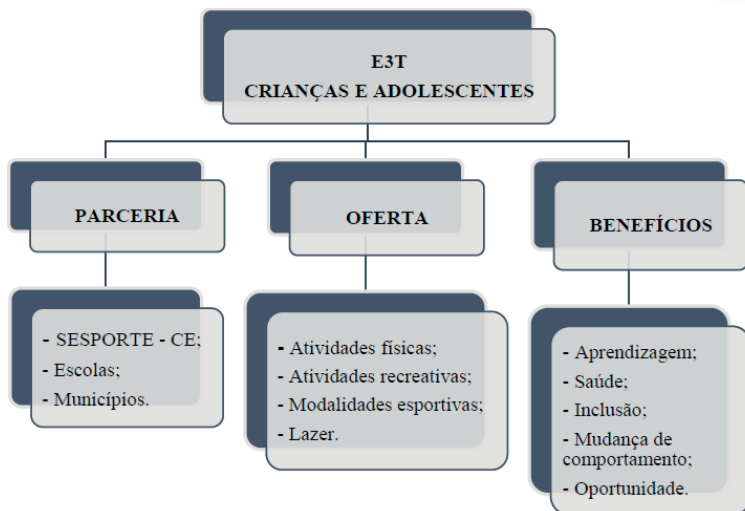
**Fonte:** elaborado pelos autores (2023).

Destaca-se no diagrama 2 os comentários sobre a percepção do E3T nos núcleos do Cariri como um esporte e socialização. O Brasil é um país onde as dificuldades sociais são fatores causadores de exclusão, com isso os projetos sociais esportivos constituem uma possibilidade concreta para mudar o futuro de crianças e adolescentes por meio da prática esportiva (Cavalcante, 2020).

Cortês Neto, Dantas e Maia (2015) realizaram um estudo de revisão integrativa sobre os benefícios de projetos esportivos sociais para crianças e adolescentes e concluíram que a “inclusão social” ocupa os primeiros lugares nos benefícios aos participantes enunciada com a “socialização”. A socialização na direção de valores emancipadores, senso crítico, disciplina, respeito, responsabilidade, perseverança e conduta ética.

## E3T - CRIANÇAS E ADOLESCENTES

**Diagrama 3** - Resumo dos conteúdos temáticos citados pelos professores participantes do E3T no Cariri – CE, sobre suas percepções sobre as crianças e adolescentes.



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2023.

No diagrama 3, destacam-se os comentários sobre a percepção do E3T para as crianças e adolescentes, como uma parceria que oferta vários benefícios. Para se implantar um projeto de Políticas Públicas, especificamente o E3T no Estado do Ceará, nos municípios foram necessários vários processos e planejamentos para que se concretize como um projeto bem-sucedido.

A participação no projeto proporcionou a redução da ansiedade, tensão e depressão, além de aumentar a autoestima, bem-estar e humor, pois libera endorfinas que são neurotransmissores liberados pelo cérebro, criando uma conexão mente-corpo: para a saúde, qualidade de vida, promovendo o bem-estar físico e mental (Côté; Vierrimaa, 2014). São inúmeros os benefícios no desenvolvimento positivo em crianças e adolescentes socialmente vulneráveis com estes tipos de intervenções. Além de demonstrar uma diminuição também no risco em vários tipos de câncer e outras doenças crônicas (Canan; Starepravo; Athayde, 2017).

Diante do exposto, fica claro que o projeto E3T contribuiu para a democratização das crianças e adolescentes por meio da sua participação durante esse período de 8 meses em 2022, diminuindo a desigualdade e proporcionando o bem-estar social, principalmente os que estão em situação de vulnerabilidade. Como também nos leva a considerar que se devem perseguir estratégias inte-

gradas para promover hábitos de prática regular de atividade física e que essas estratégias devem envolver a comunidade em geral. Manifestando um estilo de vida fisicamente ativo desde cedo, estimulando e educando para uma vida ativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou analisar a percepção dos professores sobre o E3T no Cariri. Diante do que foi levantado e analisado, observa-se claramente a importância de se desenvolver políticas públicas voltadas as crianças e adolescentes nos municípios do Ceará, já que como vimos anteriormente o esporte e lazer são direitos garantidos pela constituição e excelente meio de educação, inclusão social e qualidade de vida.

Os professores apresentaram em suas narrativas uma percepção positiva do E3T no Cariri, como uma política pública, que contribui para a socialização, formação, preenchimento do tempo, saúde e socialização, por meio da parceria entre a SESPORTE-CE, municípios e escolas.

Estas discussões apontam para o compromisso entre a SESPORTE-CE e os municípios, assumindo uma atitude consciente na busca de novas oportunidades para as crianças e adolescentes, sobretudo do aprofundamento de políticas públicas de esporte e lazer.

O estudo apresenta uma limitação, pois foi realizado apenas com a região do Cariri. Com isso, é necessário a realização de novos estudos, pois o projeto E3T é ofertado em todo o Estado do Ceará.

Ressaltamos que a temática não se esgota com este estudo, pois a nossa proposição foi subsidiar os membros gestores, secretarias municipais e estadual envolvidos direta e indiretamente com o projeto E3T, buscando refletir e analisar pontos importantes deste trabalho desenvolvido em 2022. Assim, esperamos que este estudo possa servir de estímulo às novas pesquisas e aos projetos comprometidos com a emancipação e o direito social.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/index.htm](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.htm). Acesso em: 02 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. BRASIL, 2012.

CANAN, F.; STAREPRAVO, F. A.; ATHAYDE, P. F. A. de. Considerações sobre a construção da temática de políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 1, p. 11-4, 2017.

CAVALCANTE, H. F. **O esporte como instrumento de inclusão social para crianças e jovens que cumprem medidas socioeducativas**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_M D4\\_SA12\\_ID3184\\_21092020113035.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D4_SA12_ID3184_21092020113035.pdf). Acesso em: 16 de fev de 2023.

CORTÊS NETO, E. D; DANTAS, M. M. C; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v.6, n.3, p.109. -117, 2015.

CÔTÊ, J.; VIERIMA, M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science and Sports**, Amsterdam, v. 29, Suppl., p. S63-9, 2014.

EIRAS, S. B; SOUZA, D. L; VIALICH, A. L; CAVICHIOILLI, F. R. Projetos sociais esportivos: quais os objetivos de quem oferta e de quem participa? **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 14, v.138, nov. 2009.

GONÇALVES, M. A. R. **A vila olímpica da Verde-e-Rosa**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Política Nacional do Esporte**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/politicaNacional/politicaNacionalCompleto.pdf>. Acesso às 18:55 h do dia 16/11/11.

OLIVEIRA, P. F. A; DUTRA, M. T; SALES, M. P. M; SALES, M. P. M; ASANO, R. Y; SOTERO, R. C; CUNHA, V. N. T. A importância do esporte como política pública no Brasil. **Revista Digital**. Buenos Aires, n. 162, 2011.

PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books .

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.036

# A INFLUÊNCIA DO PNE E DA BNCC NA GESTÃO ESCOLAR

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo visa analisar a influência do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na administração escolar no Brasil. A justificativa para a pesquisa reside na importância crescente destes documentos como norteadores das políticas educacionais e sua consequente influência sobre as práticas de gestão nas escolas, impactando diretamente na qualidade do ensino e na formação dos estudantes. A metodologia utilizada será a revisão bibliográfica, a partir da análise de artigos, livros e documentos oficiais que abordam o PNE, a BNCC e a administração escolar. Este método permite uma compreensão aprofundada das diretrizes e estratégias propostas pelos documentos, bem como a sua implementação e impacto nas escolas. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Libâneo (2004), que discute a gestão democrática e a importância da participação da comunidade escolar nas decisões, e Luck (2009), que aborda a gestão escolar voltada para resultados e a implementação de políticas públicas. A análise também se apoia em estudos sobre o impacto das políticas educacionais no cotidiano escolar, como os de Saviani (2008) e Gadotti (2000). Os resultados obtidos indicam que tanto o PNE quanto a BNCC exercem uma influência significativa na administração escolar, direcionando as práticas de gestão para o cumprimento das metas educacionais e a garantia de um currículo comum a todas as escolas do país. No entanto, também foram identificados desafios na implementação dessas diretrizes, como a falta de recursos e de formação adequada para os gestores escolares, o que pode comprometer a eficácia das políticas.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Gestão Escolar.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, alcicleide.bezerra@al.se-nac.br;

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel central no funcionamento das instituições de ensino, garantindo que os recursos sejam organizados de forma eficiente e que as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais sejam aplicadas no cotidiano escolar. No contexto brasileiro, dois documentos fundamentais orientam a administração das escolas: o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas para a educação nacional, enquanto a BNCC, homologada em 2018, define as competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

A gestão escolar, portanto, deve alinhar-se a essas diretrizes para assegurar que as metas educacionais sejam alcançadas e que o currículo padronizado da BNCC seja implementado de maneira eficaz. No entanto, a aplicação dessas políticas enfrenta desafios significativos, como a adaptação do currículo e a formação contínua dos professores. Além disso, a falta de recursos e a sobrecarga administrativa podem comprometer a eficácia das mudanças propostas, criando um ambiente onde a gestão precisa lidar com limitações estruturais enquanto busca atingir os objetivos educacionais estabelecidos.

Este estudo tem como objetivo analisar a influência do PNE e da BNCC na gestão escolar, destacando os desafios e as oportunidades que surgem dessa relação. A justificativa para esta pesquisa reside na importância crescente desses documentos como guias para as políticas educacionais e, conseqüentemente, para as práticas de gestão nas escolas. O impacto dessas políticas é direto na qualidade do ensino e na formação dos estudantes, o que torna essencial compreender como os gestores estão implementando essas diretrizes e quais dificuldades enfrentam nesse processo.

O PNE é composto por vinte metas que abrangem diversas áreas da educação, desde a formação de professores até a infraestrutura escolar. A gestão escolar tem o papel de garantir que as ações necessárias para o cumprimento dessas metas sejam implementadas de forma eficaz, o que requer uma administração eficiente dos recursos e uma integração das políticas públicas ao contexto local da escola. Já a BNCC busca padronizar o currículo em todo o território nacional, assegurando que os alunos, independentemente da região em que estudem, tenham acesso aos mesmos conteúdos e competências essenciais. Nesse sentido, a gestão escolar precisa adaptar suas práticas pedagógicas

para incorporar as mudanças propostas pela BNCC, o que pode demandar a reestruturação de currículos e a promoção de uma formação continuada para os docentes.

Além disso, a implementação dessas políticas depende de uma articulação eficaz entre os diferentes níveis de governo e os gestores escolares. A descentralização do sistema educacional brasileiro, com responsabilidades divididas entre os municípios, estados e a União, pode criar lacunas na aplicação das diretrizes nacionais, dificultando a padronização desejada. Portanto, compreender como a gestão escolar navega por esse cenário de complexidade e quais são os mecanismos utilizados para superar as barreiras encontradas é fundamental para avaliar o impacto do PNE e da BNCC na qualidade da educação oferecida.

Neste artigo, será realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de analisar as contribuições e limitações do PNE e da BNCC na gestão escolar. A pesquisa baseia-se em estudos que exploram a implementação dessas políticas, bem como em relatos de experiências de gestores e professores no cotidiano das escolas. O referencial teórico inclui autores como Libâneo (2004), que discute a gestão democrática e a importância da participação da comunidade escolar nas decisões, e Luck (2009), que aborda a gestão orientada para resultados e a implementação de políticas públicas. Além disso, serão utilizados estudos de Saviani (2008) e Gadotti (2000), que investigam o impacto das políticas educacionais no cotidiano das escolas e a relação entre gestão escolar e qualidade do ensino.

A pesquisa também busca identificar as principais dificuldades encontradas pelos gestores na aplicação das diretrizes do PNE e da BNCC, bem como as soluções propostas para superá-las. Em última análise, o estudo visa contribuir para o entendimento das práticas de gestão escolar no Brasil, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais e para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas.

## **METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)**

A pesquisa proposta baseia-se em uma revisão bibliográfica, utilizando como fonte principal artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais que tratam das temáticas de gestão escolar, do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este método de investigação foi escolhido por permitir uma compreensão aprofundada das diretrizes e estraté-



gias delineadas pelos documentos educacionais, assim como pela possibilidade de analisar os impactos dessas políticas no contexto da administração escolar. A revisão bibliográfica oferece uma visão consolidada sobre o tema, reunindo diferentes perspectivas de estudiosos e relatórios institucionais, o que contribui para a elaboração de uma análise crítica e fundamentada.

A pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que foca na compreensão detalhada dos fenômenos educacionais relacionados à gestão escolar e sua interseção com as políticas públicas. A abordagem qualitativa permite explorar a maneira como os gestores escolares interpretam e aplicam as diretrizes do PNE e da BNCC, enfatizando aspectos subjetivos e contextuais que são cruciais para entender a complexidade da implementação dessas políticas.

Os dados foram coletados a partir de fontes secundárias, utilizando uma ampla gama de textos acadêmicos, relatórios de políticas públicas, livros e estudos de caso que tratam da administração escolar no Brasil, em especial no contexto da adoção do PNE e da BNCC. A busca por literatura incluiu as principais bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais, como SciELO, CAPES, Google Scholar, além de legislações e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Foram priorizadas fontes publicadas nos últimos 10 anos para assegurar que os dados analisados refletissem o cenário atual da educação e da gestão escolar no país.

Os critérios de inclusão para a seleção das obras e artigos foram: (1) textos que abordam a implementação do PNE e da BNCC nas escolas, (2) estudos sobre gestão escolar, (3) obras que tratam de políticas públicas educacionais no Brasil, e (4) materiais que discutem os desafios enfrentados pelos gestores escolares diante dessas normativas. Excluíram-se textos que não tratavam diretamente do contexto brasileiro ou que não abordavam a gestão escolar dentro da perspectiva das políticas educacionais vigentes.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem interpretativa, buscando identificar os principais temas recorrentes na literatura e os desafios destacados pelos autores em relação à implementação do PNE e da BNCC na gestão escolar. A técnica de análise de conteúdo foi empregada para categorizar e interpretar as informações coletadas, visando compreender como essas políticas impactam a organização das escolas e quais são as dificuldades enfrentadas pelos gestores no processo de adequação às diretrizes educacionais.

Dessa forma, a revisão bibliográfica permitirá construir um panorama abrangente sobre a relação entre as políticas públicas educacionais e a gestão

escolar, oferecendo uma base sólida para discutir os resultados da pesquisa e propor recomendações que contribuam para a melhoria da administração das escolas no Brasil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão escolar no Brasil tem passado por uma série de transformações impulsionadas por documentos normativos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instrumentos que orientam as políticas educacionais e impactam diretamente o trabalho dos gestores escolares, exigindo adaptações nas práticas administrativas e pedagógicas. A seguir, serão abordados os principais referenciais teóricos que sustentam a análise da influência do PNE e da BNCC na gestão escolar, com destaque para os aspectos de gestão democrática, gestão voltada para resultados, e a articulação das políticas públicas no contexto educacional.

### GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é um dos pilares defendidos pelas políticas educacionais brasileiras. De acordo com Libâneo (2004), a gestão escolar deve ser conduzida de forma participativa, envolvendo a comunidade escolar – professores, alunos, pais e demais funcionários – nas decisões que afetam o cotidiano da escola. Essa abordagem é um requisito legal no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e visa garantir uma administração transparente e inclusiva. No contexto do PNE, a gestão democrática é fundamental para a implementação das metas que buscam a equidade e a qualidade na educação.

Segundo Libâneo (2004), a participação da comunidade escolar na gestão favorece o desenvolvimento de uma cultura organizacional cooperativa, em que os diferentes atores da escola contribuem para a definição de prioridades e para a resolução de problemas. Essa perspectiva é especialmente importante na implementação da BNCC, que exige uma reformulação dos currículos escolares e a reorganização das práticas pedagógicas. O envolvimento dos professores e demais membros da comunidade escolar nesse processo é essencial para garantir que as mudanças sejam bem aceitas e que reflitam as necessidades locais.

## GESTÃO VOLTADA PARA RESULTADOS

Enquanto a gestão democrática foca na participação coletiva, a gestão orientada para resultados destaca a eficiência e a eficácia das práticas administrativas e pedagógicas. Luck (2009) enfatiza que a gestão escolar deve ser capaz de utilizar os recursos disponíveis de maneira otimizada para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse sentido, a gestão voltada para resultados está diretamente relacionada às metas do PNE, que visam a melhoria contínua dos indicadores educacionais, como o aumento da taxa de alfabetização e a redução da evasão escolar.

A implementação da BNCC, por sua vez, requer uma gestão que esteja atenta à adaptação curricular e à promoção da formação continuada dos professores, garantindo que as novas exigências sejam incorporadas de maneira eficiente nas práticas pedagógicas. Conforme ressalta Luck (2009), é papel do gestor escolar coordenar as ações necessárias para a concretização das metas e acompanhar de perto os indicadores de desempenho, buscando soluções para os desafios que surgem no processo.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PNE E BNCC

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, é um documento que define as diretrizes e metas para a educação no Brasil em um período de dez anos. Entre as suas principais metas estão a universalização do acesso à educação básica de qualidade, a formação continuada dos professores e a melhoria da infraestrutura escolar. Segundo Carvalho (2016), a gestão escolar tem um papel crucial na implementação dessas metas, uma vez que os gestores são responsáveis por traduzir as diretrizes do PNE em ações concretas no ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, estabelece as competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, alinhando-se às metas do PNE. A BNCC busca garantir uma educação equitativa e padronizada em todo o país, promovendo a formação integral dos alunos e preparando-os para os desafios do século XXI. A implementação da BNCC, no entanto, traz desafios consideráveis para a gestão escolar, que precisa garantir que os currículos locais estejam em conformidade com as novas diretrizes (Boschetti; Mota; Abreu, 2016).

O referencial teórico adotado neste estudo também inclui a análise de autores como Saviani (2008) e Gadotti (2000), que discutem o impacto das políticas educacionais no cotidiano escolar. Saviani argumenta que a gestão escolar, ao implementar políticas públicas como o PNE e a BNCC, enfrenta a difícil tarefa de conciliar as demandas nacionais com as realidades locais das escolas, enquanto Gadotti (2000) enfatiza a importância de uma formação continuada e crítica para os gestores e professores no processo de implementação dessas políticas.

## DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PNE E DA BNCC

Diversos autores apontam os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação das políticas educacionais. Boschetti, Mota e Abreu (2016) afirmam que a resistência à mudança por parte dos professores, a falta de recursos e a inadequada formação continuada são alguns dos principais obstáculos que dificultam a efetiva aplicação das diretrizes do PNE e da BNCC. Além disso, Peroni e Flores (2014) ressaltam que a descentralização do sistema educacional brasileiro contribui para a fragmentação das políticas, criando lacunas entre as diferentes regiões do país no que diz respeito à implementação de políticas nacionais.

A gestão escolar, nesse contexto, precisa desenvolver estratégias para superar esses desafios, promovendo uma melhor articulação entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Além disso, é necessário um compromisso contínuo com a formação dos docentes, para que estejam preparados para incorporar as mudanças propostas pela BNCC e para contribuir ativamente para o alcance das metas do PNE.

Esses referenciais teóricos fornecem a base para a análise da influência do PNE e da BNCC na gestão escolar, permitindo uma compreensão aprofundada dos desafios e oportunidades que surgem da implementação dessas políticas públicas no contexto educacional brasileiro.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da influência do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na gestão escolar revela um panorama multifacetado que afeta diretamente a implementação dessas políticas nas

instituições de ensino. Enquanto o PNE apresenta metas estratégicas para a melhoria da educação no Brasil, a BNCC busca padronizar o currículo nacional, em busca da equidade educacional. Ambos os documentos exigem que as práticas de gestão nas escolas sejam adaptadas para atender a essas diretrizes, o que implica uma série de mudanças organizacionais e pedagógicas. No entanto, a pesquisa aponta que a execução dessas políticas enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que diz respeito à falta de recursos, à sobrecarga de trabalho dos gestores e à resistência à mudança por parte dos professores e gestores escolares.

As políticas públicas educacionais delineadas pelo PNE e pela BNCC trouxeram avanços importantes na tentativa de promover uma educação de qualidade e garantir um currículo mínimo em todas as escolas brasileiras. Contudo, a distância entre as diretrizes nacionais e as realidades locais das escolas torna a implementação dessas políticas uma tarefa desafiadora. A gestão escolar é diretamente impactada por essas demandas, exigindo uma reorganização tanto na estrutura administrativa quanto no suporte pedagógico, com foco especial na formação continuada dos docentes e na adequação dos currículos às novas exigências.

Neste contexto, os desafios apontados vão além de questões de natureza pedagógica, envolvendo também questões estruturais, como a falta de pessoal qualificado, a limitação de recursos financeiros e a necessidade de uma gestão administrativa mais eficiente. A seguir, serão discutidos em detalhes os principais resultados relacionados à implementação do PNE e da BNCC na gestão escolar, bem como os desafios enfrentados pelos gestores educacionais ao tentar conciliar essas diretrizes com as particularidades do cotidiano escolar.

