

NOTAS DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

VOLUME 2



Organizadores

Joedson Brito dos Santos

Fernanda de Jesus Santos Brito



Pedro & João
editores

**Notas de estudos e pesquisas
sobre Políticas Educacionais
Volume 2**

**Joedson Brito dos Santos
Fernanda de Jesus Santos Brito
(Organizadores)**

**Notas de estudos e pesquisas
sobre Políticas Educacionais
Volume 2**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Joedson Brito dos Santos; Fernanda de Jesus Santos Brito [Orgs.]

Notas de estudos e pesquisas sobre Políticas Educacionais. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 315p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1143-5 [Digital]

1. Políticas Educacionais. 2. Políticas públicas. 3. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação - GEPPPE. 4. Educação brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

Apresentação	9
Joedson Brito dos Santos Fernanda de Jesus Santos Brito	
Capítulo I	19
UM PANORAMA DA EXPANSÃO E DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e desafios	
Joedson Brito dos Santos	
Capítulo II	43
VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação	
Gabriela Oliveira Santos Emanuela Celi da Silva Ferreira Joedson Brito dos Santos	
Capítulo III	63
A META I DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALAGOA NOVA-PB (2014-2024)	
Marina Sampaio Fernandes Joedson Brito dos Santos	
Capítulo IV	79
POLÍTICAS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL IMPLEMENTADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE/PB NO CONTEXTO DO FUNDEB	
Maria Vitória Oliveira dos Santos Joedson Brito dos Santos	

Capítulo V	99
A META 1 DO PNE E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINA GRANDE E LAGOA SECA	
Deivid Felipe dos Santos Quaresma Fernanda de Jesus Santos Brito Josefa Fabnice de Sousa Freitas Joedson Brito dos Santos	
Capítulo VI	113
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS	
Cristiane de Oliveira Rosa Joedson Brito dos Santos	
Capítulo VII	135
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DISCURSO SOBRE O INVESTIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA LEI Nº 13.257/2016	
Poliene Ribeiro de Carvalho Lima Joedson Brito dos Santos	
Capítulo VIII	155
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Erika Cristina Pereira Guimarães Joedson Brito dos Santos	
Capítulo IX	179
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: desafios e possibilidades	
Rafaelly Sales da Cruz Joedson Brito dos Santos	

Capítulo X	189
O NOVO ENSINO MÉDIO E A LÓGICA CAPITALISTA: a influência neoliberal na educação brasileira	
João Hebert Araújo	
José Augusto Evangelista	
Deivid Felipe dos Santos Quaresma	
Capítulo XI	207
NO OLHO DO FURACÃO: a história enquanto componente curricular crítico ameaçado em uma nova configuração neoliberal, o novo ensino médio	
Eduardo Bruno da Silva	
Capítulo XII	225
A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DESENVOLVIMENTISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: aspectos de ordem global e local	
Iranete de Araújo Meira	
Ana Paula Buzetto Bonneau	
Capítulo XIII	249
UMA ANÁLISE DO USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NOS PRIMEIROS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DA UFC CAMPUS CARIRI/UFCA	
Edmilson José dos Santos Júnior	
Jaqueline Dourado do Nascimento	
Capítulo XIV	263
O TRANSPORTE ESCOLAR EM NAZARÉ: um estudo sobre o alcance do PNATE e a garantia de direito	
Luimar Luiza Pereira da Rocha	
Joedson Brito dos Santos	

Capítulo XV	287
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS E DESAFIOS	
Yasmim Martins de Almeida	
Joedson Brito dos Santos	
MINI CURRÍCULOS	311

APRESENTAÇÃO

Os grupos de pesquisa no contexto da vida acadêmica e universitária têm papel importante, seja na produção e disseminação do conhecimento seja na formação do profissional e do pesquisador, pois permite que o acadêmico tenha maior inserção com atividades de leitura, escrita, pesquisa e produção do conhecimento. Além disso, permite o contato, trocas e interações com outros pesquisadores com mais experiência e com colegas que estão no mesmo caminho. É nessa compreensão e perspectiva que se insere o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (Gepppe).

O Grupo se constitui num espaço de vivência, estudos, discussões, pesquisa e produção de conhecimento sobre políticas educacionais, bem como de análise a respeito de características, especificidades e indicadores da educação de uma dada região. Nesse processo se quer promover a construção de análises, reflexões e de uma práxis que promova a superação de uma compreensão naturalizada das políticas educacionais, que apreenda sua articulação com as reformas econômicas e políticas com fins de adequação aos interesses do capital, bem como que lute por políticas emancipatórias.

Nessa direção, esta Coletânea está dividida em dois volumes e tem como finalidade central publicizar notas de estudos e pesquisas, bem como relatos de experiências, reflexões, questões conceituais e contextuais sobre políticas educacionais produzidas no âmbito do Gepppe. Os textos foram produzidos por graduandos, mestrandos, doutorandas e por professores da educação básica e superior, o que envolve escritos de trabalhos de conclusão de curso, artigos e textos apresentados em eventos acadêmicos.

Os Volumes 1 e 2 têm duas grandes finalidades: uma é comemorar 10 anos de existência do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Políticas e Prática Educacional (Gepppe) criado em fevereiro de 2014 na Universidade Federal do Tocantins (UFT) vinculado ao Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo central de estudar, pesquisar e produzir conhecimento sobre as políticas educacionais brasileira, pensadas e implementadas a partir da primeira década do século XXI. Que, contudo, a partir de maio de 2022 passou a ser vinculado a Unidade Acadêmica de Educação (UEAd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nessa ocasião, o Gepppe recebe uma alteração no nome e nos objetivos passando a se constituir como Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação. A segunda finalidade desta obra é a de socializar estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepppe. Este Volume 2 contém 15 capítulos.

O capítulo I intitulado *Um panorama da expansão e do financiamento da Educação Infantil: avanços e desafios* de autoria de Joedson Brito dos Santos apresenta um panorama da educação infantil (EI) e de seu financiamento, entre os anos 2007 e 2018. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa com pesquisa exploratória e documental a partir de dados coletados em relatórios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep/Ministério da Educação-MEC e Instituto Brasileiro de Geografia e Economia-IBGE, como também de relatórios de execução orçamentária disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação-Siope/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Constatou-se, uma elevação nos indicadores de atendimento e no investimento público na EI, como também a persistência de desafios para o financiamento, expansão e qualidade das condições de atendimento da EI.

No capítulo II *Valorização docente na Educação Infantil: com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação* de autoria de Gabriela Oliveira Santos, Emanuela Celi da Silva Ferreira e Joedson Brito dos Santos por meio de pesquisa documental e bibliográfica analisam a valorização do trabalho

docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e no Planos Nacional da Educação (PNE). Partem do pressuposto de que valorização da educação é indissociável à valorização do trabalho docente, que as condições precárias dos professores refletem o descaso que historicamente sofreu a EI e que por isso, torna-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas que possam lhes garantir a valorização de trabalho e melhores condições.

O capítulo III que tem como título *A Meta I do Plano Nacional de Educação no município de Alagoa Nova-PB (2014-2024)* de Marina Sampaio Fernandes e Joedson Brito dos Santos trata da Meta I do Plano Nacional de Educação (PNE) e tem como objetivo analisar o cumprimento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Alagoa Nova/PB, Região Metropolitana de Esperança/PB. Optou-se por uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa tendo o estudo de caso e da pesquisa documental como estratégias metodológicas. Tendo como o município de Alagoa Nova/PB como unidade de análise e como documentos o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Estadual de Educação (PEE/2015-2025) e o Plano Municipal de Educação do referido município. Relatórios de indicadores socioeconômico e educacional disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Economia (IBGE), no Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O texto aponta um breve panorama do atendimento da EI com baixo crescimento do atendimento, o não cumprimento da Meta 1 e a necessidade de maior atenção e investimento em EI.

Já no capítulo IV *Políticas para o financiamento da educação infantil implementadas na região metropolitana de Campina Grande/PB no contexto do Fundeb* de Maria Vitória Oliveira dos Santos e Joedson Brito dos Santos é apresentado os resultados parciais de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo geral “identificar e descrever as políticas públicas para o financiamento da Educação Infantil implementadas na Região metropolitana de Campina Grande/PB, entre 2007 e 2020”. Por meio de uma abordagem

quanti-qualitativa tendo o estudo de casos múltiplos como estratégia metodológica e como técnica de pesquisa a análise documental e como fonte secundária relatórios e documentos oficiais. Identificou-se avanços quanto às produções acadêmicas e no âmbito legal que houve evolução após a aprovação do Fundeb que instrumentalizou diversas ações e programas voltados ao financiamento da educação. Quanto à região investigada identificou-se forte desigualdades entres os municípios, havendo municípios extremamente pobres e ricos. Também a existência da maioria dos programas de financiamento da educação, porém, verificou-se a ausência do programa PROINFÂNCIA em alguns municípios o que demonstra preocupação, haja vista que este possibilita a construção e manutenção de instituições para EI.

No capítulo V *A Meta I do PNE e o financiamento da Educação Infantil em Campina Grande e Lagoa Seca: desafios e perspectivas* de Deivid Felipe dos Santos Quaresma, Fernanda de Jesus Santos Brito, Josefa Fabnice de Sousa Freitas e Joedson Brito dos Santos abordam sobre a relação entre o alcance da Meta 1 do PNE e o financiamento da Educação nos municípios da Paraíba, em específico, Campina Grande e Lagoa Seca, considerando o contexto vigente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb 2007/2020). Trata-se de um estudo exploratório de natureza quanti-quali que tenta captar a importância do Fundeb como fonte de recursos para assegurar o direito à educação infantil e por meio da análise da implementação da Meta 1. Conclui-se que o Fundeb é essencial para garantir uma educação de qualidade na Educação Infantil, e por isso se torna necessária a luta política.

O capítulo VI *Políticas públicas para educação infantil e o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais* de autoria de Cristiane de Oliveira Rosa e Joedson Brito dos Santos por meio de uma abordagem de natureza qualitativa com pesquisa documental analisam quais políticas e programas educacionais implementados no município estão direcionadas ao acesso e a permanência das crianças de 0 a 6 anos de idade tendo em vista a diminuição da desigualdade social e racial. Os resultados apontam que existem

avanços nas políticas da educação implementadas na rede de ensino do município, dentre elas: políticas de inclusão de pessoas com deficiência, equipe multidisciplinares e formação continuada para equipe escolar, além da implementação de diversos programas federais, como o Projeto Saúde e o Programa Criança Feliz. Houve uma ampliação do acesso à educação infantil em comunidades tradicionais, como é na aldeia São José e Mariazinha. Porém, nenhuma dessas políticas públicas estão relacionadas com a questão racial.

No capítulo VII intitulado *A Educação Infantil e o discurso sobre o investimento na primeira infância na Lei nº 13.257/2016* de autoria Poliene Ribeiro de Carvalho Lima e Joedson Brito dos Santos analisam o discurso sobre o investimento na primeira infância presente no Marco Legal da Primeira Infância. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, com análise documental e teve o método dialético para análise e compreensão dos dados. Os resultados apontam que a Lei nº 13.257/2016 defende e promove ações e programas com foco na atenção, alimentação, cuidado e proteção na primeira infância como estratégia de gestão da pobreza e não de investimento público em educação infantil. Evidenciam argumentos e discursos orientados por agências multilaterais para um atendimento compensatório e assistencial que oculta os direitos e a luta pelo direito à educação infantil.

Em *Contribuições da Educação Infantil para o processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*, capítulo VIII, Erika Cristina Pereira Guimarães e Joedson Brito dos Santos abordam as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças/alunos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Tocantinópolis/TO. Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se de pesquisa exploratória e descritiva privilegiando o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa e tendo como unidade de análise uma turma de duas Escolas do Ensino Fundamental e nela fizeram uma análise comparativa entre alunos que tiveram acesso à

Educação Infantil e outros que não tiveram. Optaram ainda pela entrevista e pela análise documental, através da ficha de acompanhamento dos alunos. Os resultados evidenciaram que os alunos que tiveram acesso à EI desenvolvem as habilidades com mais facilidade, principalmente as crianças que têm acompanhamento da família, os resultados foram maiores em relação ao desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.

No capítulo IX *Gestão democrática na educação brasileira: desafios e possibilidades* Rafaelly Sales da Cruz e Joedson Brito dos Santos tratam sobre a importância da gestão democrática na promoção de uma educação significativa e de qualidade. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, são explorados os fundamentos legais e teóricos da gestão democrática, bem como os desafios enfrentados em sua implementação. Seu objetivo geral é compreender como a gestão democrática se manifesta no contexto educacional e discutir os elementos essenciais para sua implantação. Os resultados destacam a participação da comunidade escolar, a autonomia das escolas, a transparência e o pluralismo como elementos essenciais respaldados pela legislação e estudos teóricos. No entanto, também são identificados desafios significativos, como a dificuldade de efetiva participação da comunidade e a influência de políticas neoliberais.

O capítulo X *O Novo Ensino Médio e a lógica capitalista: a influência neoliberal na educação brasileira* de autoria de João Hebert Araújo e José Augusto Evangelista, e Deivid Felipe dos Santos Quaresma tem como objetivo compreender a relevância da reforma do Novo Ensino Médio em meio a uma série de mudanças ocorridas no Brasil após a ruptura política de 2016, quais as suas implicações e para quem ela está sendo útil. Ademais, buscam entender como a educação brasileira vem sendo cooptada pela lógica capitalista, transformando ela em uma ferramenta que funciona a partir da lógica de mercado. O estudo é fundamentado em uma revisão bibliográfica qualitativa realizada através do Google acadêmico. Observou-se diversos traços da ideologia da classe dominante, levando a comunidade

de docentes e discentes ao questionamento sobre qual é a real intencionalidade desta referida reforma e a necessidade de lutar pela revogação do novo ensino médio, buscando a retomada de uma educação humanística.

No capítulo XI intitulado *No olho do furacão: a História enquanto Componente Curricular crítico ameaçado em uma nova configuração Neoliberal, o Novo Ensino Médio*, Eduardo Bruno da Silva analisa a nova corporatura no novo ensino médio tendo em vista pensar como a história enquanto componente curricular de cunho crítico e reflexivo dentro de uma reforma que se configura contra o pensamento crítico e em favor dos anseios do capital. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa e exploratória com pesquisa bibliográfica e entrevistas com professores de história da educação básica. Os resultados apontaram que a história se encontra ameaçada - nos aspectos de carga horária, material didático e trabalho docente - no olho do furacão.

No capítulo XII intitulado *A influência das políticas desenvolvimentistas na educação brasileira: aspectos de ordem global e local*, Iranete de Araújo Meira e Ana Paula Buzetto Bonneau tratam da influência do capital global e seus reflexos na política educacional nacional e local. Optaram por um mapeamento teórico por meio de autores como: Hall (2006); Bobbit (1918); Moura (2008); Santos (2012); Ball (2014); Shiroma e Evangelista (2007); Saviani (2010), dentre outros. Concluíram que é compreensível a natureza elucidativa, a intervenção dos interesses da ordem mundial na educação brasileira, sobretudo, na operacionalização dos interesses que demarcam o controle das ações o Estado e da Educação, legitimando políticas de financiamento, avaliação e currículo para a educação básica brasileira.

O capítulo XIII intitulado *Uma análise do uso dos resultados da avaliação externa nos primeiros projetos pedagógicos de curso da UFC campus Cariri/UFCA* de autoria de Edmilson José dos Santos Júnior e Jaqueline Dourado do Nascimento investigaram de que forma aparecem os resultados da avaliação externa nos documentos oficiais dos primeiros cursos de graduação da

Universidade Federal do Ceará campus Cariri, atual Universidade Federal do Cariri, no período de 2006 a 2019. Trata-se, metodologicamente, de um estudo de caso, descritivo, de abordagem qualitativa, com a análise documental, tendo como fonte os projetos pedagógicos dos primeiros cursos da instituição: Administração, Agronomia, Biblioteconomia, Engenharia Civil e Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) a partir de um quadro operacional categorizado nos eixos da avaliação externa: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, avaliação institucional e avaliação de cursos. Os principais resultados acusam que o Enade se encontra ausente nesses documentos e os resultados da avaliação institucional externa são descritas como importantes para melhorar a qualidade dos cursos de Administração e Agronomia, e utilizado como ferramenta de atualização do PPC de Engenharia Civil, além disso, não encontraram elementos sobre avaliação nos PPC de Filosofia. Portanto, existem informações superficiais sobre a avaliação e nada sobre o uso dos resultados especificamente.

No capítulo XIV que recebeu como título *O transporte escolar em Nazaré: um estudo sobre o alcance do PNATE e a garantia de direito* de autoria de Luimar Luiza Pereira da Rocha e Joedson Brito dos Santos tratam da garantia de direito à educação por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). O objetivo foi analisar se o Transporte escolar tem contribuído para assegurar o direito à educação para quem faz o trajeto entre os povoados e vilas para Nazaré – TO e em que medida ele assegura o acesso à educação para estas crianças. O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem de natureza qualitativa com a utilização de dados quantitativos, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso, a pesquisa documental e entrevistas. Os resultados apontaram que o PNATE tem alcançado o objetivo para que as crianças, jovens e adultos do município investigado tenham asseguradas o acesso e permanência na escola mesmo morando em áreas mais distantes, ainda que com as limitações e contradições que este programa apresenta.

Por fim, temos o capítulo XV *Estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia em tempos de pandemia: vivências e desafios* de Yasmim Martins de Almeida e Joedson Brito dos Santos por meio de uma abordagem qualitativa, com pesquisa exploratória e descritiva investigaram os desafios vivenciados pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, durante o Estágio Supervisionado realizado por meio do Ensino Remoto emergencial (ERE). Utilizou-se como técnicas e instrumentos de produção de dados e informações dois questionários estruturados e semiestruturados elaborados na plataforma virtual *Google Forms* e enviados para os discentes e docentes de três turmas de Estágio Supervisionado ofertadas no 1º semestre de 2021. Observou-se que os professores utilizaram de múltiplas estratégias para possibilitar que os discentes se conectassem com o campo de atuação, que os principais desafios foram a falta de contato presencial, de qualidade da conectividade da *internet* e de habilidade com meios digitais e que entre as principais aprendizagens nesse contexto esteve a importância das aprendizagens de tecnologias digitais para formação e atuação docente.

Esperamos que a leitura desta obra motive e fortaleça o gosto pelos estudos das políticas educacionais como também pelo fortalecimento e disseminação da importância da participação em grupos de pesquisa.

Campina Grande - PB, Abril de 2024.

Joedson Brito dos Santos
Fernanda de Jesus Santos Brito
Organizadores

Capítulo I

UM PANORAMA DA EXPANSÃO E DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e desafios

Joedson Brito dos Santos

Introdução

Nos últimos 30 anos, a Educação Infantil (EI) vinha ganhando atenção na agenda política e governamental brasileira, seja no que se refere à importância e às especificidades dessa etapa educativa, seja no que se refere a elaboração e implementação de ações, programas e políticas públicas articuladas para o atendimento à EI.

Tais aspectos refletem alterações dispostas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que reconheceu a EI como um direito da criança, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que elevou a EI à categoria de primeira etapa da Educação Básica (EB) e a Lei nº 11.270, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) e definiu 25 metas para expansão do atendimento da EI. Esses dispositivos foram acompanhados por desdobramentos legais, como a Lei nº 11.274/2006, que criou e estabeleceu diretrizes para o ensino fundamental de nove anos; e a Emenda Constitucional (EC) 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007. A EC nº 59, de 2009, e a Lei nº 12.796 de 2013 dispõe, entre outros aspectos, sobre a ampliação da obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos de idade; e a Lei nº 13.0005, de 2014, que criou o Novo PNE (2014 - 2024).

Essas alterações, começaram a se intensificar a partir da criação do Fundeb, que passou a distribuir os recursos para todas

as etapas da EB, incluindo a EI. O referido Fundo também induziu a ampliação da aplicação de recursos do Salário-Educação (SE), de programas suplementares, e de outros projetos e ações do Governo Federal para todos os segmentos da EB e, particularmente, para a EI. Esse processo é resultado de um conjunto de correlação de forças e da forte pressão dos movimentos sociais, dos Fóruns de EI e das associações organizadas do campo educacional. Porém, o país precisa avançar, tanto em termos da ampliação do acesso, quanto em termos da melhoria da qualidade e equidade no atendimento. Em infraestrutura e instalações sanitárias, elétricas, bibliotecas e parques infantis e nas condições de valorização dos profissionais que atuam nesse segmento.

O presente capítulo apresenta um panorama da EI, entre os anos 2007 e 2018, considerando os avanços e desafios para pensar a expansão e o financiamento da EI. O estudo caracteriza-se por ser uma abordagem de natureza qualitativa com elementos quantitativos, pesquisa exploratória e documental com dados coletados em relatórios e documentos oficiais do Inep/MEC e Pnad/IBGE, como também de relatórios de execução orçamentária disponíveis no Sistema de Informação sobre Siope do FNDE. Caracteriza-se também como exploratório por objetivar produzir informações sobre o tema investigado, possibilitando compreensão e delineamento (Prodanov; Freitas, 2013).

Expansão da Educação Infantil no Brasil: avanços, limites e desafios

O Censo Escolar apontou que existiam em 2018, 181.039 escolas espalhadas pelo país, 141.289 públicas e 40.642 privadas. Elas atendiam a 48.455.867 de alunos com um auxílio de 2.226.423 de profissionais docentes. Desse quantitativo de estabelecimentos 115.195 eram de EI, sendo que 81.520 pertenciam a rede municipal, 32.810 a rede privada, 842 a rede estadual e 23 a rede federal. 60,5% dessas unidades ofertaram vagas para crianças de 0 a 3 anos de

idade e 89,6% de 4 e 5 anos. O país registou, um total de 8.745.148 de matrículas de EI, em 2018, sendo 3.587.292 na creche e 5.157.892 na pré-escola. Os municípios são responsáveis por mais de 71% das matrículas e as redes privadas cerca de 27,7%. Das matrículas da rede privada, 32,4% estavam em instituições privadas, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público. Pouco mais de 1,3% estavam sob responsabilidade das redes estaduais e federais (Brasil, 2019, 2020; Santos, 2020).

Essa expansão do atendimento na EI aconteceu em todas as regiões do Brasil. No país, o percentual de atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, que em 2006 foi de 19,6%, atingiu em 2017, 34,1%, o que representou uma elevação de 14,5% e uma variação positiva de 1,7. A região que mais cresceu, nos últimos anos, foi a região Sul que apresentou crescimento absoluto de 20,7% e a que teve o menor crescimento foi a região Norte com 7,0%. O Sudeste cresceu em 17,0%, o Centro-Oeste, em 12,4% e o Nordeste também teve uma taxa de crescimento absoluto de 12% pontos percentuais. Em relação ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade, os percentuais de atendimento nacional passaram de 76,7%, para 93,0%, entre 2006 e 2017. Uma elevação de 16,3%, representando uma variação positiva de 21,2%. A região Sul foi a que mais cresceu, apresentando um aumento de 25,4%. A região Sudeste cresceu 12,5% e, por isso, teve o menor crescimento. A região Norte cresceu 22,5%, o Centro-Oeste 22,2% e o Nordeste 13,6% (Brasil, 2018a).

Entre os anos de 1997 a 2018, o número de matrículas na EI cresceu 88,5%. Se considerarmos os anos de 2007 a 2018, esse crescimento foi de 34,5%, alcançando 8,7 milhões. Esse crescimento continua tendo como grande protagonista o aumento das matrículas em creches. As matrículas da pré-escola vêm se mantendo estável com alta de 3,7%, entre os anos de 2014 e 2018, enquanto as matrículas em creches aumentaram em 23,8% no mesmo período. Os dados revelam um expressivo crescimento do atendimento, mesmo com a não inclusão da EI no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (Fundef), que indicava a tendência de decréscimo demográfico com impacto também na redução da população em idade escolar.

Em 2018, a cobertura em creches chegou a 36%. Entretanto, faltou incluir quase 2 milhões de crianças com idade de 0 a 5 anos que estavam fora da escola. A expansão do atendimento tem ocorrido de forma desigual, penalizando as crianças mais novas, a população negra, indígena, famílias de baixa renda e as que vivem no meio rural. Das crianças atendidas, apenas 26% pertenciam aos domicílios que estão no quartil mais baixo de renda (Brasil, 2020).

As crianças pobres, negras e que residem no meio rural têm os menores percentuais de frequência nas escolas de EI quando comparado com as crianças brancas, residentes em áreas urbanas e pertencentes ao grupo dos mais ricos da população (Brasil, 2015; 2018b, 2019, 2020). “Essa desigualdade, em 2018, é de cerca de 25 p.p. A análise tendencial da cobertura de 0 a 3 anos sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE” (Brasil, 2020, p. 13). Dados, também, evidenciados na Pnad de 2018, ao apontar que, do total das crianças atendidas, 26% pertenciam aos domicílios que estão no quartil mais baixo de renda e 55% pertencem aos domicílios mais ricos. Essa desigualdade na expansão tem aumentado, tanto no que se refere à taxa de atendimento por região, por localidade/área urbana ou rural, quanto por raça/cor e renda (Brasil, 2018a; 2018b, 2019).

Em relação às crianças atendidas na pré-escola, a Pnad de 2018, revelou que a taxa de frequência foi 92,4%, totalizando pouco mais de 5 milhões de crianças. Trata-se de um percentual expressivo, mas o número está aquém do proposto na Meta 1 do PNE (2014/2024), que dispôs sobre o atendimento de 100% das matrículas na faixa etária de 4 e 5. Entretanto, apesar de não ter cumprindo a meta de universalizar até 2016, os dados indicam a quase universalização do acesso dessa faixa etária, mesmo que essa elevação na taxa tenha se beneficiado das “tendências demográficas, com redução do número absoluto de crianças”

(Brasil, 2018b, p. 28). Mas, ainda, faltavam incluir 330 mil crianças na pré-escola, para que essa meta seja atingida.

Contudo, segundo Gomes (2017) entre os quase 10% da população nacional de 4 e 5 anos de idade que ainda estava fora da escola, em 2014, estavam “aqueles que vivem nas zonas rurais – incluindo indígenas e quilombolas” e os 25% mais pobres, [...] “muitos com domicílio nas periferias dos grandes centros urbanos” (Gomes, 2017, p. 22). Além disso, cabe ressaltar que, “as crianças brancas, residentes em regiões mais abastadas, nas áreas urbanas, pertencentes a famílias de perfil socioeconômico mais elevado, em grande medida já eram atendidas quando da sanção do PNE” (Brasil, 2018b, p. 28).

Apesar da evolução na expansão do atendimento da EI estamos distantes para o alcance da meta 1 do PNE 2014-2024, sobretudo, para o segmento de 0 a 3 anos de idade. O Relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019) sobre os 5 primeiros anos do PNE, apontou, que a taxa de escolarização de 4 e 5 anos cresceu apenas 4%, mas precisaria crescer 11% para alcançar a meta esperada. Em relação às crianças até 3 anos para o alcance da meta de 50% seria necessário ampliar o investimento.

Outros aspectos que é preciso problematizar são as condições inadequadas de infraestrutura de muitas instituições de EI, espalhados pelo país. O relatório da Campanha apontou, por exemplo, graves problemas quanto a qualidade na oferta pois, apenas 40,4% das escolas de EI tinham biblioteca ou sala de leitura, somente 46,9% contavam com banheiros adaptados, 87,1% tinham água potável e apenas 44,6% possuíam parque infantil (Campanha, 2019). Fato, também, constatado, no Censo Escolar de 2018 ao evidenciar que, apenas 40% das creches e 28,6% das pré-escolas do Brasil possuíam parque infantil, 15,4% das creches e 15,7% das pré-escolas tinham salas de leituras, 51,6% das creches e 34,3% das pré-escolas tinham banheiros adequados para a EI. Tais fatos sinalizam um distanciamento no cumprimento da meta 1 e das 17 estratégias, dentre elas, a 1.2 e a 1.5.

A configuração desse espaço de EI pressupõe infraestrutura que garanta as dimensões espaciais, e outras tantas dimensões, para que, o cotidiano escolar deve ser organizado de forma que a criança se sinta inserida dentro do contexto educacional, pois nessa faixa etária a vivência é o alicerce da construção da personalidade do indivíduo. Que seja significativo enquanto espaço educativo, de cuidado, de imaginação, que favoreça as linguagens, e as múltiplas inteligências. Que assegure o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral da criança a partir da interação desses sujeitos com os espaços que os acolhem. A questão do espaço, da infraestrutura precisa ser compreendido com grande relevância dentro das políticas públicas, bem como, pela gestão da educação. Pois, as condições adequadas de trabalho das professoras devem ser garantidas pelos governos.

Outro aspecto importante para pensar a expansão da EI é a variável docente. Em 2007, por exemplo, o país tinha 324.248 professoras na EI. Dessas, 95.643 atuavam na creche e 240.543 na pré-escola. Naquele ano, 82,2% dos professores que trabalhavam na creche tinham formação requerida para o exercício do magistério nos termos da legislação vigente na época: 45% possuíam o magistério na modalidade Normal e 37,2% tinham nível superior com licenciatura. Entre os demais, 4,9% possuíam nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% o fundamental. Na pré-escola, 45,5% dos docentes tinham escolaridade superior em licenciatura e 41,3 % o curso normal ou magistério. Os demais não apresentavam a formação adequada pois, 5,6% tinham ensino superior sem licenciatura e 7,5% estavam cursando o ensino médio ou o fundamental (Brasil, 2009).

De acordo com o Censo Escolar de 2018, o número de docentes da EB com ensino superior aumentou em 12,9%, mas existiam ainda 40% de professores que não possuíam titulação adequada à sua área de atuação. O relatório apontou também que, “desde 2014, tem sido observado um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 62,5%, em 2014, para 69,3%, em 2018”

(Brasil, 2019, p. 37). Em 2018, o país chegou à marca de 589,9 mil docentes atuando nessa etapa da educação. Desse total, 408.571 possuíam o ensino superior completo, sendo 68,4% licenciadas e 0,9%, bacharéis. Além disso, 8,1% dessas profissionais estavam cursando o nível superior, outros 15,8% tinham curso de ensino médio normal/magistério e foram identificados 6,9% com nível médio ou fundamental (Brasil, 2019).

Rosemberg (2015), tratando desse tema demonstrou que, do total dos profissionais que atuavam como docentes na creche em 2010, 40,8% eram auxiliares e, na pré-escola, esse número caiu para 11,7%. Em geral, essas profissionais atuavam na função docente sem ter formação adequada, nem condições contratuais de trabalho compatíveis. Tal aspecto, funcionava como forma de barateamento de mão de obra, pois as mesmas ganhavam menos que as professoras com formação na área.

É notório o crescimento no número de professores da EI com nível superior, em licenciatura, mas ainda há muito o que avançar, pois considerando os dados do Censo de 2017, 16,86% dos docentes da EI não possuíam formação adequada. Isso sem considerar como exigência mínima o nível superior em licenciatura. Caso fosse considerado esse índice chegaria a 36% (Campanha, 2019). Além de muitas, vale destacar que as professoras da EI, em sua grande maioria, atuam em condições precárias de trabalho, em espaços adaptados e são a faixa dos profissionais da EB que recebem os menores salários.

Esse último aspecto, já tinha sido evidenciado por Gatti e Barreto (2009), ao constatarem que as professoras da EI, eram, predominantemente, mulheres, em geral mais jovens, com pouco estudo, recebiam os salários mais baixos e tinham as piores jornadas de trabalho. Aspectos que foram reafirmados, por Alves e Pinto (2011) e no Relatório de Avaliação do Plano Plurianual de (2008-2011) do MEC. O tema docente da EI é um aspecto muito relevante para pensar a expansão e a consolidação desse segmento, pois repercute diretamente na qualidade e na necessidade de ampliação do investimento público. Afinal, quantidade de

docentes, condições de trabalho, formação e carreira adequadas implicam na necessidade de recursos suficientes.

Outro aspecto que devemos lembrar é que a EI é a etapa da EB que possui uma maior participação da rede privada, além disso, parte dessas matrículas são conveniadas. No Relatório Técnico do Censo Escolar de 2010, por exemplo, das 361.032 matrículas registradas na rede privada, 50,8% eram financiadas com recursos públicos. Em 2010, o percentual de alunos da EI na rede privada (34,4% em creches e 23,8% em pré-escolas) foi muito superior aos 12,7% do Ensino Fundamental e dos 11,8% no Ensino Médio, sendo que o percentual dos alunos em escolas privadas em toda a Educação Básica foi de 14,7%” (Brasil, 2009). Em 2018, as redes privadas foram responsáveis por cerca de 27,7% das matrículas e dessas 32,4% estavam em instituições privadas, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público (Brasil, 2019).

A ampliação no atendimento da EI, considerando as diretrizes legais específicas, os parâmetros de qualidade é um grande desafio, pois requer elevação do investimento financeiro em infraestrutura, recursos materiais, pedagógicos e humanos, bem como de formação continuada dos profissionais que atuam nesse segmento. Nesse sentido, é importante compreender sobre o financiamento da EI no contexto da política de financiamento da EB, no Brasil, e os limites e possibilidades para o provimento da EI.

O financiamento da Educação Infantil: avanços, limites e desafios

Quando verificamos os indicadores de investimento público em educação, considerando os indicadores de investimento total e de investimento direto, bem como os indicadores de estimativa do valor do investimento público total em educação por nível e o investimento Direto por Estudante, disponíveis na página do FNDE, e analisamos neles o financiamento da EI, também constatamos que o país vinha aumentando o investimento público no atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade.

No que se refere ao percentual do investimento em educação, dados do FNDE/MEC e do Inep/MEC revelam que o investimento público total em EI, no início dos anos 2000 estava em 0,3% do PIB, em 2007 passou para 0,4% e chegou em 2018 ao valor de 0,8%. O percentual do investimento direto nesse segmento alcançou, em 2018, 0,6%. Já a estimativa nacional do valor do investimento público total por aluno dessa etapa da educação passou de R\$ 3.642, em 2007, para R\$ 6.811, em 2018. Vejamos a tabela 01 a seguir:

Tabela 01 - Investimento em Educação Infantil no Brasil 2007 a 2018

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Investimento Total em Educação	5,1	5,3	5,6	5,6	5,8	5,9	6,0	6,0	6,2	6,3	6,3	6,2
Investimento Direto em Educação	4,4	4,6	4,8	4,9	5,0	5,0	5,1	5,0	5,1	5,2	5,2	5,2
Investimento Total em Educação Infantil	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8
Investimento Direto em Educação Infantil	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
*Estimativa do Investimento por aluno da educação infantil	3.642	3.890	3.897	4.784	5.662	6.675	7.265	7.385	7.315	6.937	6.472	6.811

Fonte: Elaborado com base nos dados do FNDE. *Valores atualizados para 2018 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

O aumento de 0,4% para 0,8% representa um acréscimo representativo em valores, uma vez que se trata de pontos percentuais relativos ao Produto Interno Bruto do país. Porém é preciso considerar que quando o MEC se refere ao investimento direto está tratando do recurso público aplicado não só na educação pública, ou seja esse indicador inclui o direcionamento dos recursos públicos para o atendimento via setor privado. Contudo, o indicador de investimento direto refere-se ao gasto público somente com o atendimento público, nesse caso podemos observar que o valor passou de 0,4% apenas para 0,6%, em 2018. A estimativa do investimento por aluno da EI que vinha aumentando até 2015 passou a decrescer entre 2016 e 2018.

No caso do Brasil o percentual de investimento é muito baixo considerando os custos reais desse segmento, as demandas de expansão para o alcance da Meta 1 do PNE 2014-2024 e os critérios de acesso, equidade e qualidade presentes nas 17 estratégias dessa Meta. Sem mencionar o déficit histórico de atenção a este segmento.

Financiamento da EI no contexto do Fundeb

A introdução das matrículas da EI para o recebimento de recursos do Fundeb assegurou, ainda que, de forma limitada, a possibilidade da expansão do atendimento para essa etapa da educação, seja via matrícula, seja via indução de políticas e ações para assegurar a ampliação do acesso. Contudo, o Fundeb sozinho não seria suficiente para ajudar os municípios na expansão da EI, por isso, a partir de 2007 é possível perceber algumas ações do Governo Federal, implantados durante os governos de Lula e Dilma que, mesmo com suas contradições, representaram passos na ampliação dos recursos para esse segmento. Três das principais modalidades de ações do Governo Federal que podemos observar são: Ações e programas destinados à EI; Ações e programas que contemplam a EI por serem direcionados à EB; e Consultorias, mediante contratação e pagamento a técnicos e organismos internacionais.

Na primeira modalidade, há o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); e as três ações de repasses financeiros da União executadas para EI com o objetivo de ampliar e melhorar o atendimento nessa etapa. Essas ações recebem recursos pelo FNDE em parceria com a SEB/MEC e sob a responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal. São elas: o Programa de apoio a novos estabelecimentos de EI; o Programa de apoio a novas turmas de EI; e o Programa de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da EI, também chamado de Brasil Carinhoso. Na segunda modalidade, a União assegura recursos para EI por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e PNBE/Professor) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹.