## IMPLEMENTAÇÃO DO PNE: AVANÇOS E DIFICULDADES

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece um conjunto de 20 metas a serem atingidas até 2024, voltadas para a melhoria da educação em diversos níveis e modalidades, buscando promover a inclusão, a equidade e a qualidade do ensino no Brasil. Essas metas incluem, entre outras, a universalização da educação básica, a valorização dos profissionais da educação e a redução das desigualdades educacionais regionais. No entanto, a implementação dessas metas tem enfrentado uma série de desafios significativos, que afetam diretamente a gestão escolar. Um dos principais

obstáculos identificados na implementação das metas do PNE é a insuficiência de recursos financeiros. Embora o PNE preveja um aumento progressivo dos investimentos na educação, gestores escolares relatam que os recursos disponibilizados têm sido insuficientes para atender às necessidades das escolas, principalmente em relação à infraestrutura e à oferta de formação continuada para os professores (Carvalho, 2016). Libâneo (2004) corrobora essa visão ao afirmar que a gestão escolar só pode ser efetiva quando há condições adequadas de trabalho e suporte financeiro, o que, muitas vezes, não é a realidade em muitas escolas brasileiras, especialmente nas regiões mais carentes. A falta de investimento suficiente compromete a realização de melhorias estruturais, como a ampliação de espaços adequados para ensino, e impede a implementação de programas pedagógicos que contribuam para a elevação da qualidade do ensino.

Além disso, o PNE estabelece metas relacionadas à valorização dos profissionais da educação, como a melhoria da formação inicial e continuada e a elevação dos salários dos professores. No entanto, muitos gestores relatam que a oferta de programas de formação continuada é insuficiente e mal distribuída. Como destaca Carvalho (2016), a falta de oportunidades de formação impede que os docentes atualizem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, o que compromete o alcance de metas voltadas para a qualidade do ensino. Para Libâneo (2004), a formação continuada é essencial para que os professores se adaptem às novas exigências educacionais e, sem ela, a implementação de políticas como o PNE é limitada.

Outro desafio significativo para a implementação do PNE é a dificuldade de monitoramento dos indicadores educacionais. O acompanhamento de dados como a taxa de alfabetização e a evasão escolar é fundamental para medir o progresso em direção às metas estabelecidas. No entanto, muitos gestores enfrentam sobrecarga administrativa, o que dificulta o monitoramento eficaz desses indicadores (Saviani, 2008). Essa sobrecarga decorre da necessidade de lidar com uma série de responsabilidades burocráticas, como o preenchimento de relatórios e a gestão de recursos, o que reduz o tempo dedicado às questões pedagógicas e estratégicas.

Como observa Gadotti (2000), a gestão escolar no Brasil enfrenta uma sobrecarga de demandas administrativas, o que prejudica a implementação de políticas públicas como o PNE. A ausência de pessoal administrativo capacitado para lidar com essas demandas é outro fator que contribui para o fracasso

na implementação de algumas metas. Saviani (2008) ressalta que, para que as políticas educacionais tenham sucesso, é necessário que os gestores tenham suporte adequado, tanto em termos de recursos humanos quanto materiais, o que, infelizmente, muitas vezes não é o caso nas escolas públicas.

Portanto, enquanto o PNE fornece um arcabouço claro e necessário para a melhoria da educação no Brasil, sua implementação plena enfrenta desafios significativos. A gestão escolar, sendo o principal elo entre as políticas educacionais e sua prática cotidiana, encontra barreiras financeiras e estruturais que dificultam a aplicação efetiva das metas. A falta de recursos, a insuficiência de programas de formação continuada e a sobrecarga de tarefas burocráticas são pontos que comprometem a eficácia do PNE nas escolas, especialmente nas regiões mais vulneráveis. Para superar esses desafios, seria necessário um maior esforço de articulação entre o governo e os gestores escolares, bem como um aumento no apoio financeiro e técnico, conforme sugerido por Carvalho (2016) e Saviani (2008).

## A BNCC E A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é um documento normativo que estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC visa padronizar o currículo em âmbito nacional, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente da região em que vivem ou estudam, tenham acesso a uma formação de qualidade, com uma base comum de conhecimento (Brasil, 2018). No entanto, sua implementação tem imposto desafios consideráveis às escolas e aos gestores, sobretudo no que se refere à reorganização curricular e à adaptação das práticas pedagógicas.

A principal contribuição da BNCC foi a definição clara das competências e habilidades que devem ser trabalhadas em cada etapa da educação básica, o que facilitou a uniformização do ensino no Brasil. Antes da sua homologação, as escolas, especialmente as redes municipais e estaduais, construíam seus currículos de maneira autônoma, o que resultava em uma grande disparidade de conteúdo e abordagens pedagógicas entre diferentes regiões. De acordo com Boschetti, Mota e Abreu (2016), a BNCC oferece uma diretriz comum que permite maior equidade no ensino, promovendo uma formação integral mais homogênea entre os alunos.

Apesar desse avanço, a implementação da BNCC tem encontrado resistências. Muitos professores e gestores escolares relatam dificuldades em adaptar o currículo às novas diretrizes estabelecidas pela BNCC. A necessidade de reorganização curricular implica um esforço de planejamento que exige tempo, recursos e, principalmente, a formação continuada dos docentes para se adequar às novas exigências. Como destaca Libâneo (2004), a formação continuada é um elemento chave para que as reformas educacionais, como as promovidas pela BNCC, sejam implementadas com sucesso. No entanto, a insuficiência de programas de capacitação oferecidos pelas redes de ensino dificulta esse processo.

Além disso, a reorganização do currículo requer que as escolas façam adaptações em suas práticas pedagógicas para que estejam alinhadas com as competências e habilidades propostas pela BNCC. Luck (2009) enfatiza que a gestão escolar deve ser capaz de liderar esse processo, promovendo uma articulação eficaz entre os professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola. Contudo, muitos gestores apontam que não têm recebido o suporte necessário para guiar essa adaptação curricular, seja pela falta de materiais didáticos adequados, seja pela ausência de políticas mais robustas de formação dos professores.

Outro ponto relevante é a resistência à mudança, que, segundo Gadotti (2000), é um desafio recorrente quando se trata de reformas educacionais de grande porte. A implementação de um currículo padronizado, como o da BNCC, requer uma mudança significativa nas práticas docentes, o que nem sempre é recebido de forma positiva. Muitos professores se sentem despreparados ou sobrecarregados com as novas demandas, o que gera uma lentidão no processo de adaptação. De acordo com Boschetti, Mota e Abreu (2016), essa resistência pode ser minimizada por meio de uma gestão escolar que promova espaços de reflexão e diálogo contínuo entre os professores, criando uma cultura de colaboração que favoreça a assimilação das novas diretrizes curriculares.

A BNCC também demanda uma maior integração entre a gestão pedagógica e administrativa. Para que as competências e habilidades sejam devidamente incorporadas ao currículo escolar, os gestores precisam articular recursos e estratégias que facilitem essa implementação. Como sugere Carvalho (2016), a gestão escolar tem um papel fundamental na operacionalização das políticas educacionais no nível local, sendo responsável por garantir que as diretrizes



nacionais, como a BNCC, sejam efetivamente traduzidas em práticas pedagógicas que promovam a qualidade do ensino.

No entanto, um dos grandes desafios ainda reside na formação continuada dos professores, que é um fator crítico para a implementação bem-sucedida da BNCC. Conforme observado por Libâneo (2004), o sucesso de qualquer reforma curricular depende da qualificação e da constante atualização dos docentes. A oferta insuficiente de programas de capacitação voltados para a BNCC e o tempo limitado disponível para os professores se dedicarem a essa formação são apontados como entraves por muitos gestores, o que compromete a efetividade da implementação.

Assim, a BNCC representa um avanço significativo na tentativa de padronizar e melhorar a qualidade da educação no Brasil. No entanto, sua implementação plena exige uma reestruturação das práticas pedagógicas e curriculares que, sem o suporte adequado, tanto em termos de recursos quanto de formação, torna-se um desafio para muitas escolas. A gestão escolar, nesse cenário, desempenha um papel crucial, sendo responsável por liderar o processo de adaptação, mas, como evidenciado pelos estudos de Boschetti, Mota e Abreu (2016), Libâneo (2004) e Gadotti (2000), enfrenta uma série de barreiras que dificultam a adoção completa das diretrizes estabelecidas pela BNCC.

## **DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR: RECURSOS E BUROCRACIA**

A gestão escolar no Brasil enfrenta desafios significativos relacionados à administração de recursos e à burocracia excessiva, fatores que impactam diretamente a implementação eficaz das diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses desafios interferem na capacidade dos gestores de garantir que as metas educacionais sejam plenamente atingidas, comprometendo a qualidade e a equidade do ensino. Dentre os principais obstáculos, destacam-se a escassez de recursos financeiros e humanos, bem como o volume exacerbado de processos administrativos que sobrecarregam os gestores e limitam sua atuação no campo pedagógico.

A gestão eficiente dos recursos é um dos principais entraves identificados. Conforme observado por Libâneo (2004), uma administração escolar eficiente depende de uma alocação adequada de recursos financeiros, humanos e materiais. No entanto, as escolas frequentemente enfrentam limitações orçamentárias

que inviabilizam a implementação plena das metas do PNE e da BNCC. A falta de investimento em infraestrutura, em tecnologia educacional e na capacitação dos professores são fatores que impactam diretamente a qualidade do ensino e a capacidade de adaptação às novas exigências curriculares.

A escassez de recursos humanos é outro ponto crítico. Muitas escolas não contam com equipes administrativas suficientes para dar suporte aos gestores nas tarefas burocráticas, o que gera sobrecarga para diretores e coordenadores, que precisam lidar tanto com questões pedagógicas quanto administrativas. Segundo Carvalho (2016), a falta de pessoal capacitado impede que os gestores se concentrem em atividades estratégicas voltadas à melhoria do ensino, como a supervisão de práticas pedagógicas e o acompanhamento dos indicadores de desempenho escolar.

A burocracia no sistema educacional brasileiro, mencionada por Saviani (2008), é outro obstáculo recorrente. Os gestores escolares enfrentam uma carga excessiva de tarefas administrativas, como preenchimento de relatórios, gestão de contratos e controle de recursos, o que consome grande parte do seu tempo. Esse excesso de tarefas burocráticas afeta diretamente a capacidade dos gestores de se envolverem em atividades pedagógicas, que deveriam ser o foco principal da gestão escolar. Como resultado, a implementação das políticas educacionais fica comprometida, visto que os gestores não conseguem dedicar o tempo necessário para garantir que as diretrizes do PNE e da BNCC sejam devidamente incorporadas ao cotidiano escolar.

Além disso, essa situação é agravada pela ausência de sistemas administrativos eficientes que facilitem o cumprimento dessas exigências burocráticas. Muitas escolas, principalmente nas regiões mais carentes, não possuem tecnologias adequadas para gerenciar as demandas administrativas, o que intensifica a carga de trabalho dos gestores. Como afirma Gadotti (2000), a falta de suporte técnico e humano para a gestão escolar prejudica a implementação das políticas públicas educacionais, limitando a capacidade de promover avanços significativos na qualidade da educação.

Essa sobrecarga de trabalho também afeta a formação continuada dos gestores e docentes. Com pouco tempo disponível e sem suporte adequado, tanto gestores quanto professores encontram dificuldades em participar de programas de capacitação que poderiam melhorar sua atuação frente às novas demandas do PNE e da BNCC. Como Libâneo (2004) aponta, a formação continuada é fundamental para que os gestores possam lidar com os desafios da

modernização educacional, mas, sem um ambiente que favoreça essa atualização, o desenvolvimento profissional torna-se fragmentado e ineficiente.

Em resumo, os resultados da análise indicam que, embora o PNE e a BNCC tenham trazido avanços importantes para a padronização e a melhoria da educação no Brasil, a gestão escolar ainda enfrenta desafios estruturais consideráveis. A falta de recursos, o excesso de burocracia e a necessidade de maior suporte técnico e administrativo comprometem a eficácia das políticas públicas no contexto escolar. Para que as metas educacionais sejam plenamente alcançadas, é essencial que se criem estratégias de desburocratização, aumento de recursos e melhor formação e capacitação dos profissionais da educação, como defendem autores como Libâneo (2004), Gadotti (2000) e Saviani (2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da influência do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na gestão escolar revela um cenário desafiador, no qual as metas e diretrizes estabelecidas enfrentam obstáculos significativos na prática cotidiana das escolas brasileiras. Embora os documentos ofereçam um arcabouço essencial para a melhoria da qualidade educacional e para a padronização do currículo nacional, sua implementação encontra entraves como a escassez de recursos financeiros, a sobrecarga administrativa dos gestores e a resistência à mudança por parte de docentes e gestores escolares.

A insuficiência de recursos foi identificada como um dos maiores desafios, afetando diretamente a infraestrutura das escolas e a oferta de programas de formação continuada para professores e gestores. Nesse sentido, é fundamental que o governo federal, em conjunto com os estados e municípios, aumente os investimentos na educação, conforme previsto no PNE. Essa alocação adicional de recursos é necessária para garantir que as escolas possam realizar as reformas exigidas, adquirir materiais e, principalmente, oferecer formação continuada de qualidade aos educadores, imprescindível para que os professores possam adaptar suas práticas pedagógicas às novas exigências da BNCC.

Outro ponto importante é a sobrecarga administrativa que recai sobre os gestores escolares, o que limita sua capacidade de se dedicarem a questões pedagógicas fundamentais. A desburocratização do sistema de gestão educacional é urgente, pois permitiria que os gestores voltassem seu foco para a qualidade do ensino. A simplificação dos processos administrativos, aliada à

adoção de tecnologias que otimizem a gestão escolar, pode ser uma solução viável para reduzir a carga burocrática, permitindo que os gestores administrem o cotidiano escolar de maneira mais eficaz e com impacto direto no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a necessidade de formação continuada mais robusta para os docentes também se mostrou central na implementação da BNCC. Os professores devem receber suporte adequado para adaptar suas práticas às novas demandas curriculares, e os gestores escolares devem atuar como facilitadores desse processo. Nesse sentido, é recomendável que o Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e municipais, ofereça programas de capacitação acessíveis e contínuos, que levem em consideração as particularidades regionais e as necessidades locais das escolas.

Uma proposta adicional seria a criação de fóruns de discussão contínuos dentro das escolas, onde gestores e professores possam debater coletivamente as dificuldades na implementação das diretrizes do PNE e da BNCC. Esses espaços de diálogo podem contribuir para mitigar a resistência à mudança e fortalecer uma cultura de colaboração dentro da escola, criando um ambiente favorável à implementação das políticas públicas educacionais.

Conclui-se que, para que o PNE e a BNCC possam alcançar plenamente seus objetivos, é necessário que haja uma atuação integrada entre o poder público e as escolas, com especial atenção à alocação adequada de recursos, à capacitação contínua dos profissionais da educação e à simplificação dos processos de gestão. Somente por meio de uma abordagem sistêmica, que considere os diversos desafios estruturais e contextuais das escolas brasileiras, será possível garantir que essas políticas educacionais contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Finalizo este trabalho com uma nova reflexão que nos convida a ponderar sobre o papel do gestor escolar. Ora, o gestor é como um jardineiro que conhece o potencial de cada semente, mas, sozinho, não pode cultivar todo o campo. Embora seja cobrado por frutos abundantes e por flores que desabrochem em cada canto, muitas vezes lhe faltam as ferramentas necessárias e os braços suficientes para alcançar todo o terreno. Seu trabalho vai além da supervisão; ele nutre, planeja e cuida. Porém, sem o apoio necessário, como pode garantir o florescer da educação? O apoio ao gestor escolar não é um luxo, mas uma necessidade vital para que a educação se expanda com qualidade. Assim como o jardineiro não pode cuidar de cada planta sem ajuda, o gestor não pode

transformar uma escola sem braços que o auxiliem — seja por meio de recursos adequados, equipes de apoio ou políticas que desburocratizem sua rotina. Afinal, como podemos esperar colheitas abundantes se não proporcionamos as condições necessárias para que as sementes cresçam e prosperem?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 set. 2024.

BOSCHETTI, V. R.; MOTA, A. B.; ABREU, D. L. F. **Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas.** Regae: Rev. Gest. Aval. Educ., v. 5, n. 10, 2016.

CARVALHO, J. L. M. **PNE (Plano Nacional de Educação) 2014 - 2024: a gestão democrática na educação se faz presente?** Holos, v. 8, p. 41-52, 2016.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. **Gestão escolar e qualidade da educação: prática pedagógica e resultado.** Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.037

# NOVO ENSINO MÉDIO: UMA DEMANDA DE MERCADO

Eveline da Silva Medeiros Batista<sup>1</sup>  
Patrícia Cristina de Aragão<sup>2</sup>

## RESUMO

A oferta do Ensino Médio no Brasil surgiu com a intenção de propiciar aos filhos das classes abastadas uma progressão nos estudos, e assim foi se reconfigurando conforme as mudanças na sociedade. Essa preparação era bem aos moldes que a elite desenhava para seus filhos, sem espaço para os filhos das camadas mais pobres. Na atualidade os alunos, estão cheios de informações e abertos para o diálogo e para as discussões de temas como política e economia, que são alvo de estudo e reflexão para a humanidade, presente nos mais diversos tempos da História, mas que o acesso a informação sempre foi alvo de controle e vigilância das classes dominantes, o medo da tomada de consciência foi o motivo que levou a constantes reformas do ensino médio no Brasil. Perceber as reconstruções e seus pontos de rupturas nos faz refletir mais intensamente sobre o papel da escola nesse processo de produção de memórias e identidades. Este texto foi escrito baseado nos textos de Hall (2003) Wash (2015), Silva (2023), Fuly (2022), Nathalia Alem (2016), Motta e Frigotto (2017), Ribeiro (2018) Rossano Sczip e na análise da BNCC e do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar..

**Palavras-chave:** Identidades, currículo decolonial, Ensino Médio.

1 Professora de História da Rede Básica de Ensino do estado do Rio Grande do Norte, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - PPGFP/UEPB- E-mail [eveline.silva.medeiros@aluno.uepb.edu.br](mailto:eveline.silva.medeiros@aluno.uepb.edu.br).

2 Doutora em Educação, professora do Departamento de História, campus I e docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de professores. E-mail: [patriciacaa@yahoo.com](mailto:patriciacaa@yahoo.com).

## 1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio tem como proposta oficial aprofundar os processos de aprendizagem iniciados no Ensino Fundamental, possibilitar que o estudante dê continuidade aos estudos e prepará-lo para o mundo do trabalho, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes, instrumentalizando para os problemas do cotidiano e para as relações pessoais e comunitárias, além de aperfeiçoar os valores humanos. Todos esses termos encontramos no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, rede a qual leciono e de onde surgiu a inquietação para a nossa pesquisa.

A elaboração dos Referenciais Curriculares, em todos os estados, mobilizou as Secretarias de Educação para ações articuladas pelo Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação (CNE), como forma de estabelecer unidade nas orientações curriculares nacionais, que pode favorecer à universalização das aprendizagens, atender à mobilidade dos estudantes entre as redes de ensino, e contemplar a diversidade regional e local nas formas de organização das ofertas da Educação Básica. Essa mobilização teve como referência o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, iniciado em 2016, e a Reforma do Ensino Médio, promulgada por meio da Lei nº 13.415/2017. Nesse contexto, a educação brasileira passa por mudanças significativas, com repercussões na legislação educacional, aprofundando o debate sobre os fundamentos e procedimentos a serem adotados em todas as etapas, tendo em vista a melhoria do ensino-aprendizagem condizente com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, principalmente pelo advento das novas tecnologias digitais. (SEEC-RN, 2018, p.07)

As falas são de construção de saberes aliados as mudanças que a sociedade vem passando com a digitalização e com as novas demandas de mercado, buscando desenvolver no alunos um espírito empreendedor e protagonismo na sua formação, em uma educação falha, que muitas vezes nem professores nas escolas de ensino básico, temos para ofertar os componentes da Formação Geral Básica o documento oficial propõe itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho.

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente:

perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 357)

Começamos a investigar a formação de mão de obra na história do país, tema recorrente no Brasil para manter a oferta de mão de obra abundante, com baixa qualificação e barata para o mercado, o ensino teve uma série de construções e reconstruções que obedeceram ao modelo político e econômico da Colônia, do Império e, posteriormente da República. Distinguir diferentes durações históricas é um desafio presente no fazer História no nosso país, pesquisar sobre a educação nos desafia a buscar por preocupações que estão além das unidades escolares, muitas vezes nas mesas de negociações dos grandes capitalistas, moldando o nosso país para melhor atender as elites.

A preocupação de assegurar um amparo legal para o financiamento da educação tem uma longa história. Como apontam Oliveira e Adrião (2002), já em 1647, na então Colônia de Massachusetts, Estados Unidos, uma lei determinava que toda cidade com 50 residências deveria nomear e pagar os salários de um professor de leitura e escrita. Já no Brasil, a sistemática de garantia de recursos para a educação também tem uma longa história. Didaticamente, ela pode ser dividida em três períodos, o último deles com duas complementações importantes. O primeiro corresponde ao monopólio dos jesuítas, que durou de 1549 a 1759, quando a ordem religiosa foi expulsa de Portugal e do reino. O segundo, em que se contou com uma fonte específica na forma do Subsídio Literário ou com dotações orçamentárias arbitrárias para a educação. E o terceiro momento, que nasce em 1934 com o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos para a educação e que, salvo interrupções nos períodos ditatoriais, permanece em vigência até hoje. Esse último período, contudo, sofreu duas alterações importantes nos últimos 20 anos que merecem o devido destaque, tendo em vista as suas implicações para o financiamento da educação. (PINTO, 2018, p. 847)

As tentativas de nivelamento de saberes demonstram o fracasso escolar das redes públicas de ensino, e o movimento para a mudança dessa visão



traz muitos saberes para as populações em minoria nos espaços de poder da sociedade.

O currículo sempre foi um campo de batalhas, reafirmações de poder e modelos hegemônicos de sociedade, respondendo aos interesses dos que estão com o poder em mãos, mas após os anos 70 do século XX, um movimento vem tomando força: a decolonização do currículo, como podemos ver em Fuly (2022):

O termo “decolonial” advém de um pensamento crítico que tem como ponto de partida as visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta de garantir uma educação voltada para justiça cognitiva e equidade social, em que os sujeitos subalternizados desse processo são deixados à margem, aos poucos afastados dos espaços considerados únicos espaços formadores de educações (p. 19).

Na perspectiva de decolonizar esse currículo, encontramos espaços de diálogo que se formaram para ampliar a inclusão nos espaços escolares, onde os estudos passam a ser visibilizados em todo o mundo. Desde a escola asiática de educação até chegar à América Latina, novas vozes se formam para discutir o que é Educação e como ela pode ser pensada em diferentes espaços e realidades, ressignificando, de forma crítica, o modelo de Educação e ajudando a compreender como a educação dos alunos com deficiência chega ao Ensino Médio Potiguar através de políticas de inclusão e de abertura para a diversidade em sala de aula.

Retornamos à fala de Fuly e vemos que esse repensar a escola é um processo complexo de incluir o que está fora dos espaços formadores de Educação, é ver além das fronteiras do currículo oficial:

A relevância acadêmica e social desta escrita se relaciona com o papel social da escola e sua formação para a cidadania. Faz-se necessário refletir a herança colonial que constitui o Brasil para que possamos superá-la. É preciso expor estratégias e práticas docentes emancipadoras, que libertem e visibilizem sujeitos. Abordar e propor narrativas que já estão em “campo de batalha”, como o caríssimo Rufino nos aponta, em suas observações e vivências de mundo, conduzindo sujeitos à emancipação, a partir da perspectiva decolonial, para a construção de uma educação verdadeiramente democrática (Fuly, 2022, p. 20).

Muito além de propor uma mudança, é preciso ver criticamente o sistema educacional como reprodutor de exclusões, perceber a relevância de se propor uma abordagem mais democrática no ato de ensinar, que evidencie as identidades de cada aluno, perceber a produção cultural presente nas mais diversas comunidades e entender que a escola está dentro da comunidade, assim como a comunidade está dentro da escola, e que ambas se reproduzem, uma dentro da outra, a sua cultura e visão política dos indivíduos.

Este estudo teve início a partir de uma reflexão da prática de ensino na Educação Básica e nas lacunas da formação continuada do professorado da rede pública, e na Educação Especial ofertada na rede estadual do Rio Grande do Norte para a construção de uma escola inclusiva. O aprimoramento dos conhecimentos dos professores e a prática de pesquisa são pontos pouco ofertados pelas redes de ensino, e quando ofertados não prezam pela qualidade ou pelo embasamento teórico científico. Essa afirmação é feita segundo minha experiência, vivida por mais de 19 anos de docência em escolas públicas em anos finais do Ensino Fundamental e do Médio.

Compreender a História dos homens como seres sociais ainda é uma perspectiva muito nova dentro das escolas, que vem de uma tradição de ensino que se inicia no período colonial com os jesuítas e chega aos dias atuais repletas de vícios e desvios de finalidade.

Enfim, a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aliigeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. Permanece, então, a questão de compreender as razões da urgência de reformar o Ensino Médio com a justificativa da modernização da estrutura curricular — flexibilização por áreas de conhecimento. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 361)

A mão de obra abundante e com baixa qualificação atrai para o país multinacionais em busca de produzir mais com baixo custo, e nessa perspectiva capitalista que o ensino médio foi reescrito, em um governo neoliberal sem participação dos estudantes e professores em sua elaboração, dirigido por políticos que estavam empenhados em deixar claro a intencionalidade do ensino médio.

Nesse trabalho fizemos uma análise da trajetória do Ensino Médio pela História do Brasil, analisamos as propostas formuladas para esse ensino e suas finalidades, interesses e investimentos que o mercado trouxe para a construção do currículo no Ensino Médio e em especificidade o Ensino Médio Potiguar, lugar onde lecionamos desde 2020 e onde surgiu o questionamento sobre o currículo e a quem interessa esse currículo.

## 2 UM BREVE HISTÓRICO DO SILENCIAMENTO DAS IDENTIDADES NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio foi instituído no Brasil e se manteve nas mãos dos jesuítas do século XVI ao século XVIII. Desde esse período os preceitos do catolicismo estiveram presentes de forma muito forte no ensino brasileiro, já que a metrópole não custeava a educação na colônia. O ensino de História e o fazer História nem sempre estiveram no currículo, que desde a antiguidade se moldou aos interesses de alguns e ao desagrado de muitos, com suas eleições de memórias e de documentos, em que o poder se reafirma e se consolida com essas escolhas de memórias coletivas ou até mesmo individuais: um jogo de esquecer e lembrar o que naquele momento é eleito como pertinente ao sistema.

Especificamente no Ensino Médio, o referido documento indica que, nas redes públicas, 7.229.831 matrículas foram realizadas, sendo 146.613 alunos matriculados na rede federal; 7.026.734, nas redes estaduais; e 56.489, nas redes municipais. Na rede privada, por sua vez, foram 1.070.358 estudantes. Ainda segundo o Censo Escolar Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) 2015 (BRASIL, 2016), estavam matriculados no Ensino Médio regular nas redes estaduais urbanas e rurais 6.459.859 alunos, o que indica que, também no Ensino Médio, os estudantes brasileiros estão na rede pública de ensino. Entretanto, segundo PNAD-IBGE (BRASIL, 2015b), somente 56,7% desses jovens, com idade até 19 anos, concluíram o Ensino Médio. Esses dados constataam que os “sujeitos dessa etapa educacional”, logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas populares. Outro aspecto importante é sobre a questão do mercado de trabalho. Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego

no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 362)

As classes mais pobres tem o acesso ao ensino médio nas unidades escolares públicas e a oferta de um ensino em tempo integral para essa fatia da população por muitas vezes torna a frequência nas escolas inviável, os jovens entram no mundo do trabalho ainda no início dessa etapa escolar, a oferta de componentes curriculares dos Itinerários Formativos, ocupando carga horária dos componentes da Formação Geral Básica, dificultando o acesso ao conteúdo que é cobrado no ENEM, tornando o abismo entre os alunos da escola pública e os das escolas particulares ainda maior, definindo as oportunidades que esses jovens recebem desde a montagem do currículo.

Compreendemos “questão social”, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder. A teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a “questão social” e suas expressões — pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. — são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental, e que, com isso, poderiam ser corrigidos, também, por ações individuais ou coletivas ou amenizados por meio de políticas públicas focadas na camada mais “vulnerável” da população. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 363)

Ao ministrar aulas do componente curricular de História no Novo Ensino Médio podemos perceber que por muito tempo a História se encarregou de uma visão restrita na qual a fonte documental era a única verdade, livre de qualquer intencionalidade, científica, mas dessa forma, ela só reforçava o que aqueles que estão no poder queriam deixar registrado para as próximas gerações. Se tornava uma reafirmação do poder do sistema em que, mesmo póstuma, a manipulação e a fala desses homens se mantinham vivas nos textos históricos e que essa visão restritiva permaneceu nas habilidades desse componente propostas pela BNCC, a diminuição da carga horária e a limitação de discussões deixa claro a linha de elaboração, neoliberal, do novo currículo proposto.

Quando nos debruçamos na história do ensino no Brasil, estudamos o método implementado pelos jesuítas, percebemos a utilização de memorização e a repetição no ensino voltado aos índios e colonos. Já para os filhos da

elite, tratava-se de uma formação geral inicial para uma especialização posterior, especialização essa que só era alcançada fora do Brasil, em países como França e Portugal: uma preparação capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo, além do forte teor disciplinar, implementado nessas escolas, uma vez que os componentes curriculares eram voltados à uma ética religiosa que era transmitida pelos religiosos.

Apenas uma pequena parcela da população colonial tinha acesso à essa Educação: uma elite pouco letrada em uma Colônia onde a população era predominantemente de escravos e indígenas, perfeita para a submissão e escravização em nome da Coroa Portuguesa que, muito além de dominar, tinha o intuito voltado para subjugar corpos e mentes; intuito genocida também, ao promover uma chacina contra os povos originários, pelo poder da posse de novas terras, nem tão desconhecidas assim pelos europeus.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do reino “como se nunca houvessem existido” (apud ALMEIDA, 1989, p. 32), como consta do Alvará Régio de 1759, ocorreu uma evidente desorganização no padrão de oferta do ensino. Para a manutenção do sistema de aulas régias, então criado, foi aprovado o subsídio literário mediante a Carta Régia de 1772, 13 anos após a expulsão daquela ordem religiosa. Esse mecanismo de financiamento consistia na tributação de dez reais (moeda da época) em cada canada (2.622 L) de aguardente e de um real em cada arrátel (0,429 kg) de carne vendida nos açougues (ALMEIDA, 1989). É fácil imaginar o mínimo impacto arrecadador de um sistema como esse em uma colônia de base econômica agrícola e com uma população urbana insignificante. Se, atualmente, a sonegação sobre esses dois produtos é enorme, o que dizer há mais de dois séculos. Estudo feito por Morais e Oliveira (2012) sobre a Comarca de Ouro Preto, antiga Vila Rica, para os anos de 1795-1797, mostra que ante uma contratação autorizada de três professores de Retórica, três de Filosofia, nove de Gramática Latina e 30 professores de primeiras letras, a receita anual do subsídio literário mal era suficiente para pagar três professores das cadeiras especializadas, ou nove professores de primeiras letras, os quais recebiam cerca de um terço da remuneração de seus colegas que lecionavam nas cadeiras específicas. (PINTO, 2018, p. 848).

O Ensino Médio preparava para os estudos superiores que seriam feitos fora do Brasil, formando futuros funcionários de baixo escalão da Coroa e futuros proprietários rurais, e se manteve assim até 1930, com poucas variações, já que toda generalização é carregada de silenciamento (Sczip, Chaves, 2015). A

Educação se sustentou sem um órgão específico para o pensar e administrar como essa Educação seria ofertada, e assim se manteve até a Revolução de 1930. Em 1931 foi instituído o Decreto nº 3 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971 (Sczip, 2020).

Todo esse cenário é convulsionado pelos movimentos políticos, militares e sociais que marcaram as três primeiras décadas do século XX e que vão desaguar na Revolução de 1930 e de 1932 e na aprovação da Constituição Federal (CF) de 1934. Nessa Carta Magna, é estabelecido o princípio da destinação de um percentual mínimo da receita de impostos dos entes federados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Inaugura-se a norma constitucional da vinculação de recursos para a educação. Essa norma constitucional teve uma história atribulada, ficando ausente na CF de 1937, retornando em 1946, sendo novamente suprimida na CF de 1967, retornando apenas para os municípios com a EC nº 1, em 1969. É restabelecida, em 1983, por meio da Emenda Calmon e se consolida na CF de 1988, que será analisada no próximo item. Embora a ideia da vinculação, como já comentado, tenha uma longa história no Brasil, para sua transformação em princípio constitucional foi fundamental o papel dos educadores articulados em torno do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, particularmente de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, especialmente esse último, influenciado pela experiência de financiamento dos Estados Unidos que articulava vinculação de recursos a um fundo administrado por um conselho distrital (MARTINS, 2011; MARTINS; PINTO, 2014). A CF de 1934 consagra a vinculação, e até adota o conceito de “fundos de educação”, em seu art. 157, mas destinado apenas a obras e com fontes instáveis de financiamento. Seriam necessários mais 62 anos para que os fundos, com fontes significativas de recursos, fossem incorporados à sistemática constitucional de financiamento da educação por meio do Fundef e do Fundeb. (PINTO, 2018, p.849)

São recentes os instrumentos que hoje nos referenciamos ao pensar e discutir políticas públicas voltadas ao Ensino Médio. Todo esse decorrer foi cheio de discontinuidades e que permitiram chegar à reforma de 1942, que foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado no “Estado Novo” (Sczip, 2020).

Na década 1960 os cursos técnicos passaram a ter certificação, assim permitiram a progressão nos estudos, mas com a visão de que a formação da classe trabalhadora urbana era voltada para o trabalho, o avanço para níveis de edu-

cação posteriores não era uma preocupação para essa população. Já podemos perceber que o Ensino Médio foi marcado como um ponto final, para as camadas mais pobres, na trajetória escolar.

Consensualmente, os organismos multilaterais, internacionais e regionais difundem a ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico, pois podem criar instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital. Mas também entendem que os pobres têm algum potencial produtivo, e que este está sendo desperdiçado. Conforme expressa a equipe do Banco Mundial (2004 apud MOTTA, 2011, p. 133)<sup>11</sup>: “a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera conflito social”. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 364)

A preparação para o mercado de trabalho foi consolidada com a Lei n 5.692/71 segundo a qual as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico: quatro anos de duração, ou auxiliar técnico: três anos, e assim se manteve até meados de 1982 (Sczip, 2020).

Com o fim da Ditadura Militar, a Constituição Federal de 1988 definiu a função da escola e do Ensino Médio brasileiro, e introduziu novas diretrizes que resultaram na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação, de 1996. Os principais documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE).

Em seu art. 212, a CF de 1988 estabelece que a União aplicará, anual mente, nunca menos de 18, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios 25%, no mínimo, da receita líquida de impostos (RLI) na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) (BRASIL, 1988). Para o cálculo da RLI, somam-se, à receita dos entes federados, as transferências constitucionais recebidas e abatem-se as transferidas. Em relação aos percentuais mínimos estabelecidos na Emenda Calmon, a única alteração foi a ampliação do índice da União, que passou de 13 para 18%. Segundo Melchior (1997), essa ampliação se deu no sentido de evitar a redução dos recursos federais para o ensino, tendo em vista que, na CF de 1988, houve uma perda relativa da União na divisão do bolo de impostos, de tal forma que os 13% de antes, em termos de recursos, corresponderiam aos 18% atuais. (PINTO, 2028, p. 849-850).

A busca por um financiamento permanente para a educação, com a Constituição Federal se soluciona em parte essa origem de recursos, o seu uso nas unidades escolares fica sob a administração das redes estaduais e municipais, quando a iniciativa privada estabelece parcerias públicas e privadas, esse financiamento se amplia e cede espaço para esses interesses do mercado, marcando nos documentos e políticas públicas o que o mercado quer da educação.

O Ensino Médio brasileiro tem estrutura e base definida em documentos oficiais, como a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e quanto ao conteúdo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram propostas novas estruturas de distribuição de carga horária e a estrutura curricular passa por constantes alterações. Aqui vamos apresentar os dados iniciais da LDB, 9394/96, com a estrutura e finalidade dessa etapa.

Do Ensino Médio

**Art. 35.** O Ensino Médio, etapa final da EDUCAÇÃO BÁSICA, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

**Art. 36.** O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - Destacará a Educação Tecnológica Básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.



§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento)

§ 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 1996).

O Decreto 5154, 2004, editado no governo Lula, deixou bem claro no texto as intencionalidades do Ensino Médio. Vejamos:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:  
I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004, p. 01)

Ao lermos na íntegra percebemos a similaridade desta com a proposta que temos hoje implantada em rede nacional, que é o Novo Ensino Médio, possibilitando a efetiva utilização nas escolas de um ensino profissionalizante nos moldes dos Institutos Federais, mas nem tanto, a estrutura física ainda está muito distante das escolas federais e o financiamento para a pesquisa não compõe eixos de financiamento e incentivo nas redes estaduais e municipais. Em um primeiro momento as redes de ensino públicas e particulares não eram obrigadas a seguir, mas ainda sobre esse Decreto, também podemos ver no corpo do documento, as especificidades desse ensino profissionalizante e suas finalidades:

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (Brasil, 2004, p. 01).

Ofertar o ensino com formação integral para a classe trabalhadora é claramente o objetivo presente no texto, além de promover a formação do cidadão, permitir o prosseguimento nos estudos e realizar a formação para o mundo do trabalho. Pensar todo o processo de produção e o mundo do trabalho é o eixo central do documento, e manter a carga horária das disciplinas propedêuticas. A interdisciplinaridade então, é percebida como meio e não como fim, pois dessa forma a formação para o mundo do trabalho se torna mais efetiva, a autonomia que se busca no ensino instrumentaliza o indivíduo para os obstáculos no mundo do trabalho.

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção

de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos. (RIBEIRO, 2018, p. 11).

Dentro dessa perspectiva o mercado participa desde a década de 1990 da elaboração dos principais documentos normativos da educação brasileira, e assim vem garantindo que sua visão de mercado seja priorizada na formação dos nossos jovens.

Aprofundar as reflexões sobre a educação e as possibilidades que ela oferta aos nossos alunos é pensar em um ensino que gere autonomia, liberdade na construção do ser e liberdade também em se perceber como seres inacabados como podemos ver em Fuly.

Conhecimentos são múltiplos e inacabados, assim como os sujeitos. Desse modo, a leitura do mundo deve estar comprometida em possibilitar que as contextualizações que se criam dentro do aparato educacional deem conta da pluralidade do ser e permitam que outro sujeito de si, transcendendo o que é dito, conceituado, exposto, para que o ato de ensinar e aprender não seja estático, mas libertador. (FULY, 2022, p. 47)

O aprofundamento de temáticas como a diversidade, a equidade são ainda tabus que se estabeleceram no ensino, palavras muito difundidas em jornadas pedagógicas em todo país mas ainda pouco vivenciada nos ambientes escolares.

A proposta inicial de possibilitar aos alunos do Ensino Médio saberes que estavam além das disciplinas obrigatórias trouxe uma empolgação para a sociedade. A ampliação de saberes para a cidadania e o mundo do trabalho era, no princípio, o foco, mas devido a uma estrutura deficitária e um financiamento que limita a real abertura de saberes no currículo do ensino, os Itinerários Formativos tornaram-se espaços pequenos ou limitados de produção de conhecimento e de inclusão, dependendo da rede de cada estado e sua formatação. Mas as redes não estavam nem estão preparadas para essa demanda, permanecendo um abismo entre o documento e a efetividade do ensino na vida pós Ensino Médio dos jovens. Muitas são as mudanças que tentam aprimorar essa etapa.

Quanto à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de cunho interpretativo. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente a partir de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica tem fases a serem realizadas, que podem ser

condensadas em: “escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, elaboração provisória dos assuntos e redação do texto” (Gil. 2002, 44).

O problema formulado deve ser relevante e assim receber uma investigação bibliográfica; é preciso que seja delimitado para a viabilidade da pesquisa. Ao escolher desenvolver uma pesquisa bibliográfica interpretativa buscamos um olhar crítico e uma compreensão sobre a temática, como podemos perceber ainda no texto de Antônio Carlos Gil sobre a elaboração de pesquisa:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Gil. 2002, p. 45).

Perceber o tema sobre uma nova ótica, que parte da problematização do pesquisador nos motivou à escolha dessa metodologia de pesquisa. Esse aprofundamento teórico na literatura já existente permite um aprofundamento de temas complexos em educação, como é a Educação Especial e a inclusão nas escolas. Com uma diversidade de abordagens existentes buscamos aprofundar as leituras no tema com foco em desenvolver análises de dados sobre a Educação Especial e a relevância dos resultados obtidos nos estudos. E, indo além, analisar os dados da Educação Especial no Estado do Rio Grande do Norte se faz necessário constantemente, já que o público é transitório e espalhado por todo o Estado nas escolas de Ensino Médio e as fontes de dados precisam estar em constante análise.

A pesquisa bibliografia é uma importante metodologia no âmbito da educação. A partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. Para realizar uma pesquisa bibliográfica, o pesquisador precisará de tempo e cuidado para

analisar os levantamentos das obras publicadas (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 81).

A pesquisa bibliográfica está presente em boa parte das pesquisas. A seleção de artigos, teses, entre outras fontes é a base para o início da grande maioria das pesquisas, mas o aprofundar os estudos a partir de sua metodologia se fez mais eficaz na nossa metodologia pelo caráter social e democrático do Ensino Médio.

Temos a percepção que o Currículo Tradicional muitas vezes, reflete uma visão homogeneizadora da educação, desconsiderando as particularidades dos diferentes grupos de alunos. Essa abordagem tende a privilegiar determinados saberes e culturas, marginalizando outros.