Uma terceira modalidade de transferência de recursos para a educação e, particularmente da EI, é a contratação de consultores portadores de conhecimento técnico especializado para realizar trabalho com objetivos de desenvolver a educação e conhecimento técnico-especializados, a partir de projetos de cooperação técnica com organismos multilaterais ou agências financeiras internacionais. A exemplo, do Projeto OEI/BRA/09/001 que visa o “Fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil”, executado no pelo MEC a partir da contratação de especialistas para elaborar diagnóstico e planejamento técnico-pedagógico, e trabalho de adequação, construção de propostas ou de assessoramento técnico-pedagógico para algumas instituições de EI participantes do Proinfância. Esse projeto envolveu R\$ 3.205.232,07, de 2009, até 2015. Segundo Barbosa e Momma-Bardela (2017, p. 67) só em 2015 foram contratados 13 consultores e gasto

¹ Além disso, desenvolve, desde 2005, uma Política Nacional de Formação Continuada de Professores com foco na Educação Infantil.

de R\$ 331.841,76, com esse projeto, sendo R\$ 4260.000,00, com remunerações e R\$ 71.841,76 com passagens e diárias.

Cabe destacar, ainda, o Programa Criança Feliz que foi criado em 2016, e tem como objetivo levar orientação a respeito de saúde, educação, direitos e superação da pobreza para crianças de até 3 anos de idade, beneficiárias do Bolsa Família e para crianças de até 6 anos que recebem o Benefício da Prestação Continuada. Esse Programa recebeu, em 2017, R\$ 300 milhões e, em 2018, o valor de investimento saltou para mais de 1 bilhão de reais. No seu lançamento, o programa tinha aspiração de contratação de 80 mil profissionais com Ensino Médio completo, para fazer visitas domiciliares às crianças de famílias de baixa renda.

Contudo, esse programa apresenta características muito distintas em relação às ações tratadas anteriormente nas bases conservadoras, resgatou características do higienismo e a utilização da primeira dama como referência de cuidado assistencial e filantrópico. Predomina uma concepção puramente assistencialista e positivista de desenvolvimento infantil, com foco na redução do estado e atenção aos pobres, fortalecimento do discurso do papel da mãe em detrimento do espaço educativo para o desenvolvimento infantil. Tais características se inserem num contexto de avanço da perspectiva ultra neoliberal que desmonta o Estado e ameaça o marco civilizatório dos direitos humanos fundamentais.

É importante observar que o Programa Criança Feliz tem recebido ampliação expressiva de recursos, enquanto que o Proinfância, o Programa Brasil Carinhoso e Próprio Bolsa Família têm recebido redução e cortes de recursos. Na tabela 02 apresentamos a dotação orçamentária das ações do Governo Federal para a Manutenção da EI: o Proinfância, as ações de Apoio a novos estabelecimentos e novas matrículas, o Apoio Suplementar pelo Brasil Carinhoso e a ação de Desenvolvimento da Primeira Infância. Nela é possível verificar: que os valores planejados para investimento na EI são consideráveis; mas, que existem uma grande diferença entre os valores planejados, autorizados e

liquidados; que os valores vêm sendo reduzidos ano após ano, sobretudo, pós golpe de 2016; e, por fim, que os recursos do Programa Criança Feliz têm apresentado aumento.

Tabela 02 – Dotação orçamentária do Governo Federal de Apoio a Manutenção da EI

AÇÕES	DOTAÇÕES	2014	2015	2016	2017	2018
Proinfância (ação 12KU)*	Projetado	3.500.000,0	3.882.610,0	550.000,0	707.000,0	200.000,0
	Autorizado	3.500.000,0	3.771.283,6	402.557,8	81.059,1	170.552,3
	Liquidado 1 /	94.381,3	10.116,4	40.989,2	9.894,2	-
Apoio a novos estabelecimentos e novas vagas (ação 00OW)**	Projetado	146.250,0	20.000,0	30.000,0	80.000,0	60.000,0
	Autorizado	144.917,0	54.000,0	110.000,0	96.000,0	60.000,0
	Liquidado 1 /	34.875,7	39.503,0	38.998,4	94.650,5	59.308,7
Brasil Carinhoso (ação 20TR)***	Projetado	448.400,0	673.400,0	472.203,3	140.000,0	7.320,0
	Autorizado	808.080,0	921.310,2	142.955,5	67.644,3	6.521,4
	Liquidado 1 /	808.062,0	13.148,8	140.006,2	39.920,1	-
Criança Feliz (ação 217)****	Projetado	-	-	-	285.000,0	600.000,0
	Autorizado	-	-	-	239.993,1	527.299,9
	Liquidado 1 /	-	-	-	174.483,7	165.111,9

Fonte: Brasil (2018).

*Ação 12KU - Dotação orçamentária consignada para Apoio à Implantação de Escola para Educação Infantil.

**Ação 00OW - Apoio a novos estabelecimentos de Educação Infantil e Apoio a novas vagas de Educação Infantil

***Ação 20TR) - Dotação orçamentária consignada para Apoio Suplementar à Manutenção da Educação Infantil.

****Ação 217- Dotação orçamentária consignada para a ação Desenvolvimento Integral na Primeira Infância.

Nesse cenário, programas como o Proinfância, Mais Educação e Brasil Carinhoso, elaborados e em andamento antes de 2016, entraram em processo de paralisação, desmonte, redução ou extinção sistemática.

Existem, ainda, mais dois aspectos ou dimensões que, necessariamente, deve ser colocado em pauta ao pensarmos os avanços e desafios para a expansão do direito a EI com qualidade, bem como os processos e mecanismos de gestão desse segmento, são eles: e, a compreensão sobre os custos educacionais, por meio, dos quais, é necessário ter a ciência de que a EI possui o custo mais elevado dentro dos segmentos da EB; a compreensão de que a EI é de responsabilidade dos entes municipais. Por fim, é necessário compreender que sem o financiamento público adequado é impossível assegurar o direito à EI com equidade e qualidade.

Há muito que avançar, tanto em termos da ampliação do acesso quanto em termos da melhoria da qualidade e equidade no atendimento. É preciso reconhecer que o processo de expansão de uma etapa educativa requer investimentos, por exemplo, em prédios, salas e carteiras suficientes e adequadas, em professores com qualificação e salários condizentes, bem como em material didático de qualidade mínima e quantidade suficiente. É necessário, repensar a política de expansão da EI, sobre até que ponto ela está dando conta de garantir o direito a EI com qualidade e equidade. Haja vista o Estado, ainda, defende e promove uma forte política de convênio, dispõe de poucos recursos para essa etapa educativa e, além disso, prioriza a atenção e o investimento na educação para as crianças de 4 e 5 anos de idade em detrimento daquelas com 0 a 3.

Nesse sentido, é fundamental que o Estado possa dispor de recursos financeiros suficientes e necessários para acionar e assegurar mecanismos capazes de asseverar uma EI de fato e de direito. Esse direcionamento e ampliação de recursos, deve ter como referência o custo-aluno-qualidade e a necessidade da efetivação e regulamentação do Regime de Colaboração. Vale destacar que, a aprovação do Fundeb representou um passo

significativo para a indução de mais aporte financeiro para EI, para a sobreposição do caráter educacional em relação ao assistencial e para a construção de EB como direito de todos.

Segundo os estudos de custos educacionais, a EI é o segmento que tem o custo mais elevado dentro da EB, uma vez que essa etapa da educação requer oferta em tempo integral, sobretudo, na creche, e uma preocupação com relação ao número de profissionais e o número de alunos ser mais reduzida. Uma EI de qualidade exige infraestrutura, espaços apropriados, profissionais qualificados, formados e bem remunerados. Recursos materiais, equipamentos e condições de trabalho adequadas. Além disso, é imperativo a observância do fator razão criança/adulto, da razão alunos/turma e da oferta em tempo integral. Como assegura Pinto (2013) a qualidade é um conceito objetivo, e “passa pela existência de escolas com infraestrutura e equipamentos adequados, professores bem formados e remunerados, razão alunos/turma e alunos/professor que viabilizem o ensino e a aprendizagem [...]” (Pinto, 2013, p. 293).

Por tudo isso, a presença de mais recursos para a EI, considerando os insumos necessários é condição imprescindível para a garantia da EI como direito, principalmente, para as camadas mais vulneráveis. Faz-se necessário repensar e acompanhar os fatores de ponderação, para a creche e a pré-escola e lutar pela ampliação e aplicação dos recursos para a EI no Novo Fundeb, pois aquele criado em 2007, terminou em dezembro de 2020. Objetivamente, considerando o aumento dos recursos para esse segmento no Novo Fundeb, o Custo Aluno Qualidade CAQ como parâmetro para assegurar o padrão mínimo de qualidade das condições de oferta educacional. Bem como a defesa de que a organização e distribuição dos recursos, além de observar os fatores de ponderações deverá considerar as especificidades e os insumos necessários para a garantia de qualidade (Santos, 2020).

A maior parte da EI, está no setor público e na rede municipal. Ou seja, é de responsabilidade, constitucional, do ente federado que possui menor capacidade arrecadatória e financeira. A grande

maioria não tem receita própria e, praticamente, 80% dos municípios do país tem no Fundeb uma de suas principais fontes de receitas. A elevação das responsabilidades e demandas para os municípios, bem como o processo de municipalização da educação, não foram seguidos de recursos suficientes ou adequados, e a cooperação técnica e financeira da parte do Estado e da União não parece se materializar de forma esperada na educação pública.

Segundo Pinto (2014), 90% do total dos municípios possui até 50 mil habitantes e a grande maioria não tem receita própria. Em 89% desses, “a receita própria representa somente 15,5% da receita total” (p. 629) e tem entre suas principais receitas as transferências vinculadas aos programas de saúde – especificamente do Sistema Único de Saúde (SUS) – e educação – Fundeb e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Por isso, Pinto (2014) reafirma que o aspecto central no debate do federalismo e da educação é o tema dos recursos que os municípios dispõem e o quanto precisariam dispor para gerir suas escolas. Pois, a cada R\$ 100 arrecadados em tributos no país, o Governo Federal arrecada R\$ 70; os estados R\$ 25; e os municípios apenas R\$ 5. Quando se consideram as transferências constitucionais, a União fica com cerca de 56%, os estados com 26% e os municípios com 18%.

Assim, podemos afirmar que os municípios são responsáveis pelo financiamento da EI (como função própria) (artigo 211 da CF/88, inciso 2º), mas devem contar necessariamente com o apoio financeiro e técnicos da União e dos Estados que, em relação a essa etapa da educação, possuem a função supletiva. No artigo 8º da CF, por exemplo, a União tem as funções normativa, redistributiva e supletiva (art. 8º, §1º), devendo prestar assistência técnica aos Estados, Distrito Federal e municípios (art. 9º, III) para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória (Brasil, 1988).

Considerações

A EI possui déficit histórico em relação à infraestrutura, espaços adequados, recursos humanos e pedagógicos; é o segmento que tem os custos mais elevados na EB; e, além disso, os municípios são os entes federados com menor capacidade de arrecadação e de financiar a educação. Esses, dentre outros aspectos, indicam a amplitude do tema e sugerem a necessidade de estudo e proposições políticas quanto ao financiamento da EI. É preciso ampliar os recursos para o provimento dessa etapa da educação, haja vista que para assegurar ampliação da taxa de atendimento, será necessário provimento de infraestrutura, valorização dos profissionais, conformação da razão adulto-criança e condições pedagógicas adequadas. A garantia do direito a EI, de expansão e melhoria da qualidade desse atendimento está diretamente ligada à quantidade de recursos públicos que são direcionados para seu financiamento.

Por um lado, foi possível constatar uma ampliação da atenção, uma expansão do atendimento da EI e uma elevação dos recursos públicos direcionados para EI, mesmo que parcos. Aspectos observados a partir da ampliação das matrículas, do número de estabelecimento e de docentes nesse segmento. Por outro, percebemos que o percentual do PIB aplicado na EI, além de ínfimo, pouco se alterou durante 10 anos. Além disso, os indicadores de taxa de atendimento sofrem influência de outros fatores como o demográfico e ainda a elevação da matrícula no setor privado. Esse fato nos conduz a fazer duas assertivas: a EI é o segmento em que menos se investe no Brasil; o investimento persiste baixo, constante e sofreu pouca alteração significativa mesmo com o Fundeb, o Proinfância e outros investimentos em nível nacional.

Notamos que esse processo de ampliação da atenção e de recursos para EI acontece a partir dos governos de Lula e Dilma e tem no Fundeb o salto mais importante, pois a partir dessa política a EI passou a ser assistida financeiramente a cada nova matrícula.

Contudo, o Fundeb sozinho não consegue estimular a expansão do atendimento da EI, pois os fatores de distribuição dos recursos para esse segmento foram baixos, os custos para garantir o atendimento são elevados e as fragilidades históricas do atendimento educacional à infância dificultam a ampliação do atendimento. Nesse contexto, apresentamos um conjunto de ações do Governo Federal que objetiva apoiar a Manutenção e Desenvolvimento da EI, como o Proinfância e o Brasil Carinhoso.

Contudo, percebemos que ainda há muito que avançar, para incluir as muitas crianças que estão fora da escola de EI, sobretudo, as de 0 a 3 anos, das mais pobres e as não brancas. Verificamos ainda que, é preciso expandir com qualidade e melhores condições de atendimento. Para isso, deve-se ampliar o investimento em infraestrutura, melhorar valorização, formação e condições de trabalho dos docentes da EI e capacitação. Há muitas crianças de famílias mais pobres que estão fora das escolas e são as que mais precisam das vagas, tanto na creche quanto na pré-escola.

O investimento na EI via financiamento público é imperativo, necessário e estratégico se o país pretende crescer e se desenvolver economicamente e socialmente; e se pretende superar ou enfrentar as desigualdades (sociais, educacionais, de cor-raça-renda). Por isso, é urgente (re)pensar a política de financiamento da EI. Aproveitando o contexto demográfico e as experiências de programas, políticas e projetos em andamento, as articulações intergovernamentais e intersetoriais, as particularidades e especificidades do segmento. Ouvir gestores, educadores e, sobretudo, considerar as pesquisas e os estudos sobre EI.

Os municípios são responsáveis por mais de 71% do atendimento da educação infantil no Brasil e a União e os estados se responsabilizam por apenas 1,3% das matrículas. As demais matrículas ficam na rede privada. Nesse sentido, a União e os estados devem cumprir suas funções de auxílio técnico e financeiro aos municípios e por isso, é imprescindível repensar o papel do Pacto Federativo na garantia do direito à educação da criança pequena. Nesse sentido, é necessário atuar fortemente no processo

de acompanhamento e controle social do Novo Fundeb para garantir mais recursos para EI, maior complementação da União ao Fundeb e a presença do CAQ como parâmetro para o financiamento.

Referências

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n.143, mai./jun. 2011.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; BARDELA, Adriana Missae Momma- Educação infantil e governo federal: reflexões sobre programas e ações do MEC a partir do plano plurianual (2012 a 2015). **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.1.2017.

BRASIL, A Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Educação Infantil). Relatório de Avaliação de Políticas Públicas. **Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal**. Brasília - DF. 2018.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil) (FNDE) **Relatório de gestão do FNDE 2017** / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: FNDE, 2018. p. 248.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. 63 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Monitoramento do 1º Ciclo das Metas no Plano Nacional de Educação: biênio 2014-2016**, Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação: destaques do *Education at a Glance 2018***. Brasília, Inep, 2018.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo Nº 80 Implantação de Escolas para Educação Infantil**. Brasília, 2017.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Plano Nacional de Educação: 5 anos de Descumprimento. Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014. **Relatório metas e estratégias do Plano Nacional de Educação**. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade. *In: Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas*, p. 17-50 / Ana Valeska Amaral Gomes (Org.) – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

PINTO, José Marcelino Rezende. Novas fontes de financiamento e o Custo Aluno-Qualidade. In ABMP/TPE (orgs.) **Justiça pela qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, p. 288-311, 2013.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.153 p.624-644 jul./set. 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2.Ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott. Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do Inep e O IBGE: sugestões e subsídios para uma maior e mais eficiente divulgação dos dados. *In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. (Org.) Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez. Editora, 2015.

SANTOS, Joedson Brito dos. O financiamento da educação infantil no novo Fundeb e o enfrentamento das desigualdades no contexto pandêmico. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n. 2, julho a setembro de 2020.

Capítulo II

VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação

Gabriela Oliveira Santos
Emanuela Celi da Silva Ferreira
Joedson Brito dos Santos

Introdução

Ao discutir sobre valorização docente na Educação Infantil (EI) é importante ressaltar que, historicamente, a educação para crianças pequenas foi negligenciada por parte do Estado brasileiro, o que resultou num atendimento sob a responsabilidade de diversos órgãos e instituições filantrópicas e confessionais. Nesse processo, o poder público desenvolveu uma sistemática de transferir recursos públicos para instâncias privadas via conveniamento. Além disso, o atendimento de crianças menores de sete anos de idade era considerado algo no âmbito do privado, da família.

Esses, dentre outros aspectos, resultaram numa oferta precarizada, a baixo custo, sem necessidade, nem preocupação com materiais e espaços específicos e apropriados. Por conseguinte, a falta de atenção do Estado no que diz respeito a essa etapa de educação reflete diretamente na valorização dos profissionais da EI. Essa precarização também envolve as condições do trabalho dos professores, tendo em vista, que se acreditava que para a educação das crianças pequenas não havia a necessidade de um profissional com qualificações específicas, ou seja, qualquer um que gostasse de crianças poderia atuar na EI.

Kuhlmann Jr. (2000) corrobora com esse assunto quando afirma que boa parte das mulheres que trabalhavam com as crianças pequenas não tinham formação, apenas poucas mulheres que exerciam cargos de supervisão e coordenação possuíam alguma qualificação. A falta de formação estava relacionada a dimensão de doméstico, que representava o trabalho manual e de cuidados (alimentação e higiene), com as crianças pequenas, e que resultava “na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.” (2000, p.13), produzindo efeitos diretos na precarização do trabalho docente da EI.

A partir da Constituição Federal de 1988 a criança de zero a seis anos foi reconhecida como um sujeito de direito e o atendimento em creche e pré-escolas foi definido como um dever do Estado. Esse direito foi ratificado pela Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, que inseriu a EI no sistema educacional, a partir do seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. Nesse novo cenário, os professores de EI passam a ter direito à uma formação mínima. Esse movimento implicou no processo de institucionalização da EI, na necessidade de tornar clara a especificidade do atendimento nessa etapa e da constituição de um profissional específico para atuar nesse segmento (Santos, 2025; 2018; Flores, 2017).

Como destacaram Locatelli e Vieira (2019) o reconhecimento, afirmação e a garantia do direito da criança à educação requerem e dependem [...] “de políticas educativas consistentes que garantam parâmetros de infraestrutura e funcionamento dos serviços, em que a presença de profissionais com formação e qualificação” [...] (2019, p. 265).

A fim de garantir, de forma efetiva, os direitos das crianças pequenas se faz necessária a garantia dos direitos dos profissionais que atuam nessa etapa, mediante a valorização profissional, bem como, de condições de trabalho por meio de uma infraestrutura condizente com as necessidades das crianças pequenas. Locatelli e

Vieira (2019) afirmam também que é preciso compreender as condições de trabalho em seus aspectos estruturais (infraestrutura, materiais didáticos, equipamentos e outros) como também, nas relações que apresentam o processo de trabalho como forma de ingresso, contratação, remuneração e carreira.

Entretanto, esse avanço na legislação e nas políticas públicas nacionais e municipais não foram suficientes para romper com esse histórico de precarização, nem resultou na valorização das docentes da EI. As políticas para essa etapa educacional ainda são poucas e frágeis quando especificamos a valorização docente sob a dimensão da infraestrutura das Instituições de Educação Infantil – IEI. As leis e documentos que temos são poucos, mas, ainda assim representam um avanço, quando levamos em consideração o percurso histórico da EI, que foi marcado pela desobrigação do Estado.

Para essa pesquisa e texto temos com objetivo analisar como está posta a valorização do trabalho docente sob aspectos da formação, remuneração, carreira e das condições de trabalho na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), e no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 e o vigente (2014-2024). Para isso optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho analítico e documental. Espera-se que esse estudo, ainda que, com análise preliminar, nos permita conhecer e refletir um pouco sobre como o tema da valorização docente na EI é tratada na LDBEN e nos PNE de 2001 e de 2014.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o trabalho docente na EI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, discutida e aprovada após a promulgação da Constituição de 1988, foi resultado de um longo processo de disputas políticas de projetos de educação e de sociedade na Câmara de Deputados e no Senado. Apesar de dedicar o capítulo V, mais especificamente do artigo 61 ao 67, ao profissional da educação, o tema concentrou-se no aspecto da formação docente.

Algo a ser observado é que de 1996, quando da sua promulgação, até o ano de 2023, quando da escrita deste texto, LDBEN/96 sofreu muitas alterações, e no Título VI - Dos Profissionais da Educação, são constatadas várias modificações em sua redação, um exemplo disso é o artigo 62 que sofreu três alterações ao longo dos anos, sendo retirado deste, o local onde se daria a formação do docente da Educação Básica, deixando em aberto. Neste título ainda é descrito sobre questões como a valorização profissional a partir do plano de carreira (art. 67) e o piso salarial, sem haver a fixação de nenhuma base de cálculo ou ainda o detalhamento dos passos para efetivação de tal proposição.

Entretanto, com relação ao piso salarial, em 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério (PSPN) público da educação básica, valor mínimo que deveria ser pago a esses profissionais. Nessa lei, define-se como profissionais do magistério público, os que atuam na docência ou que dão suporte pedagógico aos docentes. A base dessa lei são os profissionais que possuem nível médio, modalidade Normal, com 40 horas semanais. Inicialmente, o valor instituído foi de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, que deveriam ser reajustados anualmente, com base no valor aluno/ano; em 2023 o piso teve reajuste de 14,9% passando para R\$ 4.420,55 (Brasil, 2008; 2023). No quadro 01 temos a evolução do PSPN desde de sua instituição até o momento.

Quadro 01 – Evolução do Piso Salarial do Magistério - 2009 a 2023.

Ano	Valor	Percentual	Ano	Valor	Percentual
2009	R\$ 950,00	--	2017	R\$ 2.298,80	7,64%
2010	R\$ 1.024,67	7,86%	2018	R\$ 2.455,35	6,82%
2011	R\$ 1.187,97	15,94%	2019	R\$ 2.557,74	4,17%
2012	R\$ 1.450,54	22,2%	2020	R\$ 2.886,15	12,84%
2013	R\$ 1.567,00	7,97%	2021	R\$ 2.886,15	0%
2014	R\$ 1.697,39	8,32%	2022	R\$ 3.845,63	33,24%
2015	R\$ 1.917,78	13,01%	2023	R\$ 4.420,55	14,9%

2016	R\$ 2.135,64	11,36%			
------	--------------	--------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do SINTERO e do governo federal.

Como é possível observar, os valores têm obtido elevações, entretanto, os percentuais de reajuste em relação ao ano anterior são inconstantes, chegando até caírem mais de 50%. Isso acontece por conta de que o cálculo é feito da seguinte maneira: o Ministério da Educação (MEC) utiliza o crescimento do valor anual mínimo por aluno como base para o reajuste do piso dos professores; dessa forma, é utilizada a variação observada nos dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização deve ocorrer.

Em relação ao tempo dedicado para estudos, planejamento e avaliação dos professores, a lei posiciona-se que este esteja incluído na carga horária (art. 67, Inciso V) dos docentes, contudo, observa-se que essas atividades são realizadas fora dessa carga horária, pois são insuficientes para o planejamento, reuniões, estudos e todas as atividades que são demandadas pelo trabalho pedagógico.

Com relação a dimensão da infraestrutura, a LDBEN/96 contempla de maneira subjetiva a condição adequada de trabalho (art. 67, inciso VI), pois não explicita quais são as condições mínimas para que o docente realize satisfatoriamente a sua atividade educacional. Tal aspecto fragilizou o debate e a luta por melhores condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Contudo, resolvemos verificar a atenção dada a este tema nos Planos Nacionais de Educação, porém, com foco na valorização dos docentes da EI.

Os PNE (2001/2011 e 2014/2024) e a valorização da docência na Educação Infantil

O Plano Nacional da Educação (PNE) é uma política educacional que define ações para a melhoria da Educação Básica (EB) a serem realizadas num determinado prazo. O atual plano é

composto por 20 Metas, cada uma com suas estratégias, que abrangem vários aspectos da educação.

O PNE (Lei nº 10.172/2001) foi resultado de muita pressão e disputa da sociedade, que por iniciativa de sindicatos, professores, estudantes, pais, comunidade e com o apoio de alguns parlamentares, elaboraram o seu plano de educação, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, e o enviaram para o Congresso Nacional. Entretanto, essa ação, encabeçada pelo Deputado Ivan Valente e que teve o apoio da oposição, fez com que o governo retirasse da gaveta o seu próprio projeto, da classe capitalista, que logo foi anexado ao popular, começava assim uma disputa entre o projeto da sociedade brasileira e o projeto do governo.

O Plano do governo era a expressão da política capitalista e da classe dominante, enquanto que o da Sociedade Brasileira buscava fortalecer a escola pública e a democratização da gestão escolar, entre outros. O resultado desse embate é o PNE de 2001, que foge do que foi proposto pela sociedade, tornando-o como diz Valente e Romano (2002), em uma “carta de intenções”, o autor citado, em suas análises, percebe o “detalhismo” quanto a estipular tempos, que em suma levam à centralização da política educacional e, ao “generalismo ambíguo” quando das situações como a de fixar um piso salarial nacional. Em relação ao PNE (2001) do governo, Silva (2004, n.p.) afirma que “a proposta de PNE do governo teve o objetivo de assegurar a continuidade das políticas educacionais em vigor e possibilitar a articulação da União, estados e municípios para sua implementação”, buscando, na verdade, continuar no controle das políticas educacionais.

Foi dividido nas etapas da educação com seus objetivos e metas¹, e, possui a seguinte configuração: sobre os níveis de ensino temos a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e

¹² O Plano Nacional de Educação criado em 2011 utiliza os termos Objetivos e Metas, não faz referências às estratégias, que constam no plano de atual vigência.

Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena; sobre o magistério da educação básica temos a Formação dos Professores e Valorização do Magistério e ainda o tópico Financiamento e Gestão. Os tópicos que mais nos interessam são os da Educação Infantil, da Formação dos Professores e Valorização do Magistério e Financiamento e Gestão por estarem diretamente ligados ao nosso tema.

No primeiro tópico, Educação Infantil, o plano tem 26 metas/objetivos, sendo que alguns desses se desdobram concedendo um detalhamento maior à meta da qual faz referência. Dessas 26 metas/objetivos, quatro destinam-se a infraestrutura das instituições, e são elas a dois, a três, a quatro e a 13, sendo que a dois traz alguns detalhes de como devem ser essa infraestrutura, todavia, percebemos que estavam voltadas para as crianças e não se refere em nada sobre a infraestrutura para atender também às necessidades do docente.

Quanto à remuneração não é dito nada, esse aspecto ficou de fora do PNE (2001). Com relação a carreira, existem também quatro metas/objetivos (cinco, seis, sete e 24), e todas dando ênfase a formação docente, evidenciando prazos para os entes federados cumprirem o que está posto na LDBEN/96, que é a formação mínima exigida de nível superior ou Normal. Já no tópico do Financiamento, das 18 metas, nenhuma delas faz menção explícita sobre investimentos com a valorização dos professores ou mesmo, de investimentos nas condições de trabalho, o que também inclui a infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI).

Em relação a Formação de Professores e Valorização do Magistério, logo em seu diagnóstico é expresso que a valorização do magistério implica em: formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. A ênfase continua sendo a formação tanto inicial, quanto a continuada (sendo que há alusão a formação em nível de mestrado e doutorado), das 28 metas/objetivos apenas a primeira trata de forma superficial do plano de carreira e piso salarial, não há nenhuma que mencione sobre as condições de trabalho, o que inclui a infraestrutura. O que

nos induz a pensar que neste Plano, a valorização do magistério esteve alicerçada em um único pilar, que foi a formação dos professores, deixando os demais aspectos em apenas conjecturas.

Com o fim do PNE (2001/2011) só três anos depois foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), para a década de 2014 a 2024, e é composto por 20 metas e 254 estratégias. As metas que nos interessam são as metas 1, 15, 16, 17, 18 e 20, pois tratam sobre a EI, sobre a Valorização do Magistério e Formação dos Professores e o Financiamento da educação.

Na Meta 1, que trata da Educação Infantil, observamos que as estratégias 1.5, 1.6 e 1.13 trazem a preocupação com a infraestrutura das instituições, com sua construção, reestruturação e aparelhagem, levando em consideração as necessidades infantis, sem fazer menção às necessidades dos docentes. Com relação a Valorização do Magistério, aqui temos nas Metas 1.8 e 1.9 destacam a preocupação com a formação dos professores apenas. A formação docente está contemplada em duas das 20 metas, sendo a Meta 15, sobre a Formação dos Profissionais em Educação. Das 13 estratégias, dessa Meta, oito estão voltadas para as especificidades da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, sendo que não há menção sobre a formação em nível de mestrado ou doutorado². Entretanto, a estratégia 15.10 refere-se à educação em cursos técnicos, de nível médio e tecnológico, e de nível superior.

A Meta 16 trata sobre a formação de nível de pós-graduação e formação continuada, com seis estratégias, destinadas a planejamento, expansão de acervo bibliográfico, implementação de ações relacionadas à cultura, bem como a consolidação de políticas formativas e diretrizes (áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas), apenas a 16.5 específica a formação em pós-graduação (com ampliação de bolsas

² Com relação à formação em nível de mestrado e doutorado, a Meta 14 faz referência à expansão de financiamento e ao aumento do número de mestres e doutores de forma geral.

de estudos para professores e profissionais em educação) e não evidencia formas da garantia dessa formação.

Quanto a Meta 17, que se refere a Valorização dos Profissionais do Magistério e a equiparação salarial, apresenta quatro estratégias simplórias, de âmbito vago. As duas primeiras estratégias estão voltadas para constituir fórum permanente para o acompanhamento da atualização do Piso, assim como da evolução salarial. A terceira faz referência a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica) e a quarta que especifica a assistência da União para que os entes federados possam implementar políticas de valorização, o que inclui o piso salarial.

Com o total de oito estratégias, a Meta 18 versa sobre o Plano de Carreira, e orienta a realização de concursos públicos para o provimento dos profissionais do magistério (18.3), e prevê licenças remuneradas para formação continuada (inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*, 18.4), bem como institui que os repasses das transferências federais voluntárias sejam para os entes federados que aprovaram seus planos de carreira para os profissionais do magistério.

Na Meta 20, entre as suas 12 estratégias, faremos destaque para as de número 20.6, 20.7, 20.8 e 20.10, que fazem referência ao CAQI e CAQ (Custo Aluno-Qualidade inicial e Custo Aluno Qualidade)³, esse destaque que estamos concedendo diz respeito a amplitude que esse indicador tem, pois, tem um detalhamento sobre os custos que envolvem uma educação de qualidade

³ O Custo Aluno Qualidade e o Custo Aluno Qualidade inicial: “Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi (Custo Aluno- Qualidade Inicial) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica [...]. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais” (CAMPANHA, s.d.).

relacionando as especificidades de cada etapa, bem como considera os custos também com a manutenção das instituições educacionais:

[...] o CAQi considera condições como tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro. Assim, o CAQi contempla as condições e os insumos materiais e humanos mínimos necessários para que os professores consigam ensinar e para que os alunos possam aprender. (Campanha, s.d.).

O CAQi/CAQ representa um grande avanço, principalmente quando se fala em infraestrutura da Educação Infantil, negligenciada por longos anos e não apenas isso, porque ele representa o entendimento de que é preciso investir na melhoria das condições das instituições educacionais, para que dessa forma possamos ter uma educação de qualidade.

Resultados parciais

Conforme o arcabouço jurídico (CF/88, LDB/96, ECA/90), o professor da EI é o profissional responsável por cuidar e educar crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade em creche e ou pré-escola. No entanto, pouco se tem assegurado para que estes profissionais possam exercer sua função com qualidade e valorização. A própria LDB/96 desprivilegia o professor da EI quando admite e mantém a formação mínima em nível médio. A desvalorização também acontece quando não é assegurado, pelos entes públicos, estruturas adequadas para o funcionamento das IEs e por conseguinte não asseguram condições favoráveis para o desenvolvimento do ofício.

Sobre esse aspecto Silva (2011, p. 379) afirma que “[...] a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados,

com condições adequadas de trabalho e que compreendam a importância de sua atuação [...]”. No entanto, é sabido que as políticas de valorização docente são pensadas/instituídas em uma sociedade capitalista, que não visa o bem comum, mas, os interesses do capital (Davies, 2014).

Desvalorização essa que perpassa pelo próprio perfil da profissão docente na EI, já que podemos entender que é uma profissão que é constituída em sua maior parte por mulheres, e que a maioria destas inicialmente, não possuíam formação superior. De acordo com Costa, Montenegro e Silveira (2018) historicamente a EI foi sendo constituída como uma profissão feminina, e “tal fato chancela, nas políticas públicas, o que temos de pior em termos de discriminação: o rebaixamento salarial, péssimas condições de trabalho e o desprestígio social” (p. 45).

Desse modo é importante enfatizarmos a importância da valorização do trabalho docente, como elemento essencial de reconhecimento profissional, como também de reconhecimento dessa etapa de ensino, no que tange a melhoria de sua qualidade, isso porque “um profissional bem remunerado, com condições de trabalho adequadas, formação continuada e com ascensão na carreira terá melhores perspectivas de desenvolver o seu trabalho no espaço escolar” (Pereira; Oliveira, 2016, p. 34).

Quando tratamos das condições de trabalho docente adequadas temos em pensamento as condições em que se encontram as Instituições de Educação Infantil (IEI). Pensar na educação infantil, é pensar na importância do ambiente de aprendizagem como espaços significativos para o desenvolvimento físico, social, emocional das crianças, pois é a partir dos diferentes espaços escolares que as crianças pequenas vivenciam experiências enriquecedoras, que irão contribuir para sua formação. Porém, infelizmente, as condições de infraestrutura dos espaços destinados a EI, não são as melhores, e isso é reconhecido em documentos oficiais.

E isso é reconhecido em documentos oficiais, como os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de

Educação Infantil, e em dados como do relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que mostram que até 2018, apenas 40,4% das instituições de EI biblioteca, e somente 46,9% contavam com banheiros adaptados, 87,1% tinham água potável, somente 44,6% possuíam parque infantil (Campanha, 2019). Não é difícil de imaginar, que se ainda existem instituições de EI, que dispõem de condições mínimas de funcionamento, é porque existem muitas brechas em relação a oferta de uma infraestrutura adequada para o atendimento de crianças pequenas.

Pesquisa realizada por Costa, Montenegro e Silveira (2018) que buscou analisar a formação continuada de professores/as e as condições de trabalho na educação infantil em cinco municípios do Brejo Paraibano, encontrou evidências de que a formação continuada acontece de forma descontextualizada da realidade e da necessidade dos professores, possuindo foco nos aspectos técnicos; evidencia também que, em relação aos profissionais que trabalham nas creches, todas são mulheres, não concursadas, de contrato temporário, tendo uma extensa jornada de trabalho, e recebendo não mais que um salário mínimo.

Tais constatações reforçam que discutir sobre a valorização do trabalho docente, também é discutir sobre as condições de trabalho que estão relacionadas com a qualidade e disponibilidade de recursos, sejam eles físicos, materiais e didáticos, e/ou os processos que estão presentes no trabalho, suas relações, e o contexto trabalhista, que é representado pelo ingresso, contratação, remuneração e carreira (Locatelli e Vieira, 2019). Por conseguinte, o texto traz também uma discussão sobre qualidade e investimento em educação. Como destacado por Pereira e Oliveira (2016, p. 34) “um profissional bem remunerado, com condições de trabalho adequadas, formação continuada e com ascensão na carreira terá melhores perspectivas de desenvolver o seu trabalho no espaço escolar”. Nessa direção, afirmamos que para que ocorra a garantia da valorização docente, e da melhoria da qualidade da educação, é preciso de investimento público.

Contudo, o que temos visto nas políticas públicas educacionais (LDBEN/96 e PNE) que estão voltadas para valorizar os professores é uma ênfase na formação inicial e continuada, como se ela por si só conseguisse resolver tantos os problemas da qualidade da educação, como da própria valorização docente. Entretanto, na educação de crianças e jovens estão relacionados diversos aspectos que devem ser levados em consideração, e não dá para se privilegiar apenas um aspecto e deixar os demais de fora, é preciso:

Assegurar o acesso dos estudantes às vagas escolares disponibilizadas nas instituições de ensino, em especial na educação básica, e sua permanência com sucesso na escola, depende do atendimento a uma série de elementos estruturais e serviços, dentre os quais se destacam: materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar (Brasil, 2007).

O PNE (2001/2011) demonstrou a importância de tais aspectos em suas diretrizes, mas, foi superficial ao não especificar nas metas/objetivos que pudessem contribuir para a valorização dos professores. Não expressou a preocupação com o profissional de educação como um todo, mas evidencia e tende a discutir a formação desse profissional. A formação profissional inicial e continuada, proposta nas políticas analisadas, impõe limites à atuação dos profissionais leigos e de curso médio, estipulando prazos para que estes se ajustem ao novo desígnio do curso superior. Ao tratar outras pendências tais como as condições de trabalho, piso salarial e carreira, não firma prazos, não estipula valores/percentuais, apenas faz pouca menção sobre o assunto, deixando em aberto e transferindo suas obrigações. Esse fato revela limites e contradições para a efetiva valorização dos profissionais da EI.