A perspectiva decolonial propõe uma reconstrução do currículo, valorizando a diversidade de saberes e experiências. Busca-se romper com a lógica eurocêntrica e promover uma educação mais inclusiva e representativa. A perspectiva decolonial propõe uma reconstrução do currículo, valorizando a diversidade de saberes e experiências. Busca-se romper com a lógica eurocêntrica e promover uma educação mais inclusiva e representativa.

**Figura 1** – Linha do tempo do Ensino Médio



**Fonte:** Ministério da Educação (01/08/2024).

O Censo Escolar é a principal pesquisa estatística da Educação Básica, coordenado e realizado pelo INEP, em regime de colaboração, pelas secreta-

rias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. O levantamento estatístico abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Ensino Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

Os dados obtidos pelo número de matrículas servem de base para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e a divulgação das avaliações realizadas pelo INEP. O Censo também é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil, das unidades federativas e dos municípios, bem como das escolas, permitindo-lhes acompanhar a efetividade das políticas públicas educacionais.

Os números de matrículas no ensino médio no Brasil entre 2017 e 2023 são:

- **2023:** 7,7 milhões de matrículas, uma queda de 2,4% em relação a 2022.
- **2022:** O número de matrículas no ensino médio foi maior do que no ano anterior, devido às altas taxas de aprovação durante a pandemia.

Essa compreensão é proporcionada por meio de um conjunto amplo de indicadores, que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira. Entre eles, estão o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, além da distorção idade-série: todos calculados com base no Censo Escolar. Parte dos indicadores também serve de referência para o monitoramento e cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre o ensino médio nos permitem perceber que o caminho para o ensino plural ainda está longe de ser alcançado em nossas redes educacionais, partimos da análise da história da educação no Brasil colônia e império, além de retomarmos as reformas feitas no Brasil democrático, em busca de entender como foi consolidada a política educacional que chega aos dias de hoje impregnada de neoliberalismo, percebemos as inúmeras políticas implementadas e que foram diretamente em resposta a sociedade capitalista, mantendo os privilégios da elite agrária e posteriormente industrial.

O novo ensino médio surge em resposta a Constituição Federal, a Lei 9394/1996, que passa pelo complexo caminho de leis federais na educação, com a educação em tempo integral e na educação profissionalizante um caminho para o mundo do trabalho, não mais o mercado, suavizando o impacto dessas políticas na sociedade, com financiamento de grandes conglomerados internacionais que ditam seus interesses na formulação do currículo do ensino médio.

Com isso percebemos uma intencionalidade profunda nessa etapa do ensino, onde o estudante e professor são silenciados e muitas vezes expulsos do espaço físico da escola para responder a demanda que vem de outros espaços, tornando o espaço da sala de aula vazio de referências significativas para o aluno, sem pertencimento entre os discentes.

## REFERÊNCIAS

ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios.

**História Hoje**. Belo Horizonte. V.5, nº10. P46-65. 2016.

BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. In: BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 165-188. 2013.

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

BRASIL, **Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942**, Lei orgânica do Ensino Secundário. Brasília, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL, **Decreto/Lei 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 02/03/2024..

BRASIL, **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso 09/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Relatórios e Pareceres. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 07 jan. 2024.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória N° 746/2016 (LEI N° 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?** Caminhos para uma educação decolonial. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **O Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar**.2019-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRN.pdf> acesso em 09/02/2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro.11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques **História e memória**, tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n°. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.



SCZIP, Rossano Rafaelle; CHAVES, Edilson Aparecido Chaves. O processo de construção da BNCC e as disputas em torno do currículo de história. **Anais**. XVII Encontro Regional de História da ANPUH- PR, Curitiba-PR, 2015.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contrahegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Curitiba, 2020.273 p.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018, P.1-15.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.038

# DIALOGANDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRINHO/PB

Milene Trajano da Silva<sup>1</sup>  
Josué Barreto da Silva Júnior<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar as concepções das professoras das séries iniciais acerca da formação continuada docente e suas contribuições para a melhoria da atuação profissional. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/1996, a formação continuada de professores ganhou destaque, pois passou a ser um dos elementos que compõem a política de valorização dos profissionais da educação escolar, prevendo a garantia do aperfeiçoamento docente, como uma das obrigações do poder público. Nesse sentido, com base na referida lei e nas políticas neoliberais instauradas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, o Ministério da Educação criou programas nacionais de formação continuada voltados para docentes das séries iniciais. Diante disso, torna-se relevante refletir sobre esse tema, a partir da visão das professoras que estão nas escolas públicas e são chamadas a participar desses momentos formativos. A pesquisa teve como aporte teórico as seguintes referências: Oliveira (2012), Silva (2011; 2018), ANFOPE (1998), entre outros. No que diz respeito aos resultados, foi identificado no relato das respondentes a percepção da formação continuada como algo positivo e necessário para o exercício da profissão docente. Três concepções de formação continuada predominaram na fala das entrevistadas: 1) a formação continuada como um momento de acessar novos conhecimentos e/ou

1 Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Educação Básica, [mtsmilene@gmail.com](mailto:mtsmilene@gmail.com).

2 Doutor em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da Educação Básica, [josuebarretojunior@gmail.com](mailto:josuebarretojunior@gmail.com).



informações ainda não acessadas pelo professor para a melhoria de sua prática em sala de aula; 2) a formação continuada como momentos de complemento e atualização das propostas de ensino; 3) a formação continuada como o oferecimento de cursos voltados para a aprendizagem de conhecimento práticos, de metodologias que materializam aquilo que já se sabe na teoria. O estudo mostrou ainda que, para as docentes, a formação continuada contribui para a atuação profissional, tendo em vista que ela auxilia na melhoria da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação docente, Formação continuada, Concepções de formação, Políticas de formação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções das professoras das séries iniciais acerca da formação continuada docente e suas contribuições para a melhoria da sua atuação profissional.

No Brasil, a partir da aprovação da Lei nº 9394/96, de 21 de dezembro de 1996, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional, foram instituídos pelo governo federal vários programas de formação continuada de professores. A referida lei estabeleceu a formação continuada como um dos elementos que compõe a política de valorização dos profissionais da educação escolar, prevendo a garantia do aperfeiçoamento docente como uma das obrigações do poder público, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e estabelecendo, também, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho (Brasil, 1996).

De acordo com Gatti (2008), a partir dos anos finais da década de 1990, os debates realizados em torno das novas disposições da LDB nº 9394/96, os esforços para a sua implementação nos três níveis da administração da educação no país, a ampliação das pressões das redes de ensino e de sindicatos de professores, entre outros fatos, impulsionaram a ampliação de iniciativas de formação continuada de professores, com base na criação de programas das mais variadas naturezas e formatos, a exemplo de programas como o Proformação (1999), Parâmetros em Ação (1999), Pró-Letramento (2005), Programa de Apoio à Leitura e à Escrita - PRALER (2003) e o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II (2004).

Na segunda década dos anos 2000, outro programa de destaque e de amplo alcance nacional foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012 no governo de Dilma Rousseff. Esse programa foi implementado nos municípios brasileiros em 2013 e encerrado em 2017, durante o Governo de Michel Temer. O fim do Pnaic marcou também o início de uma fase de suspensão de programas dessa natureza e dos outros citados anteriormente, pois a formação continuada deixou de ser prioridade na agenda dos governos posteriores a esse momento.

É relevante destacar que a formação continuada passou a ser considerada, por um lado, um elemento de valorização dos profissionais da educação e, por outro, uma ferramenta para a melhoria dos índices educacionais. Essa dupla

perspectiva, contudo, gerou a expectativa de que a formação fosse capaz de resolver problemas históricos da educação.

Diante disso, consideramos relevante refletir sobre esse tema posto aqui em destaque, a partir da visão das professoras da escola pública que são chamadas a participar desses momentos formativos.

O estudo foi realizado tendo como referência entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 professoras que integraram como cursistas a formação do Pnaic, no período de 2013 a 2017.

Para o cumprimento do objetivo deste artigo, o presente texto está estruturado da seguinte maneira: a primeira seção traz esta breve introdução; a segunda, a metodologia do trabalho com os procedimentos adotados na pesquisa, juntamente ao perfil das professoras entrevistadas; a terceira, uma fundamentação teórica acerca do tema estudado; a quarta, os resultados e discussões das entrevistas realizadas. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

## METODOLOGIA

O estudo teve como base entrevistas semiestruturadas realizadas em 2018 e 2019 com 10 professoras da rede municipal de Juazeirinho/PB que participaram do Pnaic. Todas as participantes são do sexo feminino com vínculo efetivo na rede e 90% delas possuem nível superior em Pedagogia, exceto uma (10%) que, embora estivesse cursando a graduação, atuava com a formação obtida pelo Logos II.

Todas as entrevistadas possuem curso de especialização na área da educação ou em áreas afins. Em relação ao tempo de atuação no magistério, 50% possuem de 12 a 16 anos de exercício e 20% possuem menos de 10 anos. Estas são as que possuem o menor tempo de atuação como docente. Já 20% possuem de 20 a 23 anos e, por fim, uma professora, que representa 10%, possui mais de trinta anos de atuação. Esta última aposentou-se no final do ano letivo de 2016<sup>3</sup>.

As docentes atuavam em diferentes turmas do ensino fundamental. Uma delas ministrava aulas para o 1º ano, enquanto três trabalhavam com o 2º ano e duas com o 3º ano. Havia ainda uma professora responsável por uma turma

3 No período de realização das entrevistas a referida professora já estava aposentada.

do 5º ano, outra pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma última que lecionava tanto para o 6º quanto para o 7º ano do Ensino Fundamental. Ademais, no que diz respeito ao local de atuação, cinco das entrevistadas estavam lecionando na zona urbana e quatro na zona rural.

Das docentes entrevistadas, oito informaram já ter participado de algum programa de formação continuada. Desse total, quatro integraram a formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCNs), oferecida pelo MEC e coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeirinho, no ano de 1998. Seis respondentes cursaram o Pró-Letramento (2003) e, ainda considerando o universo das entrevistadas, uma participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, por meio de aulas ministradas por uma consultoria de educação de natureza privada.

Foi verificado que 30% das professoras entrevistadas já participaram de pelo menos dois programas de formação continuada, a formação dos PCNs em ação e o Pró-Letramento. Para 20% das respondentes o Pnaic foi o primeiro curso de formação continuada realizado.

Para preservar a identidade das respondentes foram utilizados nomes fictícios para se referir a elas. Por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, essa pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa e obteve aprovação por meio do Parecer nº 2. 918.587

Para a análise das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), consiste em um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS PONTUAÇÕES SOBRE O TEMA

Antes de apresentarmos a análise das entrevistas, contextualizamos o estudo com um breve panorama teórico sobre a formação continuada docente. Para tanto, abordamos a seguir algumas concepções defendidas por diversos autores, as quais serviram como base para a discussão dos resultados.

Na visão de Cavalcante (2007), formação continuada é aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. O autor destaca que não concebemos essa formação somente a partir do acúmulo de cursos ou eventos de formação; mas, sobretudo, com reflexões sobre a própria prática, reflexões estas articuladas com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que a prática se insere. Assim, formação e prática fazem parte de um mesmo processo, pois são interdependentes (Cavalcante, 2007).

A autora defende uma concepção de formação que vai além da participação de cursos ou momentos formais e institucionalizados. Traz uma noção mais ampla de formação, em que as reflexões sobre a prática proporcionadas pelas vivências da profissão docente também são elementos formativos, considerando inclusive as dimensões que estão imbricadas nessas vivências (dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais).

De acordo com a ANFOPE, a formação continuidade deve ser entendida como uma continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre as ações profissionais e novos meios para aprimorar e desenvolver o trabalho pedagógico. Segundo essa visão, ela deve ser um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial. Deve ser vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1988). A referida entidade defende uma formação que tem como base a proposta da hominização, na qual o professor simultaneamente se desenvolve integralmente tanto a partir de si mesmo como em interação com os seus pares.

Conforme essa mesma perspectiva, Oliveira (2012) propõe que a formação continuada esteja associada ao exercício profissional do magistério, possibilitando a atualização, o aprofundamento, a complementação e a ampliação dos conhecimentos profissionais, os quais permitem ao professor, inclusive, ascender na carreira. Deve ser capaz também de fundamentar o docente para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos da instituição em que atua.

Para Silva (2011), a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em anos de curso, nem tampouco pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva sobre o trabalho, sua direção, seus meios e fins,

antes da e durante a carreira profissional. A autora argumenta acerca da necessidade de um modelo de formação que supere a racionalidade técnica e a epistemologia da prática e defende uma proposta de formação crítico-emancipadora em que o professor tenha acesso a uma formação baseada no princípio da relação entre teoria e prática. Enfim, defende uma formação que considere o professor como um trabalhador docente, que valorize a função docente de “ensinar” e ofereça a pesquisa como um elemento desse processo.

Alinhado com os autores apresentados, este estudo defende uma formação de professores que adote uma perspectiva crítico-emancipadora. Essa formação deve ser contínua, oferecida pelo poder público, e possibilitar a construção permanente de conhecimentos teóricos e práticos. É fundamental ainda que essa formação esteja ancorada na práxis e que sejam garantidas condições adequadas para o exercício da docência, tanto em termos materiais quanto institucionais.

Desse modo, este trabalho considera o professor como um intelectual e não como um mero executor de práticas. Ao esclarecer o conceito de intelectual conforme o pensamento de Gramsci, Coutinho (2011) pontua que todos os homens são intelectuais, mas nem todos ocupam na sociedade a função de intelectuais. O autor esclarece que todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político (Coutinho, 2011).

Coutinho (2011) afirma que o intelectual age como tal quando utiliza a sua capacidade dirigente e técnica. Levando em consideração o conceito de intelectual defendido por Gramsci, podemos dizer que o professor tem na sociedade um papel de intelectual, pois ele tem uma função social e essencial. Nesse sentido, consideramos a formação inicial e continuada (bem como a concepção de formação subjacente dessa formação) como um fator decisivo para se formar um professor intelectual e conscientizá-lo sobre esse seu papel na sociedade, direcionando-o a atuar a favor de um determinado grupo, seja ele o grupo hegemônico ou a classe à qual ele está organicamente ligado, ou seja, a classe popular.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, inicialmente apresentamos as concepções de formação continuada das professoras entrevistadas e, em seguida, a visão das professoras sobre as contribuições dos momentos de formação para a atuação profissional docente. As falas dos sujeitos da pesquisa foram organizadas levando em consideração os critérios de similaridade e frequência das respostas (Bardin, 1977).

### 1. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÓTICA DOCENTE<sup>4</sup>

Em conformidade com 20% das entrevistadas, formação continuada é o momento de **acrescentar novas aprendizagens, informações ainda não acessadas pelo professor** em outros momentos formativos da sua vida profissional. Deve oferecer uma preparação para a prática, mas não somente para ela, deve oferecer também uma preparação para a carreira profissional. As falas abaixo revelam a opinião das professoras nesse sentido:

*Então, no meu entender, a formação continuada seria isso, aquela que nos acrescenta algo novo e não simplesmente repete o que a gente já estudou na faculdade ou em outras formações” (Professora Ana).*

*[...] É trazer algo novo para o professor, alguma coisa diferente que ajude a melhorar a sua prática em sala de aula, porque sempre a gente tem dificuldade com alguma coisa, então, eu acho de suma importância ter essas [...] capacitações [...] (Professora Estela).*

A respostas das entrevistadas evidenciam a compreensão de formação continuada como momentos de busca por conhecimentos novos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Na visão delas, não deve ser priorizado conhecimento já compreendido. A visão das professoras nos remete parcialmente à compreensão de Oliveira (2012), que destaca que a formação continuada deve estar associada também à complementação e à ampliação dos conhecimentos profissionais, possibilitando inclusive ao professor ascender na carreira.

<sup>4</sup> Esta dimensão de análise foi criada a partir do seguinte questionamento: o que é formação continuada?

Ainda em relação à fala das professoras citadas, Ana e Estela, embora se reconheça a importância da aprendizagem de novos conhecimentos nos momentos formativos da carreira docente, deve-se lembrar que o conhecimento que já se tem deve ser valorizado também, pois muitas das compressões das teorias e práticas apreendidas necessitam de um conhecimento prévio que deve ser rememorado. Assim, no processo de aprender, os conhecimentos muitas vezes estão interligados.

Para 50% das entrevistadas, a formação continuada refere-se a **momentos de complemento, de atualização das propostas de ensino do professor**, ou seja, da sua prática docente, diante das mudanças ocorridas na educação. Essa atualização se faz necessária, segundo elas, para o enfrentamento de desafios educacionais que vão emergindo. A seguir, o depoimento das respondentes expõe esse pensamento:

*A formação continuada vem para o professor cuidar dos seus conhecimentos [...] então, a formação continuada vem para reforçar, vem para apoiar o professor para que ele se torne atualizado (Professora Helena).*

*Formação continuada no meu ponto de vista ela serve como um mecanismo para atualizar o profissional nas dificuldades [...] (Professora Marina).*

*Formação continuada é estar se preparando, se atualizando para desenvolver uma boa prática na sala de aula. (Professora Cecília).*

As falas das entrevistadas revelam a compreensão de formação continuada como os momentos voltados para atualizar o professor. Essa compreensão se aproxima da noção de Oliveira (2012), que propõe a ideia de formação continuada para atualização e aprofundamento.

Observamos na fala das entrevistas mencionadas anteriormente uma forte ideia de que a formação continuada deve preparar ou adaptar o docente para as mudanças que ocorrem na educação e na sociedade. Nesse sentido, são as mudanças que demandam o que o professor necessitaria aprender. As falas a seguir confirmam essa ideia:

*Ela [a formação] é necessária para que a gente venha tá [sic] se adaptando, né, as mudanças que vem acontecendo na educação e que a gente venha tá [sic] interagindo de maneira mais eficaz [...] (Professora Letícia).*

*Formação continuada é esse aprimoramento que a gente faz [...] no conhecimento profissional, porque você veja a sociedade ela é muito dinâmica e o contexto social ele muda, vamos dizer assim, praticamente todos os dias. Então a gente tem que saber, vamos*

dizer assim absorver essa mudança e colocar essa mudança em prática, né? (Professora Amanda).

As respostas das professoras se aproximam da concepção de Gomes e França (2014), os quais afirmam que a formação continuada é importante em decorrência especialmente das mudanças sociais, econômicas e culturais que despontam de modo avassalador em todo o mundo e, conseqüentemente, aumentam as demandas da escola e da prática docente de maneira bem diversificada (Gomes; França, 2013). Importante lembrar que as formações devem estar preocupadas com o contexto geral, uma vez que a escola faz parte de uma totalidade maior e não pode ficar alheia às mudanças que vão se concretizando. Porém, também se faz necessário colocar na agenda das formações o contexto local, que mesmo fazendo parte de uma totalidade, traz demanda peculiares e particulares, as quais necessitam ser levadas em consideração.

Para 30% das docentes, a formação continuada corresponde a cursos **que ampliam o conhecimento prático metodológico** daquilo que já se sabe sobre a teoria, com vistas a melhorar a prática em sala de aula.

*A formação continuada ela ajuda pra [sic] que o professor busque mais conhecimento e se sinta mais, como eu quero dizer, com a bagagem maior. (Professora Alice).*

*Formação continuada é quando nós participamos de um curso que vai, é, abrir, ampliar, nosso conhecimento, dá um apoio para a nossa metodologia, pra [sic] nossa prática. Vai melhorar a nossa prática para aquilo que a gente já tem uma teoria (Professora Marta).*

As falas das professoras evidenciam uma compreensão da formação continuada como um espaço para aprimorar a prática docente por meio da ampliação de conhecimentos práticos. Essa visão converge com a da ANFOPE, que destaca a importância da formação continuada para promover reflexões sobre a prática pedagógica e buscar novas formas de aprimorá-la. Cavalcante (2013) complementa essa discussão ao enfatizar que as reflexões sobre a prática docente devem considerar as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais que a permeiam. Portanto, a formação continuada não deve se limitar à atualização técnica, mas sim promover uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica em um contexto mais amplo.

A professora Ana relatou que em sua visão a formação continuada “mune” o professor de boas metodologias e que isso é fundamental para o enfrenta-

mento dos problemas e das dificuldades que surgem em sala de aula. A fala destaca essa compressão da docente:

*[a formação] eu acho que contribui principalmente na questão metodológica [...] porque se a gente, diante das dificuldades que a gente tem enfrentado, se a gente não tiver munido de uma boa metodologia, a gente. Digamos que, por exemplo, uma que eu tô [sic] enfrentado agora: indisciplina, né? Com uma boa metodologia a gente consegue driblar, né? a indisciplina. Mas, se eu não tenho, a tendência é eu desistir ou até mesmo adoecer, né?*

*Quantos professores, o estado dos professores que se desespera diante da indisciplina do aluno, né? Da falta de vontade, né, do aluno.*

*Então, se a gente não tiver uma boa metodologia pra [sic] lidar com ela, com essas dificuldades, a gente desisti. Ou adoece! (Professora Ana).*

A afirmação da docente sobre a importância de uma metodologia adequada para a aprendizagem dos alunos é pertinente. No entanto, é fundamental ressaltar que a metodologia, por si só, não é a solução para todos os desafios enfrentados em sala de aula. Muitos problemas da escola e, logo, da sala de aula podem estar relacionados a fatores mais amplos, como as condições socioeconômicas da comunidade escolar, as políticas públicas educacionais e o contexto histórico-cultural. É importante evitar um discurso que sobrevalorize a metodologia como panaceia, pois isso pode levar à responsabilização exclusiva do professor por problemas que extrapolam sua esfera de atuação.