Além disso, é preciso lembrar que por ocasião da aprovação do PNE (2001/2011), o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, vetou nove metas, estas estavam relacionadas com o financiamento para melhoria da educação. Dentre elas está a que amplia o financiamento público à pesquisa científica e

tecnológica, as formas de recursos para assegurar os planos de carreira, em geral, para os profissionais e o que garante recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal.

É inegável que em algumas questões o PNE (2014-2024) trouxe alguns avanços que não encontramos no seu antecessor (PNE 2011), uma delas, como já relatamos é a inserção do CAQi/CAQ que pode representar um grande avanço para a educação nacional e, principalmente para a educação de crianças pequenas, mas, apenas, se ele sair do papel e for executado como está proposto.

É importante destacar ainda que sobre os resultados da Meta 15, segundo o INEP (Brasil, 2021) em 2021, apenas 60,7% dos professores que atuam na EI no Brasil, tinham formação superior adequada. Em 2013, esse percentual correspondia a 42,2%, isso mostra que houve um avanço, ainda que modesto. Esse aumento aconteceu em todas as regiões do país, no entanto percebemos que ainda falta muito para o alcance dessa meta, visto que, na região norte ainda existem 35,7% de professores sem formação, na região nordeste 44,9%, na região sudeste 37,4%, na região sul a proporção é de 40,3 % e na região centro-oeste é de 36,2%.

Sobre a Meta 16 no PNE/2014, de acordo com os dados de 2021, no Brasil temos 44,7% de professores da educação básica que possuem formação em nível de pós-graduação, e 40,0% que participam de formação continuada. Não existem dados mais específicos sobre os/as professores/as da EI. Apesar de não ser possível avaliar as condições de formação é possível dizer que houve um progresso no decorrer dos anos, em relação a formação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, porém é importante ressaltar que para o cumprimento da meta, ainda falta atingir o percentual de 2,3% que é de 50%.

No que tange a formação continuada, a situação é mais precária, visto que até 2024, último ano de vigência do PNE, era preciso que todos os profissionais da educação estivessem participando de formação continuada. O quadro indica que ainda

existem 60% de profissionais de Educação no Brasil que não participam de formação continuada.

Sobre a Meta 17 no PNE/2014 é possível inferir que o rendimento médio dos professores vem aumentando, e de forma gradativa vem ocorrendo a equiparação. No entanto, isso não significa que o salário dos professores está aumentando, mas que os salários e a média salarial nos últimos anos baixaram, bem como diminui o poder de compra, haja vista a alta nas taxas de inflação. De toda sorte, não ocorreu o cumprimento da meta, visto que o prazo para equiparação era até o sexto ano de vigência do PNE, o que não aconteceu, e segundo os dados de 2021 ainda falta atingir o percentual de 17,5%.

No que se refere a Meta 18 no PNE/2014, podemos destacar que o indicador 18 que aborda sobre o quantitativo de unidades federativas que possuem Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais do magistério. O indicador 18.B trata do percentual de unidades federativas que preveem o limite máximo de dois terços da carga horária para interação com os estudantes. O indicador 18.C refere-se à quantidade de unidades federativas que atende ao PSPN. O indicador 18.D discute sobre o percentual dos municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente. O indicador 18.E expõe sobre o percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério. O indicador 18.F aponta o percentual dos municípios que preveem limite máximo de dois terços da carga horária para interação com os estudantes. O indicador 18.G apresenta o percentual de municípios que atende ao PSPN. E por último, o indicador 18 H, assim como o 18.D, aborda o percentual dos municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente. No quadro 02 podemos observar como estão os percentuais relativos a esses indicadores.

Quadro 02 – Percentuais dos Indicadores da Meta 18

Percentuais dos indicadores da Meta 18			
Indicador	Percentual	Indicador	Percentual
18.A	100%	18.E	95,7%
18.B	85,2%	18.F	74,2%
18.C	70,4%	18.G	74,2%
18.D	81,5%	18.H	38,8%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep de 2018.

Aqui percebemos uma incoerência dos dados apresentados pelo Portal Painel de Monitoramento do Inep, visto que os indicadores 18.D e 18.H que tratam da mesma questão, apresentam percentuais diferentes. No que se refere aos indicadores 18.A, 18.B e 18.C, que tratam do percentual de unidades federativas que possuem/prever PCR; carga horária de dois terços, para atividades de interação e PSPN, tivemos avanços, visto que o primeiro indicador já foi alcançado, e os outros dois faltam 14,8% e 25,6%, respectivamente.

Sobre os indicadores 18.D, 18.E, 18.F, 18.G e 18.H, que se referem diretamente aos percentuais dos municípios, de forma geral, ainda percebemos um certo distanciamento em relação ao cumprimento da meta, pois ainda temos as seguintes proporções a serem atingidas, respectivamente: 18,5%, 4,3%, 25, 8%, 25, 8% e 71, 2%. Os percentuais 18,5% e 71,2%, referentes aos indicadores 18.D e 18.H, tratam do percentual de municípios que possuem PCR para os profissionais da educação não docente. Nesse grupo estão todos os profissionais que atuam diretamente na educação, inclusive os profissionais da Educação Infantil, como auxiliares, educadores de apoio e cuidadores.

Os dados apresentam percentuais bastante divergentes. O que nos leva a supor que ou o indicador 18.D se referia ao percentual das unidades federadas que não possuem PCR, ou não existe um estudo mais detalhado sobre a realidade da efetivação dos PCR dos profissionais não docentes.

Desses dois indicadores, o dado que nos chama mais atenção é em relação ao indicador 18.H. Esse resultado aponta para uma precarização do trabalho desses profissionais, visto que com a ausência de um Plano de Carreira e Salário, os municípios ficarão livres para pagar baixos salários, aumentar a jornada, promovendo desta forma, a desvalorização profissional e a diminuição da qualidade da educação.

Considerações

A valorização docente por meio da dimensão condição de trabalho é fundamental para a produção de uma educação emancipadora e de qualidade social. Pois a precarização do trabalho docente tem como consequência a própria precarização da educação. Portanto, esse aspecto amplo e específico, está associado à valorização da educação.

Quando falamos em educação para as crianças pequenas, que possui especificidades diferentes às demais etapas da educação, o processo é mais complexo, haja vista, os longos anos de abandono que implicou em diversos problemas em relação as condições de oferta. Existem avanços na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 e no vigente (2014-2024), mas, ainda o tema merece muita atenção, sobretudo, considerando a valorização do trabalho docente na Educação Infantil.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.738. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** MEC. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. 2014^a.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?**

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: 5 anos de Descumprimento.** Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014. Relatório, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. 2019.

COSTA, Efigênia Maria Dias; MONTENEGRO, Fabrícia Sousa; SILVEIRA, Maria de Fátima. **Formação docente e condições de trabalho na Educação Infantil.** Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4, Número 3, Julio 2018, ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015.

DAVIES, Nicholas. **Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 190-200, maio-ago. 2014.

FLORES, Maria Luíza Rodrigues. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Fraga. **Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil**: os desafios da profissionalização e da valorização docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez. 2019.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. **Valorização do magistério da educação básica**: entre o legal e o real. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 33–48, 2016. DOI: 10.31639/rbpf. V 8i14.131.

SANTOS, Joedson Brito dos.; SOUSA JUNIOR, Luiz de . O financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal 1988: avanços, contradições e desafios. **Educação e Políticas em Debate**, v. 07, p. 263-288, 2018.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O FUNDEB e a Educação Infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. Financiamento e valorização docente na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.12, n.24, mai/ago de 2017.

SINTERO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia. **Pela primeira vez na história, Piso do Magistério tem reajuste zero pelo Governo Bolsonaro**. 2021.

Capítulo III

A META I DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALAGOA NOVA-PB

Marina Sampaio Fernandes
Joedson Brito dos Santos

Introdução

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) a educação foi afirmada como um direito de todos desde o nascimento e a criança pequena foi reconhecida como um sujeito de direito. A CF/1988 incluiu a Educação Infantil (EI) no capítulo da educação como um dos deveres do Estado para com o direito à educação por meio do atendimento em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). A CF/1988, também definiu os municípios como os entes da federação responsáveis, prioritariamente, pelo atendimento na EI.

As mudanças promovidas pela CF/1988 influenciaram nos rumos desse segmento e resultaram: na inclusão da EI como a primeira etapa da Educação Básica (EB) na Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB), instituída pela Lei nº 9.394 em dezembro de 1996; no estabelecimento e aprovação de 25 metas para a EI no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), criado pela Lei nº 10.172 de 2001; e na criação de vários dispositivos legais com a finalidade de consolidar a institucionalização dessa nova etapa da educação básica.

A partir desse contexto legal, a EI passou a ter mais espaço no debate jurídico, político e acadêmico nacional. Contudo, ao final da vigência do PNE 2001-2011, o país não havia alcançado significativamente as metas estipuladas para a EI.

De acordo com a Pnad de 2013, por exemplo, existiam no Brasil 56.019 crianças de 0 a 3 anos de idade, mas a creche foi responsável pelo atendimento de apenas 23,2% naquele ano. Significa que, percentualmente, a previsão da Meta I obteve um cumprimento aquém ao que foi previsto para o segmento de 0 a 3 no PNE 2001, até então definida para ao menos 50% do atendimento. Por isso, na Meta I do PNE (2014-2024), reafirmou-se a necessidade de ampliar o atendimento do direito educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade, definindo como objetivos universalizar o atendimento na pré-escola, até 2016, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta vagas em creches em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final deste PNE (Brasil, 2014).

Apesar do avanço observado nos relatórios dos últimos Censos Escolares apontarem para a necessidade de uma efetiva atenção quanto à presença e a frequência das crianças nas escolas que atendam à EI, bem como as condições para que haja a permanência destas crianças no âmbito escolar.

Sobretudo, foi observado a inconsistência e a ausência quanto à EI de crianças não brancas e pobres em escala nacional, apresentamos aqui os indicativos segregadores quanto à classe e à raça. Tal processo exige muita avaliação quanto a efetividade das políticas educacionais para a EI que estão sendo desenvolvidas nos municípios, os indicadores sócio-econômicos e educacionais, assim como é preciso considerar a forma como esses entes municipais têm planejado e operacionalizado a materialização e a efetividade da Meta I. Haja vista como aponta Dourado (2016) o PNE é e deve ser considerado como epicentro das políticas educacionais. Ou seja, todas as ações e políticas para a educação no âmbito dos estados e dos municípios devem ter o PNE como referência orientadora. Como escreveu Dourado, (p. 216):

A discussão sobre as políticas e a gestão da educação, especialmente do PNE entendido como epicentro, expressa uma tessitura sociopolítica complexa que demarca as agendas transnacionais, o

Estado nacional, a relação entre os entes federados, as especificidades do sistema educacional brasileiro, a gestão, a avaliação e o financiamento, a qualidade e as concepções político-pedagógicas norteadoras.

Ressaltamos que ao tratar das políticas educacionais é imprescindível situá-las nas problemáticas que a cercam para o seu efetivo desenvolvimento. Segundo Höfling (2001) nessa perspectiva, tendo como pressuposto um dialético envolvimento entre as demandas sociais e os jogos de interesses, os quais por sua vez se mostram substanciais para validar e efetivar as políticas públicas educacionais no Brasil. Por consequência, é nessa relação de vias de interesse que observamos os processos de investimentos para o alcance das metas para qualidade do direito à educação, indispensáveis para o funcionamento da educação brasileira, nos termos da Constituição Cidadã de 1988. Para isso é fundamental buscar compreender as concepções de Estado, de política social e de sociedade que estruturam tais políticas e que, por conseguinte, sustentam as ações, programas e políticas implementadas, bem como revelam os projetos de intervenção nesta área. (Höfling, 2001).

O presente artigo é resultado de um trabalho de estudo e pesquisa desenvolvido por discentes do curso de História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e proposto na disciplina de Políticas Educacionais no Brasil oferecida pela Unidade Acadêmica de Educação UAED/UFCG no semestre de 2021.2 com a finalidade de analisar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir de municípios da Região Metropolitana de Campina Grande (RMCG). Elas se articulam também com as atividades do Gepppe/UFCG. O objetivo central deste texto foi analisar a Meta 1 que corresponde à EI no município de Alagoa Nova/PB.

Subsidiaram este estudo, bem como serviram de embasamento para a compreensão e interpretação dos dados e da realidade subscrita no município de Alagoa Nova no que concerne a questão da Educação Infantil, autores como Zander e Tavares (2011), Scheibe (2015) e Holfing (2001), Dourado (2016) e

documentos sobre legislação educacional específica como a Lei nº 13.005/2014, a Lei nº 10.488, que instituiu o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE) e a Lei nº 323/2015 que criou o Plano Municipal de Educação de Alagoa Nova/PB. O texto está estruturado em três 3 seções sem considerar essa breve introdução. Na segunda apresentamos os aspectos metodológicos, materiais e métodos utilizados na pesquisa. Na terceira parte estão os resultados e discussões do estudo e por fim trazemos algumas considerações quanto à pesquisa realizada.

Materiais e métodos

Para que o presente estudo pudesse ser concretizado, foi utilizado uma análise metodológica de natureza quantitativa e qualitativa que fornecesse entremeios para o estudo de caso correspondente à Meta I (Educação Infantil) no *lócus* do município de Alagoa Nova/PB. Além do Plano Nacional de Educação-proposto para o decênio de 2014 e 2024 (de acordo com a lei Nº 13.005/2014), o presente estudo também analisa as diretrizes do Plano Estadual de Educação (PEE) prevista para o decênio de 2015 e 2025 (lei Nº 10.488) e o Plano Municipal de Educação prevista para o decênio de 2015 e 2025 (Projeto de Lei Municipal nº 323/2015), tais planos são analisados pelo método comparativo com os dados obtidos em relatórios de indicadores socioeconômico e educacional disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Economia (IBGE), no Laboratório de Dados Educacionais da UFPR, referente aos anos 2014, 2017, 2019 e 2020.

Os dados foram organizados em quadros, analisados à luz da literatura pertinente e disponibilizados como: “alguns indicadores sociais e econômicos do município de Alagoa Nova” na tabela 01; “alguns indicadores educacionais do município de Alagoa Nova” voltados ao número de docentes, turmas e matrículas na Educação Infantil na tabela 02, e o número de docentes na tabela 03.

Ademais, os dados extraídos foram inter-relacionados com questões externas a fim de haver uma compreensão da

desenvoltura dos resultados apresentados nos anos subscritos em análise. Seguindo essa ideia, para fundamentar a pesquisa foi essencial o levantamento e produção de indicadores socioeconômico do Instituto Brasileiro de Geografia e Economia (IBGE) relacionados ao município de Alagoa Nova, e indicadores educacionais, basicamente, número de docentes e turmas referentes à Educação Infantil no Laboratório de Dados Educacionais, além do número de estabelecimentos de ensino.

É relevante destacar que a forma como os dados e informações estão disponibilizados nos sites e/ou banco de dados consultados revelam certa limitação e complexidade para a distinção dos números, sobretudo, considerando os dados referente à EI que são ausentes ou inseridos em grandes categorias. As informações mais detalhadas estão apenas no nível dos “Anos Iniciais”, nesse caso, havendo pouca distinção dos indicadores, suscitando na falta de compreensão da totalidade no que concerne a situação em que a EI se subscreve, visto que os indicadores com especificidades na EI são limitados.

Resultados e discussões

O município de Alagoa Nova fica localizado na Região Metropolitana de Esperança, no estado da Paraíba. Trata-se de um município de pequeno porte e com baixa capacidade arrecadatória, e de acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010 possui um mediano Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM), quantificado de 0.576. Trazendo para a questão educacional, a taxa de analfabetismo de Alagoa Nova revela-se em 36,46%, já a escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade foi de 97%, no ano de 2010.

Os dados mais recentes de população estimada do IBGE de 2021 foi de 20.992 habitantes. O salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2020 estava em 1,3 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 12.4%. O Produto Interno Bruto (PIB) em 2014 foi de R\$ 10.940,48

e passou para 225.93, em 2017. Já o PIB *per capita* em 2019 estava em R\$ 15.631,55. Percentual crescente em valores brutos e não corrigido pelo IPCA. A taxa de mortalidade infantil em 2014 era de 17,86 óbitos por mil nascidos vivos. Em 2020, baixou para 15,02, mas ainda assim é consideravelmente alto. Como podemos observar alguns desses indicadores no quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Alguns indicadores sociais e econômicos do município de Alagoa Nova

População (2010)	População Estimativa (2021)	IDH (2010)	PIB per capita R\$ (2019)	Salário médio mensal dos Trabalhadores formais (2020)
19.681	20.992	0.576	R\$15.631,55	1,3 salário-mínimo

Fonte: IBGE – Cidade Alagoa Nova

Esses aspectos são importantes tanto para compreendermos o perfil do município quanto seus indicadores gerais, bem como em relação aos educacionais de modo a possibilitar pensar as políticas públicas sociais (educacionais), no caso deste estudo particularmente, a Meta 1 do PNE/PME. Além disso, a observação de indicadores populacionais, por exemplo, e a sua relação com outros indicadores são importantes, pois permitem a compreensão mais ampliada da realidade educacional de cada município.

Em relação aos indicadores educacionais constatamos que o número de escolas considerando apenas a dependência administrativa municipal em 2014, o município tinha 38 escolas e em 2020, diminuíram para 35 escolas. Esses dados podem variar a depender da fonte da busca. Um dos aspectos que influencia é que muitas dessas unidades escolares atendem tanto a educação infantil quanto ao ensino fundamental, ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as salas multisseriadas, por exemplo. No que se refere às matrículas de responsabilidade municipal em 2014 era de 3.129 já em 2020 passaram para 2.538 aconteceu um decréscimo

e perda de 591 matrículas. Decréscimo presente nos dados e relatórios nacionais que têm apontado decréscimo nas taxas de natalidade, populacional e das matrículas da educação básica em todo país. Porém é preciso considerar que a falta de crescimento no ano de 2020, simbolizando um aspecto negativo quantitativamente, é relacionado aos efeitos da Pandemia do Covid-19 e os seus impactos na educação do país.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) para o município em análise apresentou um certo aumento. Porém abaixo do esperado e projetado para o IDEB do município em questão. Em 2013, um ano antes da criação do PNE, o IDEB dos Anos Iniciais foi de 4,3 e passou para 4,4 em 2015, ano de criação do PME de Alagoa Nova e avançou para 4,8 em 2021, último resultado sobre o IDEB. Considerando o IDEB para os Anos Finais os resultados foram 3.1, 3.3 e 4.5 respectivamente. O projetado para os Anos Iniciais para os respectivos anos foram 3.7, 4.6 e 5.0, já para os Anos Finais foram 3.5, 4.0 e 4.5. Para além das limitações deste indicador, os valores projetados- e também os alcançados- são dignos de uma reflexão e atenção quanto a sua real eficácia para definir a qualidade educacional desejada.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é considerado pelo MEC/Inep como um importante indicador para medir e acompanhar a qualidade da educação básica, mas limita-se na média de aprovação escolar e ao desempenho dos alunos nos testes de língua portuguesa e matemática. Não é considerada outras variáveis intraescolares e extraescolares, inclusive o fator socioeconômico do alunado e as condições para a dedicação da vida escolar. Ainda assim, mesmo com suas expressivas limitações para analisar o rendimento do IDEB, os respectivos resultados apreendidos poderiam ser utilizados para ampliar os investimentos e a atenção para as escolas de Ensino Fundamental e também da Educação Infantil.

A partir de informações do Laboratório de Dados Educacionais identificamos um número total de 159 docentes no

município de Alagoa Nova, em 2014, desses, 27 atuavam na Educação Infantil, já em 2020 o quantitativo de docente total da rede municipal passou para 141, ou seja, diminuindo em 18 professores. No caso da Educação Infantil aumentou 5 docentes passando para 32. Porém cabe lembrar que um docente pode ser contado mais de uma vez, pois pode atuar em mais de uma unidade escolar, etapa/modalidade e dependência administrativa.

Há um decréscimo em relação ao total de educadores da rede municipal como um todo, o que fica coerente com o decréscimo de escolas que passou de 38 escolas para 35 e de matrículas na rede que teve uma diminuição de 591. Mas houve um crescimento em relação ao número de docentes na Educação Infantil que passou de 27 para 32. Os docentes na creche passam de 12 para 18 e na pré-escola de 19 para 21. Em relação aos indicadores da EI entre 2014 e 2020, houve um leve crescimento do número de turma na creche passando de 4 para 6 turmas e na pré-escola passando de 18 para 22 turmas. Apesar da elevação, dos indicadores da educação infantil, são números ínfimos considerando o recorte temporal analisado (2014-2020). Vejamos no quadro 02 a seguir:

Quadro 02 – Número de Docentes e das turmas matriculadas na EI de Alagoa Nova (2014 a 2020).

Docentes	2014	2020
Rede municipal	159	141
Educação Infantil (creche e pré-escola)	27	32
Turmas EI	2014	2020
Creche	4	6
Pré-escola	18	22
Matrículas na EI	2014	2020
Creche	81	138
Pré-escola	563	580
Total	644	718

Fonte: Elaborada pelas/os pesquisadoras/res com base nos dados disponíveis no Laboratório de dados educacionais (2022).

Em relação às matrículas de creche e pré-escolas foi percebido o mesmo movimento de evolução, ainda que bastante discreto quando comparado às metas estabelecidas. Em 2014 o município tinha 644 matrículas de EI e em 2020 passou para 718, um crescimento apenas de 74 matrículas, em 7 anos. O maior crescimento foi na creche que em 2014 tinham 81 matrículas de crianças de 0 a 3 anos de idade, já em 2020 este número passou para 138. Nas pré-escolas as matrículas passaram de 563 para 580.

Quanto ao número de estabelecimentos da EI, de acordo com dados do Laboratório de dados educacionais coletados no primeiro semestre de 2022, Alagoa Nova dispunha de 11 escolas que atendia o público da Educação Infantil, comprovando uma estagnação no crescimento de prédios para a IE. Todavia, os prédios em uso não atendiam apenas o segmento da Educação Infantil, sendo assim complicado precisar o número total de estabelecimentos que atendem somente a EI. Ver quadro 03 a seguir:

Quadro 03– Número de estabelecimentos que atendem a Educação Infantil em Alagoa Nova-PB (2014 a 2020).

Escolas por etapa e modalidade de oferta	2014	2017	2019	2020
Cre	0	0	1	1
Cre/Pre	1	1	0	0
Cre/Pre/Ef-Ai	1	1	1	1
Cre/Pre/Ef-Ai/Multietapa	0	0	0	1
Pre/Ef-Ai	1	1	2	2
Pre/Ef-Ai/Ef-Af/Multietapa	0	0	0	1
Pre/Ef-Ai/Ef-Af/Multietapa/Eja	1	1	0	0
Pre/Ef-Ai/Eja	3	2	1	0
Pre/Ef-Ai/Multietapa	2	4	3	5
Pre/Ef-Ai/Multietapa/Eja	0	0	0	1
Pre/Multietapa	2	12	3	0
Total	11	22	11	12

Fonte: Elaborada pelas/os pesquisadoras/res com base nos dados disponíveis no Laboratório de dados educacionais (2022).

Foi fundamental analisar as condições socioeconômicas do município de Alagoa Nova para que pudesse haver a possibilidade de compreender os caminhos educacionais percorridos pelo município em questão, uma vez é impossível dissociar a educação ou até mesmo abarcar a educação sob um espectro individualizante já que a mesma possui direta influência de ações e contextos externos, sendo estas movidas pelo próprio município, pelos estados ou pela União Brasileira.

Nesse sentido, levando em consideração os dados atribuídos no censo de 2010 até a realização desse trabalho no ano de 2022, foi possível observar que Alagoa Nova está situada como a 32ª posição de densidade populacional quando comparado aos 223 municípios do estado da Paraíba. No último censo de 2022, a população geral foi de 21.013 habitantes e a densidade de 163,87 passando para a posição 16. Além disso, foi observado que Alagoa Nova ocupava a 16ª posição no que diz respeito ao PIB em comparativo com outros municípios, em 2010, em 2022 passou para 26ª.

Observamos que a matrícula total mantém uma constância com leve crescimento que se expressa melhor na creche com elevação de quase 60 novas matrículas, isso entre os anos de 2014 e 2020. Uma das motivações para a redução de matriculados no ano de 2020 foi a Pandemia da Covid-19, momento em que muitas escolas ficaram fechadas e as aulas presenciais foram suspensas ocasionando em muitas desistências do ano letivo, nesse momento, a educação pública se mostrou mais vulnerável do que nunca: a qualidade e a viabilidade do ensino remoto foram bastante precarizadas.

Não por acaso os dados apresentam um salto exponencial nas matrículas em creche de 213 matrículas de 2020 para 2021. Cabe destacar que nesses dados estão os de matrículas públicas e privadas. Para se ter uma ideia, em 2014 das 81 matrículas em creche, 65 eram públicas, as demais do setor privado. Em 2020 das 138, 100 eram da rede pública. Já em 2021 a matrícula total na creche foi de 313. Dessas 213 eram públicas e 100 privadas. Esses dados

revelam um crescimento de matrículas tanto no setor público quanto no setor privado.

Vale destacar que por meio desses dados levantados, é difícil avaliar o número de docentes que atuam exclusivamente no segmento da EI uma vez que, por exemplo, um docente pode atuar na pré-escola e no ensino fundamental ao mesmo tempo sendo contabilizado 2 vezes.

O crescimento entre 2014 e 2021 no número de docentes é pequeno, mas também a alteração na quantidade de turma e de estabelecimento foi quase inexistente, o que não retira a possibilidade de ter acontecido reformas e adequações para acomodar novos alunos. Esse cenário sugere que mesmo com as disposições da Legislação Educacional que rege a educação infantil como um direito, sublinham que o município de Alagoa Nova investiu/investe pouco na expansão e na qualidade da Educação Infantil do município.

Como dito, o Plano Nacional de Educação-proposto para o decênio de 2014 e 2024 (lei nº 13.005/2014), prevê a Universalização, do atendimento na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade até 2016 e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o fim da vigência do PNE.

No que diz respeito aos dados referente às matrículas e o ingresso das crianças na EI, foi observado a mesma situação do estado da Paraíba, ou seja, os números crescem continuamente entre o período sob análise (2014-2020), mesmo que de forma lenta, porém estagnam e decaem entre os anos de 2020 e 2021, vale ressaltar, dentre outros fatores o impacto do período pandêmico.

Quando observamos o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE) previsto para o decênio de 2015 e 2025 (lei nº 10.488), constatamos que o mesmo mantém a meta de “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade” mas, propõem “ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos” até a vigência do PEE. Quanto aos dados disponíveis para o recorte

da pesquisa, o ano de 2019 foi representativo em relação ao quantitativo do número de crianças matriculadas na EI, a Paraíba somou, então 159.865 alunos matriculados, mas nos seguintes anos de 2020 e 2021 observamos uma baixa desses números, o que nos alertar para as problemáticas desveladas no contexto pandêmico do Covid-19.

No mais, o estado da Paraíba, entre os anos de 2014 e 2020, apresentou um crescimento relativo e discreto nas matrículas de EI. Em 2020, o estado registrou 153.812 matrículas o que representou um crescimento de 6,3% em relação a 2016. Crescimento que aconteceu, sobretudo, em decorrência do aumento das matrículas na creche. Vale dizer que, a rede pública municipal foi responsável por 74,2% das matrículas, a rede privada não conveniada foi responsável por 25,3%, já a privada conveniada por apenas 0,2% das matrículas. (Brasil, 2021).

Quanto ao Plano Municipal de Educação cabe destacar que, de acordo com o PME do município de Alagoa Nova previsto para o decênio de 2015 e 2025 (Projeto de Lei Municipal nº 323/2015), a Meta I em relação a pré-escola é semelhante a do PNE e PEE. Em relação a creche ficou igual ao PNE ampliar a oferta em, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos, até o final da vigência deste PME.

Somado a isso, o PME de Alagoa Nova apresenta 13 estratégias que visam a melhoria da EI no município, tais estratégias corroboram para o cumprimento da Meta estabelecida no tempo de vigência do PME. Os dados disponíveis e consultados para o presente trabalho não fornecem detalhamento o suficiente para analisar as entrelinhas de cada estratégia.

Observamos que Alagoa Nova mantém a Meta 1 idêntica ao Plano Nacional e se distingue do Plano Estadual que propõe 60% das matrículas em creche até 2024. As estratégias em muito se assemelham ou são idênticas, mas indicam, inclusive, a intenção de fazer busca ativa das crianças de 4 e 5 anos de idade, a acompanhar e monitorar a oferta e os dados de oferta, como também sua ampliação. Uma das estratégias indicam o fortalecimento da seção da Educação Infantil no município. Apesar disso, os dados ainda

indicam um crescimento lento e a necessidade de uma maior atenção às especificidades da EI, exemplo disso, são os dados que revelam a concentração de estabelecimentos que atendem às tenras crianças juntamente de outras modalidades da Educação e do ensino. Quanto ao detalhamento e a transparência dos dados em sua divulgação dificultam uma análise que faça ponte com outros indicadores mais profundos.

Considerações finais

A educação na primeira infância, particularmente, na educação infantil desempenha um fundamental papel no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, considerando as dimensões sociais, físicas, emocionais e cognitivas. Além de ser um direito fundamental de todas as crianças, pode ser considerada como uma alternativa para o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas. Desse modo, promover o acesso das crianças na Educação Infantil, sobretudo, tendo em vista aspectos como estrutura física, materiais humanos e pedagógicos é imprescindível.

Desse modo, o alcance e os caminhos para a efetivação da Meta I dos Planos de Educação necessitam ser acompanhados, avaliados e monitorados constantemente. É nessa via que o presente estudo teve como objetivo central justamente analisar a Meta I do Plano Nacional de Educacional (PNE) correspondente à Educação Infantil no município de Alagoa Nova/PB.

Como citado anteriormente, o Plano Municipal de Educação de Alagoa Nova apresenta 13 estratégias com o objetivo de viabilizar o cumprimento da Meta I e a melhoria da EI no município. Ainda foi observado que Alagoa Nova mantém a Meta I idêntica ao Plano Nacional, mas de difere do Plano Estadual de Educação, cuja proposta é de efetivar 60% das matrículas nas creches até o ano de 2024. As estratégias em muito se assemelham ou são idênticas, mas tanto a meta quanto às estratégias não se reflete nos dados por apresentarem baixo crescimento seja no

número de matrículas e de turmas, seja no quantitativo de docentes.

O estudo apresenta certas limitações quanto ao detalhamento e as especificidades da educação infantil no município em questão, pois os dados e fontes levantados não favorecem uma pesquisa mais detalhada. Além disso, é importante considerar que estamos tratando de um município pequeno, com baixa capacidade arrecadatória e com baixo crescimento populacional. Apesar dessas questões, não podemos nos conformar com a baixa expansão e atenção ao direito das crianças de 0 a 5 anos de idade à uma educação de qualidade conforme os parâmetros definidos pelas metas do PNE. Levando em consideração a evolução educacional da EI mostrada pelos dados e do que foi até então exposto, apontamos para o provável não cumprimento da Meta I no município de Alagoa Nova até o ano de 2024, conforme estipulado pela vigência do Plano Nacional de Educação.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** para o decênio (2014- 2024). Brasília. 2014.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censos Educacionais. Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL, INEP. **Censos Educacionais. Sinopses Estatísticas da Educação Básica**.

HOLFING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Campinas, São Paulo: Caderno Cedes, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOA NOVA. nº 323/2015, **Plano Municipal de Educação (PME)**. Alagoa Nova, Paraíba, 19 jun. 2015.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. OPNE. [S.l.]. Governo Federal, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. Orgs. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018

PARAÍBA, BOLETIM DE INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DA PARAÍBA, 2020). **Governo do estado da Paraíba, secretaria de estado do planejamento, orçamento e gestão**.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. nº Lei Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2014.

QEDU. QEdu. [S.l.]. Governo Federal, 2022.

SCHEIBE, Leda. Editorial - PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 227–229, 2015.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. João Pessoa – PB 2015.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Tais Moura. Federalismo e Gestão dos Sistemas de Ensino no Brasil. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. TAVARES, Tais Moura (Org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Editora Appris, 2011.

Capítulo IV

POLÍTICAS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL IMPLEMENTADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE/PB NO CONTEXTO DO FUNDEB¹

Maria Vitória Oliveira dos Santos
Joedson Brito dos Santos

Introdução

As mudanças promovidas pela Constituição Federal de 1988, no âmbito do direito à educação, influenciaram expressivamente os rumos da Educação Infantil (EI) culminando na sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, como a primeira etapa da Educação Básica e na reafirmação da definição dos municípios com os entes federados responsáveis pela oferta e atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade. Por conseguinte, no estabelecimento de Referenciais Curriculares Nacionais para EI, Diretrizes Curriculares Nacionais para EI e em diversos outros dispositivos legais, como na aprovação de 25 metas para esse segmento no Plano Nacional de Educação de 2001, Lei nº 10.172 de 2001.

Todavia, apesar desses avanços, o processo de municipalização da educação, particularmente, da EI não foi acompanhado de recursos financeiros suficientes. Seu provimento ficou a critério e vontade política dos entes municipais, como também da atuação de instituições filantrópicas, comunitárias e/ou

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

privadas. Apenas com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, a legislação brasileira passou a vincular, constitucionalmente, recursos para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, considerando o número de matrículas. Contudo, o Fundeb chegou ao final em dezembro de 2020, registrou alguns avanços, seja no crescimento do número de matrículas, de instituições e profissionais que atendem nesta etapa da educação, seja na elevação de políticas, programas, projetos e diretrizes com fins de ampliar e melhorar a qualidade da oferta de EI (Pinto; Correa, 2020), como também limitações, tanto em termos da ampliação do acesso, quanto de condições de atendimento.

Guimarães e Pinto (2001, p.103) nos alertam que “não é possível discutir financiamento da EI sem levar em conta as finanças dos municípios [...]” pois os valores disponíveis por aluno para esses entes federados são imprescindíveis para propiciar a consolidação de uma rede de EI de qualidade (Santos, 2022). A partir dos aspectos mencionados, nos indagamos como a Paraíba e seus municípios vêm financiando o atendimento do direito à EI considerando suas especificidades. Nessa perspectiva inserimos as questões centrais que orientam este estudo, mas tendo como foco a Região Metropolitana de Campina Grande/PB (RMCG/PB). São elas: Quais as políticas públicas para o financiamento da EI estão sendo implementadas na RMCG considerando o período de 2007 a 2020? E qual a trajetória dos indicadores de cobertura e dos recursos direcionados para financiamento da EI na referida Região?

No intuito de responder a essas questões definimos como objetivo geral identificar e descrever as políticas públicas para o financiamento da EI implementadas na Região metropolitana de Campina Grande/PB/RMCG/PB, no período de 2007 a 2020. Optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa tendo o estudo de casos múltiplos como estratégia metodológica e como técnica de pesquisa a análise documental, com fonte secundária relatórios e documentos oficiais. O presente capítulo organiza-se

primeiramente na presente introdução, em seguida na contextualização do financiamento da EI no Brasil; a caracterização do perfil social, econômico e educacional da RMCG; a identificação das políticas de financiamento implementadas na RMCG durante a vigência do Fundeb e conclusões.

Financiamento da EI no Brasil

A educação da criança pequena no Brasil, enquanto política social, carrega embates entre sua pertinência funcional (assistência x educação) e a sua competência (público x privado) (Rosemberg, 1992, p. 22), que fizeram com que o ensino voltado à criança fosse por vezes negligenciado no curso da história, tais embates persistem, em diferentes níveis, mesmo após os marcos legais, conforme a literatura da área² já evidenciou.

É na CF/88³, que a EI surge como direito para as crianças pequenas, tal direito é fortalecido com a criação do ECA/90, atingindo então sua institucionalização, como primeira etapa da Educação Básica, na LDB/96, o que representou um importante marco legal, além do PNE de 2001 que estabeleceu 25 metas para essa etapa, desencadeando a necessidade de esforços coletivos para seu asseguramento e cumprimento das metas previstas na lei.

Conforme Santos e Sousa (2018), esses ordenamentos representam uma nova fase do atendimento à criança pequena no Brasil e apontam avanços na legislação e na política de EI. Todavia, o reconhecimento e a criação de dispositivos legais e jurídicos sozinhos não representam a garantia efetiva do direito à EI, ou seja, os marcos legais sozinhos não significaram a mudança imediata na oferta do ensino e nem garantiram a efetivação da lei na prática, sobretudo porque, até então não havia nenhuma política de

² Kuhlmann Jr. (2000); Rosemberg (1992, 2001, 2002); Campos (1999); Pinto e Adrião (2006); Verhine (2006); Carreira; Pinto (2007); Santos e Sousa Jr. (2021); Santos (2015; 2018, 2020); Carvalho; Pires (2020); Pinto; Correa (2020).

³ Artigos 205, 206, 208, 211, 212 e 227.

financiamento específica para o provimento da EI que possibilitasse que os municípios realizassem mudanças substanciais em sua rede de ensino, “ainda que o direito das crianças pequenas (0-6 anos) tenha sido reconhecido na CF/88, como direito a ser provido pelo Estado, observamos uma larga distância entre o direito proclamado e o efetivado” Campos e Campos (2008), a ausência de política de financiamento específica representa fator importante nessa distância.

É só em 2007, a partir da criação do Fundeb, que a legislação brasileira passa a vincular, constitucionalmente, recursos para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, “a criação do Fundeb assegurou uma maior institucionalização e financiamento da EI, mobilizando a União frente a ampliação do investimento federal da educação” (Santos, 2018). A Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o Fundeb, dispõe para efeito de distribuição dos recursos a contagem das matrículas de creche, pré-escola e educação especial em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, criando a expectativa de ampliação de recursos para elevação da oferta – das matrículas em creche e pré-escola, para ampliação do quantitativo e qualificação dos profissionais que atuam nessa etapa educativa, Santos e Sousa (2018) destaca alguns dos importantes fatores os quais o Fundeb contribuiu, como: a atribuição de importância e atenção à EI; a vinculação de recursos para assegurar a garantia do direito à educação desde o nascimento; a possibilidade de universalização da Educação Básica; além do fortalecimento a valorização dos profissionais da educação.

Perfil social, econômico e educacional da RMCG

O município de Campina Grande/PB (CG/PB) é localizado na Paraíba, que é uma das 27 unidades federativas do Brasil, no ano de 2009 é criada a lei complementar estadual nº 92 que delimita a Região Metropolitana de Campina Grande (RMCG) inicialmente composta por 23 municípios, mais adiante, em 2012, com a criação

da Região Metropolitana de Esperança, são retiradas cinco cidades da RMCG que passa a ser constituída por 19 municípios, sendo eles: Alcantil, Aroeiras, Barra de Santana, Boa Vista, Boqueirão, Campina Grande, Caturité, Fagundes, Gado Bravo, Itatuba, Lagoa Seca, Massaranduba, Matinhas, Natuba, Puxinanã, Queimadas, Santa Cecília, Serra Redonda e Umbuzeiro.

Dados do Produto Interno Bruto (PIB) de 2017, apontam que as cidades de Matinhas, Alcantil, Santa Cecília, Caturité e Serra Redonda, apresentaram valores inferiores a 60 milhões de reais. Barra de Santana, Fagundes, Gado Bravo, Natuba, Puxinanã e Umbuzeiro, exibiram um PIB entre 60 e 100 milhões de reais e, com valor de 100 milhões têm-se as cidades de: Aroeiras, Boa Vista, Boqueirão, Itatuba, Massaranduba. Campina Grande, Queimadas e Lagoa Seca lideram com o PIB no valor de, respectivamente, 8,65 bilhões, 465,62 milhões e 259,41 milhões. Praticamente, quase 90% do PIB da região concentra-se em Campina Grande.

No entanto, vale dizer que o PIB é um indicador síntese da economia que auxilia na compreensão do movimento econômico e da soma de todos bens e serviços produzidos por um país, mas não possibilita nem expressa aspectos como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde. Pois isso é importante para verificar o PIB *per capita*. Sobre essa variável observamos que, no geral, os valores foram baixos, porém Campina Grande (24.481,81) e Boa Vista (24.278,46) tivemos os maiores PIB *per capita*, maiores e semelhantes isso se deve a um PIB relativamente maior em relação aos demais municípios, porém com uma população de menos de 10 mil habitantes. Nos demais municípios, 12 chegaram entre os 10 mil e 5 ficaram entre 11 e 12 mil.

No que concerne aos indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), unidade de medida elaborada a partir dos dados de desenvolvimento da educação, saúde e renda de determinada localidade, o cálculo é representado numericamente variando entre 0 e 1, quanto mais próximo de zero menor é o indicador de educação, saúde e renda, as cidades se mantêm desiguais, havendo apenas sete cidades com pontuação

acima de 0,6 dentre elas quem lidera é Campina Grande/PB, com IDH de 0,720 as demais não chegam a atingir esse decimal.

Nos índices de Analfabetismo e Pobreza na RMCG, Gado Bravo é a cidade que tem o maior índice de pobreza na região atingindo 58,49%, e Natuba possui 49,87% da população em situação de analfabetismo, no entanto, cidades como Aroeiras, Itatuba, Santa Cecília e Umbuzeiro aproximam-se muito desse percentual, nesse sentido, observa-se que as disparidades entre as cidades persistem em grande maioria dos indicadores sociais destacados. O menor ficou com Campina Grande e Boa Vista, conseqüentemente os dois municípios com maiores PIB *per capita*.

A partir dos dados do Censo Escolar (2007, 2010 e 2020) identificou-se, de maneira geral, que o total do número de matrículas sofreu decréscimo de cerca de 20 mil matrículas no período destacado, no entanto também é perceptível o crescimento de matrículas na rede privada à medida que as da rede municipal diminuíram, em 2020 a rede privada chega a quase 18 mil de matrículas a mais do que no ano de 2007.

Há uma evolução da matrícula conveniada na RMCG, Corrêa e Adrião (2010, p. 12) destacam que os convênios são alternativas de baixo custo que têm se expandido. Ocorre que, “por um lado, o recurso público, já escasso, se dirige a entidades privadas, mesmo que sem fins lucrativos e, por outro lado, ao destinar cada vez mais recursos para essas instituições”, o poder público cada vez mais se distancia de investir e ampliar sua rede própria (Corrêa; Adrião, 2010, p. 12).

Tal análise pode explicar o fato de algumas cidades como Fagundes, Gado Bravo e Santa Cecília que inicialmente não possuíam nenhum dado de matrícula em rede privada até o último Censo Escolar de 2020 realizado pelo IBGE no qual verificou-se o surgimento dessas matrículas e, como nas demais cidades, o decréscimo em rede pública, os autores ainda salientam que, por incluir as matrículas da rede privada em suas políticas de financiamento, o Fundeb contribui para a consolidação da oferta conveniada do ensino. Contudo, em soma, as matrículas sofreram

significativa diminuição. Essa constatação não se diferencia quando olhamos dados nacionais e ou mesmo no próprio estado da Paraíba, observa-se um decréscimo nas matrículas da educação básica no âmbito nacional e ampliação de matrícula conveniadas, sobretudo, nos municípios maiores (Brasil, 2021).

A tabela 01 demonstra que três municípios não apresentaram matrículas na rede privada entre 2007 e 2020. Cinco municípios não tinham matrículas na rede privada em 2007 e 2010, a apresentar nos dados de 2020. Por outro lado, tivemos três municípios que não apresentaram matrículas no setor privado em 2007 e 2010, mas em 2020 não aparecem mais dados de matrícula nesse setor. Em geral, os dados de 2020 sofreram influência da crise pandêmica que afetou o país a partir de 2020, impactando na evasão escolar, tanto na rede pública quanto na privada. Em relação ao aumento das matrículas privadas observemos que a elevação acontece nos municípios com maior população e maior PIB, sobretudo, Campina Grande e Queimadas.

Tabela 01 - Matrículas em Rede Municipal e Privada na Educação Básica da RMCG

Municípios	2007*		2010**		2020***	
	M	P	M	P	M	P
Alcantil	1.190	0	1.064	0	1.027	0
Aroeiras	5.079	124	4.841	265	3.070	670
Barra de Santana	2.211	0	1.960	0	1.457	0
Boa Vista	1.507	0	740	0	1.283	0
Boqueirão	3.326	533	3.471	566	2.570	615
Campina Grande	62.940	16.518	54.324	23.545	42.806	27.529
Caturité	1.101	85	1.037	36	1.050	47

Fagundes	3.596	0	3.036	0	2.039	288
Gado Bravo	2.767	0	2.293	0	1.555	77
Itatuba	2.786	0	2.308	116	1.871	143
Lagoa Seca	5.089	551	4.665	763	4.085	887
Massaranduba	3.179	74	2.825	95	2.117	367
Matinhas	1.223	0	1.346	0	1.030	0
Natuba	2.077	86	1.346	91	1.737	0
Puxinanã	3.103	0	2.706	0	2.767	0
Queimadas	7.924	1.225	7.986	1.218	2.910	6.194
Santa Cecília	1.868	0	1.689	0	1.336	79
Serra Redonda	2.001	0	1.626	0	1.014	223
Umbuzeiro	2.492	128	1.966	171	1.620	29
Total de matrículas na EB	115.459	19.324	101.229	26.866	77.344	37.148

Fonte: Censo Escolar 2007 (INEP)* Censo Escolar 2010 (INEP)** Censo Escolar 2020 (INEP)***

No que diz respeito o número de docentes na EI e na EF da RMCG, a Tabela 2 traz dados que demandam preocupação, percebe-se que em diversos municípios entre 2007 e 2010 houve um relativo aumento no número de professores, porém, os dados de 2020 demonstram que muitos deles tiveram diminuição ao longo dos anos. Entendendo-se que a política de financiamento do Fundeb também objetiva a valorização docente, a diminuição de professores causa significativa preocupação.

Tabela 02 - Número de docentes na EI e no Ensino Fundamental da RMCG

Municípios	2007*		2010**		2020***	
	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Alcantil	12	60	15	62	15	44
Aroeiras	25	230	26	272	53	210
Barra de Santana	7	117	12	111	26	87
Boa Vista	28	54	20	60	23	61
Boqueirão	37	153	43	203	45	170
Campina Grande	560	2.609	818	3.137	1.183	2.850
Caturité	27	52	9	56	18	70
Fagundes	20	141	22	153	32	136
Gado Bravo	11	129	7	120	20	88
Itatuba	29	88	17	120	41	90
Lagoa Seca	59	232	70	242	84	208
Massaranduba	15	117	16	141	34	144
Matinhas	18	58	9	77	14	66
Natuba	10	68	16	105	34	95
Puxinanã	28	118	14	127	32	115
Queimadas	73	290	99	348	622	368
Santa Cecília	26	87	4	84	20	56
Serra Redonda	13	91	11	94	17	77

Umbuzeiro	26	126	13	111	30	75
Total de docentes na EB	5.844		6.864		7.353	

Fonte: Censo Escolar 2007 (INEP)* Censo Escolar 2010 (INEP)** Censo Escolar 2020 (INEP)***

Vale ressaltar que, os dados apresentados não permitem identificar qual desses professores atuam na EI e no EF ao mesmo tempo. Também, deve se observar que a diminuição é muito forte nos municípios menores e por outro lado Campina Grande apresentou aumento expressivos em sua rede também no que se refere ao número de docentes na EI e no EF, o crescimento foi mais expressivo na EI. Resta observar se essa ampliação também se expressa no que tangem os recursos direcionados para esse segmento.

Após a aprovação do Fundeb é colocada como objetivo a ampliação da oferta de vagas na Educação Básica, sobretudo na EI (creche e pré-escola), tendo em vista que o Fundef priorizou a expansão do Ensino Fundamental, deixando um histórico de déficits na EI. Aspecto que para Oliveira e Borghi (2013) é um dos principais indicativos do aumento das matrículas conveniadas, já que as redes de ensino precisavam atender a etapa da EI sem recursos específicos, esses dentre outros aspectos são culminantes para o entendimento de como se dá o andamento da etapa da EI no momento atual. Na tabela 03 a seguir, serão analisados os dados referentes ao número de matrículas na EI da RMCG.

Tabela 03 - Matrículas em Creche e Pré-escola nas cidades da Região Metropolitana de Campina Grande

Municípios	2007*		2010**		2020***	
	CRE	PRÉ	CRE	PRÉ	CRE	PRÉ
Alcantil	26	155	41	141	0	250
Aroeiras	54	565	75	553	304	395
Barra de Santana	0	280	23	282	120	215
Boa Vista	28	249	20	159	134	197
Boqueirão	98	196	164	367	136	407
Campina Grande	1.899	5.718	4.051	8.731	6.927	9.620
Caturité	38	226	0	158	91	156
Fagundes	51	403	38	392	162	363
Gado Bravo	0	325	0	225	100	263
Itatuba	12	573	29	407	147	308
Lagoa Seca	54	816	104	887	436	732
Massaranduba	50	397	52	393	172	393
Matinhas	0	205	0	139	61	175
Natuba	2	252	41	404	279	268
Puxinanã	0	463	0	435	289	332
Queimadas	110	909	274	1.306	876	1.484
Santa Cecília	0	233	15	191	115	20
Serra Redonda	34	216	26	160	41	184

Umbuzeiro	116	316	140	276	202	239
Total de matrículas na EI	15.069		20.699		26.780	

Fonte: Censo Escolar 2009 (INEP)* Censo Escolar 2010 (INEP)** Censo Escolar 2020 (INEP)***

A partir dos dados observou-se que, no geral, a EI teve uma elevação expressiva do atendimento entre 2007 e 2020 passando de 15.069 matrículas para 26.780 mil. A maior elevação foi no segmento creche, que passou de 2.572 matrículas para 10.592 matrículas, um acréscimo de 8.020 novas matrículas. A pré-escola também teve uma elevação no atendimento, no contexto de vigência do Fundeb (2007-2020), passando de 12.497 para 16.188 matrículas.

Políticas de financiamento implementadas na RMCG durante a vigência do FUNDEB

Para Santos (2020) é a partir de 2007 que é possível perceber algumas ações do Governo Federal, implantadas durante os governos de Lula e Dilma que, mesmo com suas contradições, passaram a ampliar recursos para a EI. Três das principais modalidades de ações que podemos observar são: Ações e programas destinados à EI; Ações e programas que contemplam a EI por serem direcionados à EB; e Consultorias, mediante contratação e pagamento a técnicos e organismos internacionais.

Na primeira modalidade, há o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); e as três ações de repasses financeiros da União executadas para EI com o objetivo de ampliar e melhorar o atendimento nessa etapa. Essas ações recebem recursos pelo FNDE em parceria com a SEB/MEC e sob a responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal. São elas: o Programa de apoio a novos estabelecimentos de EI; o Programa de

apoio a novas turmas de EI; e o Programa de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da EI, também chamado de Brasil Carinhoso (Santos, 2020).

Na segunda modalidade, a União assegura recursos para EI por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e PNBE/Professor) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além disso, desenvolve, desde 2005, uma Política Nacional de Formação Continuada de Professores com foco na Educação Infantil (Santos, 2020).

A tabela 04 demonstra que os principais programas desempenhados na RMCG são: Programa de Ações Articuladas (PAR); Programa Dinheiro Direto na Educação (PDDE); Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE); Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de EI (PROINFÂNCIA); Programa Brasil Carinhoso; Programa Caminho da Escola; bem como o Salário-Educação que é outra principal fonte de recursos que também possibilita realizações no âmbito da educação, para cada um desses verificou-se sua presença na RMCG e seus direcionamentos previstos no âmbito legal.

Tabela 04 - Programas desempenhados

Municípios	PDDE	PNAE	PNATE	PAR	Brasil Carinhoso	Caminho da Escola	Proinfância	Proinfo	Salário- educação
Alcantil	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aroeiras	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Barra de Santana	X	X	X	X	X	X	X		X
Boa Vista	X	X	X	X	X	X	X		X
Boqueirão	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Campina Grande	X	X	X	X	X	X	X		X
Caturité	X	X	X	X	X	X	X		X
Fagundes	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gado Bravo	X	X	X	X	X		X	X	X

Itatuba	X	X	X	X	X	X		X	X
Lagoa Seca	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Massaranduba	X	X	X	X	X	X		X	X
Matinhas	X	X	X	X	X	X		X	X
Natuba	X	X	X	X	X	X		X	X
Puxinanã	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Queimadas	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Santa Cecília	X	X	X	X	X	X			X
Serra Redonda	X	X	X	X	X	X			X
Umbuzeiro	X	X	X	X	X	X			X

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Conclusões

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, preliminarmente é possível indicar que, apesar da significativa escassez de literatura na área, determinados campos dentro do Financiamento da EI têm tido avanços quanto às produções oriundas de pesquisas acadêmicas. No âmbito legal também observou-se evolução em grande parte após a aprovação do Fundeb que instrumentalizou diversas ações e programas voltados ao financiamento da educação. No entanto, apesar de representar um significativo avanço para o atendimento da EI e, por sua vez, a garantia do direito à educação a política de financiamento do Fundeb também carrega contradições e limitações em sua maioria nos aspectos que garantem o acesso, a infraestrutura e a valorização docente, demonstrando ter sido uma política que não contemplou totalmente o que propôs sendo necessário melhorias.

A RMCG caracterizou-se por disparidades sociais, econômicas e educacionais, como é o caso, por exemplo, do PIB das cidades de Campina Grande (8,65 bi) e Queimadas (465,62 mi) em comparativo com as cidades de Matinhas (41,69 mi) e Alcantil (42,31 mi), tal disparidade em grande parte se reflete nos indicadores de matrícula escolar, os municípios com maior capacidade orçamentária tendem a ofertar um número maior em matrículas. Todavia, ressalta-se que o PIB é um indicador que sozinho não expressa diversos fatores importantes (distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde).

Já no âmbito dos programas desempenhados na região, se observou que grande parte dos municípios contam com os programas, sendo eles PAR, PDDE, PNAE, PNATE, Brasil Carinhoso e Caminho da Escola, no entanto, alguns não possuem PROINFÂNCIA, o que demonstra preocupação, haja vista que é o programa que possibilita a construção de novas instituições escolares, bem como sua manutenção, também se verificou a falta do PROINFO em diversas cidades, sendo um dos programas que

possibilitam o avanço na obtenção de recursos tecnológicos nas escolas sua ausência representa um significativo déficit.

Nesse sentido, observou-se que as cidades da RMCG cuja capacidade orçamentária encontra-se significativamente superior em relação às demais possuem tendência ao conveniamento, durante a vigência do Fundeb, o significativo avanço no número de matrículas também se evidenciou no âmbito privado. Em geral os convênios são alternativas de baixo custo que têm expandido, mesmo em municípios cuja capacidade orçamentária é relativamente boa, a busca por “baratear” a educação persiste e, uma importante contradição no próprio Fundeb é possibilitar que, através dos convênios, instituições privadas recebam recursos orçamentários, tal evidência resgata as reflexões históricas do atendimento da EI em países subdesenvolvidos, nos quais a ampliação do atendimento se deu em grande parte graças à redução ou contenção dos gastos públicos, acarretando uma educação subalterna oferecida, sobretudo, a baixo custo, atrelada às ideias de “modelo de massa” propagada pelos organismos multilaterais em diversas periferias capitalistas, como é o caso do Brasil.

Por fim, faz-se necessário o tratamento, aprofundamento e análise de indicadores de recursos orçamentários específicos da RMCG, bem como das produções na área, a fim de se verificar, dentro da possibilidade mais ampla, como se deu as ações frente às demandas de atendimento à EI, dentro do recorte da vigência da política de financiamento do Fundeb.

Referências

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das crianças pequenas como estratégia para alívio da pobreza. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 241-263, jul./dez. 2008.

CORREA, Bianca.; ADRIÃO, Thereza. **A educação de crianças de zero a seis anos: contradições na garantia de um direito**. Revista ADUSP, São Paulo, v. 48, p. 6-13, 2010.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino Rezende. A demanda pela EI e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em Aberto**, Brasília: v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Oferta de vagas na EI: as parcerias/convênios com instituições privadas com fins lucrativos. *In: SANTOS, J.; LEITE, M.; PEREIRA, S. (Orgs.). **A qualidade na EI e os direitos da criança pequena***. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013. p. 37-54.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. EI e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 24, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SANTOS, Joedson Brito dos. Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios. **IOSR Journal of Research & Method in Education**, v. 10, p. 3, 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O FUNDEB e a Educação Infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SANTOS, Joedson Brito dos. SANTOS, Gabriela Oliveira; FERREIRA, Emanuela Celi da Silva; QUARESMA, Deivid Felipe dos Santos. Financiamento da educação infantil na Paraíba: um estudo sobre condições de oferta. **Anais do XI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)**. 2023.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JUNIOR, Luiz. O financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal 1988: avanços, contradições e desafios. **Educação e Políticas em Debate**, v. 07, p. 263-288, 2018.

Capítulo V

A META 1 DO PNE E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINA GRANDE E LAGOA SECA

Deivid Felipe dos Santos Quaresma
Fernanda de Jesus Santos Brito
Josefa Fabnice de Sousa Freitas
Joedson Brito dos Santos

Introdução

A educação é direito fundamental dos indivíduos e pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, como também na construção de uma sociedade mais justa e de sujeitos emancipados. A educação aqui deve ser compreendida como “prática social que objetiva a apropriação do saber historicamente produzido e na própria atualização cultural e histórica do homem”, bem como na produção material de sua existência (Paro, 1998, p. 2). É integrante de uma visão do homem histórico, criador de sua própria “humanidade” pelo trabalho. Perspectiva que considera o trabalho educativo como o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2013, p. 11).

Contudo, essa perspectiva de educação só é possível se compreendida como um direito público fundamental de todos indivíduos e que, portanto, deve ser ofertada na escola pública e com qualidade. Isso requer recursos públicos adequados para o seu provimento, pois, não é possível pensarmos em assegurar o direito à educação pública sem pensar na ampliação do acesso, em espaços e em profissionais com formação apropriada. Formação, condições

de trabalho, recursos materiais pedagógicos e humanos, tudo isso exige dispêndio de recursos, portanto de financiamento que seja suficiente para os manter. Um direito não basta estar inscrito em lei é preciso de dispositivos e recursos para que seja assegurado.

No caso, do direito à educação infantil o desafio é muito maior pois a educação infantil possui o custo mais elevado dentro dos segmentos da educação, como apontado pelas pesquisas a respeito dos custos educacionais (Verhine, 2006; Pinto e Carreira, 2006). Além de requerer infraestrutura, espaços, recursos materiais e equipamentos apropriados para cada faixa etária, profissionais com formação e condições de trabalho adequadas. Além disso, o fator razão criança/adulto, da razão alunos/turma e da oferta em tempo integral é crucial para a elevação dos custos. Outrossim, a educação infantil é de responsabilidade constitucional dos municípios, ente da federação com menor capacidade arrecadatórias e financeiras (Pinto, 2014).

Contudo, o atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024) estabelece em sua Meta 1 universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final de sua vigência. Uma meta que exige dos municípios um conjunto de esforços, articulações, e, também a presença de recursos financeiros para sua implementação e alcance. É nesse contexto que inserimos os objetivos deste estudo que é analisar a relação entre o alcance da Meta 1 do PNE e o financiamento da Educação em Campina Grande e Lagoa Seca, nos Planos Municipais de Educação (PME) no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb 2007/2020).

Materiais e métodos

Para atingir esse objetivo, optamos por um estudo exploratório de natureza quanti-quali que tenta captar a importância do Fundeb

como fonte de recursos para assegurar o direito à educação infantil e por meio da análise da implementação da Meta 1. Optamos ainda, pela análise documental considerando os relatórios de financiamento da educação nos relatórios municipais disponíveis do FNDE. Dados educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) via Laboratórios de Dados Educacionais (LDE) e da análise da Meta 1 nos Planos dos Municípios Campina Grande e Lagoa Seca, estado da Paraíba, disponível no Portal PNE em movimento. Vale destacar que a escolha desses municípios se deve por pertencerem a uma mesma região geográfica, porém com características distintas de população e capacidade financeira.

Resultados e discussões

Os dois municípios em tela pertencem à Região Metropolitana de Campina Grande (RMCG) que é composta por 19 municípios. Campina Grande é o maior entre eles com população estimada de 413.830 em 2021 e PIB *per capita* de R\$ 8.650.089,38 em 2017. O município de Lagoa Seca possuía 27.728 habitantes e PIB *per capita* de R\$ 259.416,97 em 2017. Conforme o Quadro 01, apenas o indicativo do salário médio mensal dos trabalhadores formais em Lagoa Seca é maior do que o da cidade de Campina Grande. Cabe destacar que os dois municípios são próximos e fazem divisa entre si, com uma média de 5 km de distância entre os centros dos dois municípios. Portanto os indicadores de Lagoa Seca podem sofrer influências do processo de migração, êxodo rural, dentre outros aspectos, haja vista que muitas pessoas de Lagoa Seca estudam em Campina Grande, por exemplo. Estes aspectos impactam de forma direta o IDH e PIB, implicando assim de forma ativa nos indicadores educacionais como no número de matrículas ou mesmo em índices como o IDEB. No quadro 1 estão dispostos os índices socioeconômicos e sociais dos municípios de Campina Grande e Lagoa Seca.

Quadro 01 – Indicadores econômicos e sociais do município de Campina Grande e Lagoa Seca - Paraíba

INDICADORES	CAMPINA GRANDE	LAGOA SECA
População (2010)	385.213	25.900
População Estimativa (2021)	413.830	27.728
IDH (2010)	0,720	0,627
IDEB (Ano 2019)	5,2	4,9
PIB R\$ (2017)	8.650.089,38	259.416,97
PIB per capita R\$(2017)	21.080,71	9.418,62
População ocupada (2021)	36,16%	8,39%
Salário médio mensal dos trabalhadores formais (2020)	1,9 salários mínimos	2,0 salários mínimos
Receita de impostos realizadas (2017)	888.332,86	58.303,47

Fonte: IBGE – Cidades Campina Grande e Lagoa Seca (2023).

É importante destacar que Campina Grande entre os 19 municípios que compõem a RMCG detém quase 90% do PIB, bem como concentra a maior parte da população, de forma semelhante grande parte das matrículas e dos recursos para educação dessa Região. Vejamos alguns indicadores educacionais e do atendimento da educação infantil nos municípios em tela.

Educação Infantil nos municípios de Campina Grande e Lagoa Seca

No que se refere aos indicadores de matrícula na educação infantil em Campina Grande podemos perceber que houve um crescimento quantitativo total de atendimento uma vez que passou de 14.424 em 2014 para 16.358, mesmo com o decréscimo em 2020 reflexo do contexto pandêmico. Esse crescimento acontece de forma mais expressiva na creche pública onde a matrícula passou de 2.045 para 4.217 no mesmo recorte temporal. A creche privada tem uma elevação do atendimento, mas tiveram um maior efeito no contexto de fechamento das escolas por ocasião do Covid 19, haja vista que muitas famílias afetadas pela crise econômica que

também acontecia no país, a qual impulsionou a inflação e o desemprego, levando muitas famílias a não conseguirem manter as crianças matriculadas na rede privada, fazendo com que algumas famílias buscassem matricular suas crianças na rede pública. Nesse contexto a matrícula total na creche teve um aumento de 6% entre 2019 e 2020. Observemos que o atendimento na pré-escola se manteve estável com a média de 10 mil matrículas. Contudo, mesmo que a pré-escola pública tenha tido um leve crescimento no ano de 2020, o atendimento no setor privado foi maior que na rede pública. Como podemos observar na tabela 01 que segue:

Tabela 01 - Matrículas de Educação Infantil em Campina Grande e Lagoa Seca (2014-2020)

Matrículas de Educação Infantil em Campina Grande (2014-2020)							
	Creche		Total	Pré-Escola		Total	Geral
	Público	Privado		Público	Privado		
2014	2.045	2.312	4.357	4.555	5.512	10.067	14.424
2019	3.975	2.688	6.643	4.864	5.702	10.535	17.178
2020	4.217	2.073	6.290	5.114	4.954	10.068	16.358
Matrículas Educação Infantil em Lagoa Seca (2014-2020)							
	Creche		Total	Pré-Escola		Total	Geral
	Público	Privado		Público	Privado		
2014	311	40	351	662	136	798	1.149
2019	360	98	458	648	134	782	1.240
2020	338	98	436	611	121	732	1.168

Fonte: Elaborado pelos autores, baseado nas informações do Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR).

Em Lagoa Seca a matrícula da educação infantil, aparentemente, não apresentou alteração: passou de 1.149, em 2014, para 1.168 em 2020. A creche privada apresentou números um pouco melhores, passando de 40 para 98 e a pré-escola tanto pública quanto privada apresentaram pequeno decréscimo. Contudo, observa-se a grande diferença do número de matrículas. Vale ressaltar que, no que se refere aos indicadores educacionais

em geral da RMCG no recorte temporal indicado houve uma perda total de 20 mil matrículas nas redes públicas considerando o recorde de 2007 a 2020, já as matrículas privadas chegaram a 18 mil na região no ano de 2020 (Santos e Santos, 2023).

Quando analisamos a trajetória da Meta 1 do PNE nos municípios em questão observamos que em Campina Grande em 2014, apresentou percentual de 18% em atendimento em creche, já em 2024 saltou para 25,31%. No caso da pré-escola passou de 70,07% para 69,95%, aparentemente não houve alteração. Já em Lagoa Seca a creche passou de 20,06% para 26,23%. A pré-escola passou de 82,01% para 86,27%. Observamos que houve um leve crescimento em relação ao atendimento da educação infantil nos 2 municípios. Contudo, ambos não alcançaram a meta de pré-escola que era universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos até o ano de 2016 e estão longe do alcance da meta em relação ao atendimento em creche que é de 50%. Quando comparado com o percentual de atendimento nacional em creche, que também ainda está distante do alcance, tanto o estado da Paraíba quanto os municípios em questão estão muito abaixo. Em relação a pré-escola Lagoa Seca apresenta percentual de atendimento maior que Campina Grande, que a Paraíba, que o Brasil. Ver tabela 02 que segue:

Tabela 02 - Acompanhamento da Meta 1 do PNE nos municípios de Campina Grande e Lagoa Seca

	2014		2020	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Brasil	25,75%	78,35%	31.43%	80.86%
Paraíba	17,13%	70,94%	24.76%	76.37%
Campina Grande	18,76%	70,07%	25.31%	69.95%
Lagoa Seca	20,06%	82,01%	26.23%	86.27%

Fonte: TC educa

Vale dizer ainda que, em Campina Grande a tendência média de avanço anual tem sido de 1.16 pontos percentuais, porém seria necessário avançar em média 6.17 pontos percentuais nos próximos anos para que seja alcançada a meta 50%. No caso de Lagoa Seca a tendência média do crescimento anual foi de 1.43 pontos percentuais entre 2014 e 2020, considerando o recorte analisado o município precisaria avançar em média 5.94 pontos percentuais nos próximos anos para que seja alcançada a meta 50%.

Esses dados foram coletados no portal do TC Educa, criado pelo Tribunal de Contas do Brasil com a finalidade de monitoramento do Plano Nacional de Educação. A escolha dele se deve dentre outros motivos por utilizarem de população de 0 a 5 anos de idade, com Base no Datasus, como também por possuir dados até 2020, haja vista o portal oficial do MEC, PNE em movimento apresenta esses dados até o ano de 2018 e os Relatórios do Ciclo de monitoramento trabalha com os dados amostrais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad).

Feito essa análise sobre o atendimento da educação infantil nos referidos municípios, bem como em relação ao alcance da Meta 1 no PNE, vamos verificar mesmo que de forma panorâmica se é possível perceber ou estabelecer alguma relação entre a trajetória de atendimento e busca de alcance da Meta 1 e o financiamento da educação infantil nos referidos municípios, no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb 2007/2020).

Financiamento da Educação Infantil em Campina Grande e Lagoa Seca

O primeiro aspecto que é importante destacar é que os dois municípios têm aplicado o percentual mínimo de 25% das receitas de impostos e transferências em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Porém é possível observar que em 2020 Campina Grande só aplicou 20,09%, mas para aqueles anos houve uma prerrogativa em virtude do contexto da pandemia que resultou no

fechamento das escolas em todo o país. Mas em 2010, este município tinha aplicado 27,11%, um pouco mais que o mínimo. Em 2010, Lagoa Seca aplicou 25,57% e 25,15% em 2020.

Em relação aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Campina Grande recebeu em 2015, R\$ 87.403.272,39 e saltou para R\$ 128.622.823,03 em 2020, um crescimento de 47,16%. Já Lagoa Seca passou de R\$ 13.618.594,23 para R\$ 17.708.834,13 no mesmo recorte temporal, uma elevação em 30,03%. Como é possível ser verificado no quadro 02 a seguir:

Quadro 02 – Recursos do Fundeb recebidos pelos municípios Lagoa Seca e Campina Grande entre os anos de 2015 e 2020

Municípios	Recursos recebidos do Fundeb		Percentual do Fundeb na EI	
	2015	2020	2015	2020
Lagoa Seca	13.618.594,23	17.708.834,13	9,16 %	22,67%
Campina Grande	87.403.272,39	128.622.823,03	15,96%	13,60 %

Fonte: Siope/FNDE *(*Novo Fundeb*):

Contudo, quando observamos o percentual desse recurso que é aplicado na Educação infantil percebemos a grande disparidade em relação ao valor total nos dois municípios. Campina Grande apresenta uma maior elevação do gasto e investimento, contudo, não chega a 25% dos recursos recebidos. Por um lado, o aumento em Campina Grande e a diminuição em Lagoa Seca também reflete o tamanho da população e do PIB, bem como o aumento do quantitativo de matrículas em um e a diminuição ou baixa elevação no outro. Os dados indicam também que os recursos aplicados na educação infantil são baixos e que a aplicação concentra-se no ensino fundamental, mesmo que essa etapa já esteja quase universalizada.

O mesmo acontece quando olhamos os valores gerais aplicados na Função Educação e desses o quanto foi aplicado na

subfunção 365 que é a Educação Infantil. Em Campina Grande houve um crescimento de recursos recebidos e aplicados na Função Educação passando de R\$ 77.014.111,86 em 2010 para R\$ 198.043.771,10 em 2020. Em Lagoa Seca aconteceu uma elevação de R\$ 8.609.506,73 em 2010, para R\$ 23.230.332,57 em 2020. Quando analisado o percentual desse valor que foi aplicado à educação infantil constatamos que Campina Grande aplicou apenas 1,8% de todo gasto com a Função Educação na Educação infantil em 2010, e Lagoa Seca aplicou 9,9% no mesmo ano. Em 2020, Campina Grande ampliou os recursos recebidos e aplicados na Função Educação em 157,153% dessa grande soma aplicou apenas R\$ 17.836.900,30 na Educação Infantil, o equivalente a 9% do total. Ver quadro 03 a seguir.

Quadro 03 – Valores aplicados na Função Educação e na Subfunção Educação Infantil nos municípios Lagoa Seca e Campina Grande entre 2010 e 2020

Municípios	Função Educação		Subfunção Educação Infantil	
	2010	2020	2010	2020
Lagoa Seca	8.609.506,73	23.230.332,57	854.257,63	2.893.209,93
Campina Grande	77.014.111,86	198.043.771,10	1.412.087,63	17.836.900,30

Fonte: Siope/FNDE *(*Novo Fundeb*):

Houve um aumento expressivo comparado com 2010, mas ainda sim é um gasto ínfimo com o segmento que é a primeira etapa da educação básica e de responsabilidade prioritária dos municípios. Lagoa Seca aumentou de R\$ 854.257,63 para R\$ 2.893.209,93 no mesmo período, um aumento de 12,5% do total. Apesar do baixo valor aplicado tanto em 2010 quanto em 2020 na subfunção educação infantil, Lagoa Seca aplicou percentuais mais elevados que Campina Grande na etapa de educação em questão. Aspecto que tem certa coerência com o maior alcance do atendimento e da Meta 1 proporcionalmente em relação ao município de Campina Grande, como mostrado anteriormente.

Outro dado que merece destaque é o quadro referente ao investimento por aluno nos municípios de Lagoa Seca e Campina Grande entre os anos de 2010 e 2020. Ver quadro 04.

Quadro 04 – Investimento por aluno nos municípios de Lagoa Seca e Campina Grande entre os anos de 2010 e 2020.

	LAGOA SECA	CAMPINA GRANDE
Ano	Educação Infantil	Educação Infantil
2010	R\$ 1.126,99	R\$ 252,25
2015	R\$ 3.632,65	R\$ 2.466,60
2020	R\$ 4.143,11	R\$ 2.031,87

Fonte: Siope/FNDE *(*Novo Fundeb*).

Esse dado é importante para pensar o investimento em educação, visto que a análise do gasto por aluno dos municípios no âmbito do Fundeb é um ponto fundamental para a compreensão de até que ponto o fundo tem contribuído para elevar e equalizar o gasto da educação pública entre as localidades no âmbito da união. Conforme explicitam Alves e Pinto “[...] uma vez que o Brasil tem realizado um investimento médio por aluno muito mais baixo do que os países desenvolvidos e muito desigual internamente” (Alves e Pinto, 2020, p. 2). Além disso, o 'gasto público educacional', conforme Castro (2011), refere-se ao montante de recursos financeiros aplicados no setor público com vistas ao atendimento das necessidades e direitos educacionais.

Quando analisamos o investimento por aluno declarado pelos municípios de Lagoa Seca e Campina Grande entre os anos de 2010 e 2020, no portal do SIOPE/FNDE, observamos uma baixa aplicação de investimento por aluno, além de baixo, muito inferior ao definido como mínimo nacional e obrigatório para aplicação do Fundeb. Campina Grande, por exemplo, apresentou em 2010, um valor irrisório de R\$ 252,25 aplicado por aluno/criança ano na educação infantil. Talvez seja um erro de informação. Contudo, quando observamos o mesmo indicador aplicado ao ensino

fundamental aparece um investimento de R\$ 2.915,21. Dado um tanto coerente com outros dados de financiamento da educação, no período, que demonstram percentuais de menos de 2% aplicados na educação infantil, como foi o caso do percentual do Fundeb e da Função Educação aplicados neste segmento. Já Lagoa Seca declarou que investiu por aluno em 2010 R\$ 1.126,99 e em 2020 saltou para R\$ 4.143,11. Um crescimento expressivo.

Contudo, observamos nos dois municípios valores muito baixos, sobretudo, por ser um valor anual, ou seja, dividido por 12 meses, e muito aquém do mínimo anual definido para a aplicação com o Fundeb que foi de R\$ 3.349 para matrícula de aluno do ensino fundamental urbano, e no caso a creche integral por exemplo, foi de R\$ 4.354 por aluno ano. Se compararmos com os valores do CAQi por aluno para creche integral, por exemplo, a diferença é abissal. Numa simulação pelo SIMCAQ apresentada por Pinto (2021) considerando a creche em jornada integral o valor mensal por aluno seria, por exemplo, de R\$ 1.795,00, por ano seria algo em torno de R\$ 21.540. Nesse caso, o fator de ponderação do Fundeb que foi de 1,3 em 2020 deveria ser de 3,7 (Pinto, 2021).