## **2. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL<sup>5</sup>**

Todas as entrevistadas destacaram a importância da formação continuada para o exercício da docência. Algumas respondentes associaram ainda esses momentos formativos à ideia de valorização, cuidado, apoio e incentivo. As falas listadas abaixo ilustram essa compreensão:

*A formação continuada me fez crescer enquanto profissional” (Professora Marina).*

*É um incentivo a formação continuada para que a gente possa dar o melhor de si” (Professora Estela).*

<sup>5</sup> Esta categoria de análise foi criada a partir da análise do seguinte questionamento: como a formação continuada contribui para melhorar a sua atuação profissional?

*Quando estamos em formação, a gente tá [sic] sempre pesquisando, tá [sic] sempre tentando melhorar o que a gente já prática [...]. Então quando a gente tem esse apoio, esse incentivo, a gente fica mais entusiasmado [...]* (Professora Marta).

Para 60% das respondentes **a formação continuada contribui para a melhoria da metodologia em sala de aula** e conseqüentemente para o aprimoramento da prática pedagógica. As respostas destacadas abaixo comprovam essa afirmação:

*Eu acho que ela [a formação continuada] contribui principalmente na questão metodológica [...]. Nas formações quando elas são uma formação para valer mesmo, elas trazem esse conhecimento, esse fortalecimento metodológico, né, que nos fortalece na diária [...]* (Professora Ana).

*Ela contribui de forma que melhorou a minha prática pedagógica, melhorou a minha questão do meu olhar acerca do aluno e expandiu os meus horizontes acerca das experiências. Me fez enxergar que eu podia mais em sala de aula* (Professora Marina).

*[...] quando a gente faz a capacitação, geralmente tem novas propostas, né, da questão didática de prática de ensino mesmo. Então a gente recebe essa informação e tenta modificar até alguma atitude que a gente, que não mais condiz com a necessidade* (Professora Amanda).

Segundo 20 % das docentes **a formação continuada aperfeiçoa os métodos e metodologias já conhecidas, como também apresenta novos métodos e metodologias**. As falas destacadas a seguir expressam o entendimento das professoras:

*Contribui com as atividades, com os métodos. Que as vezes eles apresentam uns métodos que a gente desconhece, ou então, eles aprimoram o que a gente já sabe, né? Então ele [a formação] já me ajudou muito nesse sentido* (Professora Estela).

*Eu acho que ela [a formação] contribui com a renovação, né? Com renovações, com mais métodos para ser aplicados em sala de aula* (Professora Maria).

Conforme 10% das entrevistas, uma professora, **a contribuição da formação continuada está na oportunidade de experienciar vivências com os pares**, nas quais são aprendidas práticas pedagógicas (na prática). Essas práticas, por sua vez, são levadas para ser materializadas na sala de aula. A resposta abaixo revela a opinião da professora:

*As formações pedagógicas para mim, elas contribuem mais por conta das vivências que nós temos nas formações continuadas, através de outros pedagogos, dos outros professores, que faz com que muitas vezes a gente tenha a nossas teorias, né, muitas vezes a gente dúvida de como colocar em prática, que é muita teoria nas formações. E nessas formações a gente tem muita vivência, né? com os outros professores também e a gente tem mais facilidade [...] (Professora Letícia).*

Na fala da referida professora, existe uma supervalorização do conhecimento pragmático nas formações, ou conhecimento tácito, o qual, segundo Duarte (2010), corresponde ao conhecimento que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e sobre a ação. Concordamos com Silva (2011) quando a autora aponta a necessidade de um modelo de formação que supere a racionalidade técnica e a epistemologia da prática. Defendemos nesse sentido uma concepção que supervalorize a prática associada à teoria, em que as duas têm igual relevância para o trabalho docente.

De acordo com a professora Cecília, novos conhecimentos surgem a partir do mundo globalizado e, diante disso, **a formação continuada contribui para atualizar o professor**, para trabalhar em sala esses conhecimentos com os alunos. A seguir, em destaque, a fala da docente mostra a sua opinião:

*Com o sistema globalizado e com o surgimento contínuo de novos conhecimentos, a formação continuada me ajuda e continua me ajudando a estar sempre atualizada para o melhoramento da sala de aula, pois as crianças já trazem esse conhecimento social (Professora Cecília).*

Mesmo predominando a visão positiva acerca da formação continuada para a atuação profissional, foram destacadas críticas sobre o tema. Para a professora Alice, embora os momentos formativos ampliem o conhecimento do professor, por vezes, eles são cansativos. “É um incentivo a formação continuada para que a gente possa dar o melhor de si. É cansativo, mas quando você volta para a sala de aula, após a formação você sente mais firmeza” (Professora Alice). Essa fala da professora nos faz pensar que muitas formações oferecidas nos municípios não estão dentro da carga horária semanal dos docentes, como deveria ocorrer. Desse modo, devido à participação nos cursos formativos, muitas vezes, é excedido o tempo de trabalho do professor, que geralmente já tem uma carga horária dobrada por estar vinculado a uma segunda escola, gerando uma intensificação do seu trabalho.

Outra crítica apontada por uma das entrevistadas foi sobre o efeito multiplicador das formações continuadas oferecidas pelo MEC. Segundo Freitas (2002), esse é um modelo que retoma uma ideia da década de 1970 já superada, a ideia de que professores das redes públicas de ensino passam por processos de formação e se transformam em formadores de professores, constituindo assim uma “cadeia” de formação.

Gatti e Barreto (2009, p. 202) nomeiam essa estrutura formativa de capacitação “em cascata”, na qual “[...] um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo, que por sua vez capacita o grupo seguinte”. Gatti e Barreto (2009, p. 202) explicam que esse modelo tem se mostrado bastante significativo profissionalmente, no entanto tem sido pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos principais em suas nuances, profundidades e implicações. A fala da professora traz uma crítica justamente ao esvaziamento que, na visão dela, é ocasionado por esse modelo de formação. A fala da respondente expõe essa compreensão:

*A gente já teve a oportunidade de recentemente de passar por algumas formações continuadas, mas é bem relativo. As vezes vem do governo um projeto, mas quando vem chegar para nós vem de maneira as vezes bem, tão simplificada que acaba por não acrescentar muito, nada de novo (Professora Ana).*

Observamos que nenhuma respondente apontou como contribuição da formação docente a possibilidade de realizar estudos de cunho teórico para articulá-los à prática e possibilitar assim uma práxis efetiva em sala de aula. Notamos ainda nas falas o predomínio de uma supervalorização ou uma necessidade de as formações continuadas estarem a serviço de uma capacitação do professor para um trabalho mais prático ou pragmático.

Diante do exposto, reforçamos aqui que defendemos uma formação continuada baseada na concepção crítico-emancipadora, isto é, uma formação que possibilite uma construção de conhecimento teórico-prático, na perspectiva da práxis; pois, no nosso entendimento, é uma formação nesses moldes que torna possível a formação de um docente crítico, reflexivo, capaz de atuar em prol da educação crítica e emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo, retomamos o objetivo geral, que consistiu em analisar as concepções das professoras das séries iniciais acerca da formação continuada docente e suas contribuições para a melhoria da atuação profissional. Esta investigação teve como enfoque as seguintes dimensões: concepções de formação continuada segundo a ótica docente e contribuições da formação continuada para a atuação profissional.

A pesquisa teve como base entrevistas realizadas em 2018 e 2019 com dez professoras das séries iniciais da rede municipal de Juazeirinho/PB. Essas professoras haviam concluído, em 2018, a participação no Pnaic, uma iniciativa de abrangência nacional que visava qualificar professores para o ensino da alfabetização.

O estudo identificou que, na visão das professoras, a formação continuada é um elemento necessário para o exercício da profissão docente. Constatamos a predominância de três concepções de formação continuada na fala das entrevistadas: 1) a formação continuada como um momento de acessar novos conhecimentos e/ou informações ainda não acessadas pelo professor para a melhoria de sua prática em sala de aula; 2) a formação continuada como momentos de complemento e atualização das propostas de ensino; 3) a formação continuada como o oferecimento de cursos voltados para a aprendizagem de conhecimento práticos, de metodologias que materializam aquilo que já se sabe na teoria.

Para as docentes, a formação continuada contribui para a formação profissional e para o trabalho docente, uma vez que: 1) contribui para a metodologia em sala de aula, ou seja, contribui para a melhoria da prática pedagógica; 2) oportuniza vivências de socialização de práticas pedagógicas com os pares; e 3) contribui para atualizar o docente com “novos” conhecimentos impostos pelas mudanças do mundo globalizado. Quando se investigou a dimensão das contribuições da formação continuada para a prática na atuação profissional, notamos na fala das respondentes uma supervalorização da prática, uma associação direta da formação continuada com momento de aprender conhecimento prático.

Não foi mencionado por nenhuma docente que a formação continuada também pode contribuir para a atuação profissional, embora possa oferecer o acesso a conhecimentos teórico-críticos, acompanhados de reflexões críticas para pensar a educação, inclusive em suas contradições.



Defendemos nesse trabalho uma formação continuada que tenha como base a concepção crítico-emancipadora, ou seja, a concepção que tem como base o princípio da relação entre teoria e prática. Conforme defende Silva (2011), trata-se de uma concepção que valoriza a função docente de ensinar e que busca superar o praticismo, o ensinamento apenas de práticas pela prática. A prática é fundamental para o trabalho docente, mas ela precisa vir guiada por uma teoria que a sustente.

A realidade educacional que vivenciamos nas escolas públicas necessita de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a sua transformação. Mesmo sabendo que essa transformação não depende apenas do professor, compreendemos que a formação continuada pode ser um elemento que colabora para a luta por uma educação crítica e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977. Disponível em: [https://L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa\\_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2C%2070%2C%20225..pdf](https://L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2C%2070%2C%20225..pdf). Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 abr. 2024.

CAVALCANTE, Petronio. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor em Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 34-49.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-234.

GOMES, Cristianguy Quinderé; FRANÇA, Rosangela de Fátima Cavalcante. A concepção da formação continuada no olhar dos professores alfabetizadores. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA REDE ESTRADO, 11., 2018, México. **Anais [...]**. México, 2018.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Política de formação continuada de professores. *In* OLIVEIRA, Daniela Motta. (org.). **Formação continuada de professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 17-28.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na concepção crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.039

# O PAPEL DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Elis Denise Lélis dos Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender como o psicólogo educacional atua no desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Pública Estadual do Ceará. A metodologia proposta foi a pesquisa exploratória com caráter de revisão sistemática. Para a realização das buscas de material foram utilizados os portais Google Acadêmico e CAPES. A hipótese levantada sugere que esse profissional ocupa lugar estratégico no fortalecimento das ações voltadas para as competências socioemocionais. Os resultados apontam que o fortalecimento dos psicólogos educacionais no desenvolvimento das competências socioemocionais nessa rede surge inicialmente a partir da compreensão da política pública de desenvolvimento das competências socioemocionais, da análise, do diagnóstico e das intervenções para integração dos projetos já existentes, a fim de subsidiar as equipes educacionais. Além disso, a revisão de literatura revelou que, até o momento, foram encontrados poucos estudos sobre o tema, existindo a necessidade de mais produção, tendo em vista a grande demanda e que os planos de educação nacional, estadual e a Lei Federal 13.935/2019 estabelecem que as escolas tenham psicólogos educacionais.

**Palavras-chave:** Psicólogo Educacional, Competências socioemocionais, Educação Pública.

1 Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Especialista em Estudos Literários e Culturais pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC. [elisdeniselelis@gmail.com](mailto:elisdeniselelis@gmail.com).

## 1INTRODUÇÃO

A Psicologia apresenta várias áreas de atuação para o psicólogo, as quais o Conselho Federal de Psicologia (2007) reconhece: Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Tráfego; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia; Psicologia em Saúde e Avaliação Psicológica.

Na Psicologia Educacional, a atuação do psicólogo refere-se à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Barbosa e Marinho-Araújo (2010) a relação entre psicologia e educação é positiva, pois ambas possuem pontos de interesse em comum como a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), os movimentos iniciais da psicologia educacional ocorreram no século XIX com os trabalhos realizados por Stanley Hall, nos Estados Unidos. Já no Brasil, o início da psicologia educacional era visto na perspectiva clínica, no tratamento da saúde e doença, assumindo um papel de caráter remediativo para tratar os problemas de desenvolvimento da aprendizagem. Isto acontecia porque a psicologia educacional era considerada uma área secundária da psicologia, tida como simples, portanto não exigindo conhecimento, preparo específico.

No entanto, entre os anos de 1960 e 1970 com as reivindicações pela ressignificação da relação da psicologia com a sociedade, com a ampliação do ensino público na década de 80 através da promulgação da lei nº 5.692/71, houve o aumento de alunos com dificuldades de aprendizagem, extrapolando o alcance da compreensão e das intervenções pedagógicas dos professores.

Dessa forma, o contexto acima considerou a atuação da psicologia como auxílio, o que levou a uma nova configuração de trabalho para o psicólogo. Barbosa e Marinho-Araújo (2010) trazem que a partir de 1990 houve a necessidade de mudança da prática da psicologia educacional, direcionando para uma postura crítica e comprometida com o desenvolvimento social e com a inclusão por parte do psicólogo educacional, sua atuação como membro efetivo do contexto educacional, assim como as reflexões sobre sua formação e atuação na sociedade atual.

Vale salientar que as pesquisadoras apontam que a discussão sobre a atuação do psicólogo educacional não se encerrou, pois a partir dos anos 2000

outros temas foram inseridos no debate como a atuação institucional, a participação do psicólogo educacional na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola e experiências de estágios baseadas em metodologias de pesquisa.

Assim, diante dessa necessidade da inserção da Psicologia nos contextos educativos, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), em junho de 2017, contratou o total de 30 psicólogos para atuarem, respeitando a carga horária de 20 horas semanais. Os profissionais iniciaram sua jornada junto às equipes técnicas que acompanham as escolas no interior e na capital lotadas nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor).

Os psicólogos educacionais, na Rede Estadual de Ensino, exercem a compreensão, a análise e o diagnóstico dos projetos que desenvolvem as competências socioemocionais já existentes nas escolas. São eles: Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

A respeito dos projetos citados anteriormente, a SEDUC (2010) nos informa que o PPDT é um o projeto no qual cada turma fica aos cuidados de um professor, independentemente de sua área de conhecimento, que passa a conhecer melhor cada aluno, para atendê-los em suas necessidades. Já o NTPPS, de acordo com SEDUC (2018), consiste num componente curricular, proposto pelo Instituto Ayrton Senna, que tem por finalidade desenvolver as competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.

Portanto, além do conhecimento sobre o PPDT e o NTPPS, de acordo com SEDUC (2018) os profissionais de Psicologia, devem desenvolver suas ações norteadas por três eixos temáticos: I. Levantamento de informações e articulação da Rede Estadual de Educação com as demais Políticas Públicas e serviços de atendimento à comunidade; II. Formação, apoio e orientação de educadores e III Ações coletivas e individuais de promoção da qualidade de vida e facilitação da aprendizagem.

O eixo I direciona-se às atividades cujas demandas sejam de natureza que não estão sob a gerência escolar; o que faz o psicólogo assumir o papel de articulador entre as redes educacional, psicossocial e socioassistencial.

No eixo II, o psicólogo exerce atividades que consistem na compreensão e na análise do funcionamento de projetos da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais instituídos nas escolas, a fim de contribuir em seu aprimoramento e articular possibilidades de integração desses projetos; como também, a realização e/ou apoio à formação de educadores. Além disso, deve fornecer apoio e orientação às escolas no que diz respeito às demandas que surgem na comunidade escolar pertinentes à Psicologia Educacional e participar de formação continuada para atuação na Rede Estadual de Educação do Ceará.

Já o eixo III, orienta que o psicólogo realize a facilitação e a potencialização do processo de ensino-aprendizagem, como também, intervenções grupais e, quando necessário, individuais relacionadas a temas que surgem no cotidiano escolar e fortaleçam a parceria entre escola e famílias, assegurando espaços de reflexão e orientação para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, tendo como base norteadora o eixo II, o objeto deste estudo é compreender como o psicólogo educacional atua no desenvolvimento das competências socioemocionais na educação pública, tendo como hipótese que esse profissional ocupa lugar estratégico de fortalecimento das ações voltadas para as competências socioemocionais. E, tendo em vista que os planos de educação nacional, estadual e a Lei Federal 13.935/2019 estabelecem que as escolas tenham psicólogos educacionais, surgiu, então, o interesse em pesquisar a atuação desses profissionais na rede pública de ensino estadual.

## **METODOLOGIA**

### **DESENHO DE ESTUDO**

Trata-se de uma pesquisa exploratória com caráter de revisão sistemática. Segundo Pereira e Bachion (2006) e Galvão et al. (2015), a revisão sistemática proporciona a identificação, seleção e avaliação de forma crítica, de estudos pertinentes que podem oferecer dados essenciais. A pesquisa exploratória tem como características possibilitar compreensão sobre o fenômeno estudado em vários ângulos, permitindo maior aproximação com o problema de pesquisa e aperfeiçoamento das ideias estudadas (Gil, 2009).

## METODOLOGIA PROPOSTA

A pesquisa iniciou-se entre agosto e novembro de 2022, contanto, a parte referente aos resultados e discussões foi desenvolvida no período entre janeiro e junho de 2022, e apresentada em julho do mesmo ano, como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia.

Para a realização das buscas de material para pesquisa, foram utilizados o portal Google Acadêmico, no qual encontramos 23 publicações, e registros adicionais identificados por outras fontes no total de 12. Já no portal da CAPES não obtivemos nenhum registro relacionado ao tema desta pesquisa.

Devido à variedade de fontes de material científico com conteúdos relacionados ao tema de pesquisa. Para garantir que as informações aqui apresentadas são válidas e atualizadas, foram consultadas apenas publicações concernentes aos últimos cinco anos, a contar com o ano de iniciação da pesquisa.

Com intuito de assegurar a qualidade do trabalho foi aplicada a recomendação PRISMA, que é uma espécie de *checklist* para auxiliar na melhoria de revisões sistemáticas e metanálises. A recomendação PRISMA é importante para ajudar na avaliação crítica das publicações, contribuindo para melhor consistência do relato da revisão sistemática (Galvão et al., 2015).

Para a busca nas fontes de informação, foram utilizados os descritores “psicólogo educacional” e “competências sociemocionais” sendo estes intercalados com boleano “AND”, no intuito de abranger a literatura relevante para o tema de pesquisa.

O número total de resultados na primeira busca, especificando período de publicação e idiomas, foi 23. A partir da leitura dos resumos e dos resultados e discussão, foram selecionados 02 publicações dos restantes por serem mais pertinentes ao tema de pesquisa. Em outras fontes foram encontrados 14 publicações, as quais nenhuma foi excluída, o que totalizou a utilização de 16 publicações neste estudo.

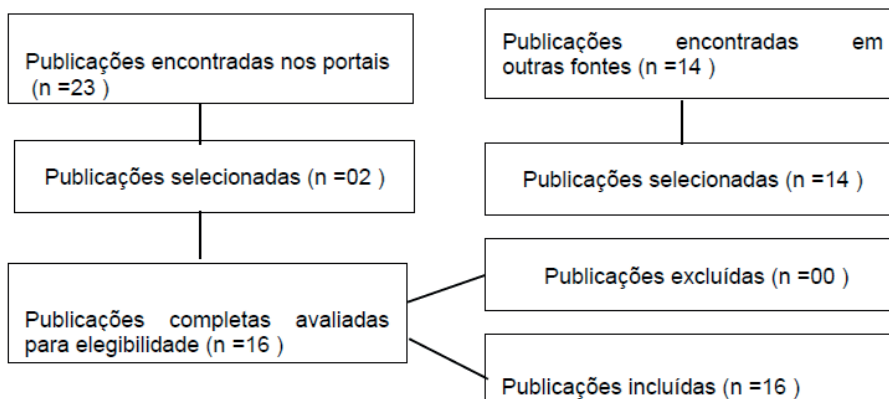
## CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Foram inclusos artigos no idioma português, publicados entre 2018 e 2022, e que contemplam o tema de pesquisa. Outro critério de inclusão foi a presença dos descritores “psicólogo educacional” e “competências sociemocionais” nos trabalhos lidos.

## CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Como critério de exclusão, artigos que apresentam trabalhos de cartas ao editor.

Figura 1 - Prisma



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela a seguir demonstra os resultados deste trabalho referentes à compreensão da atuação do psicólogo educacional no desenvolvimento das competências socioemocionais. A tabela 1 está organizada de forma crescente de acordo com o ano em que os estudos foram publicados, abrangendo os principais resultados, autor e método empregado.