Considerações finais

O presente estudo nos permitiu pensar sobre a educação infantil como um direito fundamental para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, de modo a compreender a importância desta enquanto Meta 1 do PNE e por tanto, também dos Planos Municipais de Educação.

Compreendemos também que não basta esse direito estar inscrito em lei é preciso de dispositivos e recursos para que seja assegurado. Nesse sentido, não basta pensar só nas metas e estratégias definidas para educação é imprescindível estudar o financiamento dessas metas para compreendermos se há uma relação direta entre maior investimento e alcance das metas. Sobretudo, considerando que a educação infantil possui o custo mais elevado dentro os demais segmentos da educação, por isso o desafio é maior.

Neste estudo constatamos um leve crescimento do atendimento em educação infantil nos dois municípios. Campina Grande com números absolutos sempre mais expressivos, haja vista, o tamanho da população, tamanho da rede educacional, capacidade financeira e orçamentaria. Contudo, percentualmente, Lagoa Seca tem apresentado mais avanços no atendimento do segmento em tela, bem como mais proximidade para o alcance da Meta 1. Apesar disso, os dois municípios estão em descumprimento da Meta 1 e não alcançaram a Meta dentro do tempo de vigência do Plano, pois é preciso um esforço muito maior do que tem sido feito desde 2014, considerando que já estamos no final da vigência do PNE (2014/2024) e de alguns Planos Municipais que tem como vigência 2015 a 2025.

Por fim, quando olhamos os gastos e investimentos em educação constatamos algo semelhante: os percentuais de recursos mais elevados e para a educação de Campina Grande e em grande parte aos seus indicadores sociais, demográficos e econômicos. Entretanto, quando deslocamos apenas a aplicação na educação infantil observamos que percentualmente, Lagoa Seca tem um pequeno destaque pois são mais expressivos em relação ao do outro município. Tal aspecto pode ter relação com o fato de Lagoa Seca ter percentualmente no âmbito do atendimento da educação infantil e particularmente para o alcance da Meta 1 apresenta dados melhores que Campina Grande. Essa constatação não pode ser generalizada porque exige mais pesquisa, contudo merece atenção a relação entre investimento e implementação da Meta 1.

Referências

ALVES, Thiago; DE REZENDE PINTO, José Marcelino. As múltiplas realidades educacionais dos municípios no contexto do Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Ed.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública**: a participação da comunidade. In: PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Proposta Educativa** (Online), v. 52, p. 24-40, 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento educacional: desafios para os municípios. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.153 p.624-644 jul./set. 2014.

PINTO, José Marcelino Rezende. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 689-712, set./dez. 2021.

SANTOS, Maria Vitória Oliveira dos, SANTOS, Joedson Brito dos. Políticas para o Financiamento da Educação Infantil implementadas na Região Metropolitana de Campina Grande no contexto do Fundeb. **XX Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Campina Grande**. Campina Grande/PB. 2023.

SAVIANI, D.. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva (UFSC)**, v. 31, p. 185-209, 2013.

VERHINE, R.E. Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade. Brasília: **INEP**, 2006.

Capítulo VI

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS

Cristiane de Oliveira Rosa
Joedson Brito dos Santos

Introdução

A educação cada vez mais tem sido colocada como um meio para superar as desigualdades sociais e econômicas, pois por meio do conhecimento técnico e intelectual um indivíduo poderia aumentar sua renda e sair da linha da exclusão. A velha máxima da Teoria do Capital Humano. Contudo, relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, da OXFON BRASIL, dentre outros, têm mostrado que, sobretudo a partir de 2016, tem aumentado, no Brasil, a pobreza e extrema pobreza. Fato que tem atingido sobretudo as pessoas do norte e nordeste do país, as mulheres, as pessoas não brancas e dentre essas, quem mais sofrem são as crianças (Santos; Freire, 2021).

Nesse contexto, inserimos a problemática deste estudo, a saber: quais os desafios e perspectivas que as políticas públicas educacionais têm para educação infantil e seu público de creche e pré-escolar na cidade de Tocantinópolis – TO, tendo em vista a melhoria do acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos de idade e o enfrentamento da desigualdade social e racial. Visto que os indicadores mostram que o Norte do país é a região que mais sofre com a exclusão das crianças e dos adolescentes nas escolas.

Desse modo, no presente artigo discutiremos sobre desafios e perspectivas das Políticas Públicas para Educação Infantil na cidade de Tocantinópolis – TO e que tem como objetivo analisar

quais políticas e programas educacionais implementados no referido município estão direcionadas ao acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos de idade tendo em vista a diminuição da desigualdade social e racial.

O tema justifica-se pelo fato da necessidade de verificar no caso do município em tela quais os desafios e perspectivas das políticas públicas para Educação Infantil para garantia do direito à educação e para diminuição da desigualdade social e pobreza entre as crianças brancas e negras nessa etapa da educação. Principalmente, quando constatamos que de acordo com relatório da Unicef (2021) a exclusão escolar é maior entre a população negra e indígena, principalmente na região Norte do país. Segundo o referido documento,

A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar (2017, p. 06).

Para tanto, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa com pesquisa bibliográfica e documental. Assim, fizemos um breve estudo na literatura que nos permitisse compreender melhor a complexidade do tema, como também uma busca em documentos legais que apontasse políticas e programas educacionais implementados no município de Tocantinópolis – TO e como tratavam a questão do acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos de idade tendo em vista a diminuição da desigualdade social e racial.

A pobreza no Brasil tem cor e classe social: desigualdade e educação infantil

Os livros de história apresentam a princesa Isabel como salvadora dos negros, que de uma hora para outra resolveu acabar com a escravidão no Brasil. Sabemos, contudo, que isso ocorreu como estratégia política, por que, na ocasião, os países que já tinham libertado seus escravos não queriam fazer transação comercial com países que ainda possuíam escravos. Por isso, no dia 13 de maio de 1888 a princesa assina a Lei Áurea e a partir desse dia todos os negros ficariam “livres”, mas há muito já indagamos sobre que liberdade foi essa. Na verdade, a Princesa Isabel estava pensando no interesse político e econômico posto no século XIX.

O Brasil estava com um sistema econômico em crise e a Lei Áurea foi seguida por estratégias de políticas públicas que aparecem os escravos libertos. Não tinha trabalho, educação e nenhum sistema de proteção social o que resultou no aumento da pobreza e da desigualdade, como afirma Maringoni (2011, p.34), “campanha abolicionista, mobilizou muitos setores da sociedade brasileira após “o 13 de maio de 1888, os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente “. Processo que escancarou o racismo no país como forma de discriminação, pois sem ter para onde ir, sem moradia, sem dinheiro, esses negros “agora libertos”, ficam desamparados.

A história do negro no Brasil o apresenta como um ser sem direito a um salário, que vivia em alojamentos coletivos e com comida de péssima qualidade, a maior concentração da população escravizada estava na zona rural, para trabalhar em atividades pesadas na agropecuária e na agricultura, tal realidade contribuiu para o quadro das desigualdades raciais. Além dos escravos adultos, entre homens e mulheres, haviam as crianças, que eram em média 4% desta população, apenas 1/3 sobreviviam até os 10 anos de idade. A partir dos 4 anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois se perder de seus pais era comum. Aos 12

anos o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. Priore (2013), destaca que neste período o adestramento de uma criança já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida e transformadas em pequenas e precoces máquinas de trabalho.

Mesmo com a abolição da escravidão as crianças e os adolescentes, moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana-de-açúcar de Pernambuco. Tinham a mesma idade de seus avós quando estes começaram: entre 7 e 14 anos e até hoje ainda cortam cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, de moradia, de saúde, de educação e sem garantias trabalhistas. Como no passado, o trabalho doméstico entre as meninas negras também é constante. Como se não bastasse a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou sua situação de miséria. Ora, ao longo de todo esse período, a República seguiu empurrando a criança negra e pobre para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura.

Já os europeus eram empregados como mão de obra assalariada e no sistema de parceria. Essa parceria seria ganhar a terra, acomodações para família e dinheiro para iniciar sua produção na lavoura e este europeu trabalhava até saldar suas dívidas e participava nos lucros obtidos na plantação. Tudo isso estava na política de promoção da imigração como uma ideologia do branqueamento da população brasileira. Para tanto foram criadas leis, decretos, que incentivaram recursos para que o governo financiasse a imigração, beneficiassem os trabalhadores europeus e suas famílias e fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em suas terras.

Theodoro (2008, p. 40), destaca como “o deslocamento feito pelos imigrantes afetou não apenas os quase 300.000 escravos libertados entre 1887 e maio de 1888, mas também o grupo de mulatos e negros livres que na época se aproximava de 1.500.000 no Sudeste do país”. O que se evidencia neste período da abolição

no país é que a burguesia urbana e a oligarquia rural eram defensoras de um progresso e um novo tipo de desenvolvimento que primasse pela modernização do país, tanto nos aspectos políticos, quanto econômicos e sociais, tal como estava posto nos países ricos ancorados na ideologia liberal. É importante lembrar que segundo Jaccoud (2008, p. 49 e 50) esse processo de branqueamento onde os negros “foram substituídos devido à ideologia do branqueamento, que valorizava a miscigenação, o mulato representava a disseminação deste ideal como projeto social”, vigorou no Brasil até os anos 30 do século XX. Nesse processo e contexto, podemos concluir que aí começa a pobreza estrutural da população negra e se imprime na estrutura da população a ideia de que essa população é desprovida de sorte pois, depois da abolição faltou políticas públicas que pudessem inseri-los na sociedade com os mesmos direitos da população branca. Além disso, com a chegada dos europeus o mercado de trabalho brasileiro não aproveitou os ex-escravos e nem a população negra livre, porque a mão-de-obra negra na nova dinâmica da economia, na opinião de seus responsáveis, não tinha qualificação. Ao mesmo passo, se configura um projeto e defesa de que no Brasil não existia discriminação e nem preconceitos entres as raças e que existira uma unidade do povo brasileiro, cuja convivência se dar harmoniosa.

Percebemos, atualmente, que nada mudou e que continua permitindo um quadro social que favorece uma população de elite e branca, ou, pelo menos, de pessoas que se identificam desta maneira. Além disso, a população negra no país continua a ter que conviver com discriminação racial, social, política e econômica, vistos como indesejáveis mesmo nos novos tempos do século XXI. Assim, podemos afirmar que a pobreza no Brasil tem cor, e ela nos remetem à escravidão e as condições objetivas de sobrevivência dessa população.

Esse fenômeno se acentua até aqui delineado aos dias atuais, em pleno século XXI, mais precisamente no ano de 2021, com a crise sanitária causada pela Covid-19, existe no Brasil cerca de 17,5

milhões de pessoas em condição de “extrema pobreza”, ou seja, com uma renda familiar mensal abaixo dos R\$ 105,00 por pessoa. Sabemos que este número tem cor, como revela a matéria da revista Carta Capital, sobre o racismo escrita por Miguel Martins em 2014:

No início do Brasil Sem Miséria, em 2011, criado para alcançar a parcela da população apta a receber benefícios, mas ainda não registrada no Cadastro Único, o ministério almejava incluir cerca de 16 milhões de brasileiros em situação de extrema pobreza. Segundo o IBGE, 71% eram pretos ou pardos à época. Natural, portanto, a pesquisa de 2013 revelou que os maiores beneficiados pelas políticas de transferência de renda têm a pele escura. De acordo com os dados divulgados por Tereza Campello, 73% dos cadastrados no Bolsa Família são pretos ou pardos autodeclarados. Em relação a outros benefícios, a proporção é ainda maior (Martins, 2014)

De acordo com Santos e Freire (2021) dados do Relatório da Oxfam - Brasil (2018) revelaram que havia em 2016, cerca de 13,3 milhões de pobres, no Brasil, 6,5% da população. Em 2017, esse dado passou para 15 milhões de pobres, ou seja, 7,2% da população. Dados desse relatório, apontaram que nos últimos anos, “houve aumento da população em condição de pobreza, do nível de desigualdade de renda do trabalho e dos índices de mortalidade infantil”. Esses autores alertam que “as mulheres e a população negra tiveram pior desempenho de renda do que homens e a população branca, respectivamente”. Dados também “confirmados pelo IBGE (2018)”, que constatou que “1) metade da população do Norte e do Nordeste vive com até meio salário mínimo; 2) pretos ou pardos continuam a predominar entre os mais pobres; 3) a moradia inadequada afeta 27 milhões de pessoas no país;” dentre outros aspectos críticos (Santos, Freire, 2021, p. 25-26).

De acordo com Santos e Freire (2021):

Outro dado alarmante, entre todos os grupos etários, refere-se ao fato de que o percentual de pobreza por contingente populacional tem maior concentração nas crianças e jovens. Os dados do IBGE

revelam que, em 2017, 12,5% da população brasileira de 0 a 14 anos vivia na extrema pobreza, o que representava 5,2 milhões de crianças, e 43,4% dessa mesma população vivia na pobreza. Tal situação afeta principalmente as regiões Norte e Nordeste, as mulheres e negros, e as principais vítimas desse processo são as crianças, adolescentes e os jovens, quase em sua totalidade em idade escolar, que frequentam as escolas públicas. Espaço democrático povoado, predominantemente, de sujeitos em condições de vulnerabilidade.

Neste sentido, inserimos a educação destinada às crianças pequenas e o papel da educação como direito. Além disso, a educação infantil vinculada ao sistema de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, como a primeira etapa da educação básica, se constitui, também um direito fundamental e uma política social que tem um papel importante para as crianças pobres, não brancas e que precisam de proteção, desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, nos colocamos a refletir sobre como esse segmento e suas políticas têm sido implementadas no país e particularmente no município de Tocantinópolis, como também até que ponto as crianças negras e pobres são pensadas nesses contextos.

A Educação Infantil e sua relação com a desigualdade social e racial

A educação no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas querendo catequizar os índios e propagar a fé cristã. Eles foram os primeiros professores, fundando escolas primárias, mas a prioridade eram as escolas secundárias. No período colonial os negros não tinham direito à educação, as mulheres também eram excluídas e os homens brancos iam estudar na Europa. Os mestiços ainda conseguiam estudar, porque as escolas públicas recebiam subsídios para manter os colégios de Jesuítas. A Constituição de 1824, mencionou que todos os cidadãos deveriam ter instrução primária e gratuita, mas não incluiu os escravos.

Do Brasil Colônia ao Brasil República, o setor educacional passou por várias reformas. Adentrando no século XX, em 1932, foi divulgado o “manifesto dos Pioneiros”, considerado um documento histórico, por trazer alguns pontos centrais e redefinindo o papel do estado em matérias educacionais. A partir da Constituição Federal de 1988, um novo Marco legal para a educação brasileira foi se constituindo com destaque para a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela Lei nº 9.394/1996, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação de (2001-2011) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006.

No caso da educação para crianças pequenas no Brasil, até a década de 1980, era voltada para o assistencialismo, lugar para os pais deixarem as suas crianças para poderem trabalhar. Com as reformas educacionais que vieram pós Constituição Federal de 1988, legislativamente a educação infantil passou a ser considerada como um direito da criança, um dever do Município em oferecer tal educação e opção da família, constituindo-se na primeira etapa da educação básica. A creche sofreu inúmeras transformações ao longo dos anos, chegando hoje a uma definição legal que pretende pôr fim às discussões sobre seu principal papel que segundo o art. 29 da Lei nº 9394/96, objetiva:

A educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Além disso, o artigo 18 da mesma Lei prevê a incorporação da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino e desta forma as creches passam a assumir práticas de educação e cuidados que

possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Por outro lado, tem-se a preocupação de ponderarmos a educação infantil enquanto política e prática de educação para a superação da desigualdade racial, ainda que haja muito a se fazer, pois entre o legal e o real há muita diferença, como explica Rosemberg (2012, p. 19).

Esse descompasso entre “o Brasil legal e o Brasil real” poderia ser explicado pelo fato de o país ser pobre. Mas, conforme economistas, o Brasil não é um país pobre, mas um país com intensa desigualdade econômica e social, com grande número de pobres.

Esta autora ainda chama atenção para o fato de:

A riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é, então, desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, em zona rural, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas e entre crianças. Assim, apesar de a população de crianças de 0 a 6 anos de idade diminuir em decorrência da queda de natalidade e do aumento da esperança de vida na população, seus indicadores sociais ainda são insatisfatórios (Rosemberg, 2012, p. 20).

De acordo com a autora, isso se dá pela má distribuição da renda no País, quem é rico fica mais rico e quem é pobre, mais pobre. Se não conseguirmos um pouco de equiparação na distribuição de renda entre o rico e o pobre, não reduziremos essa desigualdade econômica. Outra causa é pela falta de investimento social e econômico, o pouco acesso à terra pelos pobres (sem terras), a defasagem social e a exclusão dos negros (passados mais de cem anos desde a libertação dos escravos, as diferenças salariais e de educação entre brancos e negros ainda são desfavoráveis aos negros), mesmo com algumas políticas públicas.

A desigualdade na educação, que acarreta, como consequência, na pobreza e na miséria, que resulta em mais de 60% da população adulta não ter a educação fundamental completa. Além disso, há a baixa qualidade do ensino. Com baixa escolaridade a população pobre não consegue ascender profissionalmente, nem melhorar seu padrão de vida. Os filhos dos pobres também abandonam a escola e isso perpetua o ciclo vicioso de pobreza e de miséria. No entanto, não basta escolaridade, o país também precisa crescer economicamente, abrir oportunidades a todos e cuidar da infância com mais políticas públicas que atendam à infância, com projetos de saúde, de educação. Criar oportunidade de trabalho e geração de renda para as famílias que vivem na linha de extrema pobreza.

O cenário da Educação Infantil no município de Tocantinópolis: uma reflexão inicial

A cidade de Tocantinópolis situa-se no extremo norte do estado do Tocantins, na região denominada de Bico do Papagaio e deve ser compreendida não apenas pelo espaço geográfico entre o baixo Araguaia e o Rio Tocantins, mas também como pertencente à denominada como região tocantina por pertencer a uma vasta região que envolve o “norte do Tocantins, o sul do Pará e Oeste do Maranhão” (Ferraz, 1998, p. 111). Caracteriza-se por ter uma forte carência em diversos aspectos, dentre eles temos falta de espaços de lazer e cultura, elementos essenciais na formação humana. Porém, há de se considerar, no que se refere à cultura, de acordo com Sousa (2007) *apud* Locatelli (2008, p. 32).

Conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010, a cidade tem uma população que predomina a cor preta e parda, do que a cor branca e uma proporção de 30,2% de pessoas de 04 anos a 14 anos de idade.

Quadro 01 – População de Tocantinópolis entre Pretos, Pardos e Brancos
- 2010

Dados	Homens	Mulheres
População ocupada entre negros com 16 anos ou mais de idade	3.695	2.467
População ocupada entre brancos com 16 anos ou mais de idade	1.003	793
Total de população ocupada	4. 698	3.260

Fonte: IBGE/2010

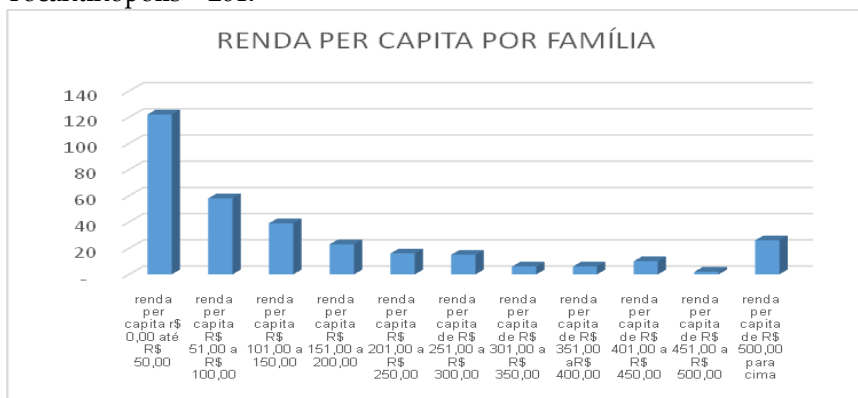
Estes dados populacionais demonstram que o número de negros que trabalham é muito maior que de brancos na faixa etária de 16 anos ou mais idade, podemos inferir que a população negra se divide entre o trabalho e o estudo e os brancos, em sua minoria, ou trabalham e ou estudam. O que revela o grau de desigualdade de oportunidades para os jovens negros.

Com relação às condições das famílias que residem na cidade de Tocantinópolis temos uma população de duas mil e trezentos e cinquenta e uma (2.351) famílias, que são muito paupérrimas, que vive com rendimento familiar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salários por mês e quatrocentos e quarenta e oito (448) famílias, que vivem com renda *per capita* de mais de 2 salários-mínimos por mês segundo o IBGE, Censo de 2010.

Conforme os dados do Censo de 2010, outro dado importante é que Tocantinópolis tem duas mil, novecentos e oitenta e sete (2.987) famílias de casal com filhos e novecentos e cinquenta (950) famílias de casal sem filhos. A Microrregião do Bico do Papagaio, é uma região de extrema pobreza, com grandes desigualdades sociais e econômicas, e que, para completar, foi palco de enormes conflitos agrários nas décadas de 1970 e 1980. No último censo (IBGE, 2010) mostra que o Brasil tem 16,2 milhões de brasileiros que vivem em extrema pobreza, o equivalente a 8,5% da população. No Tocantins, esse percentual chega a 11,8% da sua população vivendo em extrema pobreza, são cerca de 163 mil de um total de 1.383,4 mil habitantes.

Tocantinópolis tem dois mil, oitocentos e setenta e dois (2.872) que recebem o benefício do auxílio brasil e duas mil, setecentos e noventa e três (2.973) famílias que têm acompanhamento da frequência escolar, percebemos que existe uma inserção dessas famílias em programas de transferência de renda, o que não existe é a mesma proporcionalidade de famílias beneficiárias de programas sociais inseridas em serviços que as acompanham. As crianças que frequentam as creches e a pré-escolar do nosso município são acompanhadas pela frequência escolar, como citado acima, na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, as crianças não são obrigadas a se matricular em uma unidade escolar e ir para creches, já crianças de 4 e 5 anos de idade, são obrigadas a serem matriculadas e precisam da frequência escolar para que sua família não seja desvinculada do Programa Bolsa Família.

Gráfico 01 – Renda *per capita* por família /Programa Bolsa Família – Tocantinópolis – 2017



Fonte: Sistema do Programa Bolsa Família/2017

Percebemos que as rendas desses pais variam de R\$ 0,00 a R\$ 500,00 mensal e que a maioria das famílias se enquadra na faixa de R\$ 0,00 a R\$ 50,00, sendo assim, quem tem seus filhos na creche ou na pré-escola é quem mais precisa. Sabe-se que tem um número razoável de família que tem uma renda *per capita* acima de R\$ 500,00, isso não significa que estas famílias estejam tirando vaga de

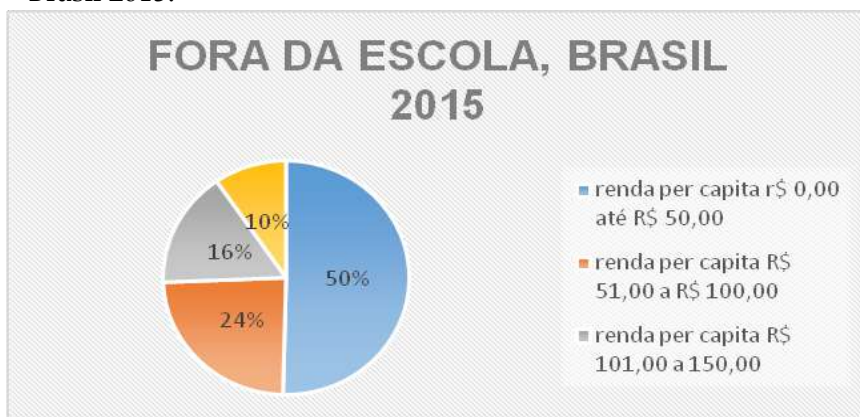
uma que precise mais, por não ter condições, mas que é preciso aumentar a cobertura de atendimento das crianças nesta faixa etária, ao invés de se estar dando o “jeitinho” que não condizem com políticas sérias e que são preocupantes no cenário da oferta da educação infantil, tal como aponta Rosemberg (2012, p. 12).

[...] analisando os rumos que vem tomando a educação infantil brasileira nas últimas décadas, constato a manutenção de certa cisão entre as trajetórias da creche (para crianças de até 3 anos) e as da pré-escola (para crianças maiores), a despeito de sua integração legal. Para a pré-escola, percebo o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é: a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao do ensino fundamental. Quando volto meu olhar para a creche e as crianças pequenas de 0 a 3 anos, minha percepção não é a mesma. Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade). Outra questão que vem me preocupando, além da cisão da faixa etária de 0 a 6 anos, refere-se à permanência e à valorização periódica de políticas familiaristas para bebês (por exemplo, creches domiciliares e programas de educação de mães), visando a substituição (e não complementação) da ampliação da rede de creches, o que, a meu ver, tem impacto negativo, sobretudo entre crianças de 0 a 3 anos negras e pobres⁴. Evoco como testemunho um dado: em 2008, a taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era 18,1 % e de frequência à escola entre crianças de 4 a 6 anos 79,8 % [...].

Quanto à Emenda Constitucional nº 59, de ampliação da educação obrigatória, que deveria ter sido implementada até 2016, a pesquisa do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENAD, mostra que em 2015, 15,7% das crianças de 4 anos de idade e 5 anos de idade ainda estavam fora da escola. Ainda tratando da pesquisa, que aponta que uma das dificuldades seria a oferta de vagas em locais próximos da residência da família, a zona rural ainda é um grande desafio, cerca de quatro, em cada dez crianças do campo, não frequentam a pré-escola (Relatório da UNICEF – Cenário da exclusão escolar no Brasil, 2017).

O Relatório da UNICEF, sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil (2017), demonstra que mais de 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão excluídos do espaço escolar em todo o país, e as maiores taxas de exclusões estão nas regiões Norte e Nordeste. Veremos mais adiante na pesquisa a exclusão das crianças com idade de educação infantil.

Gráfico 02 – Cenário de Exclusão Escolar - Crianças Fora da Escola – Brasil 2015.



Fonte: Relatório UNICEF, 2017.

Com base nos dados apresentados acima o maior número de crianças fora da escola se concentra nas famílias que têm a renda *per capita* de R\$ 0,00 até R\$ 50,00, estes se encontram na pobreza extrema. Ao fazermos uma relação com o Plano Municipal de Educação da cidade de Tocantinópolis, na sua meta 1B, o município tem que oferecer 50% das matrículas para crianças de 0 a 3 anos de idade, no contexto desta pesquisa o município em questão atende somente 25% da demanda.

Na meta 1A, o município teria que ter ampliado para universalização até 2016, só que conseguiu atender somente 57% das crianças de 4 e 5 anos. Os dados apresentados foram dos anos de 2017, com monitoramento das metas. Pesquisando hoje o número da população de Tocantinópolis, o IBGE apresenta uma

estimativa em 2021 que a população com faixa etária de 0 a 4 anos de idade: 1.102 homens e 1.073 mulheres e para faixa etária de 5 a 9 anos de idade: 1.109 homens e 1.085 mulheres. E temos apenas 1.095 crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo 419 crianças de creche, 120 crianças indígenas de maternal II e pré-escolar e 556 crianças de pré-escolar. Percebemos com esses números, que ainda temos muitas crianças fora da escola, não só em Tocantinópolis e sim no Brasil. De acordo com Santos (2020):

O país precisa avançar, tanto em termos da ampliação do acesso, pois ainda existem quase 2 milhões de crianças fora das escolas, sobretudo, as de 0 a 3 anos, quanto em termos da melhoria da qualidade e equidade no atendimento. Em infraestrutura e instalações sanitárias, elétricas bibliotecas e parques infantis (p.3).

De acordo com a pesquisa da UNICEF, é maior a exclusão escolar entre crianças dessa faixa etária, que teriam que ser matriculadas na educação infantil, etapa considerada desigual no que se refere ao acesso à educação tanto no que se diz respeito à questão socioeconômica quanto à raça, localidade de moradia, dentre outros. Sabemos que a educação vai além do ambiente escolar, ela abrange tudo o que se aprende socialmente: na família, na vizinhança, nos centros religiosos, na rua, entre outros. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas, que visam direitos e garantias para a sociedade. Assim, sendo uma política pública envolve ação coletiva que visa a garantia de direitos, com necessidade de serem planejadas para atingir a finalidade, que é o acesso com aprendizagem de todos os alunos. Deste modo, as tomadas de decisões terão que ter objetivos e metas para se atingir a efetividade das ações.

Na cidade de Tocantinópolis existem alguns programas do governo federal que são desenvolvidos para promover a educação, cujo foco é incentivar o ensino de qualidade e oportunidades para todos. Às vezes, o objetivo não é alcançado, mas é primordial

continuar buscando a melhoria da qualidade da nossa educação, como temos uma população, que na sua grande maioria são negros e pobres, ela deve ser a maior beneficiada. Neste sentido, apresentamos alguns dos programas e projetos desenvolvidos na cidade de Tocantinópolis, que não estão ligados diretamente com Políticas Públicas voltada para Educação:

O Programa Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de R\$ 105,01 e R\$ 210,00 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos, à saúde, à alimentação, à educação e assistência social. O novo programa foi criado através de Lei nº 14.284, de 29/12/2021, o Auxílio Brasil integra em apenas um programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda.

O novo programa social de transferência direta e indireta de renda é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Além de garantir uma renda básica a essas famílias, o programa busca simplificar a cesta de benefícios e estimular a emancipação dessas famílias para que alcancem autonomia e superem situações de vulnerabilidade social. Através do novo programa o governo federal concede mensalmente benefícios de R\$ 600,00 em dinheiro para famílias mais necessitadas. O novo projeto envolve modalidades de benefícios diferentes, que contribuem para o desenvolvimento educacional e social de cada membro, incentivando a independência financeira das famílias inscritas.

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE, tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, de promoção e atenção à saúde.

O Programa Criança Feliz é o que promove um aumento do acompanhamento para famílias beneficiadas pelo Bolsa Família, que possuem bebês ou crianças de até 3 anos de idade, através de assistentes sociais que darão orientações de como criar as crianças em melhores condições, promovendo um desenvolvimento mais

saudável da sociedade. Esse programa busca o acompanhamento das famílias mais de perto através da contratação de mais assistentes sociais. Assim, além de aumentar a fiscalização do programa e combater fraudes do bolsa família, será possível acompanhar e orientar melhor as famílias para que possam ter um desenvolvimento humano melhor e mais acelerado.

Esses programas e projetos procuram dar subsídios para que as famílias que estão na pobreza e extrema pobreza possam conseguir se manter e ter condições mínimas para sobreviver e suprir as necessidades da família.

Podemos dizer ainda que o Auxílio Brasil, outros programas como: Auxílio primeira Infância, Auxílio Composição Familiar e Auxílio Superação da Extrema Pobreza. Para ser beneficiado por ele é necessário estar cadastrado no Cadastro Único (CadÚnico) e manter o cadastro atualizado. Através do sistema CadÚnico, o governo federal tem como mapear as necessidades dos beneficiários e poder oferecer outros programas dos quais as famílias necessitam, além de poder promover melhorias e mudanças nas políticas dos programas, para melhorar suas condições de vida e um outro critério para as famílias que tenham crianças em idade escolar é monitorar a frequência escolar de pelo menos 85% das crianças até 15 anos, além de garantir que elas estejam com o calendário de vacinação em dia, tudo isso para não ter o Auxílio Brasil bloqueado.

Porém, há de se considerar que embora a política educacional advogue que a educação é um direito público e subjetivo para todos os cidadãos, isso compreendendo a oferta de todas as etapas e níveis de ensino, podemos considerar que, durante um longo período histórico de nosso país a educação infantil foi negligenciada pelo poder público, o que facilmente podemos perceber através dos dados apresentados até o momento nesta pesquisa, no que tange à fragilidade no atendimento e investimento para este nível de ensino, o que acabou por provocar um hiato no atendimento, principalmente para as crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos, que apresentam o maior número de crianças fora da

escola, conseqüentemente, são estas que estão descobertas do Auxílio Brasil.

Além do exposto, compreendemos que as políticas públicas de transferência de renda no país são importantes mecanismos para o enfrentamento da pobreza e extrema pobreza, garantir a sobrevivência humana e diminuição das desigualdades sociais e raciais em nossa sociedade. Mas por outro lado, fica evidente que Programas de Transferência de Renda como o Auxílio Brasil, acaba por mascarar e relativizar as verdadeiras causas da pobreza e desigualdade social e racial no país, que estão contidos nos conflitos estruturais e conjunturais profundos da realidade brasileira, que é a má distribuição de renda advinda do modelo econômico capitalista.

Considerações finais

Os resultados apontam que existe um avanço nas políticas da educação implementada na rede pública de ensino do município em questão, dentre elas políticas de inclusão de pessoas com deficiência, equipe multidisciplinares e formação continuada para equipe escolar, o município também tem implementado diversos programas no governo federal, dentre eles o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas e o Programa Criança Feliz, tem criado e ampliado a educação infantil nas aldeias, como é o caso da aldeia São José e Mariazinha. Porém, em geral políticas de natureza assistencialista e não com foco na educação infantil. Constatamos que não há nenhuma política pública relacionada a questão racial mesmo que a maioria da população de Tocantinópolis são negros e pardos. Além disso, observa-se que no Plano Municipal de Educação, por exemplo, não aparece sequer as palavras negra e pobre, sobretudo da Meta 1.

Quais os desafios e perspectivas que as políticas públicas educacionais têm para educação infantil e seu público de creche e pré-escolar na cidade de Tocantinópolis? Consideramos que as políticas educacionais e sociais implementadas na cidade de

Tocantinópolis, mesmo não tendo hoje os objetivos e metas alcançadas para educação infantil, para tentar diminuir essa desigualdade social e racial entre as crianças, o município está trabalhando mais para o social, do que racial. Visto que, de acordo com os dados apresentados, o município não vê a necessidade de ter política racial e sim para o social, porque quase a metade da população vive na pobreza ou extrema pobreza. Sendo que, a oferta da educação infantil, ainda é desigual tanto no aspecto socioeconômico quanto racial, pois apenas atendeu na faixa etária de 0 a 3 anos de idade 25% da demanda e 57% das crianças de 4 e 5 anos, o que acaba mostrando qual é o reflexo da política pública brasileira para este público no ensino.

Por outro lado, temos como perspectivas as políticas que vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura para superar tais dificuldades, como na desigualdade social, é aumentar o número de vagas no pré-escolar e na creche para atender mais alunos, pensa-se em atendimento, parcial e integral nas creches do município.

Hoje o que temos de fato na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC são parcerias entre o Estado e a União para o investimento na formação dos professores. A construção de uma escola de tempo integral, a implementação do Diário Eletrônico e a participação de várias instituições como: União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, fórum de educação para discussões das ações a serem desenvolvidas na Conferência Nacional de Educação - CONAE, Plano Nacional de Educação - PNE, Selo Unicef etc.

Mesmo diante de algumas conquistas, o desafio ainda é imenso para o município de Tocantinópolis ampliar a oferta da educação infantil, principalmente na idade entre 0 a 3 anos. O maior desafio ainda é para a inclusão das crianças negras, por pertencerem a uma população historicamente escravizada e despossuída de bens materiais.

Referências

ALDIGUIERI, Mário. **Josimo: uma vida no conflito do Bico do Papagaio**. Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. Instituto de Ciências Sociais e Letras. UFG, 1991

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Ministério da Educação, Brasília DF, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Produto Interno Bruto dos municípios – 2011**.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Lei no 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creche e pré-escola no Brasil**. 4. ed. – São Paulo: Cortez; **Fundação Carlos Chagas**, 2006.

FERRAZ, Siney. **O Movimento Camponês no Bico do Papagaio: Sete Barracas em Busca de um Elo**. Ética Editora, Imperatriz, 1998.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista; SANTOS, Joedson Brito dos (org.). **Educação, Pobreza e Desigualdade Social: quem são os alunos pobres nos planos de educação do Estado do Tocantins**. 1. ed. Palmas/TO: Editora Universitária - EdUFT, 2021. v. 1. p. 25-26.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2008.

LOCATELLI, Arinalda da Silva. **O Cotidiano dos (as) Professores (as) do Ensino Fundamental e a possibilidade da práxis educativas no processo de Formação Continuada**. UFMA: São Luís, 2008 (Dissertação de Mestrado).

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. IPEA. 2011, ano 8. Ed. 70.

MARTINS, Miguel. **O racismo em números**. Carta Capital, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-em-numeros-por-miguel-martins/>. Acessado em: 04 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU. Dezembro, 1947.

REGO, Walquíria D.; PINZANI, Alessandro. **Pobreza e Cidadania**. Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadora). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SANTOS, Joedson Brito dos. Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) Volume 10, Issue 6 Ser. V (Nov. – Dec. 2020),

THEODORO, Mário. Organizador. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília, Ipea, 2008.