Tabela 1: Resultados da revisão sistemática.

Autor	Ano	Método	Resultados
Andaló, C. S. A.	1984	Revisão bibliográfica	Psicologia vista apenas como clínica.
Barbosa, R.M., & Marinho-Araújo, C. M.	2010	Revisão bibliográfica	Ideia senso comum que a psicologia se restringe à clínica.
PORVIR	2014	Site	As competências socioemocionais fazem parte da educação integral do aluno.



Autor	Ano	Método	Resultados
Gonçalves, C. M.; & Santos, J. V.	2016	Pesquisa bibliográfica	<p>O psicólogo deve trabalhar com as práticas psicológicas no contexto educacional.</p> <p>Os aspectos emocionais e sociais fazem parte do desenvolvimento da aprendizagem.</p> <p>O psicólogo escolar atua no direcionamento da equipe educativa.</p> <p>O psicólogo educacional precisa conhecer as Políticas Públicas Educacionais.</p> <p>O profissional de Psicologia é um agente de mudanças.</p>
Viana, L. J., & Lima, C. P. L., & Câmara, C. M. F.	2018	Relato de caso	O psicólogo educacional norteia a escola.
SEDUC	2018	Documento	As competências socioemocionais iniciaram a sua inclusão no currículo das escolas através dos projetos PPDT e NTPPS.

A partir dos estudos de Viana & Câmara (2011) constatou-se que o psicólogo possui papel importante e necessário no âmbito educacional. Isto porque sua intervenção é um norte fortalecedor no processo educativo realizados nas instituições escolares. Para complementar tal pensamento, Gonçalves & Santos (2016) afirma que a atuação do psicólogo educacional, através das práticas psicológicas, auxilia no aspecto cognitivo do processo de aprendizagem do aluno.

Em relação a esse processo, Gonçalves & Santos (2016) ainda lembrou que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno acontece entrelaçado a três esferas: o emocional, o cognitivo e o social. Assim, quando se fala em ensino, o mesmo não deve focar apenas no intelecto, pois na perspectiva de educação integral do aluno, o emocional e o social caminham juntos.

Além disso, corroborando com a ideia acima, o site Porvir (2014) cita a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador dos currículos escolares, pois o mesmo aponta que a educação integral não deve visar somente as competências cognitivas (interpretar, refletir, pensar abstratamente, generalizar aprendizados), pois as competências socioemocionais, inseridas na prática pedagógica do professor, de forma intencional, podem ajudar na constituição do sujeito.

Portanto, nessa perspectiva de promoção da educação integral, o psicólogo educacional poderá apoiar e direcionar a equipe educativa no desenvolvimento das competências socioemocionais a fim de alcançar o melhor aproveitamento

da escolarização do aluno. A esse respeito, Gonçalves & Santos (2016) diz que o assessoramento do psicólogo educacional à equipe educativa deve visar o Projeto Político-Pedagógico, assim como o conhecimento e compreensão das políticas públicas. Pois somente a partir daí o profissional da Psicologia poderá analisar, diagnosticar e fazer a interação entre as ações pedagógicas já existentes, tornando-se, assim, um agente atuante para potencializar o contexto escolar e social.

Diante do contexto exposto, Gonçalves & Santos (2016) estão corretos quando afirmam que a inserção do profissional de Psicologia Educacional torna-se imprescindível nos espaços públicos para efetivar sua entrada no contexto educativo. Os autores ainda se aprofundam na questão pontuando que o Psicólogo Educacional precisa se apropriar das Políticas Públicas Educacionais nas quais seu trabalho está inserido no contexto educacional, o que nos faz retomar para uma das funções desses profissionais, na rede pública, que é justamente a compreensão das ações inseridas em projetos já existentes tem como objetivo desenvolver as competências socioemocionais nas escolas.

No Estado do Ceará, como nos informa a Seduc (2018), as competências socioemocionais iniciaram a sua inclusão no currículo das escolas através dos projetos PPDT e NTPPS, o que se fez necessário a atuação do psicólogo educacional para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Isto porque de acordo com Gonçalves & Santos (2016), o psicólogo educacional é um agente de mudanças na educação, contribuindo para a qualificação do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Nos estudos sobre psicologia escolar, realizados por Andaló (1984) e Barbosa & Marinho (2010) é visto que, embora ainda exista a ideia senso comum que a psicologia se restringe à clínica, diante dos resultados expostos certificou-se que o psicólogo educacional possui papel importante e necessário no âmbito educacional, o que se estende à política de desenvolvimento das competências socioemocionais na rede pública estadual. Isto porque sua intervenção é um norte fortalecedor para as equipes, no processo educativo realizado nas instituições escolares.

Neste estudo, através da consulta de SEDUC (2018) constatou-se que o apoio do psicólogo educacional nas ações que promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais é sistematizado por algumas etapas, inicialmente a partir da compreensão, da análise, do diagnóstico e das intervenções

para integração dos projetos já existentes, PPDT e NTPPS, como também na realização e/ou apoio à formação de educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo discutiu-se a problemática sobre a compreensão da atuação do psicólogo educacional no desenvolvimento das competências socioemocionais na educação pública, cujos resultados desta revisão confirmam a hipótese que esse profissional ocupa lugar estratégico de fortalecimento das ações voltadas para as competências socioemocionais.

Como já dito anteriormente, Nos estudos sobre psicologia escolar, realizados por Andaló (1984) e Barbosa & Marinho (2010) é visto que, no senso comum, ainda há a ideia que a psicologia se restringe à clínica, fazendo-se necessário compreender qual a função do psicólogo educacional.

De forma geral, os psicólogos educacionais, na rede de ensino pública estadual, atuam subsidiando os gestores e professores no levantamento e no mapeamento da rede, na formação, no acompanhamento e no apoio aos professores. Entretanto, com a inclusão das competências socioemocionais no currículo escolar, o psicólogo escolar passou a exercer atividades que consistem na compreensão e na análise do funcionamento de projetos da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais instituídos nas escolas, a fim de contribuir em seu aprimoramento e articular possibilidades de integração desses projetos; como também, a realização e/ou apoio à formação de educadores.

Verificou-se que a intervenção do psicólogo educacional é um norte fortalecedor para as equipes, no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais realizado nas instituições escolares, através da aplicação das práticas psicológicas, da compreensão, da análise, do diagnóstico e das intervenções para integração dos projetos já existentes, PPDT e NTPPS, como também na realização e/ou apoio à formação de educadores.

Assim, procurou-se constatar a importância do psicólogo educacional no desenvolvimento das competências socioemocionais e como o tema pode levantar inúmeras reflexões, sobretudo a necessidade da redefinição de seu papel e do quantitativo de profissionais na rede pública estadual de ensino.

No que concerne às dificuldades da pesquisa foram encontrados poucos estudos sobre o papel do psicólogo educacional no desenvolvimento das

competências na educação pública estadual, existindo a necessidade de mais produção. Tal fato talvez se deva ao tempo de inserção dos psicólogos educacionais na rede na rede. No entanto, tal suposição torna-se contraditória tendo em vista a grande demanda de trabalho nas escolas e ações desenvolvidas para atendê-la. Assim, mostrou-se necessário a produção de mais estudos sobre a atuação dos psicólogos educacionais na rede estadual de ensino no Ceará.

## REFERÊNCIAS

Alves, Y. N. S. (2019). **A pesquisa como princípio educativo: as potencialidades do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social (NTPPS) e a Cultura Científica na EMTI José Valdo Ribeiro Ramos em Fortaleza - Ce.** (Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará, em 2019, como requisito para obtenção do título de licenciado em Geografia). Fortaleza. Recuperado de <https://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51580> 01 de abril de 2022.

Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: ciência e profissão (1984)**. (v. 4, n. 1, pp. 43-46). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009> em 01 de abril de 2022.

Barbosa, R.M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). **Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas.** *Estudos de Psicologia*. (v. 27, n. 3, pp. 393-402.). Campinas. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011> em 01 de abril de 2022.

Galvão, T. F., Andrade, T. de S., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 24 (2), 335–342. Recuperado de <https://doi.org/10.5123/s1679-49742015000200017> em 13 de maio de 2022.

Gil, A. C. (2009). **Como elaborar projeto de pesquisa**, 12 (4). São Paulo: Atlas.  
Gonçalves, C. M.; & Santos, J. V. (2016). psicólogo na escola. **Psicologia educacional: importância do portal dos psicólogos**. Recuperado de [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?psicologia-educacional-importancia-do-psicologo-na-escola&codigo=A1045](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?psicologia-educacional-importancia-do-psicologo-na-escola&codigo=A1045) em 13 de maio de 2022.

Pereira, A., & Bachion, M. (2006). Atualidades Em Revisão Sistemática De Literatura, Critérios. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 27 (4), 491–498. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4633> em 13 de maio de 2022.

Porvir. (2014). **Especial socioemocionais**. Recuperado de <https://socioemocionais.porvir.org/> em 13 de maio de 2022.

**Resolução CFP N.º 013, de 05 de fevereiro de 2016.** (2016). Institui a consolidação das resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-003-2016.pdf> 13 de maio de 2022.

**Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).** (2019). Diretrizes de atuação da psicologia educacional. Fortaleza.

\_\_\_\_\_. (2018). Seduc lança política de desenvolvimento de competências socioemocionais para a rede pública estadual. Fortaleza. Recuperado de <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/seduc-lanca-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais-para-a-rede-publica-estadual/> em 13 de maio de 2022.

\_\_\_\_\_. (2010). Chamada pública de adesão ao projeto professor diretor de turma. Fortaleza. Recuperado de <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf> em 13 de maio de 2022.

\_\_\_\_\_. (2016) Proposta de organização curricular de Tempo Integral: (em construção). Recuperado de [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf) em 13 de maio de 2022.

Souza, M. R. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. (2009). **Psicologia Escolar e Educacional**. (v. 13, n. 1, pp. 179-182). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021> em 13 de maio de 2022.

Viana, L. J., & Lima, C. P. L., & Câmara, C. M. F. (2018) **Serviço de psicologia educacional: o desenvolvimento das competências socioemocionais em uma escola pública em Quixadá-Ce**. Anais V CONEDU. Campina Grande. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49019> em 13 de maio de 2022.

**Lei n. 7.855, de 24 de outubro de 1989.** (1989). Altera a Consolidação das Leis do Trabalho atualiza os valores das multas trabalhistas, amplia sua aplicação, institui o Programa de Desenvolvimento do Sistema Federal e Inspeção do Trabalho e dá outras providências Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7855.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7855.htm)

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.040

# FUNDEB COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FINANCIAMENTO PARA REMUNERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sânzia Cicimária Coelho Cortez<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo teve como objetivo discutir a centralidade das disputas pela valorização dos docentes da educação básica em consonância da implantação do FUNDEB permanente por meio da Emenda Constitucional 108/2020. A partir deste elemento, analisa-se a centralidade dos embates em torno da remuneração de professores, considerando este um eixo fundamental de valorização, e da disputa pela alocação do fundo público como ferramenta da aplicação do piso salarial para os profissionais do magistério de acordo com a Lei Federal nº11.738/2008. Para isto, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre o tema abordado. As pesquisas foram realizadas nas bases de dados (SciELO, Scopus, Google acadêmico, entre outras) e na legislação. Argumenta-se que a proteção corporativa das condições de trabalho é parte fundamental da defesa dos profissionais e é estratégica para a proteção da escola pública de qualidade em momentos de retrocesso nas políticas públicas educacionais de proteção social. Os dados empíricos permitem evidenciar a ruptura no ciclo de compromissos com a valorização dos/as professores/as da educação básica construídos, principalmente no entorno de remuneração do magistério até os dias atuais.

**Palavras-chaves:** FUNDEB Permanente. Docente. Financiamento da educação. Remuneração do magistério.

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Mossoró-RN, Brasil. E-mail: sanziaacortez@gmail.com

## ABSTRACT:

This article aimed to discuss the centrality of disputes for the appreciation of basic education teachers in line with the implementation of the permanent FUNDEB through Constitutional Amendment 108/2020. Based on this element, the centrality of the clashes around teacher remuneration is analyzed, considering this a fundamental axis of appreciation, and the dispute over the allocation of the public fund as a tool for applying the minimum salary for teaching professionals according to Federal Law No. 11.738/2008. For this, a bibliographical research was carried out on the topic addressed. Literature searches were carried out in databases (SciELO, Scopus, Google Scholar, among others) and in legislation. It is argued that the corporate protection of working conditions is a fundamental part of the defense of professionals and is strategic for the protection of quality public schools in times of setback in educational public policies for social protection. Empirical data make it possible to highlight the rupture in the cycle of commitments with the appreciation of basic education teachers built, mainly in the surroundings of teacher remuneration until the present day.

**Kew-words:** FUNDEB Permanent. Teacher. Education financing. Teacher's salary.



## INTRODUÇÃO

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB permanente, foi aprovado em 2020 pelo Congresso Nacional, marcando o reconhecimento dessa potencialidade. A partir da atuação incisiva dos Municípios e dos Estados, das organizações da sociedade civil e dos setores ligados à educação pública presentes no Congresso Nacional, o FUNDEB tornou-se um modelo permanente para o financiamento da educação básica através da Emenda Constitucional n.º 108/2020 e da Lei n.º 14.113/2020 (BRASIL, 2020).

A mesma legislação convocou a União a participar de modo mais abrangente da composição dos recursos públicos destinados ao Fundo, saltando sua complementação de 10% para até 23% gradativamente até o ano de 2026, do montante investido por Estados e Municípios. Ainda, o novo desenho do FUNDEB se notabilizou por inovações no desenho da política pública educacional, visando aspectos de redução de desigualdades no financiamento no nível nacional, interestadual e intermunicipal (CALLEGARI, 2020).

O aumento da complementação da União ao FUNDEB será acompanhado por pelo menos três mecanismos de indução de equidade educacional. Em primeiro lugar, o formato de distribuição da complementação da União passará a ser parcialmente vinculado à equalização do valor aluno/ano total (VAAT) das redes de ensino, parâmetro que considera a arrecadação per capita de todos tributos vinculados à educação e não apenas a média estadual do valor aluno/ano FUNDEB (VAAF); dessa maneira, os recursos da União nessa modalidade de transferência alcançam as redes de ensino com menor disponibilidade de investimento educacional em todo o país, e não apenas as redes de ensino em Estados com menor VAAF (TANNO, 2017). A segunda inovação é que outra parte da complementação da União (chamada de VAAR) será distribuída para redes de ensino que, entre outras condicionalidades, logrem reduzir desigualdades escolares associadas a questões socioeconômicas e raciais nos resultados educacionais. O novo FUNDEB também contempla dois novos fatores de ponderação que, conquanto ainda não regulamentados, farão com que as matrículas das redes de ensino mais vulneráveis tenham maior peso na distribuição dos recursos em cada Unidade da Federação; são eles os fatores de equidade socioeconômica e de equalização da disponibilidade fiscal.

No quesito, a parte do pressupõe sobre a valorização dos trabalhadores da educação constitui dimensão central na formulação e na implementação das políticas educacionais e, devido a isto, há tensões permanentes nas disputas pela política de financiamento da educação pública, sobretudo no que tange os recursos aplicados em políticas do pessoal. O recorte aqui são, especificamente, os trabalhadores docentes e as lutas pela valorização profissional a partir da dimensão da remuneração, o que situa o debate entre duas áreas no campo das políticas educacionais: estudos sobre financiamento da educação (Novo FUNDEB) e a valorização docente.

Discutir valorização como uma temática da área de estudos de financiamento da educação justifica-se, em primeiro lugar, considerando que a remuneração é um componente fundamental dos custos educacionais (VERHINE, 2005; PINTO, 2006; ALVES, SILVEIRA; SCHNEIDER, 2019); em segundo lugar, por ser uma categoria que tem seu espaço de trabalho predominantemente na escola pública, as decisões sobre o orçamento público atingem-na de maneira imediata, de modo que mudanças na perspectiva da macro-política, alterações na capacidade de arrecadação, crescimento ou crise econômica, implicam rapidamente alterações nas condições de remuneração de professores. São contextos fundamentais à compreensão das condições nas quais os entes subnacionais cumprem o princípio constitucional de valorização do magistério como por exemplo a aplicação do Piso Salarial do Magistério na educação básica.

O trabalho docente, se compreende estarem alinhadas nas condições de qualidade no ambiente escolar e pedagógico. Diferentes autores têm destacado serem estas dimensões indissociáveis (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; CAMARGO, 2006). Neste debate da qualidade da escola, Grochoska (2015) insere um elemento interessante que é a interação entre a qualidade da educação, que nos remete à um conjunto de questões que têm relação a com concepção do trabalho escolar e o projeto de educação, bem como com a própria dimensão da qualidade de vida do/a professor/a. Em diálogo com Antônio Nóvoa, Grochoska problematiza que o/a professor/a ao se construir como profissional, constrói também sua própria vida. Assim, não seria possível dissociar os efeitos da dimensão da valorização – como condição para qualidade da escola – da própria qualidade de vida do/a trabalhador/a da educação.

Diante o exposto, este artigo teve como objetivo discutir a centralidade das disputas pela valorização dos docentes da educação básica em consonância

da implantação do FUNDEB permanente por meio da Emenda Constitucional 108/2020. A partir destes dois elementos, analisa-se a centralidade dos embates em torno da remuneração de professores, considerando este um eixo fundamental de valorização, e da disputa pela alocação do fundo público como ferramenta da aplicação do piso salarial para os profissionais do magistério de acordo com a lei federal nº11.738/2008.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados. Para isto, realizou-se pesquisas bibliográficas sobre os temas abordados, com pesquisas realizadas nas bases de dados (SciELO, Scopus, Google acadêmico, entre outras), na legislação. Segundo Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica é:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Nessa modalidade de pesquisa, encontram-se, também, os hipertextos, documentos retirados da web, em fontes de pesquisas científicas como: Bibliotecas Virtuais e Digitais, Base de Dados, Portais, Periódicos Científicos etc.

## **A REMUNERAÇÃO DOCENTE E A VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO**

Este artigo procura reafirmar a legitimidade do debate corporativo sobre a proteção ao docente em consonância ao Novo FUNDEB, destacando sua valorização profissional. Neste contexto, a ação organizada dos sindicatos de professores é fundamental para assegurar políticas públicas educacionais distributivas, ou seja, a luta sindical em prol da aplicação anual na remuneração docente do piso salarial do magistério é de extrema importância.

Considera-se que a remuneração como uma dimensão legítima e constitutiva da defesa da valorização dos professores. Esta compreensão pretende colaborar para afastar o tema da remuneração da armadilha pragmática da defesa da valorização docente como condição exclusivamente para melhoria

da qualidade de ensino (GOUVEIA ; FERRAZ, 2020). Pode-se melhorar nas condições de oferta na realização do direito à educação, porém, muitas das discussões sobre a qualidade da escola tem tomado de maneira simplista os resultados da ação docente pela medida em escalas de testes padronizados dos/as estudantes (RAVITCH, 2013; MEHTA, 2020), o que contribui para uma visão negativa das demandas por remuneração e valorização. Esta não é uma luta isolada, apenas dos/as professores/as brasileiros/as, Dana Goldstein (2014), por exemplo, analisa este mesmo movimento de criminalização das reivindicações corporativas, na longa trajetória de lutas dos/as professores/as estadunidenses por reconhecimento e condições de trabalho. A autora chama os ataques às reivindicações dos/as docentes de um processo de “guerra aos professores” que têm reiteradamente o seu trabalho cotidiano escrutinado, com discursos que buscam culpados/as individuais pelas desigualdades educacionais do sistema educacional em movimentos que turvam o debate sobre o que é a qualidade da escola.

O conceito de valorização do magistério como conquista do próprio magistério organizado na Confederação dos Professores do Brasil – CPB, incluído no capítulo de educação da Constituição Federal de 1988, instituiu uma agenda de lutas para as entidades sindicais no após a aprovação em 1988. Agenda essa que implica melhores condições de remuneração, carreira e condições de trabalho. (Constituição Federal de 1988).

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, que formulou e aprovou, sem debates públicos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF, um desenho de financiamento da educação inovador, que se estruturava na vinculação constitucional, com ênfase na diminuição da participação da União no suporte financeiro à educação básica, focalizando o aporte de recursos no ensino fundamental. O tema da valorização do magistério se colocou na conjuntura, e a centralidade do financiamento da educação para a efetivação da política de pessoal consolidou-se na agenda dos sindicatos de professores/as. Os outros governos encabeçados por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), marcam avanços importantes na agenda de valorização com a regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, em 2008; como também a aprovação do Fundeb, com a ampliação da perspectiva de valorização do conjunto dos profissionais da educação básica e englobando todos os seguintes da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além da agenda

de equiparação salarial dos/as professores/as aos/às demais trabalhadores/as com formação em nível superior, expressa no Plano Nacional de Educação 2014-2024. (CASTIONI; CARDOSO; CERQUIRA, 2021).

O processo de tramitação da EC 108/2020, por exemplo, contou com forte participação social, entidades sindicais e movimentos de defesa da educação. Associações de estudos e pesquisas tiveram forte protagonismo no processo, o que ajudou a conferir visibilidade a votação e forte protagonismo do legislativo. De forma bastante diferente do que ocorreu tanto na tramitação do Fundef, em 1996, momento em que o executivo controlou o processo; quanto do Fundeb, em 2007, onde houve protagonismo do executivo, forte mobilização social e intensa visibilidade do tema no âmbito legislativo (MARTINS, 2011). O tema da valorização do magistério é um dos objetivos constituidores da política de fundos, ainda que nesta trajetória não linear de passagem do Fundef para o Fundeb, a incorporação da política de fundos como permanente. Desde 1998 há uma subvinculação de recursos ao pagamento de pessoal no disciplinamento da aplicação dos recursos dos fundos do FUNDEB, além da ideia de valorização do magistério.

A aprovação do FUNDEB permanente, por meio da EC 108/2020, se fez num cenário político absolutamente controverso: sob ajuda de uma gestão no executivo que articula neoconservadorismo e ultraliberalismo, e que tem resultado em ataques, de diversas ordens, à escola pública, à ciência e aos profissionais da educação. Tais ataques se dão em termos ideológicos e sob o véu da negação da política pública educacional, como também através de cortes profundos no orçamento que comprometem a qualidade da oferta e o cumprimento das metas do PNE 2014-2024. (COVEIA, 2021).

Este conjunto de elementos aqui reunidos não esgotam o debate sobre o tema da remuneração de professores/as no contexto do financiamento da educação, porém, pretendem evidenciar a centralidade da questão no desenho da política e a importância estratégica na alocação de fundos. Com este desenho geral, pode-se passar ao debate do que aconteceu em termos de remuneração docente, pelo menos no período recente de vigência do Fundeb. Antes, cabe um último elemento para caracterizar a ruptura, com contradições, no ciclo de compromisso com a valorização do magistério. É preciso considerar que, se por um lado a EC108/2020, que constitucionaliza o FUNDEB de forma permanente, é um marco importante, por outro, a conjuntura de austeridade fiscal,

combinada com uma crise econômica-política-social decorrente da junção de alguns fatores vindo da classe política.

Sobre valorização de professores/as, especialmente sobre remuneração, tem indicado esta complexidade. Estudos destacam que a remuneração de professores/as têm correlação com indicadores econômicos locais, porém não são apenas reflexos destes (CAMARGO et al., 2009), reafirmando ao analisar o caso dos municípios, levando em conta as formas de organização sindical. Já Marcus Quintanilha da Silva (2021), por sua vez, apresenta o contexto de variações na remuneração docente, colocando ênfase na correlação com os partidos no poder executivo, nos municípios brasileiros, nos anos 2000.

A valorização dos profissionais da Educação Básica tem constituído um dos maiores desafios da Educação Brasileira. Na busca das causas da desvalorização, os olhares se dirigem imediatamente para as condições estruturais, em que se processam as atividades pedagógicas e político-administrativas das escolas. Além de limitações em torno destas estruturas deparamos com algumas indefinições e garantia de elementos básicos. Refletir neste contexto desafia ampliar os olhares para além das estruturas educacionais. Educação situa-se como uma política de Estado e como tal suas bases são edificadas sobre vários outros pilares em especial, o econômico e o político.

Esta experiência, vivenciada no Brasil a partir da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) no período de 1998 a 2006 e a partir de 2007 transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica e também do FUNDEB permanente, pode possibilitar o emergir de uma nova cultura, e neste processo embora lento aos poucos consolidar um outro modelo social. Nas palavras de Gramsci (1955, p. 219):

Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à valorização do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas.

Nestes fundamentos me apoio para considerar a política de financiamento da Educação Básica e Valorização dos seus profissionais, não apenas um

instrumento para socialização dos recursos financeiros públicos, mas também estratégias pedagógicas importantes para desenvolver uma outra cultura frente à gestão das políticas públicas e superar o modelo administrativo gerencialista. Quando socializa os recursos usando parâmetros de igualdade, automaticamente exige também, que a gestão assim se faça.

O financiamento da educação também é refletido, frente aos desafios para garantia da equidade e qualidade educacional. O que nos remete conhecer as fontes das quais advém os recursos financeiros para manter e desenvolver os sistemas educacionais, o movimento entre receitas e despesas e os resultados sistematizados nos balanços fiscais, no tocante da valorização do magistério.

Em se tratando de políticas de valorização docente, cimentada no contexto de uma política mais ampla de financiamento da educação básica, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), na qual se encontram estabelecidos, instrumentos como o Piso Salarial Profissional Nacional, (PSPN) no interior da carreira docente, como pontos estratégicos, tendo em vista o alcance de direitos, tanto da valorização quanto da qualidade educacional, mostra a importância da implementação desta política para garantia destes direitos.

A jornada de trabalho dos professores da educação básica em seus aspectos quantitativos e qualitativos resultam das políticas implementadas no campo educacional e impactam diretamente sobre a qualidade educacional e a valorização dos profissionais da educação. Os fatores administrativos e pedagógicos direta e intrinsecamente relacionados com a organização e o tempo destinado ao trabalho docente representado em sua jornada de trabalho.

O fazer docente, em sua natureza e organização enquanto trabalho, deve diferir do modelo de organização de mercado das indústrias e fábricas, organizados em série, por tratar-se de formação humana, portanto a distribuição de recursos financeiros entre os entes federados acena para a socialização dos recursos financeiros e garante equidade, porém quando distribui os recursos sem levar em conta o custo aluno qualidade, continua seguindo as regras do mercado liberal. Ao mesmo tempo em que a escola, continua também organizada em disciplina e séries/ano, sem possibilidades reais de repensar a ordem disciplinar e projetar uma nova escola, com novos tempos e espaços. Os desafios de humanização da educação figuram como uma das principais políticas que merece total atenção do Estado brasileiro. É neste contexto que se situa a qualidade social da educação e valorização dos seus profissionais.

Ao falar sobre o trabalho do professor, seus tempos e espaços e o aspecto cultural como um dos elementos constitutivos do terreno sobre os quais se opera o trabalho deste profissional, nos remete trazer as considerações de Gramsci (1955, p.13) sobre os aspectos culturais:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homem seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico” de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

É neste terreno de oportunidade de apropriação e socialização de saberes comum a todos que se dá a atuação deste profissional da educação. Os entraves encontrados para se efetivar um fazer docente comprometido com esta lógica, perpassa justamente as condições de trabalho oferecidas para a sua atuação.

O perfil de profissional encontrado está atrelado diretamente às condições estruturais em que se dá o seu fazer docente. As avaliações e críticas muitas vezes efetivadas sobre o trabalho deste profissional, sem levar em conta este contexto de atuação, são muitas vezes destituídas do conjunto de elementos que constitui este espaço. Cabe aqui trazer a figura do Estado como ente responsável por tais condições.

Em relação ao FUNDEB permanente, no tocante a remuneração do magistério, com a implantação do novo modelo foi ampliado o investimento que era no mínimo 60% para no mínimo 70% serão destinados para pagamento dos salários dos profissionais da educação básica, salientando que os Estados e os Municípios não podem investir menos do que valor nos proventos dos professores da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As políticas de pessoal no campo da educação pública da educação são abstrusa, pois implicam cumprimento do princípio de valorização do magistério, constitucionalizado desde 1988, e da Lei do Piso Salarial Nacional, recolocada no texto constitucional em 2008. Ocasionalmente também em políticas locais



(estaduais e municipais) que deem consequência para estes princípios. Em uma federação com grandes desigualdades, como a brasileira, o papel do governo federal tem se mostrado importante indutor da direção que este compromisso assume. Ainda que em contexto de indução positiva do governo federal em relação ao compromisso com a valorização, as disputas locais exigem forte mobilização dos/ as próprios/as professores/as para a efetividade das políticas locais.

Buscou-se construir neste artigo, a normatização nacional em relação à remuneração, em especial o Piso Profissional Nacional-PSPN, tem papel indutor de valorização real e fundamental. Mudanças no contexto macroeconômico atingem, de maneira muito contundente e rápida, as condições de remuneração dos/as professores/as na medida em que as políticas de pessoal estão no centro dos embates pelo orçamento público.

No cenário de austeridade há perdas salariais imediatas para os/as trabalhadores/as da educação, quer pela via de congelamento de carreiras e/ou descumprimento dos planos de carreira municipais e estaduais, quer pela inexistência em contextos de crise de reposição salarial anual. Este contexto torna o debate corporativo emitente, evidenciando a necessidade da discussão sobre a qualidade de vida dos/as trabalhadores/as quando o que se busca debater são as condições de qualidade da escola. Ao invés de ser encarada como uma ameaça, a melhoria da qualidade de vida dos/as trabalhadores/as da educação deve ser percebida como necessária – seja em decorrência de seu papel na oferta da educação, ou de seu peso no orçamento da educação.

Ademais, esta é uma questão que precisa ser tema não apenas das entidades sindicais, mas também de toda sociedade, que tem o dever de acompanhar a distribuição dos recursos públicos.

Finalmente, neste contexto de políticas de austeridade, a proteção da subvinculação de no mínimo 70% dos recursos do FUNDEB permanente para investimento em remuneração é estratégico – embora não seja suficiente para garantir a promessa de remuneração digna, mostra importante à manutenção do compromisso nacional com o princípio da valorização do magistério. Demonstrando que será imprescindível para retomar os compromissos expressos no Plano Nacional de Educação-PNE, com a educação brasileira compreender que a remuneração do magistério é um eixo fundamental da política educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108, DE 26 DE AGOSTO DE 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 05/01/2024.

BARBOSA, Janaína Lopes; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; FRANÇA, Magna. O Fundeb e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário mínimo (2007-2010). Revista de Financiamento da Educação – FINEDUCA. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/55001> Acesso em 22/12/2023.

COVEIA, Andreia Barbosa. Valorização do magistério e o novo Fundeb. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 33, p. 751-766, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 02/01/20234.

CASTIONI, Remi; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim; CERQUIRA, Leandro de Borja Reis . Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 10, n. 1, p. 271-289, jan./abr. 2021 - ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/57633> Acesso em 02/01/2024.

INSTITUTO UNIBANCO. O novo FUNDEB. 2021. Acesso em: 20/02/2023. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/o-novo-fundeb>.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso em: 20/11/2023. Disponível em: [www.gov.br](http://www.gov.br).

KARNOPP, Laerte Radtke. O novo fundeb e o dever de progressividade na concretização do direito à educação básica: um estudo histórico-comparativo dos fundos de financiamento. Revista de Direito Tributário e Financeiro, v.6, n.2, 2020. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/direitotributario/article/view/6933>. Acesso em 20/12/2023.

LIMA, Alessio Costa. Novo Fundeb: Conquistas, desafios e oportunidades. Disponível em; [https://undimebahia.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Novo-Fundeb\\_AI%C3%A9ssio.pdf](https://undimebahia.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Novo-Fundeb_AI%C3%A9ssio.pdf). Acesso em 30/11/2023.

MOTTA, Fabrício; MESQUITA, Saulo. O novo Fundeb e o direito fundamental à educação. **Revista Eurolatinoamericana de Derecho Administrativo**, v. 7, n. 2, p. 163-176, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6559/655969232012/html/> Acesso em 03/01/2024.

OLIVEIRA, Mariano Laio de. Avaliação do Fundeb: A dependência de Recursos Federais e as Despesas com Remuneração dos Profissionais do Magistério nas Redes de Ensino Municipais. Dissertação de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília. Acesso em 02/01/2024.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento; Callegari, Caio de Oliveira; Callegari, Antonio Cesar Russi. Avaliação da Equidade Redistributiva da Complementação da União no Novo FUNDEB. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.30, n.46, 2022. ISSN 1068-2341.

SOUZA, Fábio Araújo. Os novos e velhos problemas do “Novo Fundeb”: análise da Emenda Constitucional 108/2020. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 23, n. 3, 2021. ISSN: 1415-2843. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625768377012/625768377012.pdf>. Acesso em 02/02/2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.041

## GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR – CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CIRCUNSCRIÇÃO DA 12ª DIREC/MOSSORÓ/RN

Antonio Jaciane Anízio Marques da Silva<sup>1</sup>  
Maria Dalvanir Marques Bezerra<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a consolidação da gestão democrática escolar no contexto das escolas públicas estaduais na circunscrição da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – 12ª DIREC, sediado no Mossoró/RN. A análise passa pela reconstrução do percurso legal na construção das bases teóricas, técnicas e jurídicas que culminam com a implementação da gestão democrática, sua consolidação participativa da comunidade escolar e o fortalecimento dos colegiados que a compõem. Para tanto, uma discussão é construída com base em experiências registradas no decorrer dos anos de 2023 e 2024 pela Supervisão de gestão democrática da 12ª DIREC e os fóruns de gestão organizados nesse período, bem como utilizando os escritos de LIBÂNEO (2004, 2006), DEMO (2014), VEIGA e RESENDE (1998) e pautados na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e Lei Complementar n. 585 (RN, 2016). O percurso discursivo para construção do presente artigo se aprofunda com as reflexões acerca das bases legais de consolidação, passando pela relevância da comunidade escolar para sua efetivação e dos conselhos deliberativos e consultivos que se somam para dar corpo à gestão democrática nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte. Por fim. Chegamos as considerações que nos remetem à necessidade de contínua ação para aperfeiçoamento desse modelo de gestão e sua importância para a manutenção da saúde da cidadania das comunidades escolares.

**Palavras-Chave:** Gestão democrática, participação, legislação, Educação pública

1 Mestrando do Curso de Ciências da Educação na World University Ecumenical – WUE Flórida/EUA. E-mail [jaciane.anizio@outlook.com](mailto:jaciane.anizio@outlook.com)

2 Mestranda do Curso de Ciências da Educação na World University Ecumenical – WUE Flórida/EUA. E-mail [dalvanirnina@gmail.com](mailto:dalvanirnina@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação escolar pública cria corpo a partir do momento da reabertura política brasileira pós ditadura cívico-militar (1964-1985), haja vista que no período de vigência da ditadura militar o país vinha sofrendo com o autoritarismo que impedia a participação direta dos cidadãos nas tomadas de decisão e nos processos de participação popular no Estado brasileiro.

Historicamente, o período de 1964 a 1985 é reconhecido pela intransigente negação de direitos e acesso às informações públicas, motivos dentre os quais podemos entender a paralização no que concerne ao avanço de propostas que pudessem resultar na democratização dos espaços escolares, o que só veio a acontecer após 1988 com a promulgação da Constituição Federal.

O presente artigo se pauta nas transformações ocorridas no meio escolar com a propositura da ideia de gestão democrática para as escolas de educação básica das redes públicas de ensino do Brasil, um momento histórico de retomada do poder decisório no âmbito escolar representado pela possibilidade de escolha dos gestores escolares, organização de conselhos escolares e agremiações estudantis.

O nosso foco aqui será o de discutir os avanços percebidos, bem como as dificuldades encontradas, no que concerne à implementação da gestão democrática nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte - RN, com destaque para as instituições de ensino pertencentes à rede estadual de ensino na circunscrição da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – 12ª DIREC, que engloba os municípios de Mossoró, Baraúna, Tibau, Grossos, Areia Branca, Serra do Mel, Upanema e Governador Dix-Sept Rosado.

O recorte espacial que corresponde à circunscrição da 12ª DIREC, e se configura como o lócus de nossa investigação/ reflexão, abrange um total de 69 escolas regulares e 02 centros de atendimento educacional especializado, perfazendo um total de 71 instituições de ensino que atendem 28.483 estudantes para o ano letivo de 2024<sup>3</sup>.

Considerando a dimensão dos dados, compreendemos que seria útil para a construção dos argumentos e apresentação das ideias dos autores desse artigo, bem como para estabelecer o diálogo entre estes e os autores que nos embasam, limitar por ora nossas elucubrações aos resultados encontrados ao

<sup>3</sup> Dados obtidos no site [www.sigeduc.rn.gov.br](http://www.sigeduc.rn.gov.br), em março de 2024.

combinar as referências da área e os resultados obtidos pela Supervisão de Gestão Democrática da 12ª DIREC, setor responsável por organizar os processos necessários para implementação e acompanhamento da gestão democrática nas escolas estaduais dessa circunscrição e que são parte dos autores do presente artigo.

As discussões aqui desenvolvidas partem do pressuposto de que a autonomia possibilitada pela implementação da gestão democrática nas escolas estaduais do sistema de ensino do RN estão inseridas num contexto de pertencimento ao sistema que as mantém, criando possibilidade de construção a partir das contribuições de sua comunidade e mantidas, organizadas e regidas pelas normas, portarias e leis complementares da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer - SEEC/RN, uma combinação que a nosso ver coaduna com o pensamento de DEMO (2014):

Cada vez mais reconhece-se que a escola precisa de uma autonomia, sem isto desfazer a noção de sistema. Esta autonomia inclui não só condições mais flexíveis de administração, mas igualmente capacidade de gerenciamento de recursos financeiros, de maneira colegiada. (DEMO, 2014, p. 116)

Pensar a gestão democrática é pensar em um conjunto de fatores que se somam para que seja possível a sua consolidação, é dar as condições de participação das comunidades escolares na sua implementação de acordo com o que propõe a Constituição Federal de 1988 e os mecanismos legais advindos dela.

Com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, passamos a uma nova fase da política brasileira onde a participação popular é garantida e incentivada pela legislação, sendo a escola pública um espaço *sui generis* para construção da cidadania de um povo, onde a gestão democrática se mostra como um caminho para somar nessa efetivação.

## METODOLOGIA

O presente artigo é resultado do trabalho técnico pedagógico dos autores à frente da Supervisão de Gestão Democrática da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – 12ª DIREC, órgão regional que representa a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte, da Cultura e do Lazer – SEEC, do Estado do Rio Grande do Norte.

Ao longo dos anos de 2023 e 2024 foi realizado o acompanhamento dos processos eletivos para os cargos de gestão escolar das 71 escolas estaduais que perfazem a circunscrição da 12ª DIREC, recorte de tempo de onde os dados, informações e reflexões presentes neste artigo foram produzidos.

A metodologia escolhida para construção do trabalho foi a pesquisa explicativa, conforme descreve GIL (2002):

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2002, p. 42)

Esta foi uma escolha feita sobretudo pela natureza do fenômeno analisado, a gestão democrática, por constituir-se de atividade humana complexa de fenômenos subjetivos e pautada nas realidades encontradas nas instituições acompanhadas.

Bem como utilizamos a pesquisa bibliográfica, uma vez que é *desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos* (GIL, 2002), como base teórica para contextualizar os achados enriquecendo a discussão e compreendendo *a metodologia como os procedimentos e regras utilizadas por determinado método* (RICHARDSON, 2012).

Para coleta dos dados, o artigo teve como base a perspectiva qualitativa, nos moldes apontados por APPOLINÁRIO (2012):

O processo de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa pode envolver diversas técnicas, como a observação, entrevistas, discussões em grupos focais, uso de fotografias e filmes, entre outras. Todavia, qual quer que seja o processo de coleta, o fato é que, em geral, as pesquisas qualitativas geram enorme quantidade de informações que precisam ser organizadas. (APPOLINÁRIO, 2012, p. 164)

Nesse sentido, escolhemos centrar nossa coleta de dados na observação dos momentos de formação para os novos gestores eleitos, registros fotográficos desses momentos e os resultados das discussões dos grupos de trabalho organizados posteriormente nos fóruns de gestão democrática realizados no biênio 2023-2024.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### BASES LEGAIS PARA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

No que tange aos dispositivos legais que embasam a construção e a implementação da gestão democrática nas escolas de educação básica da rede pública de ensino, encontramos suas bases legais alicerçadas na Constituição Federal de 1988, onde em seu artigo nº 206, Inciso VI, indica que *O ensino será ministrado, dentre outros princípios, com base na gestão democrática do ensino público, na forma da lei* (BRASIL, 1988).

O trecho na letra de lei é curto e direto, mas está imbuído de uma centralidade que só uma norma constitucional é capaz de ter, uma vez que indica como princípio da educação pública brasileira a gestão democrática como gênese e com isso disponibiliza as condições para a construção de outros dispositivos legais que o descreverão de forma mais clara e objetiva.

Em meados dos anos 1990 temos a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aprofunda e detalha a forma de implementação que deve ser seguida pelos Estados e pelo Distrito Federal para sua efetivação, sobretudo no Artigo nº 14, onde pode ser lido:

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

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Lei nº 9.394/96 - LDB)

A partir da LDB de 1996 podemos ter uma melhor compreensão do que está posto no artigo 206, inciso VI, da Constituição de 1988, ao estabelecer princípios legais mais abrangentes e nominando alguns dos atores que se tornarão centrais no processo de efetivação da gestão democrática nas escolas públicas do país.

A LDB de 1996 veio a passar por modificações de alguns artigos e incisos no ano de 2023, ao definir melhor quem são os atores responsáveis pela gestão democrática e atribuir a cada um deles papéis centrais nos processos de construção e manutenção desse modelo de gestão no contexto escolar apontando



os representantes do conselho escolar, órgão colegiado basilar para a gestão democrática:

Art. 14.