Capítulo VII

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DISCURSO SOBRE O INVESTIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA LEI Nº 13.257/2016

Poliene Ribeiro de Carvalho Lima
Joedson Brito dos Santos

Introdução

Nos últimos tempos houve uma crescente discussão sobre a importância do investimento na primeira infância, seja no Brasil e no mundo. Pesquisadores e estudiosos de diversas áreas, como educação, saúde, psicologia, economia, dentre outras, têm colocado a pauta da primeira infância como discurso coletivo prioritário e disseminado, nos meios de comunicação, nas redes sociais, escolas e na sociedade em geral (Campos e Campos, 2008; Bortot; Lara, 2019; Santos, 2019).

De acordo com Bortot e Lara (2019, p. 02), a centralidade das discussões sobre as crianças e seus direitos, como também a ideia de “uma agenda para a Educação Infantil na América Latina, mediada pelos Organismos Internacionais” não é algo novo nem recente e tem sido o tema de diferentes conferências e reuniões internacionais e regionais”. Entre os marcos nessa direção estão a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, de 1924; Declaração sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959; Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também de 1966 (art. 10).

A literatura nos mostra que diversas são as razões para essa crescente centralidade, por exemplo: a necessidade de espaços para que as mães coloquem ou deixem seus filhos no momento que estão no trabalho; consequência do processo de entrada das mulheres ao mercado de trabalho; resultados da garantia a educação como

“justiça social” que assegura que crianças pobres tenham a oportunidade e condições para seu desenvolvimento educacional; o argumento de que atenção à infância é um investimento que produz resultados educacionais, sociais e econômicos significativos; argumento da neurociência que considera importante os primeiros anos de vida e pela perspectiva econômica e pela concepção do direito à educação. Esses aspectos podem ser verificados em Rosenberg (2001; 2002); Campos e Campos (2008); Souza e Pérez (2017); Santos (2019); Bianca (2020), dentre outros.

No caso do Brasil esse processo tem como marco legal a Constituição Federal de 1988. Nela a educação para as crianças menores de sete anos de idade foi reconhecida como um direito devendo ser oferecida em creches e pré-escolas (Brasil, 1988). Direito que foi reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quando a Educação Infantil (EI) foi elevada à primeira etapa da Educação Básica (EB). Com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/2001). A inserção da EI no Fundeb, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006; os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação infantil (Proinfância); e a Lei nº 13.0005, de 2014, que criou o Novo PNE (2014 - 2024).

Entretanto, em 2016 foi publicada a Lei nº 13.257/2016, a qual foi intitulada de Marco Legal da Primeira Infância com objetivo de ampliar a atenção e investimento na primeira infância a partir do incentivo à elaboração e execução das políticas públicas para as crianças do nascimento aos 6 anos de idade. Em torno da promulgação dessa lei houve mobilização muito intensa de parlamentares, de fundações e de diversas entidades da sociedade civil.

Nesse contexto, nasceu a questão de pesquisa deste estudo, a saber: o que significa os argumentos de prioridade na atenção e no investimento na primeira infância presente na Lei Marco Legal da Primeira Infância, uma vez que no Brasil já havia uma vasta legislação, um conjunto de documentos, programas, políticas e produções sobre as crianças de 0 a 6 anos de idade? Além de uma política de financiamento que poderia ser aperfeiçoada? Tendo como horizonte os estudos e pesquisa do campo da EI e partimos do pressuposto de que a EI é um direito da criança de 0 a 5, uma política social para essa faixa etária e uma etapa de educação. (Brasil, 1988, 1996; Rosemberg, 2001; Santos, 2019) lançamos o olhar sobre o discurso crescente sobre o investimento na primeira infância no Brasil.

Investimento na primeira infância disputa de sentidos: e modelos de financiamento da Educação Infantil

Segundo o documento da Clade (2011, p. 05) há:

uma forte disputa de sentidos no campo da educação na primeira infância: uma concepção que defende que esta é direito e que as crianças pequenas assim como todos os seres humanos são sujeitos de direito; outra que enfatiza que a educação na primeira infância é instrumental, sendo esta a motivação para que seja priorizada, e que concebe as crianças como capital humano que gera alta taxa de retorno

De um lado observamos o campo economicista partindo da “teoria do capital humano” e de outro lado o campo da educação partindo da perspectiva do “direito”. O campo economicista fundamenta-se pelo argumento de produtividade e alívio a pobreza, e o campo do direito à educação, fundamenta-se como direito socialmente reconhecido. O documento identifica ainda, a disputa em torno da “centralidade ou não da própria infância” e a outra gira em torno da neurociência que parte da premissa do

determinismo infantil e a importância dos estímulos recebidos nos primeiros anos de vida.

Nos termos ditos por Rosemberg (2001) quando se trata de investimento e de políticas voltadas à primeira infância podemos observar que existe historicamente no cenário internacional e nacional dois modelos e propostas de investimento e atenção à criança pequena, um de baixo custo voltado aos países empobrecidos e um outro de alto custo, direcionado aos países de primeiro mundo e as classes mais enriquecidas, a fim de preservar a manutenção das relações de produção de cunho capitalista. De acordo com a autora, nos países de primeiro mundo observa-se um modelo que entende a EI como “direito” socialmente reconhecido, em contrapartida, nos países empobrecidos preconiza-se um modelo de educação “compensatória”.

Se tratando de políticas de investimento na EI, observa-se argumentos ambíguos. Santos (2019) enfatiza que: “é fundamental analisarmos atentamente esses argumentos, haja vista que a crescente atenção dada à infância nesse cenário não necessariamente tem se concretizado em políticas públicas voltadas para assegurar o direito na Primeira Infância.” Essa crescente notoriedade que o campo tem ganhado, tem transformado a atenção dada a essa etapa como um lugar de tensões e interesses.

A ideia de investimento na criança como novo capital humano tem como um de seus principais formuladores o economista James Heckman. Segundo o documento da Clade (2011) Heckman, é professor da Universidade de Chicago e o vencedor do Prêmio Nobel de Economia do ano de 2000, e “uma das principais referências no que se refere à teoria do capital humano aplicada à primeira infância” (p. 20). Talvez um dos maiores defensores da educação na primeira infância numa concepção economicista que considera investir na primeira infância como o investimento mais rentável para a sociedade.

O termo “capital humano” refere-se ao desenvolvimento de capacidades que preparam cada indivíduo para a vida adulta no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a geração de valor

econômico capaz de aumentar a riqueza dos indivíduos e de nações. Trata-se de um paradigma que acentua uma educação baseada em competências, aptidões, posturas e conhecimentos voltados à produtividade (Clade, 2011, p. 20). Trabalhando a favor desse pensamento o investimento na educação para a primeira infância é considerado frutífero e a criança pequena é percebida como um capital humano.

Todavia vale ressaltar que a educação vista nesta perspectiva da teoria do capital humano (TCH) restringe a educação a um valor estritamente econômico. Tal concepção se reduz a um discurso de ser instrumento capaz de fazer com que o indivíduo ascenda socialmente e que atenuem as desigualdades sociais. Embora os argumentos sobre o investimento na educação partindo da perspectiva do capital humano sejam atrativos e tenham o poder de incutir a ideia de melhorar as condições de vida do indivíduo “o que se observou desde a propagação da TCH foi que as nações e os indivíduos menos desenvolvidos continuaram menos desenvolvidos, e que as nações mais desenvolvidas seguiram aumentando seus lucros e produtividade” (Santos, 2019, p. 08).

A TCH trabalha numa lógica do utilitarismo e do pragmatismo reduzindo a educação à mercadoria e o direito à educação a serviços de educação e representa uma forma da visão burguesa de perpetuar, manter e reproduzir as relações sociais capitalistas. Em toda a sua pressuposição, encontram-se falhas, que nos põem diante de estratégias ideológicas de países desenvolvidos para saírem da chamada crise do modo de produção capitalista e utilizarem a grande massa das pessoas simples e dos países mais pobres e em desenvolvimento como máquinas para elevar a produção e o lucro. Essas estratégias se impõem a partir de discurso dos conceitos como o de liberdade, igualdade de oportunidade, educação e elevação da renda, educação e redução da pobreza e educação como o maior e o melhor investimento. Nessa ótica, a criança é entendida e apresentada como o novo capital humano e, portanto, propulsora de se tornarem adultos produtivos (Santos, 2019).

Se tratando desses argumentos, ainda que o direito à educação seja um argumento fundamental para a luta pela garantia do direito às crianças pequenas, observamos que os discursos de cunho economicista, são ligeiramente mais atrativos e se impõe como consenso, contudo, são argumentos que trabalham a favor de um pensamento utilitarista. Contudo, quando tratamos da educação infantil como um direito à educação “atribui a importância do investimento e a atenção à criança com foco na defesa do direito da criança pequena à educação” e a da economia “entende-se a educação infantil como um novo capital humano” o maior e mais rentável investimento de um país (Santos, 2019, p. 21).

Logo, esses dois grandes campos afirmam a importância de investimento na infância de maneira antagônica. Um levanta sua bandeira de defesa alicerçado ao discurso defendido pelos organismos e agências internacionais, sob um viés ideológico, economicista, biológico, naturalista e que se operalizam e resultam em sua totalidade via serviços e programas no âmbito de políticas compensatórias. Ações e programas de baixo custo, pulverizados em diversos organismos, sem importância de um profissional específico, e em geral estão focando em ações paliativas e de gestão da pobreza. Não focam em infraestrutura, condições de trabalho e valorização dos profissionais que atuam com a EI. Estes, embasados em discursos que vão na contramão da defesa do campo que tem como bandeira de defesa o financiamento à educação como direito para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Sem recursos públicos para a EI pública não é possível ampliar e garantir o acesso, a infraestrutura, condições de trabalho e melhoria da qualidade do atendimento neste segmento. O discurso defendido por esse campo acaba defendendo políticas que limitam o direito à educação e coloca em destaque a ideia de serviço.

Cabe destacar, que não estamos defendendo que o investimento da primeira infância não tenha sua razão de ser e traga elementos que possam contribuir para fortalecer a atenção para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Nem falar que a atenção a primeira infância tem algo de negativo ou positivo.

Nosso foco e intenção foi compreender e evidenciar os argumentos e a diferença entre esses dois focos no que tange ao investimento público em EI, bem como evidenciar a diferença e especificidade da EI em relação a primeira infância.

A EI faz parte da primeira infância, mas são coisas distintas. Tem especificidades, particularidades, estrutura, finalidades, necessidades e características específicas. Como na LDB e na DCNEI a EI é a primeira etapa da educação básica, deve ser oferecida em creches e pré-escolas, que são e devem se caracterizar como espaços institucionais e não domésticos; que devem ser oferecidas em estabelecimentos educacionais públicos ou privados; que articulam de forma inseparável educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos de idade, obrigatoriamente no período diurno, “em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2009).

Aspetos metodológicos

Para dar conta do trabalho optou-se por uma abordagem qualitativa como pesquisa e análise documental. Utilizamos o método dialético, para uma análise e compreensão dos dados, considerando as categorias de historicidade, totalidade e contradição para identificar e refletir sobre as contradições presentes nos argumentos de investimento na infância no Marco da Primeira Infância. O método aqui é tomado mais como uma visão de mundo do que como um instrumento de aplicação da pesquisa.

Para análise do documento construiremos um Quadro de Análise. Primeiramente construímos um quadro conceitual ou quadro teórico a partir das leituras produzidas. Segundo, construímos um quadro de perguntas para direcionar o olhar sobre o documento. Na sequência, fizemos uma primeira leitura do documento a partir do quadro de perguntas e do quadro teórico e produzimos um primeiro quadro de análise com o levantamento dos primeiros dados e informações. Após esse processo

construímos o quadro de análise final e a partir desse produzimos os dados, as análises e os resultados dessa pesquisa.

Para dar início a análise documental escolhemos construir um quadro conceitual a partir das leituras feitas, organizadas e sistematizadas no decorrer do estudo. Para isso escolhemos alguns conceitos ou formulações considerando os pressupostos desses estudos, objetos e problemas de pesquisa. A partir do contexto de formulação, constituição e institucionalização da EI explicitou-se as categorias conceitos ou conceitos periciais, com destaque para (Direito à Educação; Criança como Sujeito de Direito; Educação Infantil - Etapa da Educação; Política Pública social educacional; Desenvolvimento integral (Biopsicossocial); e Financiamento da educação Infantil. O mesmo foi pensado com contexto e pressupostos que instituíram o Marco legal da Primeira infância no Brasil e evidenciou-se dimensões como: primeira infância; desenvolvimento biológico; serviços de proteção e cuidado; atendimento de baixo custo e investimento na primeira infância.

Em seguida, para direcionar, orientar e delimitar o olhar sobre o documento, elaboramos e usamos as questões para orientar nossa leitura e análise do documento. Essas foram organizadas em dois blocos: Primeiro: O que é o documento e qual seu objetivo? E quem são seus autores e qual seu contexto de criação e aprovação? Segundo: O que o documento diz e quais principais conceitos e defesas? E o que o documento não diz e quais principais conceitos e defesas? Os resultados são apresentados a seguir:

Políticas públicas na primeira infância e o investimento público: uma análise do Marco Legal da Primeira Infância de 2016

O que é o documento e qual seu objetivo?

O Marco Legal da Primeira Infância é uma lei (13.257/2016), que entrou em vigor em 08 de março de 2016 e dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. A lei tem como objetivo destacar os cuidados com a faixa etária e estabelecer os princípios e as diretrizes

que devem determinar a elaboração e execução das políticas públicas para as crianças do nascimento aos 6 anos de idade.

O Marco altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008 que institui o programa empresa cidadã, destinado à prorrogação de licença-maternidade, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 que assegura validade nacional a Declaração de Nascido Vivo.

Qual seu contexto de criação e aprovação?

Proposta em 23 de maio de 2011 pelo Deputado Osmar Terra, na câmara de deputados, junto com a frente parlamentar mista da primeira infância, integrada por centenas de parlamentares. As discussões sobre a criação da lei da primeira infância, se intensificaram a partir desse momento e foi conduzida pela Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância, com apoio da Rede Nacional Primeira Infância.

As manifestações para a criação da lei tiveram participação de dezenas de parlamentares no Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, cuja primeira edição ocorreu em Harvard, em 2012, numa parceria entre o Centro de Desenvolvimento da Primeira Infância da Universidade de Harvard, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal SP e a PUC-RS.

Em 18 de dezembro de 2013, com relatoria do deputado Osmar Terra e em conjunto com a Frente Parlamentar da Primeira Infância, composta por: Dep. Nelson Marchezan Junior (PSDB-RS), Dep. Eleuses Paiva (PSD-SP), Dep. Raul Henry (PMDB-PE), Dep. Rosane Ferreira (PV-PR), Dep. Rubens Bueno (PPS-PR), Dep. Geraldo Resende (PMDB-MS), Dep. Gabriel Chalita (PMDB-SP), Dep. Jandira Feghali (PCdoB-RJ), Dep. Mandetta (DEM-MS), Dep. Darcísio Perondi (PMDB -RS), Dep. Eduardo Barbosa (PSDB-MG) e Dep. Carmen Zanotto (PPS-SC) foi apresentado a Proposta de Lei

(PL) nº 6.998/2013. Em 11 de fevereiro de 2014 foi criada a comissão especial da primeira infância para a análise da PL nº 6.998/2013, foram realizadas audiências públicas, reuniões, dentre outros. No ano de 2015, o texto foi enviado ao Senado Federal. Em 8 de março de 2016 a lei nº 13.257 foi aprovada e ficou conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância. É uma lei federal que prevê a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Quem são seus autores?

A aprovação do Marco da Primeira Infância se insere num contexto mais amplo do discurso e das ações de atenção à primeira infância no âmbito internacional e no Brasil é encabeçado pelo que ficou conhecido como a Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. Trata-se de um agrupamento que se declara suprapartidário criado em 2013, por iniciativa do deputado federal Osmar Terra, com o objetivo de organizar os parlamentares defensores da Infância. Atualmente, a Frente conta com a participação de 240 parlamentares, entre deputados/as federais e senadores/as.

Mas entre os atores envolvidos nessa pauta estavam fundações e grupos empresariais, médicos e uma maioria de parlamentares de direita. Além da Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância, podemos destacar a Rede Nacional Primeira Infância, o Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, Centro de Desenvolvimento da Primeira Infância da Universidade de Harvard e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, dentre outros.

O que o documento diz?

Numa primeira leitura o Marco Legal da Primeira Infância traz em seu texto destaque na qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância, na intenção de aperfeiçoar a política vigente; investimento público como promoção de

equidade; reforça a importância do atendimento domiciliar especialmente em condições de vulnerabilidade; atribui grande relevância ao serviço de apoio às famílias; amplia a licença paternidade; envolve as crianças de até 6 anos na formulação de políticas públicas; institui direitos e responsabilidades iguais entre mães/pais e responsáveis; prevê atenção e proteção as mãe que querem entregar seus filhos para a adoção e gestantes em privação de liberdade; prevê planos e programas para a faixa etária; destaca que os recursos estão em articulação com a União, Estados e Municípios; e as políticas e programas estão articulados com a saúde, assistência, nutrição e etc.

No quadro de análise observamos atentamente como essas questões aparecem, como se repetem e se articulam para formar um discurso coeso.

No segundo momento de leitura e análise construímos o quadro dividido em três “colunas”, na primeira coluna identificamos e traçamos os termos que observamos que apareciam com mais frequência no documento, portanto, conceitos e/ou termos norteadores para a pesquisa, na segunda coluna, observamos a quantidade de vezes em que os termos apareciam, na terceira coluna, identificamos em que artigos os termos apareciam e na quarta coluna designamos para alguma observação caso fosse preciso. Como expressões ou palavras para essa primeira leitura, nomeamos: direito, serviço, desenvolvimento, educação e investimento, considerando a literatura e o quadro conceitual da síntese das leituras. Após esse processo fizemos uma segunda leitura identificando padrões e descrevemos os resultados.

Ao analisarmos os termos, observamos a categoria de direito, serviço, desenvolvimento, educação e investimento e tentamos verificar como esses conceitos aparecem no documento. Constatamos que a ideia de direito aparece com foco em três principais dimensões: Direito da criança nos artigos 3º, 4º, 6º, 7º, 8º, 18º, 23º, 25º, 29º, 30º e 36º; direito da família no artigo 14º e direito da mulher nos artigos 19º, 26º e 38º. Contudo, apesar de aparecer em três dimensões diferenciadas elas se aproximam das ideias. As

três dimensões mostram a ideia de serviço para a primeira infância e serviço de apoio e assistência.

Na análise, percebemos que o documento oculta o direito à educação, mesmo sendo um direito fundamental adquirido há mais tempo na CF, em evidência em seus artigos 205, 206, 208 e 227, na LDBEN, no ECA e etc, e observamos que o termo educação está sempre atrelado ao cuidado e a assistência. O termo direito representado em 16 artigos do documento anula a ideia do direito à educação e desvia o foco para a oferta de serviços.

Na categoria serviço observamos que o termo aparece em 14 artigos do documento, a expressão tem foco em quatro dimensões: serviço para a criança nos artigos 3º, 9º e 11º; serviços para a redução de desigualdades no artigo 4º; serviços de saúde e serviço de assistência nos artigos 19º, 20º, 21º, 23º, 25º, 28º, 29º, 32º e 34º, todas as dimensões trabalham em uma mesma lógica de oferta de serviços, que compense as carências da sociedade, dando prioridade nos serviços que garantam a minimização das desigualdades sociais e fortaleça a política de acolhimento.

Comparando a categoria serviço com a categoria de direito percebemos que alguns artigos se repetem, a saber; artigos 19º, 23º, 25º e 29º. Constatamos que a ideia de direito está fortemente associada à ideia de serviço.

Na categoria de desenvolvimento constatamos que a palavra apareceu em 12 artigos com foco no desenvolvimento infantil nos artigos 3º, 4º, 11º, 13º e 25º e no desenvolvimento do ser humano nos artigos 10º, 12º, 14º, 18º, 19º, 21º e 30º. Na dimensão do desenvolvimento infantil notamos que, as determinações visam garantir o desenvolvimento da faixa etária às crianças que estão inseridas em contextos considerados de risco para o seu desenvolvimento, o documento afirma que é dever do estado garantir ações que as atendam, nesse sentindo, mais uma vez observamos uma proposta de compensação de carências aos menos favorecidos, vista como uma forma de combater a pobreza. Na dimensão do desenvolvimento do ser humano observamos a intenção em aperfeiçoar a política vigente, qualificando os

profissionais que atuam na faixa etária para que minimizem ao máximo os efeitos da pobreza para a faixa etária.

A categoria educação, diferente das demais categorias aparece em poucos artigos, dando espaço para o termo em apenas 03 artigos do documento. O termo se manifesta em três dimensões: educação assistencialista no artigo 14; educação na perspectiva do direito no artigo 16 e educação infantil no artigo 5º. Na dimensão da educação assistencialista observamos a presença de uma política de compensação de carências, dando prioridade nas políticas aos indivíduos com maior vulnerabilidade; na dimensão do direito, como já disposto anteriormente na LDB que reafirma que a educação deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade para a oferta; na dimensão da EI observamos que o documento afirma ser uma área prioritária para as políticas públicas, embora no restante do documento nada se ver em relação a políticas voltadas a essa etapa de ensino. Nessa categoria constata-se que há um discurso de direito à educação isolado de propostas de promoção e efetivação de políticas que garantam esses direitos já reconhecidos e o prevalecimento de um discurso de educação compensatória.

Na análise da categoria de investimento, observamos que o termo está presente em 05 artigos do documento. Separamos o termo em três dimensões: investimento para a redução de desigualdade disposto no artigo 4º; investimento social privado disposto no artigo 12 e investimento para manutenção dos serviços dispostos nos artigos 11, 28 e 35. Na análise percebemos que duas das dimensões se aproximam nas ideias, pois trabalham na lógica do discurso de que a oferta de serviços e a “solidariedade” da sociedade são capazes de reduzir as desigualdades existentes. A dimensão que tange a manutenção de serviços demonstra como e quais as prioridades serão feitas a aplicação dos recursos.

Conforme levantado por Correa (2020) ao analisar um material publicado no site da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (FMCSV) os negócios de impactos sociais voltados para a primeira infância podem se constituir como um “possível agente de transformação social”. A autora constata que as medidas propostas

são todas caracterizadas como sendo de baixo custo, e ela indaga: transformação para quem? Para as crianças pobres ou para os “empreendedores” que podem obter lucros com tais ações? (Correa, 2020, p. 4-5). Nessa mesma direção é necessário nos indagarmos sobre o que está por trás da categoria de investimento presente na lei. Em seu artigo 12 a lei dispõe sobre projetos e ações compreendidos no conceito de responsabilidade social e de investimento social privado. Se o Estado não tem se preocupado com o investimento na educação como deveria, tão pouco as empresas trarão projetos e ações que não trabalhem a favor de enriquecê-las.

Observando a análise das categorias com uma visão mais geral destacamos que embora separados em categorias todos têm concepções semelhantes, o documento manifesta ou tenta nos inculcar a ideia de que a oferta de serviços de assistência são mecanismos que melhoram as desigualdades existentes na sociedade. Percebemos que essa tentativa impera em nossa sociedade há mais tempo, conforme observados desde o início da propagação da teoria da privação cultural.

Quando analisamos atentamente o texto da lei 13.257 de 2016 identificamos que alguns artigos dispõem de estratégias, direcionamentos e formas de articulação para a execução de políticas, planos e programas voltados para a primeira infância. A lei detém em alguns artigos características de estratégias para efetivar as ideias do direito, serviço, desenvolvimento, educação e investimento. Como por exemplo, a criação de redes de proteção e a promoção de atividades de cuidado centradas na criança, na família e na comunidade, nos artigos 12,13, 14, 21 e 42. No artigo 21 §2 dispõe sobre o fornecimento de medicamentos, próteses e no 24 com foco nas necessidades de saúde bucal direcionadas a mulher e a criança dentre outros aspectos.

Notamos que as propostas e estratégias da lei 13.257 nas entrelinhas focam na atenção à saúde, proteção e desconsideram as leis e estudos já existentes no país que tratam a educação infantil enquanto etapa de educação e política pública social, bem como do

sistema de proteção já existente. A exemplo disso, não priorizam a formação de professores; desconsideram o investimento em educação e priorizam um discurso do investimento como alívio à pobreza e enfrentamento das desigualdades.

Portanto, é importante percebermos que precisamos de promoção e efetivação de políticas que garantam os direitos já reconhecidos em nossos dispositivos legais, longe de querer dicotomizar o discurso, de ser contra ou a favor do Marco Legal, contudo é necessário nos questionarmos que é hora de buscar efetivação dos direitos já existentes. E nos desprender dessas propostas assistencialistas que busca cada vez mais a precarização da educação, que penaliza cada vez mais as classes menos favorecidas.

O que o documento não diz: quais os principais conceitos e defesas

Ao analisarmos o documento identificamos que o que está presente no Marco Legal da Primeira Infância é uma perspectiva de serviço e atenção direcionados sobretudo à família, que embora tenham sua importância não estão intencionadas a zelar pelo direito à EI. O documento que outorgou o Marco Legal não apresenta a educação como direito fundamental, como de fato é; não trata da formação de professores; não trata da política de financiamento para a EI; não explícita de onde sairão os recursos para financiar os programas de atendimento a primeira infância; e não determina as condições fundamentais desse atendimento, por outro lado o Marco defende a educação para infância de forma estratégica com uma esperteza econômica, julgada pelos idealizadores importante. O documento apresenta como principais conceitos de defesa as políticas sociais com a implementação de planos/programas e serviços para a faixa etária que funcione de maneira assistencialista, com foco no papel da mãe/da família.

No geral observamos que o foco na Primeira Infância está envolvido em um conjunto de interesses e disputas de diversos campos de conhecimento, como da neurociência, da psicologia, da medicina, da educação, das ciências sociais e, cada vez mais fortemente, das ciências econômicas. O tema da primeira infância tem cada vez mais chegado à sociedade civil, por meios das redes sociais, meios de comunicação e até movimentos sociais. Resultado de um cenário de interesse mais amplo e internacional pactuado em eventos globais organizados por organismos internacionais que afirmam a primazia da atenção e do cuidado na primeira infância como estratégica para o enfrentamento e gestão da pobreza e da miséria em país subdesenvolvido ou em desenvolvimento (Rosemberg, 2002; Rodrigues; Lara, 2006; Campos; Campos, 2008; Santos, 2019).

Alega-se por meio do discurso e com pesquisa estatísticas benefícios educacionais, sociais e econômicos para a criança, seus familiares e para os pais que investem nesse tipo de atenção e nessa fase crucial para o desenvolvimento da criança pequena. Por fim, e não fechando essa constatação geral toda essa perceptiva de investimento na primeira infância parte da compreensão de que a atenção e investimento no desenvolvimento da criança é um novo “capital humano” da contemporaneidade, e a solução para os problemas sociais e, para o desenvolvimento econômico sustentável (Rosemberg, 2002; Rodrigues; Lara, 2006; Campos; Campos, 2008; Santos, 2019).

No conjunto do texto deste documento analisado parece coexistir diversos conceitos e formas de atenção e atendimento para criança, mas todos eles centrados no discurso do desenvolvimento e crescimento econômico do capital, mas subjugados ao trato e gestão da pobreza. Que por um lado culpabiliza o pobre, por outro direciona ações assistencialistas, naturalistas, com foco na família, na mãe, e em serviços de atenção e proteção. O caráter do direito à educação é posto em segundo plano. A EI e o direito à EI é secundarizado e não recebe atenção haja vista ser um espaço

institucionalizado e consolidado de atendimento a criança pequena com estrutura e profissionais específicos (Santos, 2019).

Não aparece atenção aos profissionais da EI e a ideia de qualificar profissionais para serviço de atendimento e atenção é apresentada de forma genérica. Não há clareza sobre as fontes de recursos direcionados para a efetivação das políticas e propostas que a lei apresenta. A defesa do investimento na primeira infância não se operacionaliza como garantia de direitos fundamentais para as crianças, como a educação, haja vista as ações e proposições são operacionalizadas por meio de ações de caráter paliativo, assistencialista e compensatório.

Além disso, não consegue apresentar no sentido ampliado a solução para problemas básicos como a diminuição da desigualdade social, a pobreza extrema e o acesso à educação escolar pública, embora tente difundir essa ideia. No fundo promovem uma educação compensatória para as crianças pequenas, uma política de alívio à pobreza, utilizando-se de uma linguagem sedutora. Essas considerações podem ser melhor aprofundadas em Rosemberg (2002), Rodrigues e Lara (2006) Campos e Campos (2008) e Santos (2019).

Considerações finais

Por meio do presente estudo constatamos que desde a CF de 1988 avançamos muito, no que diz respeito aos amparos legais e as políticas relacionados à educação infantil, e de 2016 em diante sofremos uma interrupção abrupta que ameaça nossas conquistas. Nesse cenário foi aprovado o Marco Legal da Primeira Infância que teve sua aprovação em contexto turbulento da política do nosso país, contexto de ameaças às nossas conquistas, contexto de golpe, que caminhava para sua instauração desde o ano de 2015.

Ao analisarmos o texto do Marco Legal, observamos que ele defende ações e propostas para a execução de políticas e programas voltados para a criança com foco na atenção, desenvolvimento, alimentação, cuidado e proteção com estratégias de gestão de

pobreza. Embora o documento tenha um foco diferente, percebemos que ele traz algumas contribuições para a primeira infância, haja vista que trata de atenção e serviço para a faixa etária. Contudo, observamos que as propostas e estratégias da lei 13.257 em entrelinhas desconsideram as leis já existentes e todo marco regulatório nacional e internacional em favor da criança; desconsideram a formação de professores; ignoram a orientação da estrutura dos ambientes que atendem a criança pequena; desconsideram o investimento em educação e priorizam o investimento como promoção da justiça social. A lei apresenta elementos com foco no assistencialismo direcionado à mãe e não expressa clareza quanto aos programas, estruturas e efetivação.

No decorrer do estudo identificamos uma proposta de atendimento compensatório direcionados por influências de agências multilaterais e que tenta nos inculcar a ideia de que a oferta de serviços de assistência são mecanismos que melhoram as desigualdades existentes na sociedade. Percebemos uma proposta de atendimento de baixo custo que muitas das vezes anula o direito à educação e tenta desviar seu foco para a oferta de serviços de cunho assistencialista. Vale destacar que as políticas e todo o Marco Legal da Primeira Infância não significa uma política de investimento na EI, dado que, a EI é uma política social e educacional que acontece na primeira infância que tem como marco a CF, ECA e a LDBEN. Não devemos confundir EI com a primeira infância. Educação infantil é uma etapa da educação básica e primeira infância é uma faixa etária.

O estudo não tem a intenção de desconsiderar as políticas para a primeira infância, nem tão pouco, afirmar que essas políticas não podem ajudar a EI, no subsídio de alimentação, proteção, saúde e etc.. Pelo contrário, a pesquisa compreende que as ações da primeira infância poderiam ser melhor aproveitadas na EI, no sentido de direcionar a EI recursos multissetoriais, oferecendo a EI outras formas de atendimento, como: psicólogo, enfermeiro, assistente social dentre outros.

Referências

BORTOT, Camila Maria; LARA, Ângela Mara de Barros. **As políticas de educação e cuidados na primeira infância para a América Latina: intencionalidades e encaminhamentos na proposta da Unesco.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. esp. 3, p. 1767-1781, out., 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 9 mar. DOU, Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPANHA LATINO - AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). **Educação na primeira infância: um campo em disputa.** Documento de trabalho e debate. São Paulo - SP, 2011.

CAMPOS, R. F; CAMPOS, R. A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza. Inter Ação: **Rev. Fac. Edc.**, 33(2), 2088. 241-263.

CORREA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos negócios de impacto social”. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

RODRIGUES, Gisele Soncini; LARA, Ângela Mara de Barros. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influência e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, 17(33), 2006, p. 89-104.

ROSEMBERG, Fúlvia Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, março 2002, p. 25-63.

SANTOS, Joedson Brito dos. Pressupostos do paradigma do Capital Humano aplicados à Primeira Infância. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 4. 2019.

SOUZA, Marina Castro e; PÉREZ, Beatriz Corsino. Políticas para a criança de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017.

Capítulo VIII

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erika Cristina Pereira Guimarães
Joedson Brito dos Santos

Introdução

Muitos estudos e pesquisas têm apresentado as várias contribuições da Educação Infantil para vida de um indivíduo, sua família e para toda a sociedade. Essas pesquisas, ganham destaque, sobretudo, a partir da década de 70 e 80, envolvendo diversos aspectos e áreas do conhecimento como área da psicologia, sociologia, pedagogia e entre outros. (Abeu, 2004; Choe, 2004; Brasil, 2006, dentre outros). Estudo de Abreu (2004), Pinheiro e Zeide (2014), Berkleye, Pereira, Marturano, Pizato, Fontaine (2011) têm evidenciado e reforçado as contribuições da Educação Infantil, para o processo de aprendizagem, desenvolvimento intelectual, sócio-afetivo. Aspectos que têm influência direta e de forma geral na formação da criança, como também na trajetória educacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 1996; 2010). Enquanto primeira etapa da educação básica deve definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho

pedagógico e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como não pode ser pensada separada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e vice-versa.

Para Pinheiro e Ziede (2014), por exemplo, “a Educação Infantil se constituiu como um espaço de aprendizagens e de ludicidade, respeitando a criança, auxiliando-a no desenvolvimento de suas capacidades e construção do conhecimento” (p. 2). Pois, Kramer (2016, p. 01), afirma que “a Educação Infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social” pois a criança que tem acesso e maior frequência na Educação Infantil tende a ter maior facilidade quando entra no início do Ensino Fundamental. Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, dispõe que o 1º Ciclo seja considerado uma etapa de transição e se faz necessário focar na aprendizagem e fortalecimento do desenvolvimento da criança. É importante lembrar que com a criação do Ensino Fundamental de 9 anos a Educação Infantil passou a ser de 0 a 5 anos, logo o 1º ano do Ensino Fundamental são as crianças com 6 anos de idade e que fecham o 1º Ciclo aos 8 anos de idade. Por isso, é preciso considerar que são crianças em fase potente de desenvolvimento, que precisam que em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e alfabetização sejam asseguradas características marcadamente defendidas na educação infantil como os processos de interações e brincadeiras, o trato com a ludicidade e com o concreto, dentre os demais aspectos já presentes desde as DCNEI de 2009.

O processo de aprendizagem na Educação Infantil deve acontecer de forma integral: biológico, psíquico social e afetivo, não tendo função de escolarização. Para isso, a Educação Infantil tem uma proposta pedagógica segundo as DCNEI, baseada em dois eixos: Interações e brincadeiras. A brincadeira é uma linguagem infantil e uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe

forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. A criança brinca e se apropria do mundo, sempre a todo o momento no percurso da vida (Brasil, 1998).

As DCNEI por exemplo, acrescenta que, é importante garantir a criança experiências como: Promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores,

computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010).

É na Educação Infantil que a criança desenvolve mais adequadamente a maioria das linguagens e habilidades, sendo esta um espaço de aprendizagem e brincadeiras no qual a criança passa bom tempo do seu dia, com o auxílio dos professores para que venham se desenvolver socioafetiva, motoras e cognitiva. Dantas (2003) ressalta também que é nessa fase, que as crianças demonstram desejo de experimentar, explorar, perguntar e aprender mais rápido.

Como aborda Faria e Salles (2007) algumas singularidades que marcam esta fase da vida explicitam as formas que as crianças desenvolvem, na interação social, para aprender e relacionar-se com o mundo: a grande capacidade de aprender; a dependência em relação ao adulto, o que exige proteção e cuidados; o desenvolvimento da autonomia e autocuidados; o intenso desenvolvimento físico-motor; a ação simbólica sobre o mundo e o desenvolvimento de múltiplas linguagens; o brincar como forma privilegiada de apropriar-se da cultura; a construção da identidade, por meio do estabelecimento de laços sociais e afetivos.

Com o Ensino Fundamental de 9 anos as políticas educacionais, passaram a incluir a criança de 6 anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, obrigatoriamente. Nessa primeira fase a criança inicia o processo de alfabetização mais cedo. Assim, “Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento [...]”. Levando em consideração que devem partir da ludicidade, complementando a educação infantil (Brasil, 2010).

Segundo Gusso (2010) que os conteúdos próprios do Ensino Fundamental estão articulados aos conteúdos de outros níveis de ensino e se ampliam gradualmente, conforme as possibilidades de compreensão dos alunos. Gusso (2010) cita que o encaminhamento pedagógico que sugere uma interação entre os diferentes conhecimentos foi também incorporado pela legislação educacional, em que se destaca, por exemplo, a “interação entre as

diversas áreas de conhecimento” (DCNs para a Educação Infantil, art. 3º, parágrafo IV) e que “as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento”, no Parecer nº 04/98, que institui as DCNs para o Ensino Fundamental. Kuhlmann (1998) exemplifica que no caso da pequena infância, da qual fazem parte as crianças de 6 anos, a importância de enfatizar aspectos como: “(...) o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática”, no qual se faz presente na constituição das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental, respeitando-se a especificidade de cada disciplina e reforçando a ideia de que todos os conteúdos curriculares são igualmente importantes. Pois como afirma Borba (2006) são diversas formas de brincar que se fazem presente na educação e que tem como finalidade propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos.