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes;

IV – pais ou responsáveis;

V – membros da comunidade local.

(Lei nº 9.394/96 – LDB, com redação dada pela Lei nº 14.644 de 2023)

Nessa nova redação dada pela Lei nº 14.644 de 2023 a descrição dos membros do conselho escolar nos leva ao próximo passo para efetivação da gestão democrática, conforme nos aponta OLIVEIRA e QUEIROZ (2010):

A participação para os alunos e demais usuários da escola se configura em direito de propor de falar e de ser ouvido, estimula os alunos e familiares bem como os funcionários de forma geral a se envolver mais no cotidiano da escola e reconhecer através da participação a sua importância para conquistas de objetivos, através do engajamento que a participação coletiva proporciona. (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2020, p. 110)

É essa participação no cotidiano das decisões da escola que efetiva a gestão democrática enquanto ferramenta emancipatória, dos interesses e dos objetivos pedagógicos da comunidade escolar, enquanto espaço de discussão, deliberação e consulta onde todos podem ser ouvidos e falar, rompendo com o período histórico anterior quando a quase totalidade das decisões da escola eram unilaterais e centralizadas.

Indo além, a democratização da gestão escolar proposta pela LDB (1996) propõe ainda a expansão do conselho escolar da unidade educacional com a criação do Fórum dos conselhos escolares, um colegiado que tem por finalidade fortalecer os conselhos escolares da circunscrição com vistas a ampliar a democratização da gestão, do acesso, da permanência e da qualidade da educação

pública, assegurando às escolas um progressivo aumento nos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

No Estado do Rio Grande do Norte, os fóruns dos conselhos escolares são planejados pelas Diretorias Regionais de Educação – 16 Diretorias espalhadas por todo o estado no total, executados pela Supervisão de Gestão Escolar e assistidos pelo Ministério Público, o qual representa nessa construção os interesses da sociedade, mas especificamente a aplicação da legislação que define a gestão democrática nas escolas públicas estaduais.

Durante os encontros formativos dos fóruns dos conselhos escolares, os representantes de cada unidade escolar passam por momentos formativos e de discussões, com o intuito de fortalecer a prática e ampliar o arcabouço dos seus membros no que tange aos interesses da coletividade a qual representa.

Nesse sentido, encontramos em LIBANEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2007) uma fala que nos remete ao que temos defendido:

Assim, na gestão democrática o “processo de decisões acontece coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em relação de colaboração” a fim de atingir os objetivos propostos pela escola (LIBANEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p. 324)

Concluindo o raciocínio aos quais as bases legais nos remetem, no final, há necessidade de estruturação sistêmica organizada com a finalidade de alcançar os objetivos propostos pela escola e amparados por aqueles que compõem os órgãos da gestão democrática, resultado esse que só será possível ao se considerar também o contexto regional, o que no caso do Rio Grande do Norte é apoiado através de Lei Complementar própria.

Atualmente, o estado do Rio Grande do Norte organiza o processo de implementação, manutenção e expansão da gestão democrática com base na Lei Complementar nº 585 de 30 de dezembro de 2016, dispositivo que se apresenta como um desdobramento do Artigo 206 da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996), com vistas a aplicar no contexto potiguar o que a legislação federal impõe, respeitando seus princípios e atendendo às especificidades do contexto Norte riograndense.

Para uma melhor compreensão do contexto da gestão democrática potiguar, faz-se necessário apontar o que está posto em seu Artigo 2º:

Art. 2º. Entende-se por gestão democrática o processo intencional e sistemático, transparente e compartilhado de chegar a uma

decisão de construção coletiva e fazê-la funcionar, mobilizando os segmentos, meios e procedimentos para se atingirem os objetivos da unidade escolar, envolvendo de forma efetiva e participativa os seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. (RN, Lei Complementar nº 585 de 30 de dezembro de 2016)

Destaque-se o termo *processo intencional e sistemático* presente no artigo supracitado para que possamos compreender desde o princípio a evolução que esta lei estadual trás em relação aos dispositivos federais, veja, não se trata de melhor ou pior, outrossim de uma especificação detalhada do que se espera como ponto de partida e objetivo de chegada na construção da gestão democrática no chão da escola.

A construção coletiva citada no corpo da LC n. 585 – artigo 2º supracitado, nos aponta com clareza um dos princípios centrais na constituição da gestão democrática que é a definição da comunidade escolar como centro dos objetivos nessa construção, afinal, estabelecer legalmente o foco na coletividade da gestão democrática nos orienta para o estabelecimento dos objetivos desse trabalho, qual seja o desenvolvimento social, cultural, pedagógico e cidadão da gestão escolar na perspectiva democrática.

Compreendemos assim que esta Lei Complementar não é, portanto, *letra morta*, enquanto princípio orientador e regulador a LC/RN nº 585/16 traz em seu corpo subsídios para a efetivação do que se entende por gestão democrática e seus conselhos colegiados, aprofundando o que está posto na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996) cria mecanismos críveis e executáveis.

A garantia da centralidade da escola dentro do sistema de ensino, ou seja, o espaço de cada unidade escolar como sendo único e representativo de sua comunidade, como apresentada nesta lei nos remete também a forma de enxergar a escola e a sua importância na construção de cidadania ao dar *abertura para que os pais possam opinar, reivindicar e compreender a relevância de seu papel na vida e na escola* (VEIGA e RESENDE, 1998, p. 120) enquanto parte interessada e relevante no processo de tomada de decisões na escola.

Uma vez que o fortalecimento dos colegiados que compõem a gestão democrática necessitam do empenho de seus representantes – ante seus representados e comunidade em geral, para que o funcionamento da instituição organizada democraticamente nessa perspectiva não seja desacreditado, para que floresça e se amplie pelo exemplo e pelos resultados alcançados.

## CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

A implantação da gestão escolar democrática, e a conseqüente criação de um ambiente democrático no chão da escola reveste-se de grandes desafios, principalmente na efetivação de um trabalho coletivo, com esforços voltados para o mesmo objetivo, com definição clara e amplamente divulgada em toda a comunidade escolar, dos objetivos pedagógicos a serem alcançados, isto é, onde a escola pretende chegar e quais os resultados pretende atingir.

Parte desses desafios são naturais da democracia, uma vez que as discussões e os debates para se gerar minimamente um consenso pode criar ruzgas e dificuldades de relacionamento entre aqueles que convivem na mesma comunidade, sejam representantes de pais, responsáveis, estudantes ou profissionais da educação.

E assim como na democracia, a construção cotidiana na gestão democrática escolar o contraditório deve ser compreendido como uma divergência natural, parte do processo de construção coletiva e não como um ataque *ad hominem*, a convergência, o consenso nem sempre são possíveis num primeiro momento.

Uma das aflições mais comuns que recebemos durante os fóruns dos conselhos escolares se referem a dificuldade de que gestão democrática muitas vezes se perde no dia a dia da escola e não é trabalhada na prática sua essência com seus partícipes, ficando apenas com a teoria, ou seja, muitas vezes as ações são colocadas apenas no papel, não tendo a participação ativa das pessoas envolvidas nas práticas ativas, muitas vezes por não saber como se envolver ou por dificuldade de encontrar abertura para esse envolvimento, Numa perspectiva *de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno, a gestão democrática das escolas é realização de extraordinária exigência e dificuldade* (LIMA, 2014, p. 1070)

Em verdade, a democratização da escola não é tarefa simples, pois não podemos desconsiderar as divergências de interesses que se encontram no chão das escolas, em toda comunidade escolar envolvida no processo educativo. As dificuldades precisam ser vistas como parte do processo e não devem servir de justificativa para não impulsionar práticas democráticas na consolidação da gestão democrática na escola.

Reforçando essas possíveis dificuldades no processo de democratização da escola pública, encontramos em PARO (2005), reflexão interessante:

Se pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas a transformação social, não podemos acreditar que estejam presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação. (PARO, 2005, p. 162)

Compreender que o processo pode apresentar dificuldades pelo caminho de implementação, ou mesmo posteriormente, nos leva a refletir sobre o papel dos sujeitos que participam dessa construção, indivíduos com interesses, ideologias e formas de ver a educação próprios e que a neutralidade na gestão democrática, como na democracia como um todo, não é mais do que uma ilusão.

Como destacou PARO (2005) no trecho destacado anteriormente, o espaço idealizado na construção da gestão democrática só seria possível após as transformações que sua implementação e lapidação com o tempo e com a experiência trarão, o caminho é insistir no que funciona e refletir, coletivamente, sobre o que ainda não está dando certo, objetivando assim chegar a esse momento em que a transformação seja visível e seus resultados palpáveis.

Posicionar-se para falar e ser ouvido, coragem para propor e executar em comunidade sempre será um desafio para quem aceita o desafio da gestão democrática, seja como gestor ou membro dos conselhos que dão corpo à gestão democrática, que veem nesta um valor social e pedagógico que orienta o fazer da escola no sentido de construir por e para ela o melhor, como aponta ARELARO, JACOMINI e CARNEIRO (2016)

A democratização como valor e método que orientam o funcionamento da sociedade é aspecto fundamental na educação das novas gerações e, portanto, condição importante na organização escolar. Para tanto, espera-se uma gestão da escola pautada tanto em uma perspectiva de democracia participativa dos envolvidos no processo quanto na democracia como uma forma de coordenar o trabalho educacional. (ARELARO, JACOMINI e CARNEIRO, 2016, p. 1145)

Essa democratização como método e como valor nos remete ao corpo e à alma da gestão democrática, entendida aqui como a manifestação da vontade da comunidade escolar com vistas a oferecer o melhor para os estudantes, imbuindo nestes os valores da construção coletiva a relevância e a centralidade de cada um e o todo nesse processo.

O estudante inserido desde cedo no contexto de uma escola democrática provavelmente não terá as mesmas dificuldades daqueles que precisaram *aprender com o carro andando*, uma construção social contínua e de resultados positivos como a gestão democrática participativa tem potencial de transformar de muitas formas o chão da escola, imbuindo como natural o que um dia já foi novidade.

Apesar dos desafios, entendemos que a consolidação da gestão democrática é uma vitória coletiva para a qualidade da educação, e que isso implica no estabelecimento e manutenção de uma nova cultura de organização, com vários níveis de comprometimento social envolvido nessa construção social, política, pedagógica e dialética que se alimenta e é alimentada pela força da comunidade escolar.

## FORTALECIMENTO DOS COLEGIADOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

De acordo com a Lei Complementar nº 585 de 30 de dezembro de 2016 estabelece em seu artigo 9º que a gestão democrática será efetiva por intermédio de mecanismos de participação da comunidade escolar, definindo que estes são *regulamentados pelo poder executivo estadual e são compostos por Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil* (LC nº 585, RN, 2016).

Todos os mecanismos de participação previstos na LC nº 585, quando pensados em conjunto, tem por finalidade dar corpo à gestão democrática, apresentando-se como instâncias representativas, deliberativas e consultivas da comunidade escolar, através das quais estudantes, professores, profissionais e pais/ responsáveis podem participar das questões de interesse coletivo que ocorrem na escola.

Conforme nos aponta DOURADO (2007):

Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade nas unidades escolares. Em alguns casos, constituem-se em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel de órgão co-responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas e, em outros, em razão. (DOURADO, 2007, p. 934)

Essa noção de corresponsabilidade pela gestão administrativa e pedagógica nos interessa de sobremaneira, uma vez que é necessário estabelecer junto à comunidade representada pelos órgãos colegiados da gestão escolar que sua participação não se encerra na escolha dos seus representantes, outrossim que esta apenas se inicia nesse momento, sendo importante que a atuação positiva seja contínua, responsável e comprometida com os interesses da comunidade.

Cada membro constituinte dos conselhos escolares tem, por definição, responsabilidade junto à comunidade a qual representa, o que significa que a partir de sua investidura o conselheiro precisa atuar em nome do interesse da comunidade, participando da construção e da avaliação dos processos inerentes à escola a qual está ligado.

Os espaços coletivos de deliberação constituídos com a escolha dos seus representantes perante a comunidade escolar é o passo inicial, que deve ser acompanhado de ações concretas no sentido de acompanhar as publicidades democráticas dos atos de gestão, abertura para propostas, sugestões e espaço para falar e ser ouvido nos temas relacionados ao bom andamento institucional e pedagógico da escola.

Em nome da democracia que representa perante a comunidade escolar, estes representantes estão imbuídos de direitos, já elencados anteriormente, e de responsabilidades perante sua comunidade, dentre os quais é importante sempre ressaltar, o papel de fiscalizador junto à execução administrativa da escola, como aprofundaremos mais adiante no texto.

São ações propositivas que investem os conselhos de autoridade perante a gestão escolar e comunidade, acompanhar e fiscalizar é muito importante, mas pensar a escola vai muito além disso, é necessário agir em muitas frentes, é nesse sentido que encontramos em LIMA (2014) base conceitual que nos apoia nessa direção, uma vez que:

A participação na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas, não apenas pelos fenômenos de participação ativa que são típicos dos processos de organização e mobilização democráticas, mas também porque a participação verdadeira exige muito mais do que o acesso à informação e o direito a ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão, que Maurício Tragtenberg (1989) designou de “participacionismo”. (LIMA, 2014, p. 1072)

A conquista do espaço democrático dentro das escolas necessita de continuidade de suas atividades para reafirmar cotidianamente a sua relevância para a construção de espaços de diálogo e elaborações coletivas socialmente eficazes e pedagogicamente eficientes.

Para além do seu papel consultivo, pedagógico, representativo, fiscalizador e deliberativo que o conselho escolar tem, e já discutimos anteriormente, há uma outra atribuição que precisa de destaque dada sua centralidade para proteção da continuidade dos processos de gestão, sobretudo na defesa do erário e na vigilância no bom uso dos recursos.

Ainda de acordo com a supracitada lei Complementar nº 585, o conselho escolar tem ainda o papel de fiscalizador, no sentido de acompanhar os processos decisórios da escola na utilização das verbas recebidas pelo Estado, sua aplicação e posterior prestação de contas apresentada pelo gestor e sua equipe de coordenadores. *Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados.* (DOURADO, 2007, p. 924)

Salientamos esse aspecto dos conselhos escolares por entendermos que a escola não funciona sem recursos, da mesma forma que funciona mal se estes mal aplicados ou desviados, e esta função “fiscalizadora” ao nosso ver pode se configurar em mais uma importante ação propiciada pela gestão escolar democrática e seus órgãos colegiados.

Compreender as complexidades que advém da implementação e continuidade dos colegiados na construção da gestão democrática torna-se central para entendermos a dimensão do que está posto na lei e pelo qual lutamos para que sua existência seja duradoura, eficiente e relevante para a (re)construção da cidadania no contexto das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi observado no campo de pesquisa e nas escolas, ainda há muito o que ser feito para a gestão democrática participativa, para que seus conselhos eleitos entre os representantes de cada segmento da comunidade escolar proporcione as condições de ideais para efetiva participação de todos e todas que deles participam e podem ser beneficiados.



Apesar as dificuldades encontradas no gerenciamento da gestão escolar da rede estadual do Rio Grande do Norte, com ênfase para a circunscrição da 12ª DIREC, consideramos que ocorreram avanços muito significativos e que os órgãos estaduais responsáveis pelo monitoramento e manutenção das políticas educacionais tem proporcionado o fortalecimento e caminham juntos às escolas de educação básica da rede estadual para a consolidação da gestão democrática enquanto política de Estado permanente, com a legislação vigente e ampliação da gestão democrática através dos órgãos colegiados e do fórum dos conselhos escolares.

A instrumentalização desses partícipes é um aspecto relevante no processo de democratização na escola, conforme observa FREIRE (2004):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 2004, p. 7)

Nessas linhas, FREIRE (2004) nos convoca enquanto profissionais da educação e comunidade escolar a assumir o desafio de construir a democracia de dentro para fora das escolas, compreendendo o hercúleo trabalho que propõe, o autor nos chama a atenção de que apesar da grande dimensão esta é uma responsabilidade pela qual não poderemos nos eximir, sob pena de renunciar ao destino da escola e por consequência os destinos do país.

Este envolvimento dos partícipes da comunidade escolar se apresenta como um dos maiores desafios da gestão democrática, encontrar estratégias e apresentar posturas democráticas, transparência, clareza e ações com intencionalidade nos objetivos pedagógicos que possibilitem o engajamento e o comprometimento de toda comunidade são obstáculos a serem vencidos, e como tudo na gestão democrática – vencidos coletivamente.

A legislação vigente vem contribuindo significativamente para os avanços frente a consolidação da gestão democrática, mas é preciso a “*mão do povo*” para que toda a base legal tenha efeito empírico capaz de ser notado e referendado pelas comunidades que dela se utilizam, nesse sentido, a parceria SEEC/DIREC/Escolas se apresenta como uma potencialidade de avanço para o fortalecimento e consolidação da gestão democrática.

Apresentamos ao longo do nosso texto algumas sugestões e orientações que consideramos relevantes para o fortalecimento do trabalho que já vem sendo desenvolvido e alguns pontos para reflexão construídos sobretudo durante a realização dos fóruns dos conselhos escolares, estes foram encaminhados à SEEC/DIREC como forma de auxiliar e fortalecer o trabalho desenvolvido pelas escolas da circunscrição da 12ª DIREC, dentro os quais é válido destacar aqui como definições/ propostas advindos dos órgãos colegiados da gestão escolar de nossa circunscrição: agilizar a aprovação da Lei do Porte das escolas que possibilitará um reajuste na gratificação dos gestores, pois a mesma se encontra defasada, não atrativa e nem condizente com a função e suas responsabilidades; criar mecanismo de recomposição da equipe escolar em tempo hábil, professores e demais funcionários, proporcionando que não seja necessário que a gestão assuma várias funções para garantir o funcionamento razoável da sua escola, comungando com Libâneo quando ele fala sobre a desburocratização dos serviços administrativos da gestão, possibilitando a gestão maior tempo para os aspectos pedagógicos e seus resultados; criação de mecanismo de incentivo e avanços nos portes das escolas, como: número de estudantes, resultados de aprovação, reprovação, abandono e evasão, usando o monitoramento do próprio SigEduc no processo de acompanhamento, análise e efetivação da conquista; realização de premiações anuais para as escolas que atingirem suas metas de aprendizagem e resultados gerais pactuados com a SEEC/DIREC.

Os resultados obtidos durante os fóruns dos conselhos escolares realizados entre 2023 e 2024 nos trouxeram inúmeras aprendizagens, dentre as quais os subsídios que nos levaram a escrever esse trabalho, que apresenta uma síntese do que é discutido no cotidiano da Supervisão de gestão democrática da regional Mossoró.

Todas as reflexões aqui desenvolvidas, embasadas pela legislação brasileira e do Estado do Rio Grande do Norte, são percebidas hoje no chão das escolas através dos processos eletivos para constituição das representações e nos trabalhos dos representantes escolhidos que constroem a gestão democrática em cada escola de educação básica da nossa circunscrição.

Aliado ao texto da lei, os autores que nos guiaram por estas páginas demonstram que esta não é uma construção leviana, mas sim um debate necessário para a continuidade e crescimento dos espaços democráticos, criadores e propagadores de cidadania e representatividade.

Apesar de toda construção teórica e legal, o foco do nosso trabalho sempre foi o de somar minimamente às discussões sobre a centralidade dos indivíduos pertencentes às comunidades escolares e seu papel na criação, manutenção e progresso constante dos valores relativos à democracia que permeiam a nossa sociedade e que previnem arroubos autoritários.

Historicamente os brasileiros já passaram por momentos de autoritarismo político, períodos que não nos remetem boas lembranças, e vemos a gestão democrática como uma semente de esperança que sempre pronta a brotar e mostrar às comunidades escolares o valor da decisão, da escolha e do pensamento livre dentro e fora dos muros das escolas.

Por fim, esta pesquisa representa um importante trabalho desenvolvido pela 12ª DIREC frente a gestão democrática na rede estadual do RN para sua consolidação, destacando a necessidade da participação de todos os membros da comunidade escolar e a continuidade dos trabalhos desenvolvidos pela SEEC em parceria com as 16 DIRECs do Estado, apoiando suas escolas, buscando a capacitação em serviço, o fortalecimento dos colegiados e a defesa intransigente pelos valores democráticos. Avançamos, é verdade, mas há muito o que ser feito ainda.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BRASIL. CF (1988): Atualizada até a emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Belo Horizonte: Mandamentos, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9.394/96 - Promulgada em 20/12/1996.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. Apud NAVARRO, I. P. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania/ elaboração Ignez Pinto Navarro...* [et. al.] Brasília, MEC/SEB, 2004.

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

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, M. A. M. (org.) Gestão educacional – novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARO, V. H. Administração escolar – Introdução crítica. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). -. 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. LC n. 290, de 16 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual e ensino. Natal, RN, 2005a.

RIO GRANDE DO NORTE. LC n. 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino. Natal, RN, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria 3.695, de 31 de outubro de 2023. Aprova as diretrizes para a normatização do conselho de classe das escolas da rede pública estadual e ensino/RN, 2023.

VEIGA, I. P. A. RESENDE, L. M. G. Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.