Por essa razão nos indagamos: será que a educação infantil ofertada no município de Tocantinópolis/TO, também, tem contribuído para melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede pública do referido município, sobretudo, considerando as habilidades e competência para linguagem e língua portuguesa? Tal processo exige uma investigação mais atenta tanto na literatura pertinente sobre o tema quanto requer uma pesquisa de campo em *locus*. Nesse sentido, este estudo objetiva investigar em que medidas a educação infantil contribui para melhorar o processo de aprendizagem de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Aspectos metodológicos

Para desenvolvimento do estudo utilizamos uma pesquisa exploratória e descritiva privilegiando o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa e tendo como unidade de análise uma turma de duas Escolas do Ensino Fundamental e nela fizemos uma análise comparativa entre alunos que tiveram acesso à Educação Infantil e

outros que não tiveram. Optamos pela entrevista e pela análise documental, através da ficha de acompanhamento que os professores fazem todos semestres de todos os alunos da turma, contendo suas anotações e avaliações, como também aplicamos um questionário às professoras da turma e análises dos documentos na secretaria das referidas escolas.

A pesquisa teve certas etapas distintas, mas que complementam a totalidade do estudo, como: Primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica, acerca dos textos, livros e artigos que tratam da temática abordada. O segundo foi feito uma pesquisa de campo em duas Escolas públicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Tocantinópolis, foram selecionadas duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental de cada escola: uma turma de 2º Ano e outra de 3º Ano.

Nessas foram retiradas uma amostra de 6 alunos do 3º ano e 6 do 2º, destes 3 que tiveram acesso à Educação Infantil e 3 que não tiveram acesso a mesma, para fazer uma análise comparativa considerando o desenvolvimento das habilidades e competências de língua portuguesa nos termos da ficha de avaliação. A partir daí passamos a verificar algumas das contribuições da Educação Infantil para o processo de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola e do município em questão. Também foi realizada uma entrevista com as professoras que atuam nas referidas turmas e uma análise documental da ficha individual de acompanhamento dos alunos.

Contribuições da Educação Infantil para o processo de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas de Tocantinópolis: resultados de uma pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas Municipais: a Escola Municipal Alto da Boa Vista II e a Escola Municipal Walfredo Campos Maia, ambas localizadas no município de Tocantinópolis, atendem ao Ensino Fundamental e funcionam nos turnos matutino e vespertino. As duas escolas estão em bairros diferentes e

periféricos da cidade, e atendem a um público de camada popular de baixa renda. Essas escolas possuem quase 90% de seus alunos beneficiários do Bolsa Família.

A primeira instituição contava com três turmas de 1º ano (79 alunos), quatro turmas de 2º ano (110 alunos), três turmas de 3º ano (105 alunos), um 4º ano (30 alunos) e uma turma do 5º ano (29 alunos) e na sala de recurso 09 alunos no turno vespertino e 08 alunos no turno matutino, atendendo assim o 1º segmento do Ensino Fundamental. A turma investigada na referida escola foi uma de 2º ano que possuía 27 alunos matriculados. Desses, 24 alunos tiveram acesso à Educação Infantil e 3 alunos que não tiveram acesso. A segunda escola pesquisada atende crianças do 2º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, 1º segmento. No total são três turmas do 2º ano, quatro turmas do 3º ano, três turmas do 4º ano, uma turma de 5º ano, e uma sala multifuncional. Os alunos envolvidos nesta presente escola foram alunos de uma das turmas do 3º ano e que contém 30 alunos matriculados.

Nas duas escolas e turmas envolvidas, selecionamos três que tiveram acesso à Educação Infantil (creche e pré-escola), e 3 que não tiveram. Os dados da turma foram coletados na ficha dos alunos na secretaria da instituição. Mas também ocorreu uma entrevista com a professora da turma, conversa técnica com a diretora da instituição, para recolhimento dos dados dos referidos alunos analisados. Desse modo, os sujeitos envolvidos direto ou indiretamente no estudo foram: duas professoras, uma de cada escola, doze 12 alunos, 6 alunos de cada escola.

Os professores tinham os seguintes perfis: a professora A se autodeclarou parda, tinha uma faixa etária entre 34 a 41 anos e é formada em pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins com pós-graduação em Gestão Escolar. Quanto às experiências na área, a professora tinha 16 anos atuando no ensino fundamental e desses 4 anos estavam atuando na escola participando do estudo. A mesma, não realiza nenhuma outra atividade profissional. Já a Professora B se autodeclarou negra e com faixa etária entre 42 a 49 anos. Sua formação é pedagogia nos anos iniciais pela

Universidade pública e também com pós-graduação em Gestão Escolar. A mesma apresentou 19 anos de experiência de magistério, 19 anos de Ensino Fundamental e 4 anos de atuação na atual escola. Também não realiza nenhuma outra atividade profissional. Esses aspectos são importantes para entender o perfil, a capacidade e as condições que esses profissionais têm de entenderem sobre o segmento e a faixa etária que atuam, bem como relacionar isso com a educação infantil.

A pesquisa envolveu dados de 12 anos, 6 alunos do sexo masculino e 6 do sexo feminino envolvendo as duas escolas e com faixa etária entre 7 a 11 anos de idade. Os alunos da escola - A, foram de uma turma do 2º ano e na escola - B da turma do 3º ano, ambos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Todos os alunos da escola A (Alunos A, B, C, D, E) moram ou nasceram em Tocantinópolis, o aluno F nasceu em Augustinópolis/TO e foi uma turma do turno vespertino. Na turma três apenas 3 eram naturais de Tocantinópolis/TO, sendo eles o aluno B, C e F, o aluno A é natural de Imperatriz-MA e o D e E naturais de Araguaína-TO. Foi uma turma do Matutino.

De acordo o formulário de matrícula, a maioria era de pardos, mas após a visita na escola e conversa com a professora observamos que a maioria é negra. Em uma das escolas podemos observar que temos um aluno com idade avançada em relação aos demais alunos, sendo este que não frequentou a Educação Infantil, a professora relata que o mesmo não teve acompanhamento dos pais, teve repetência, contudo levou o aluno ao atraso escolar. É importante ainda destacar que as duas escolas estão entre as escolas que têm um número elevado de crianças que recebem o PBF, o que significa que são de origem pobre. Muitos pais são lavradores. Tais aspectos são importantes para observarmos que não podemos apenas atribuir à escola sucesso ou fracasso dos alunos, as condições sociais e econômicas têm relação direta com o desempenho escolar.

Dados da entrevista: *algumas análises e discussões*

A entrevista foi realizada com as professoras das respectivas turmas pesquisa em duas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo estas uma turma do 2º ano e outra do 3º ano. Haja vista a pesquisa teve como foco sobre a prática pedagógica e desenvolvimentos dos alunos. A entrevista foi dividida em duas partes: a primeira, a identificação e caracterização dos sujeitos da pesquisa, no caso as professoras entrevistadas, contendo das questões de A até F (A, B, C, D, E e F). A segunda parte trata das questões pedagógicas, no qual as professoras falaram sobre o desenvolvimento dos seus alunos, sendo da questão 1 até 7, dentre essas cinco eram de argumentação (descrição), e uma questão de múltipla escolha.

Na primeira questão foi perguntada à professora quais eram as atividades que ela desenvolvia para leitura, produção textual, oralidade e interpretação/reflexão de texto. Em seguida tivemos as seguintes respostas:

Atividades impressas, do livro didático e no quadro, fichas de leitura, formação de palavras, frases e pequenos textos a partir de ditado e atividades com imagens, vídeos infantis com interpretação oral e escrita, jogos pedagógicos, aula de reforço, leitura das sílabas em cartazes (Professora A).

As atividades são bastante diversificadas. Procuo desenvolver essas atividades de modo que o aluno se sinta à vontade e tenha prazer ao que está sendo proposto e não pressionado ao realizá-la. Dentre as várias atividades direcionadas para este fim desenvolvemos projetos de leitura “mala viajante” e leituras diárias com socialização em turma e interpretação escrita para melhorar compreensão e reflexão ao assunto abordado. Uma atividade que realizamos é a produção de textos baseado em assuntos abordados e discutidos em sala de aula e que têm contribuído bastante. No que se refere a alguns com dificuldades, processo desenvolver todas as atividades acima de acordo com o nível de desenvolvimento da criança (Professora B).

Mediante o conjunto de respostas é perceptível que as professoras respeitam as bases pedagógicas, como também o que é cobrada nas fichas de acompanhamento dos alunos, as habilidades, portanto são atividades planejadas, para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem com aula de reforço, para que esse aluno venha desenvolver melhor suas habilidades, algo importante destacado pela professora B é que a mesma realiza atividade de acordo com as vontades dos alunos, deixando-os mais à vontade, com objetivo de que seu aluno tenha mais facilidade de aprender.

Na segunda questão foi perguntada a professora como ela desenvolve as atividades de leitura, produção textual, oralidade e interpretação/reflexão de texto, pedindo assim para que ela comentasse brevemente algumas dessas atividades. Segundo a professora A:

Através de atividades impressas, escritas no quadro, confecção de cartazes, vídeos educativos e leitura diária em fichas de leitura e as crianças que estão mais desenvolvidas na leitura levam livros para casa, onde os mesmos fazem a leitura preenchem uma ficha de interpretação.

Segundo a professora B:

As atividades são desenvolvidas de forma lúdica priorizando sempre o que o aluno já sabe, ou seja, aperfeiçoando e incorporando novos conhecimentos no que se refere principalmente as produções e reflexões. Realizamos rodas de leituras, leitura itinerante na escola (outras turmas e funcionários), interpretação coletiva de uma determinada história, produção de história coletiva onde a professora é o escriba. Todas essas atividades têm contribuído bastante para o desenvolvimento dos alunos.

Contudo podemos dizer que a professora A, tem uma prática pedagógica diferente da professora B, no que diz respeito à função da educação nos Anos iniciais em que devemos desenvolver atividade ligado a ludicidade, no entanto a professora utiliza de

uma ferramenta não condizente para a série. A professora B vai de acordo com o que os documentos que norteiam os Anos Iniciais do Ensino fundamental revelam, considerando sempre que a criança ainda estar desenvolvendo algumas habilidades, que devem ser considerada como a pesquisa mostrou que os alunos que frequentaram a EI tem melhores resultados em relação aos demais perante as atividades feitas na sala de aula e em casa, considerando diversos aspectos, portanto a professora deve rever algumas metodologias, em que tem alunos que não tem tais habilidades, que entraram nas determinadas séries iniciais, sem nenhuma contextualização.

Na terceira questão foi perguntado quais e como a professora desenvolvia as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética. Segundo a professora A: “Através de atividades escritas, fichas de leitura, cartaz silábico e por meio de livros, jogos pedagógicos e a maioria das atividades são respondidos pelos alunos no caderno e correção no quadro”. Já a professora B responde que “Essas atividades são desenvolvidas através das produções individuais, revisando suas produções escritas com ajuda da professora reescrevendo-os de forma correta. Esse processo é realizado tanto individualmente quanto no coletivo”.

No conjunto das respostas acima observamos que a professora A, utiliza das mesmas atividades sempre, e quando questionada sobre as atividades a mesma não sabia o que era sistema de escrita alfabética, sendo assim tivemos que exemplificar para que a mesma entendesse. A professora B tem uma metodologia diferente da professora A, no caso percebe-se que temos atividades baseado ao nível dos alunos, de acordo com os estudos, onde o professor é mediador do conhecimento, observador, auxiliando a criança nas realizações das atividades, nesse momento que distinguimos como a interação contribuindo para a aprendizagem do aluno, as atividades destacadas coletivas e individuais são as melhores ferramentas para o efeito positivo, envolvendo os diversos aspectos social, cognitivo e afetivo.

Na quarta questão pergunta-se para a professora como ela considera/percebe o desenvolvimento dos alunos no que se refere às habilidades e competências de língua portuguesas em relação às atividades desenvolvidas quando esses alunos chegam ao início do ano, eles demonstram alguma habilidade de oralidade, comunicação, e de leitura verbal ou não verbal. E solicitamos ainda que ela especificasse. Segundo a professora A:

Quando os alunos chegam à escola no início do ano letivo já trazem um conhecimento de mundo eles manifestam experiências que faz parte da sua cultura familiar e percebemos isso a partir da participação e interesse da criança durante o desenvolvimento das atividades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Segundo a professora B:

Quando os alunos chegam ao início do ano, muitos deles demonstram essas habilidades bem desenvolvidas, enquanto que outros estão em processo ou nenhum ainda não, principalmente na leitura verbal, causando às vezes uma desmotivação ao interesse de aprender. Cabe a nós educadores buscar meios para despertar o gosto pela leitura para que esse aluno não fique para trás, ou seja, ele tem que ser engajado na turma e possa alcançar seus próprios objetivos.

Conforme as respostas das duas professoras ficam nítidas a diferença que existe entre os alunos que passaram pela Educação Infantil e os que não passaram como responde a professora B, que alguns alunos quando chegam ao início do ano já desenvolve algumas habilidades, e com base nas fichas de acompanhamentos é visível essa abordagem, que é importante ser relato de que esses alunos são os que desenvolvem as habilidades mais rapidamente ao contrário dos demais. Importante a preocupação da professora B em levar aos seus alunos atividades que os levem a aprendizagem, ao amor pelo que faz que é estudar. A professora aprimora outro assunto considerável sobre os conhecimentos

prévios dos alunos, tido desde o meio em que vivem, pela cultura, essa também é uma ferramenta que contribui para a aprendizagem do aluno.

A quinta questão, pergunta a professora se ela realiza atividade recreativa/lúdica com foco nas atividades desenvolvidas para leitura, produção textual, oralidade e interpretação/reflexão de texto. Como também solicita que dê exemplos dessas atividades. A professora A disse que Sim “Sim, a partir de jogos pedagógicos, gincanas, dramatizações, coreografias e brincadeiras”. Já a professora B, disse também: Sim. Trabalho com jogos pedagógicos, dinâmicas de caça palavras ao tesouro para desvendar pistas, perguntas e respostas sobre história, estoura balões, ditado estourado.

De acordo com as duas respostas, fica claro que a ludicidade faz parte da metodologia educacional dessas salas, porém a professora A, deixa em contradições essa resposta com as demais respondidas acima, que pouco se falou na importância de realizar atividades dessa natureza, como também não cita nenhuma dessas atividades. Visto que a professora B, sempre apresentou nas suas respostas a importância de atividades lúdicas, e destacou algumas das brincadeiras utilizadas.

Na sexta questão realizamos uma pergunta de quais dos procedimentos pedagógicos destacados em um quadro feito dos procedimentos didáticos pedagógicos e as ações, e as professoras marcavam com um X, a resposta. As ações eram Muita Frequência MF, Frequência Razoável FR, Baixa Frequência PF, Sem Frequência SF, Não realizei ainda essa atividade NF. Segundo a professora A:

Ações/Procedimentos didáticos pedagógicos
Leitura dos enunciados das atividades; Muita Freq. (X); Freq. R (); Baixa Freq. (); Sem F () Não realizei ainda essa atividade ()
Escreve no quadro; Muita Freq. (X); Freq. R (); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()

<p>Atividade de Leitura de textos não-verbais e de texto verbais; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Correção de atividade enviadas para casa; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Leitura em voz alta em diferentes situações; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Promove atividade de interações orais em sala de aula orientada; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Atividade de escuta com atenção textos de diferentes gêneros; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Atividade de produção de textos escritos/redação; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros); Muita Freq. (0); Freq. R (X); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Reconhecimento da grafia convencional das palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Ditado e palavras;</p>

Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Diferencia letras de números e outros símbolos; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()

Fonte: Questionário resposta da professora A

Segundo a professora B:

Ações/Procedimentos didáticos pedagógicos
Leitura dos enunciados das atividades; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Não realizei ainda essa atividade ()
Escreve no quadro; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Atividade de Leitura de textos não-verbais e de texto verbais; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Correção de atividade enviadas para casa; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Leitura em voz alta em diferentes situações; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Promove atividade de interações orais em sala de aula orientada; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()
Atividade de escuta com atenção textos de diferentes gêneros;

<p>Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Atividade de produção de textos escritos/redação; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros); Muita Freq. (); Freq. R (X); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Reconhecimento da grafia convencional das palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso; Muita Freq. (); Freq. R (X); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Ditado e palavras; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Reconhece e nomeia as letras do alfabeto; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>
<p>Diferencia letras de números e outros símbolos; Muita Freq. (X); Freq. R (0); Baixa Freq. (); Sem F () Nunca realizei essa atividade ()</p>

Fonte: Questionário resposta da professora B

Percebe-se nas respostas das duas professoras que as atividades são desenvolvidas frequentemente, com isso podemos dizer que o nível de aprendizagem desses alunos, só tem a crescer se estão sendo executadas, essas habilidades, então teremos crianças alcançando êxito, independente das distorções. O professor tem papel importante para que esses objetivos sejam concretizados, as atividades desenvolvidas são baseadas no nível

das crianças, isso contribui bastante para aprendizagem das mesmas.

Para finalizar a questão sete perguntamos se o fato de um aluno ter frequentado a Educação Infantil ajuda no desenvolvimento das habilidades e competência de leitura, oralidade, produção e afins, em relação a um aluno que não frequentou, e pedimos também que a professora comentasse. Segundo a professora A:

A educação Infantil é considerada a base da educação. Portanto, a criança que passa pela Educação Infantil tem a capacidade desenvolver mais cedo as habilidades voltadas para leitura e escrita, claro que neste processo o acompanhamento da família é primordial, porque a criança ainda não tem maturidade e neste momento precisa de alguém que ajude-a na escola e em casa, para que aos poucos consiga realizar as atividades com autonomia e de acordo sues limite. Já a criança que não passou pela Educação Infantil tem dificuldade de aprendizagem e de acompanhar sua turma, fica meio perdido e não consegue desenvolver nenhuma atividade com autonomia, somente com ajuda da professora, seu processo de leitura e escrita é lento e requer muito apoio da professora e da família.

Segundo a professora B:

Com certeza ajuda. Mas sabemos que muitas crianças mesmo tendo frequentado a Educação Infantil apresentam dificuldades no desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que se a mesma não tiver em acompanhamento em casa e um trabalho com base em sala de aula o resultado será de uma criança que não avançou nas habilidades necessárias para a Educação Infantil.

Considerando as respostas das professoras percebe-se que a Educação Infantil contribui para aprendizagem nos anos seguintes, mas vale ressaltar um ponto em comum citado pelas duas professoras, que é o caso da participação da família na vida educacional dos seus filhos, visto que muitos dos alunos não têm

acompanhamento dos pais, e dificulta não apenas a aprendizagem da criança como também o ensino da professora, pois as salas de aulas são diversos alunos, e não tem como auxiliar um por um de cadeira em cadeira, ensinando, tornando até mesmo uma aula sem estímulo, com poucos avanços de aprendizagem. As fichas de acompanhamento justificam também as respostas das professoras, em que os alunos que não tiveram acesso a EI, as habilidades não são desenvolvidas.

Dados das fichas de acompanhamento individual de cada aluno

Os alunos são avaliados com base em quatro fichas de acompanhamento, onde constam as habilidades referentes às disciplinas como: Português/ Redação; Artes, Educação Física, Língua Estrangeira ou Moderna, Ensino Religioso; Ciências, História, Geografia e Matemática. Essas fichas são enviadas à prefeitura municipal e encaminhadas à secretaria de educação e cultura. Em cada ficha preenchida pela professora no final de cada semestre, digitaliza no Excel, e numerada de acordo com a lista de frequência da turma. Em cada ficha vem uma lista de habilidades que deve ser trabalhada ao longo dos quatro semestres letivos, dentre cada habilidade vem indicada pela secretaria a legenda se tal habilidade tem que ser trabalhada como, (I) introdução, (A) aprofundamento ou (C) consolidação. E de acordo as diversas habilidades a professora marca com um X, na tabela dentre as variantes, do qual o aluno realizou tal atividade, cada qual um conceito sendo eles: (N) Não, (P) Parcialmente, (S) Sim e (NT) Não trabalhado. Ao final de cada ficha a professora tem autonomia para desenvolver um parecer descritivo sobre as habilidades não desenvolvidas do aluno.

Vale ressaltar que na ficha é citado que:

A partir de 2013 a escola aderiu ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (1º ao 3º ano), conforme portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. O Ciclo Sequencial de Alfabetização-CSA (1º, 2º e

3º ano) do Ensino Fundamental de nove anos, a avaliação é realizada mediante acompanhamentos e registros descritivo do desenvolvimento do educando, conforme resolução nº 18, de 31 de janeiro de 2014, em consonância com a LDB nº 9394/96 artigo 11, inciso III (Tocantinópolis, 2017).

Portanto é visível que toda documentação, avaliação realizada nas duas escolas, seguem as leis sobre o Ensino Fundamental, mencionadas nos estudos, as leis que aderem a Educação Infantil com a continuação da escolarização no Ensino Fundamental de nove anos. Os alunos não são avaliados por meio de nota, nas respectivas séries iniciais do Ensino Fundamental, é considerado o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, com base nas habilidades. Como destaca Oliveira (2007) que na Educação Infantil, é de acordo a uma meta, pautada no conhecer a criança, compreendendo seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo suas competências no intuito de redimensionar ou até mesmo reestruturar o trabalho pedagógico da escola, avaliando assim as práticas escolares que existem, desde o planejamento até a formação dos professores, como também repensar a estrutura da escola, e as diretrizes educacionais. Avaliando através de uma prática investigativa.

Conforme análise das fichas dos alunos que tiveram acesso à Educação Infantil e os que não tiveram das duas Escolas pesquisadas, é perceptível que a maioria das habilidades é desenvolvida mais pelos alunos que frequentaram a EI, e os que não frequentaram desenvolve parcialmente, ou não desenvolve de nenhuma forma, e esses mesmos alunos que não tiveram acesso a EI, são os mesmos alunos que não tem acompanhamento dos pais, na escola tão pouco nas atividades em casa.

Considerações finais

A pesquisa nas duas Escolas Municipais de Tocantinópolis nos permitiu analisar as contribuições da Educação Infantil para os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental constatamos que a maioria das habilidades é desenvolvida pelos alunos que frequentaram a EI, e os que não frequentaram desenvolve parcialmente, ou não desenvolve de nenhuma forma, e esses mesmos alunos que não tiveram acesso a EI, são os mesmos alunos que não tem acompanhamento dos pais, na escola tão pouco nas atividades em casa.

A criança que teve oportunidade de frequentar a creche e pré-escola apresentaram um diferencial em relação aos demais, considerando que desde cedo a criança já realiza atividades lúdicas com objetivo de desenvolver sua autonomia e oralidade, tendo conhecimento das letras. Portanto, por meio da Educação Infantil o ensino nas séries iniciais do Ensino fundamental tem maiores resultados, como foi comprovado na pesquisa mediante as análises das fichas de acompanhamento individual de cada aluno, como também na fala das duas professoras, a importância e contribuições que a EI tem para o desenvolvimento da aprendizagem nas séries iniciais, é um processo contínuo ao longo da vida, e com isso a Educação Infantil é base educacional de cada indivíduo, fortalecendo e aprimorando a aprendizagem.

Ficou evidente durante a pesquisa que existem diferença entre os alunos que tiveram acesso à Educação Infantil e os que não tiveram, considerando que esses alunos, chegam às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sem nenhuma habilidade desenvolvida, e acontece que a professora, portanto deve criar metodologias para que venham agilizar tais desenvolvimentos em relação aos demais alunos, cabendo assim a um pequeno atraso de atividades, pois esse mesmo aluno terá que pular algumas etapas para que consiga alcançar os demais alunos, considerando que as atividades nem todas são diferenciadas para cada aluno, respeitando assim o planejamento escolar. E nesse momento os alunos que frequentaram a EI, tem melhores resultados, suas habilidades foram desenvolvidas ainda na Educação Infantil, antes mesmo de chegar ao Ensino Fundamental, no qual muitas das vezes o aluno já é cobrado para desenvolver a escrita e leitura já no 1º ano. Sendo que este aluno, não tem nenhum conhecimento sobre letras,

número ainda então é solicitado que o aluno escreva seu nome, reconheça as letras e as nomeie. Sendo que este mesmo aluno não consegue nem realizar atividade com autonomia, não participa durante as aulas, e outro ponto extremamente importante a destacar a diferença no desenvolvimento da criança, é o acompanhamento da família, portanto esses fatores se não existem tão pouco terá sucesso nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como fica visível na análise dos dados da pesquisa.

Percebemos que a escola por meio das professoras envolvidas procura utilizar de ferramentas necessárias para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos conforme os documentos legais, os Parâmetros Nacionais e as Diretrizes no intuito de fomentar os conhecimentos e desenvolvimento das crianças. Levando em consideração que as séries pesquisadas não realizam provas, a avaliação era feita mediante as observações atentas dos professores, tudo no desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos seus alunos, reflexão do aprendizado da criança, não admitindo visões classificatórias.

Evidenciamos ainda que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a continuação da Educação Infantil, no qual algumas habilidades ainda estão sendo construídas com base nos anos seguintes, da EI. Portanto deve seguir uma sequência didática, e respeitar os limites e potencial de aprendizagem de cada criança e de preferência considerar o nível do aluno e sua zona de desenvolvimento proximal como desenvolvido na teoria da aprendizagem para Vigotski.

Referências

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: Legislação matrículas, financiamento e desafios.** Consultoria Legislativa, 2004.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos:*

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DANTAS, Rosineide Jocas. **A importância da Educação Infantil para o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2003. Defesa de Trabalho de conclusão de curso.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**. Um diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FONTAINE, Anne Marie; MARTURANO, Edna Maria; PIZATO, Elaine e PEREIRA, Mayara. Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, janeiro/junho de 2011: 101-109.

GUSSO, Ângela Mari Gusso; AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHELEK, Viviane. Orgs. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas**

para os anos iniciais. Curitiba, PR:Secretaria de Estado da Educação 2010. 176 p.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil.** 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PINHEIRO, Michelle Oliveira; ZEIDE, MariangelaLenz. **As contribuições da educação infantil para o desenvolvimento da criança.** Revista *Professare*, ISSN 2238-9172, Caçador, v.3, n.2, p. 76-99, 2014.

Capítulo IX

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rafaelly Sales da Cruz
Joedson Brito dos Santos

Introdução

A gestão democrática na educação tem sido uma temática de grande relevância tanto na legislação educacional quanto na literatura acadêmica. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceram as bases para a implantação desse modelo de gestão nas escolas brasileiras. No entanto, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir sua efetiva implementação.

Nesse contexto, o presente texto propõe refletir sobre a gestão democrática na educação, analisando sua abordagem na legislação e na literatura, bem como identificar os desafios que se apresentam através de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. O objetivo geral é compreender como a gestão democrática se manifesta no contexto educacional e discutir os elementos essenciais para sua implantação.

A justificativa para esse estudo reside na importância de promover uma gestão participativa e democrática nas escolas, que envolva a comunidade escolar, estimule a participação ativa de todos os segmentos e contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, existem problemas e obstáculos que dificultam a efetivação desse modelo, como a falta de autonomia escolar, a ausência de mecanismos de participação

efetiva e a confusão entre gestão democrática e gestão compartilhada.

O texto está dividido em duas partes principais. A primeira aborda a gestão democrática na educação, explorando sua conceituação, fundamentos legais e perspectivas teóricas. Serão apresentados os critérios essenciais propostos por Cordeiro (2019) e discutidas as contribuições de outros autores sobre o tema. Já a segunda parte discute os desafios enfrentados para a efetivação da gestão democrática, como a falta de transparência, a resistência à participação efetiva da comunidade e a necessidade de formação continuada dos profissionais.

Ao final, espera-se contribuir para a compreensão da importância da gestão democrática na educação e fornecer subsídios para superar os desafios existentes, visando a construção de uma educação mais democrática, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

A Gestão Democrática na Educação: Fundamentos Legais e Teóricos

A gestão democrática foi promulgada pela Constituição Federal (CF) de 1988. Porém, ela não ocorre naturalmente, mas se vincula a um modelo de Estado e, portanto, de sociedade. Segundo Cordeiro (2019), este modelo está ligado a uma perspectiva de mercado porque desde da colonização, a formação brasileira foi submetida a características individualistas e privativas.

Lima, Prado e Shimamoto (2011) afirmam que, se temos um Estado neoliberal que assume características em que a participação e autonomia dos sujeitos não são fundamentais, as políticas sociais vão promover ações que permitam o fortalecimento e a manutenção dos processos que atendam às necessidades do mercado. A educação escolar, nesse sentido, também assume as relações sócio-políticas estabelecidas entre os sujeitos, isto porque, historicamente, o modelo de política social (que da luz as políticas educacionais) são respostas às demandas do capital.

Cordeiro (2009) e Lima, Prado e Shimamoto (2011) ainda ressaltam que essas relações não são determinadas, mas estão em constante movimento, contradições e conflitos que possibilitam os tensionamentos necessários às transformações. Um exemplo disso foram as lutas da classe trabalhadora na década de 1980 que acabou tencionando o Estado a ampliar vagas e implantar projetos democratizadores da educação (Lima; Prado; Shiamoto, 2011). Em outras palavras, foi por lutas que se instituiu um modelo de estado democrático, ou pelo menos com a possibilidade de ser democrático (Cordeiro, 2019).

Desafios e Obstáculos na Implementação da Gestão Democrática na Educação

Apesar desses extensos períodos de lutas, em 1990, tivemos a conjuntura político-econômica-social que desconstruiu esse projeto político que havia sido apresentado, “ressignificando a concepção de vários instrumentos que contribuíram para organização dos movimentos sociais” (Lima; Prado; Shiamoto, 2011, p. 3).

Dessa forma, a democratização obteve outra face, intitulada “gestão participativa”, em que o Estado abdica de sua responsabilidade e transforma o espaço público em privado ou em terceiro setor, que é um conjunto de atividades voluntárias em favor da sociedade, mas sem lucro. Portanto, tanto o modelo de gestão democrática, quanto o de gestão compartilhada são denominações vinculadas a um modelo de política pública educacional.

No que concerne à gestão democrática, o marco legal que a promulgou foi a Constituição Federal de 1988. Entretanto, a lei só foi aprovada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996. Cabe ressaltar que, apesar do referido modelo de gestão ter “aparecido” nos documentos legais, a lei não foi regulamentada, tendo apenas estreitos viés para sua consolidação.

Então, mesmo sendo uma vitória parcial (porque antes não tinha e agora tem), não avançamos com relação aos elementos que permitem a real democratização na educação. Essa questão resultou na implantação de mecanismos que não atendem à qualidade política que perpetuam até hoje.

Nesse sentido, podemos perguntar: “No contexto da gestão democrática das redes de ensino/secretarias de Educação, quais são os critérios fundamentais para sua implantação?” Para responder à pergunta, Cordeiro (2019) definiu sete critérios essenciais:

1. Constituição do Conselho Municipal de Educação;
2. Forma de provimento do cargo de diretor escolar;
3. Forma de ocupação da função de coordenador pedagógico;
4. Funcionamento dos conselhos escolares;
5. Funcionamento dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e do PNAE;
6. Participação da comunidade escolar e local na elaboração do Projeto Político Pedagógico;
7. Autonomia didática, pedagógica e financeira das escolas, além de formas coletivas de organização dos pais e dos estudantes.

Esses critérios são fundamentais para a implantação de uma gestão democrática nas redes de ensino e secretarias de Educação.

Além dos sete critérios apontados por Cordeiro (2019) para implantação da gestão democrática nas redes de ensino, podem ser acrescentados outros três pontos: a construção de uma comunidade democrática de aprendizagem, a promoção de cursos e formações continuada dos profissionais, pais e alunos que atuam na escola e a valorização da diversidade de pensamentos e respeito às diferenças.

De acordo com Gracindo (2009), um sistema de ensino pode ser considerado democrático quando todos os segmentos no processo educativo participam da definição dos caminhos a serem trilhados pela escola, de forma que as decisões sejam implementadas num processo de ações e avaliações coletivas.

Mendonça (2001) destaca que os elementos constitutivos da gestão democrática são: *o mecanismo de escolha de diretores*, que deve

levar em conta a opinião dos segmentos envolvidos; *a constituição e o funcionamento de colegiados*, com ações que busquem o bem comum; *a participação*, em todas as decisões da comunidade escolar, seja administrativa ou pedagógica; *a descentralização*, principalmente, do poder hierárquico da escola: e *a autonomia* ligada à noção de autogoverno, de poder reger suas próprias regras.

Sobre esta mesma proposição, Gracindo (2009) acrescenta a *transparência*, ligada à noção de escola como espaço público que necessita do acesso de todos, e o *pluralismo*, que trata do reconhecimento do outro que difere de mim e tem seus próprios pensamentos.

Dessa forma, a democratização da escola e das redes de ensino é um processo importante para que a comunidade compreenda que a democracia não se resume a compartilhar o poder, mas sim garantir a mobilidade social, a ascensão e a possibilidade de um mundo melhor. Porém, o próprio Estado acaba gerando conflitos entre a gestão democrática e a gestão compartilhada, o que acaba privilegiando a gestão gerencial.

Segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011), isso ocorre porque os sujeitos começam a captar recursos e referendar ações de controle, técnica, sujeição, consenso e reprodução. É fundamental, portanto, que haja um esforço para garantir a gestão democrática nas escolas e redes de ensino, a fim de promover a participação da comunidade e a garantia dos direitos educacionais.

A preocupação com os resultados e a prestação de serviço torna-se cada vez mais central, o que leva a um maior controle. Isso acaba confundindo as noções de público e privado, já que o Estado, que deveria ser o agente principal, deixa de oferecer os serviços e a comunidade passa a buscar estratégias de "participação" e desempenho.

No contexto da gestão compartilhada, os autores argumentam que sua principal característica é responsabilizar a comunidade (por meio de políticas de *accountability*) pelo fracasso escolar e pelo abandono da escola. No entanto, essa abordagem cria a ilusão de que toda a comunidade está compartilhando o poder de decisão,

quando, na verdade, apenas compartilham o poder de manutenção.

No que concerne a gestão democrática, Lima, Prado e Shimamoto (2011) afirmam que ela não deve ser vista como uma prática instrumentalizada para a manutenção da escola, mas sim como uma forma de organizar a comunidade e responsabilizar os órgãos públicos pela sua manutenção. Nessa perspectiva, é fundamental que existam mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas e a construção do controle social.

Por fim, o papel do professor na construção de uma gestão participativa que permita o avanço da escola e a construção de uma gestão democrática é possibilitar a sugestão de sugerir ações, projetos e programas onde o envolvimento da comunidade escolar esteja no ponto central. Sobre isso, Paro (1998) fala que a participação é fundamental para que a prática pedagógica seja transformada em uma prática social e possa, dessa forma, contribuir para o fortalecimento do processo democrático em sentido mais amplo. Assim,

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (Paro, 1998, p. 46).

Ou seja, a gestão democrática nas escolas e redes de ensino é uma pauta importante e urgente para construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto, é preciso compreender que a gestão democrática não se restringe a uma prática administrativa, mas abrange toda a ação pedagógica e educativa da escola, estimulando a participação da comunidade escolar nas decisões e na construção de um processo democrático mais sólido e efetivo.

Em síntese, o papel do professor é fundamental nesse processo, pois além de sua função didática, ele pode mobilizar a

comunidade escolar e propor discussões críticas-reflexivas sobre a prática pedagógica presente nas escolas. Nessa ideia, podemos também destacar a relevância de se promover uma formação continuada para gestores e professores, a fim de capacitá-los para o exercício de uma gestão democrática efetiva. Além disso, é fundamental que as políticas públicas de educação estejam alinhadas com os princípios de gestão democrática e garantam a sua implementação nas escolas. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação de qualidade comprometida com a formação de cidadãos críticos e participativos, contribuindo para o fortalecimento da democracia em nosso país.

Considerações Finais

A gestão democrática na educação é um princípio fundamental para promover uma educação de qualidade, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes. Ao longo deste texto, refletimos sobre a abordagem desse modelo de gestão na legislação educacional e na literatura, identificando os elementos essenciais para sua efetiva implementação. Além disso, discutimos os desafios que ainda precisam ser superados para que a gestão democrática se torne uma realidade em todas as escolas.

A análise da legislação e da literatura nos permitiu compreender que a gestão democrática vai além de uma mera distribuição de poderes e de tomadas de decisão compartilhadas. Ela envolve a participação ativa e efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, a valorização da diversidade de opiniões e perspectivas, a transparência nas ações e a construção de espaços de diálogo e deliberação.

No entanto, ainda existem obstáculos a serem enfrentados. A falta de autonomia escolar, a resistência à participação efetiva da comunidade, a ausência de mecanismos de controle social e a necessidade de formação continuada dos profissionais são alguns

dos desafios que precisam ser superados. Esses obstáculos demandam ações e políticas públicas que promovam a cultura democrática, fortaleçam a gestão participativa e ofereçam suporte para que as escolas possam implementar efetivamente os princípios da gestão democrática.

Diante disso, faz-se necessário o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos, pais e membros da comunidade local, para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente democrático. É preciso fomentar a participação, incentivar o diálogo e garantir a representatividade de todos os grupos envolvidos.

A gestão democrática na educação é um processo contínuo, que requer um esforço conjunto e permanente. Somente por meio do fortalecimento da participação democrática, da valorização da diversidade e do respeito às opiniões e contribuições de todos é possível avançar na construção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

Dessa forma, acredita-se que este estudo tenha contribuído para ampliar o debate sobre a gestão democrática na educação, destacando sua importância e apresentando os desafios que precisam ser superados. Espera-se que as reflexões e análises realizadas neste texto inspirem novas práticas e políticas educacionais que promovam a efetiva participação da comunidade escolar, garantindo uma educação mais democrática, igualitária e comprometida com o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

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

CORDEIRO, Maria Valquíria de Vasconcelos. **A institucionalização do Princípio de Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de São Vicente do Seridó/PB no período de 1997-201**. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2019. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/b/bd/Dissertacao_mValquiria.pdf. Acesso em 27 mar. 2022.

GRACINDO. Regina Vinhaes. **O gestor e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação**. Revista Retratos da Escola. Brasília:2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/10>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos de; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos**. APNAE, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil**. Educação & Sociedade: 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1998.

Capítulo X

O NOVO ENSINO MÉDIO E A LÓGICA CAPITALISTA: A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

João Hebert Araújo Silva
José Augusto Evangelista da Silva
Deivid Felipe dos Santos Quaresma

Introdução

A reforma do ensino médio, aprovada no ano de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ e provocou alterações na conjuntura educacional brasileira, uma vez que a referida lei, em teoria, prevê a flexibilização da grade curricular de ensino, o aumento da carga horária e a articulação com a educação “profissional”, com o objetivo de capacitar os estudantes para o mercado de trabalho (Simões, 2017), provocando uma alteração significativa na estrutura do último estágio da educação básica, o Ensino Médio. Sendo assim, vale ressaltar que essa alteração estrutural descarta o papel da escola enquanto uma instituição voltada para a produção de conhecimento humano e orientação do indivíduo para o contexto social que ele está inserido, se voltando para uma produção massiva de proletários. Com isso, a Lei Federal 13415/2017 – entrou vigor no ano de 2022 nas escolas públicas, a princípio, para os estudantes do primeiro ano com a intenção de oferecer uma maior flexibilidade do ensino a partir de uma segmentação de itinerários formativos, elaboração de projetos de vida, implantação do ensino integral e introdução de uma

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes da Constituição brasileira de 1988.

formação tecnicista de responsabilidade das unidades escolares, que visa capacitar os remanescentes servidores para o mercado de trabalho (De Freitas; Da Silva, 2018).

Apesar de existir um grande movimento em todo o país em prol da revogação do ensino médio atual, liderado pelos movimentos estudantis, secundaristas, pela classe dos professores e por alguns deputados federais com ideias mais progressistas, a situação ainda é extremamente difícil e desafiadora para se elaborar uma nova proposta que valorize o conhecimento humano em detrimento dos interesses da elite liberal em manter o sistema educacional brasileiro em seu favor. Uma pesquisa realizada pelo SENAI e SESI em dezembro de 2022, mostrou que 70% dos entrevistados apoiam o novo modelo de ensino mesmo sem ter plenos conhecimentos de seu funcionamento. Toda essa aceitação em torno desse modelo se dá pelas inúmeras propagandas que foram realizadas em TV aberta com subsídio público e de instituições privadas como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e Fundação Itaú Social. Com essas propagandas, é possível observar todo um modelo de marketing sofisticado, com uma narrativa que expõe o desejo de uma educação pautada na autonomia, flexibilidade e eficiência, na tentativa de buscar uma aceitação por parte da sociedade que está vivenciando um período conturbado no que tange o cenário político, econômico e social.

Desse modo, é válido salientar o contexto político sobre o qual a referida Lei foi aprovada, o que de certa maneira justifica a natureza ideológica do novo ensino e sua postura antidemocrática. Nesse ínterim, convém ressaltar que tais pressupostos não foram debatido recentemente, mas os moldes da reforma que conhecemos foram resgatados de um Projeto de Lei engavetado, que no momento oportuno foi posto em tramitação sobre os olhares atentos de determinados setores da sociedade. O até então Projeto de Lei 6840, protocolado em 2013 pelo deputado Reginaldo Lopes (PT – MG), foi uma das primeiras tentativas de mudanças na conjuntura educacional brasileira divulgadas à sociedade. Todavia, ao invés das ações políticas voltadas para espaços educacionais

provocarem um alívio para a comunidade escolar, a referida proposta acendeu um sinal de alerta, visto que todas suas elaborações partiram das sugestões e contribuições incisivas de alguns representantes dos segmentos dos setores privados. Em contrapartida, sem a presença dos profissionais da educação, ou seja, desde sua criação, as alterações nas estruturas formativas dos jovens brasileiros esteve voltada para atender os anseios da classe empresarial, isto é, os espaços escolares funcionando a partir dos interesses da ideologia de mercado, na qual passaria a se destacar pela formação de trabalhadores fisicamente ativos, porém intelectualmente atrofiados – em virtude das intenções de redução e não obrigatoriedade de algumas das disciplinas teóricas – (GIRON, 2008), por conseguinte, peças fundamentais em uma cadeia de produção capitalista que objetiva o lucro em detrimento das disparidades socioeconômicas.

No entanto, à forte presença dos setores privados na elaboração desta reforma, provocou uma grande pressão externa por parte dos atores educacionais que não tiveram participação na formulação da reforma e, em decorrência deste fato, se uniram na criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - o MNDDE² – com a finalidade de tornar público seu manifesto acerca das reivindicações a respeito da reforma do ensino médio, o que resultou mais tarde em um desgaste no projeto neoliberal e seu

² O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/20131. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além de criar uma petição pública.

eventual engavetamento (Corrêa; Garcia, 2018). No entanto, a semente plantada em meados de 2013 só passaria a render bons frutos em um ambiente – neste caso em um governo – propício a tais aspirações políticas de aparelhamento de mercado. Sobre esse viés, as recentes tensões políticas nos anos subsequentes culminados no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, conseqüentemente, o empossamento do seu vice Michel Temer, foram panos de fundos fundamentais para o renascimento da já conhecida proposta que, com certas alterações, mas com os mesmos objetivos, tramitou de maneira livre no congresso e para seu desfecho protocolar sobre assinatura do presidente Michel Temer. A aprovação da reforma do ensino médio, dentre outras reformas do governo, expressava diante daquele contexto uma vitória e plena ascensão do neoconservadorismo e do neoliberalismo na classe política brasileira.

Nesse sentido, é nosso objetivo pensar essa reforma do Novo Ensino Médio dentro de uma série de outras reformas que se sucederam no Brasil após a ruptura política de 2016, no qual se estabelece a introdução de um governo de caráter neoliberal com Michel Temer e se estabiliza com os 4 anos do governo de Jair Messias Bolsonaro em detrimento ao período de 16 anos da social-democracia do PT. É importante ressaltar que, com o impeachment, o Brasil vai passar por uma transformação política, econômica, social, na forma de acumulação de capital e nas relações trabalhistas, sendo a educação uma das etapas a serem alcançadas com as reformas estruturais e transformá-la em uma ferramenta a favor da lógica de mercado (Laval, 2019). A partir de 2016, o que se viu foi um verdadeiro desmonte na educação básica e superior no Brasil. Entre as diversas medidas tomadas, destaca-se o contingenciamento de recursos para a educação básica, derivada da PEC 55/2016 que limita os investimentos públicos durante 20 anos. Assim, segundo um relatório publicado em 2021 e organizado pela instituição Todos Pela

Educação³, houve uma redução de 13,3% no orçamento da educação básica entre 2015 e 2019. No entanto, a grande reforma feita dentro da educação neste contexto de mudança política foi o novo ensino médio, na qual, tem o propósito de excluir a ideia de uma educação republicana herdada do Iluminismo por se tornar obsoleta aos olhares da elite brasileira, preconizando um novo objetivo para a nossa educação e dando um novo sentido, a produção de capital humano (Laval, 2019).

A ideia de uma educação histórico-crítica, destinada à formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social, é tida como ultrapassada desde a primeira metade do século XX, quando a educação passa a agir de acordo com a lógica capitalista de mercado (Laval, 2019). É nesse sentido que a escola assume o papel como ferramenta produtora do chamado “capital humano”. O objetivo do Novo Ensino Médio é formar uma massa de proletários que atuem como supostos “empreendedores” e que vão em busca de suas “realizações” pessoais, ao invés de se buscar uma possível formação voltada para o conhecimento. Todo este discurso vem sendo cooptado pela população brasileira por causa da imensa despolitização que os acometeu durante esses últimos 7 anos. Nesse sentido, muito por causa do enraizamento das ideias Neoliberais aqui no Brasil, se começa a reproduzir a visão Neoliberal de que a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança e para o seu desenvolvimento (Lopes; Caprio, 2008).

Metodologia

Neste contexto, o presente artigo busca averiguar como o neoliberalismo quer transformar a educação brasileira em uma

³ Todos pela Educação é uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, criada com a participação de diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos.

ferramenta a seu favor, como o novo ensino médio surge a partir de uma ruptura política nos pós-golpe de 2016 e pensá-lo dentro de uma série de reformas administrativas e não isoladamente. Para tanto, a título de consolidar os argumentos expostos acerca da relação das recentes mudanças na matriz curricular com o ideário neoliberal brasileiro, caracterizou – se esta pesquisa com um teor metodológico qualitativo, uma vez que o referido estudo se apropria de conteúdos e conceitos já publicados, tendo em vista que apesar de tal problemática ser recente, é bem verdade que a temática em torno da reforma do ensino básico e o contexto sobre a qual foi idealizado abrem margem para discussões consideráveis de pesquisadores renomados academicamente, ou seja, com formação acadêmica de mestrado e/ou doutorado.

Nesse sentido, com o intuito de maior aprofundamento teórico na pesquisa, o Google acadêmico por meio de técnicas dos operadores booleanos foi utilizado como instrumento principal na apropriação de pesquisadores da área da educação brasileira. Na oportunidade, foram resgatados indagações e discussões pertinentes dos referidos profissionais acerca dos traços do neoliberalismo e de sua presença nos espaços educacionais, como também os entraves ideológicos da reforma do ensino médio na construção de cidadãos dotados de saberes técnicos, porém defasados em termos de conhecimentos teóricos, críticos e direcionados como uma mão de via única as adversidades e vulnerabilidade do mercado de trabalho.

A ideologia de mercado no cenário brasileiro

Sobre esse viés, a partir da análise da descontinuidade governamental no ano de 2016, resultado da destituição da presidenta Dilma Rousseff, é possível evidenciar que tal julgamento político proporcionou momentos oportunos para um novo direcionamento administrativo e de mudanças bruscas no caráter ideológico dos setores institucionais do país. A título de provocar uma maior compreensão desse curto espaço de tempo

referente ao período que antecede o processo de impeachment, bem como seu desfecho, se faz necessário resgatar uma série de medidas e reformas econômicas que foram apresentadas e aprovadas prontamente após a “queda” do governo progressista e ascensão dos ideários neoliberais sobre a personificação do cargo de executivo assumido naquele período pelo até então vice-presidente Michel Temer. Diante dessa lógica, convém destacar que um dos potencializadores da ruptura política em discussão, partiu das pressões e ambições da classe empresarial em busca de favorecimento em certas medidas políticas (Kehl, 2018), dentre as quais cabe ressaltar a Lei N°13467 que regulamentou a reforma trabalhista⁴ e a própria mudança curricular do ensino médio, pautas dentro do cenário de instabilidade econômica e de precariedade do ensino, elas eram vistas como discussões válidas por todo o corpo político e civil da sociedade brasileira.

Entretanto, como tais propostas foram elaboradas, a serviço das novas tendências capitalistas, assumindo um caráter tendencioso de uma classe sobre a outra e legitimando os processos de flexibilidade das relações de trabalho (Saviani, 2018), indubitavelmente não seriam aprovadas por um executivo de viés progressista e seria, no caso da proposta do Novo Ensino Médio, fatalmente questionados pelos atores educacionais, isso se a referida proposta fosse transparente em todas suas fases e contasse com as participações dos representantes da educação, ou seja, uma proposta vilmente democrática.

Em síntese, o cenário de instabilidade política estrategicamente implantada que resultou no processo de impedimento do mandato da presidenta Dilma, pode ser representado com ou sem intenção, em uma resposta às exigências do mercado, que a partir das mudanças estruturais do capitalismo

⁴ A reforma trabalhista é um conjunto de novas regras criadas pelo governo para reformular a CLT (consolidação das leis do trabalho). No Brasil, a reforma foi aprovada no ano de 2017, flexibilizando e precarizando as relações de trabalho, prejudicando, sobretudo, a classe trabalhadora.

- novo modelo, em teoria, mais flexível, adaptável e sem vínculos empregatícios - prevê sua expansão por meio de duas vias que se complementam, dos aparatos estatais no estabelecimento de reformas e da divulgação de propagandas que idealizam o novo mercado de trabalho - como um espaço cercado de oportunidades para independência financeira. Essas ramificações sutilmente alocadas pelo Estado por meio de leis como liberação da terceirização, reforma trabalhista e a do novo ensino médio protocoladas e postas em vigor a partir do governo Temer, levam ao mesmo destino, que é a produção de uma mão de obra meramente capacitada, barata e submissas às ideologias do capital. Se por um lado as recentes reformas protagonizaram uma estabilidade e amparo econômico aos setores privados, é bem verdade que os remanescentes trabalhadores - peças fundamentais dentro da engrenagem capitalista - tem sentidos os efeitos das novas faces no mundo do trabalho, na qual os esforços individuais tornam-se mais do que nunca necessários diante da precarização e informalidade dos setores de serviços, sobre a qual facilidade no emprego e imersão nessas atividades não significa um estado de dignidade, visto que majoritariamente as novas oportunidades de trabalho trazem consigo um ideal de individualidade, isto é, não contém nenhum vínculo de regimento institucional ou governamental para a estabilidade social do trabalhador.

Em outras palavras, o empregado encontra-se ausente de qualquer direito trabalhista ou seguro, executando uma série de atividades sem nem mesmo conhecer ou ter um patrão que são, hodiernamente, representados por sistemas ou aplicativos (Antunes, 2018). A análise crítica das novas faces do capitalismo põe à prova as promessas ilusórias presentes nas reformas, uma vez que o otimismo esperado com ênfase a um crescimento individual concomitantemente ao da empresa, postulado que tornou-se um lema de muitas companhias, evidenciam, na verdade, as reais situações do país e da instabilidade do sistema econômico onde notadamente o crescimento empresarial está dissociado da ascensão econômica do proletário, todavia, tais

setores ainda continuam dependentes dos esforços físicos alheios para seu pleno desenvolvimento.

A educação a serviço do mercado e das ideologias neoliberais

No contexto educacional, as influências neoliberais não representam apenas uma redução do papel do Estado na oferta dos serviços públicos, mas apresentam-se também como ameaças de danos irreversíveis no futuro de jovens com potencial desenvolvimento acadêmico, que têm sido sufocados pelas ambições de um sistema capitalista que objetiva sempre o lucro em detrimento de uma educação humanística e de formação crítica.

Nesse sentido, o avanço da ideologia de mercado nos espaços educacionais é um fenômeno preocupante, que provoca em instituições públicas de ensino uma série de possibilidades e medidas que se distanciam do real sentido e propósito escolar. As ambições em torno do ambiente de ensino não se restringem apenas a formação de trabalhadores tecnicamente qualificados, mas no assentamento de uma ideologia dominante e sua eventual reprodução por meio de uma estrutura legítima e de desenvolvimento humano, que são as escolas públicas (Teixeira, 2000).

Diante dessa situação, convém problematizar que a visão de que a educação é uma esfera imparcial é uma concepção ingênua que obscurece o fato que as escolas sempre foram influenciadas por uma série de fatores políticos, econômicos e sociais (Freire, 1968), ou seja, uma das incessantes práticas de governos com ideologias bem acentuadas é a apropriação e formação de um currículo a serviço de seus interesses, para perpetuação das suas aspirações econômicas. Isso pode ser visto na forma como as bases curriculares a serviço da classe dominante são estruturadas, nas práticas de avaliação e na forma como os professores e alunos são tratados. O critério da rentabilidade sem dúvidas é um dos potencializadores na aproximação das bases neoliberais no âmbito educacional. A lógica do mercado tende a concentrar recursos nas

instituições de ensino mais rentáveis economicamente, que geram resultados a curto prazo, em contrapartida, a educação como objeto de negócios valida a exclusão daqueles que não tem como competir no mercado. Isso pode agravar as desigualdades educacionais e sociais, já que as escolas que requer uma maior atenção e investimento ficará a mercê dos setores públicos e privados pelo simples fato de não atingir as metas esperadas pelos referidos órgãos, como se todas as instituições escolares estivessem em “pé” de igualdade para esse ideal de competitividade - igualdade essa que está longe de ser alcançada tratando-se do Brasil. Assim, a noção de “sucesso” ou “insucesso” atribuídos tanto ao corpo estudantil quanto às unidades educacionais advém justamente dessa mercantilização do ensino (Laval, 2019) na qual a ênfase parte dos mesmos critérios mercadológicos, isto é, a centralidade nas questões quantitativas, como a redução de custos e aumento da produtividade, em detrimento de objetivos pedagógicos e da formação integral dos estudantes. Para entendermos a postura do Estado no estabelecimento de parcerias com o setor privado, bem como os interesses do capital no ambiente educacional. Evidenciamos Dave Hill que explicou:

O capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa, mas tecnicamente capacitada -. A produção social da força de trabalho é crucial para o capitalismo, que precisa extrair mais valor excedente possível da força de trabalho de seus trabalhadores (Hill, 2003, p. 32).

A partir da perspectiva do autor podemos discutir as verdadeiras faces dos órgãos protagonistas da reforma do ensino no Brasil, sobre o lado governamental brasileiro é evidente que ao dividir responsabilidades de políticas públicas com os setores privados o governo retira de si certas cobranças frente às adversidades e precariedades do ensino. Além disso, tais parcerias provoca por parte dos órgãos públicos uma timidez na aplicação

de investimentos diretos na educação resultando em uma lucratividade a médio prazo – como o aproveitamento do magistério da rede pública para o ensino técnico ou de empreendimento em um fenômeno recorrente denominado: notório saber⁵ - e longo prazo, tendo em vista que a educação como plano de negócios está centrado na produção de força de trabalho para as empresas capitalistas (Hill, 2003), assim como no direcionamento de suas responsabilidades e deveres para instituições privadas. No caso do neoliberalismo, é possível traçar certos pontos de divergências contra suas próprias bases, caracterizando-se, assim, uma postura de hipocrisia, tendo em vista que as aspirações do novo modelo se baseiam na intervenção do Estado em estruturas como a educação, que diante das novas faces do capitalismo passou a ser visto como facilitadora na produção de mão de obra barata e capacitada. Assim, o neoliberalismo abdicou de seus princípios – independência estatal – para sanar suas incessantes busca pelo lucro e assentamento ideológico, mesmo que tal excedente seja fruto de investidas governamentais.

O Novo Ensino Médio no Brasil e suas limitações

Em linhas gerais, dentro desse jogo de interesse que se tornou a educação brasileira, o compartilhamento dos futuros fatores benéficos no Novo Ensino Médio não engloba as responsabilidades pela formação dos estudantes. Dessa maneira, o novo modelo educacional não está centrado em uma tentativa de potencializar possíveis talentos ou formar seres críticos/pensantes, a lógica neoliberal dentro do meio escolar está focada no recuo estratégico do capitalismo em capacitar os indivíduos ainda em idade acadêmica, possibilitando uma maior produtividade no mundo do

⁵ O Notório Saber é o processo pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, habilidades e aptidões desenvolvidos na experiência de trabalho ou de vida, independente da formação formal, com o objetivo de possibilitar a atuação na docência, como se licenciado fosse, estritamente nos itinerários formativos profissionais do Ensino Médio previstos em lei.

trabalho. Neste caso, programas educacionais, como o próprio projeto de vida que atua de modos operantes a serviço do mercado de trabalho, não podem ser vistos como garantia de um futuro emprego. Na verdade, algumas ressalvas precisam ser realizadas com o intuito de romper com o caráter ilusório da reforma. No final das contas, a capacitação técnica do indivíduo não significa uma ocupação imediata de uma determinada vaga, considerando as circunstâncias do mercado em meio a sua complexidade, é válido ressaltar que tal ramo se alimenta da competitividade dos serviços e não está veiculado a atender a todas as demandas de mão de obra.

Destarte, não é exagero reduzir o Novo Ensino Médio como uma mão de via única que leva os estudantes ao destino de incertezas, em outras palavras, sem quaisquer alternativas de carreiras profissionais além das formações técnicas incentivados no novo modelo, os alunos do último estágio do ensino básico serão direcionados a um cenário de adversidades socioeconômicas devido às ausências de postos de trabalhos e de políticas públicas no enfrentamento das desigualdades sociais acarretando um dos pontos-chaves do ideário neoliberal: a responsabilização individual (Garcia; Da Silva Czernisz; Pio, 2022).

Logo, conforme os princípios do neoliberalismo e de sua postura em defesa do mercado, o próprio indivíduo é o grande responsável pelos fracassos em sua carreira. Tratando-se das particularidades do Brasil e de suas deficiências educacionais, não é algo fora da realidade em um futuro próximo constatar um corpo social desestimulado e entregue as vontades da ideologia capitalista.

Em meio a esse ambiente conturbado, o Novo Ensino Médio entrou em vigor no ano de 2022. Esse período transitório para o novo modelo educacional põe à prova os esforços governamentais para a afirmação da proposta. Contudo, um dos empecilhos na execução de políticas públicas no Brasil são as desigualdades regionais, que dentre outros entraves provocam um descompasso na efetivação de certas ações do governo. Além disso, considerando o âmbito educacional, convém mencionar que no Brasil não temos um padrão escolar condizente as diretrizes e ambições da reforma,

em termos de estruturas físicas, qualificações do magistério e investimentos igualitários nas escolas, o que prevalecem dentre as tentativas de acertos um estado de plena precarização das instituições de ensino. Com o Novo Ensino Médio não tem sido diferente, a flexibilidade da grade curricular carregados de intenções neoliberais enfrentam grandes impasses em sua implantação, dentre as quais cabe destacar as limitações de escolhas por parte dos estudantes pela falta dos itinerários formativos ou especializações técnicas em certas unidades escolares, novidade que talvez seja o ponto central da referida reforma e que até o momento se encontra inviável diante das situações de instabilidade das escolas públicas brasileiras. Em detrimento a esse cenário, devemos:

Para tanto, é fundamental que a escola pública tenha um currículo enriquecido, ao contrário das reduções com as quais nos deparamos na reforma atual, em que a formação dos jovens é minimizada numa escola formatada por interesses de mercado, cujos itinerários formativos nem sempre serão oferecidos o que esgarça a concretização de uma escola democrática (Garcia; Da Silva Czernisz; Pio, 2022, p. 31).

Discussões como essas põe em dúvida se de fato os postulados do novo ensino médio foram elaborados consoante as especificidades e particularidades do Brasil, as tentativas de privatização do ensino paralelos às condições de desigualdades nos ambientes escolares expõe as verdadeiras prioridades/intenções do governo, como agente ativo e intervencionista a favor do bem-estar social, na qual suas atenções deveriam estar voltadas para atender as necessidades básicas dos seus estudantes. Entretanto, o governo em uma tentativa de se desviar de parte de suas responsabilidades apresenta a sociedade uma nova proposta cercada de propagandas que enaltecem a liberdade de escolha e de maiores oportunidades para os indivíduos ainda em idade acadêmica, em um primeiro momento é possível notar que o novo modelo é visto como atraente e tornou-se cativante aos olhos do senso comum. Não obstante, a

partir da análise crítica do período transitório do ensino, que caminha a passos lentos para sua universalização, é constatado que na realidade a reforma contraria as diretrizes básicas da lei e do ideário neoliberal, uma vez que vem restringindo não apenas a liberdade de escolha do indivíduo, como também se distanciando do real propósito do ensino médio que é introduzir e incentivar o corpo discente a continuidade acadêmica, neste caso ao ensino superior.

Outro assunto pertinente acerca da problemática refere-se ao papel do magistério no novo currículo. Os professores que podem ser vistos como potencializadores na produção social de cidadãos e no aprimoramento de habilidades e competências dos estudantes (Libâneo, 1994), sobre o contexto da atual reforma tem assumindo um papel de coadjuvante no processo formativo dos jovens, tal atributo podem ser justificados pela depreciação das disciplinas teóricas, quanto as reduções em sua carga horária, formações de novos materiais didáticos que privilegiam os aspectos interdisciplinares e até mesmo o fato das áreas do conhecimentos - como humanas e natureza - passarem a ser opcionais por parte dos estudantes, em uma tentativa de enxugamento da grade curricular. Essas diretrizes presentes no Novo Ensino Médio podem ser avaliadas como dispositivos inibidores dos comportamentos dos docentes e nas limitações do caráter crítico das aulas, criticidade essa inerente na relação professor e aluno e talvez seja a principal essência das disciplinas de humanas.

Diante desse cenário, a desvalorização dos professores das referidas áreas não são obras do acaso, evidentemente, as empresas capitalistas enxergam nos setores educacionais um ambiente propício no alastramento de suas ideologias (Giron, 2008) e de certa maneira o contato dos remanescentes subordinados nas disciplinas que priorizam a formação reflexiva dos seres sobre o mundo (Penna; Ferreira, 2018) não fazem parte dos planejamentos do mercado, que em síntese podem ser explicitados como a formação de personalidades submissas, ideologicamente doutrinados, acrílicos e a favor da economia capitalista mesmo que a prosperidade dos negócios sejam

resultados de injustiças sociais, contratempo que dessa vez serão intensificadas pelas ações governamentais mediante os postulados da nova proposta de ensino.

Considerações finais

A partir da ruptura política ocorrida em 2016, se observa, na sociedade, uma virada ideológica na concepção de acumulação de capital, investimentos públicos destinados a programas sociais, papel do Estado e, sobretudo, o papel da educação dentro de uma perspectiva mercadológica extremamente fomentada pela ideologia neoliberal. A partir desse contexto, é facilmente observável o avanço do neoconservadorismo nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, influenciadas, sobretudo, pelos intelectuais orgânicos (Gramsci, 2004), cooptando diversos segmentos das sociedades a partir de um grande complô de investidores que financiam esses atores para disseminar sua ideologia em detrimento a classe trabalhadora (Empoli, 2019). Nessa perspectiva, embora a reforma do ensino médio tenha partido de um nítido interesse da elite brasileira para transformar a educação em mais uma ferramenta que funcione a partir de sua lógica e necessidade, esse processo se caracterizou no imaginário da população como algo legítimo, que proporciona um aparato físico e educacional melhor para os seus usuários.

No entanto, o atual sistema educacional, a partir das influências neoliberais, representa uma ameaça em todos os aspectos da sociedade, uma vez que o conhecimento humano está sendo deixado de lado para o favorecimento de uma produção massiva de trabalhadores alienados que, futuramente, irão representar a classe trabalhadora em uma posição despolidizada em contraste com a luta pelos seus direitos, uma vez que a educação está sendo colocada a serviço do mercado e das ideologias neoliberais. Em suma, a análise profunda das novas faces do capitalismo coloca em xeque as promessas ilusórias presentes nas reformas educacionais ocorridas em 2017 e, evidencia,

principalmente, o crescimento do interesse empresarial em todos os aspectos que envolvem o sistema educacional brasileiro.

Diante da realidade mencionada anteriormente, torna-se imperativo que a educação deixe de ser apenas uma prioridade no discurso e passe a ser prioridade nas ações concretas (Andrioli, 2002). Nessa perspectiva, torna-se importante compreender o Novo Ensino Médio como um produto resultante de um processo histórico, caracterizado por avanços da ideologia neoliberal, conservadorismo e retrocessos educacionais para a população mais vulnerável do país, especialmente após o golpe de Estado de 2016. É relevante salientar as lutas sociais que estão sendo travadas pelos setores que estão diretamente envolvidos na aplicação e desenvolvimento deste novo modelo. Apesar de a luta já estar sendo iniciada através de manifestos formais dos movimentos estudantis e sindicatos educacionais de todo o país, a luta por uma educação de qualidade e universal que aumente a emancipação da classe trabalhadora através do conhecimento prioritariamente humanístico e científico é complexa e complexa. Nesse sentido, devemos sempre construir, se organizar, não desistir e, como nos ensinava o grande mestre Paulo Freire, devemos sempre esperar (Freire, 1992).

Referências

ANDRIOLI, Antonio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista espaço acadêmico**, v. 2, n. 13, 2002

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

GRAMSCI, Cadernos do cárcere, Volume 2. Edição e Tradução HENRIQUES, Luiz Sérgio; NOGUEIRA, Marco Aurélio; COUTINHO, Carlos Nelson. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DA EMPOLI, Giuliano. **Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições.** Vestígio Editora, 2019.

DE FREITAS, Josi Aparecida; DA SILVA BUENO, Marisa Fernanda. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 71-83, 2018.

DE SOUZA CORRÊA, Shirlei; DE OLIVEIRA GARCIA, Sandra Regina. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 604-622, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; DA SILVA CZERNISZ, Eliane Cleide; PIO, Camila Aparecida. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania. **Educ. Puc**, p. 17-26, 2008.

HILL, Dave. **O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação.** Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003.

Kehl, Maria Rita. **Brasil: uma biografia não autorizada.** São Paulo: Boitempo, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Boitempo editorial, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez editora, 1994.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. "Novo Ensino Médio: um erro histórico". Revista Carta Educação, 2018. Disponível em: <https://www.cartaeducacao.com.br/artigo/novo-ensino-medio-um-erro-historico/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido**. História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, p. 109-127, 2018.

POPULAÇÃO aprova mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio Escola SESI SESI. *In*: SESI. **População aprova mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio Escola SESI SESI**. Digital. São Paulo, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://www.fieb.org.br/noticias/populacao-aprova-mudancas-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Decreto nº N° 9.394, de 6 de abril de 2023**. Minuta-de-Resolucao-sobre-Notorio-Saber. [S. l.], 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/Minuta-de-Resolucao-sobre-Notorio-Saber.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO. A educação no Brasil: uma perspectiva internacional. **Publicado originalmente pela OCDE em inglês sob o título: Education in Brazil: an international perspective**© OECD, 2021.

Capítulo XI

NO OLHO DO FURACÃO: A HISTÓRIA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR CRÍTICO AMEAÇADO EM UMA NOVA CONFIGURAÇÃO NEOLIBERAL, O NOVO ENSINO MÉDIO

Eduardo Bruno da Silva

Introdução

O ensino médio pode ser definido como a ‘etapa final’ da educação básica, a qual é direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro” (Brasil, 2018) o qual deve ser garantido pelo Governo, e sendo este em conjunto com os Estados brasileiros, os responsáveis por sua oferta. Para mais, nos últimos anos, observou-se que o antigo “segundo grau” - ensino médio – já requisitava por alguma reformulação em seu currículo (Corrêa; Garcia, 2018) – como apontou professores que atuavam na rede. Entretanto, tal remodelação, aprovada em 2017, pelo até então presidente Michel Temer, foi em desencontro a tudo pensado pelos docentes, visto que a reforma foi idealizada em cima de concepções neoliberais - em favor de um ensino mais técnico e voltado ao mercado de trabalho, deixando de lado a importância do desenvolvimento da criticidade e reflexão humana (Simões, 2017) - e não contou com a participação efetiva dos profissionais da educação em seu processo de elaboração tornando processo antidemocrático (Corrêa; Garcia, 2018).

Ademais, com o início da implementação oficial da proposta neoliberal em 2022, provieram-se questionamentos de como se encontram as disciplinas na nova matriz curricular – em especial, aquelas que dizem respeito justamente ao afloramento da reflexão

crítica e humana sobre o mundo - que até então prevaleciam no currículo. Nesse sentido, como disciplina de grande importância para formação humana (Caimi, 2015), se veio a indagação de como o componente curricular história se encontra na nova proposta de ideais amplamente capitalistas (Corrêa; Garcia, 2018) que já se encontra em seu segundo ano de aplicação, com as turmas do primeiro e segundo ano – 2023 – e com previsão de se estabelecer em todos os três anos do ensino médio, já em 2024. À vista disso, o seguinte capítulo tem por objetivo analisar como a disciplina se encontra no novo modelo, logo analisando as principais mudanças de modo crítico, em cima da nova proposta curricular.

Antes de tudo, o decorrer da reforma

No seguinte ano de 2023, o novo ensino médio já se encontra ofertado teoricamente em dois dos três anos da etapa básica. Todavia, o processo de elaboração da reforma até sua oficialização em 2017, decorreu-se em uma série de fatores, os quais devem ser considerados. Nesse sentido, vale ressaltar que a proposta de uma reforma do ensino médio não é uma proposta recente, visto que “a referida reforma, disposta mediante a aprovação da Lei 13.415/2017 e corroborada pela base nacional comum curricular do ensino médio (BNCCEM), é resultado do acúmulo de projetos erigidos o transcurso dos governos nacionais desde o ano de 1995” (Pinto; Melo apud Silva; Pasqual; Blaszkó, 2022).

Entretanto, apenas em 2013 que um projeto prévio foi divulgado à sociedade por meio do Projeto de Lei 6.840, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT - MG), e apesar da pouca repercussão do projeto, é válido salientar que o mesmo contou com as contribuições de alguns representantes dos segmentos de setores privados, os quais entre outros pontos, sugeriram na elaboração da PL, um currículo “mais diversificado” e com uma formação mais técnica e menos “teórica” (Silva; Boutin, 2018).

No entanto, essa influência do setor privado com sugestões neoliberais no novo possível currículo provocou o

descontentamento dos professores da educação básica, bem como do nível superior - que até achavam necessário uma mudança curricular, mas não imaginavam que seriam excluídos do processo de elaboração da reforma - que se uniram na criação do movimento nacional em defesa do ensino médio - O MNDDE – o qual os docentes protagonizaram mobilizações, protestos e até a publicação de um manifesto apresentando as principais discordâncias a estrutura do referido projeto antidemocrático (Corrêa; Garcia, 2018). Logo, devido às grandes pressões dos educadores, o projeto de Lei 8.460/2013 foi “engavetado” pelo congresso.

Todavia, a efervescência na política nacional no ano de 2016 que resultou no processo de tramitação e aprovação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, fomentou o clima de polarização política e conseqüentemente, provocou avanços neoconservadores nos poderes legislativo e executivo. Assim, essa redefinição das forças na conjuntura política facilitaram o andamento de pautas no congresso de interesses de certos grupos, como aquelas a favor de políticas de cunho neoliberais, que na oportunidade retomaram as discussões da reforma do ensino Médio. Dessa forma, no ano de 2017 a aprovação da reforma foi uma das prioridades do senado, o qual sancionou e aprovou - sem muitas dificuldades - a MP 746/2016 que também foi aprovada pelo presidente em exercício Michel Temer, no dia 16 de fevereiro de 2017, sob a Lei 13.415.

Dessa forma, a reforma do ensino médio, promulgada por meio da Lei nº 13.415/2017, foi um ato administrativo que provocou mudanças na conjuntura educacional brasileira, visto que a referida lei em teoria prevê a flexibilização da grade curricular de ensino, o aumento da carga horária e a articulação com a educação “profissional” – com o intuito de capacitar os estudantes para no mercado de trabalho (Simões, 2017) - ou seja, uma formação técnica que complementa como disciplinas obrigatórias apenas a língua portuguesa e a matemática - menosprezando disciplinas que aprimoram o desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes, como é caso da história. Nesse sentido, é lícito postular que a

Reforma do Ensino Médio sempre esteve voltada para atender os anseios dos grandes empresários - estes que desejam “mão de obra” não pensante, algo que este novo ensino médio que começou a ser implementado no ano de 2022 presenteia em frente ao discurso engendrado político e da classe empresarial.

A história enquanto componente curricular que aflora o desenvolvimento da criticidade e reflexão do sujeito

Colocado o que foi dito, analisar e discutir de forma crítica em cima das mudanças vindas com o novo ensino médio para a história é crucial, uma vez que enquanto disciplina a mesma auxilia na formação crítica e reflexiva dos estudantes enquanto seres pensantes sobre o mundo (Penna; Ferreira, 2018) – o qual eles estão incluídos e intervém de uma maneira ou de outra - bem como o que nele já se ocorreu, e ainda ocorre. Ademais, a história auxilia no ato da tolerância, em função de abordar diversas civilizações que possuíam as mais diversas e interessantes culturas ao longo do percurso da história humana (Caimi, 2015), que ao serem abordadas no processo escolar, fazem o aluno se deparar com um universo de possibilidades, bem como ao se estudar a própria história da nação, gerar um sentimento de pertencimento nacional, mas com respeito às outras nações - além claro do trabalho com a história local.

Para mais, questões envolvendo os conceitos “cidadania”, “sociedades” “problemas sociais” entre muitos outros - são abordados dentro da disciplina. Logo, é imprescindível ocorrer o estudo sobre como se encontra o ensino da história no novo ensino médio, observando como a disciplina se configura na nova proposta, algo que esse trabalho busca analisar e refletir criticamente, principalmente nos pontos a respeito da carga horária da disciplina, do livro didático, e de como os conteúdos serão trabalhados – e por quem, visto que agora não será necessário ter graduação em licenciatura plena no componente para ministração da disciplina.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do seguinte capítulo, o estudo contou com a busca e análise de livros e artigos sobre a temática envolvendo o novo ensino médio, os quais foram encontrados em uma quantidade pequena, em função de mesmo tendo suas raízes desde o ano de 1995 – e sendo debatida e contrariada até 2015 - a proposta curricular neoliberal só veio novamente aos debates pela maioria, recentemente, ainda mais porque sua implementação começou apenas em 2022. Por conseguinte, este trabalho se torna ainda mais necessário, para fomentar o novo debate que de certo modo ainda se encontra em seu início. Mais que isso, a pesquisa contou com entrevistas realizadas com professores de história atuantes na educação básica, bem como do nível superior, sob temas relacionados às mudanças e permanências para a matéria de história vindas com o novo ensino médio.

O referencial teórico

Dessa forma, com o intuito de enriquecer o referencial teórico da pesquisa, o Google acadêmico, em conjunto com o portal de periódicos da CAPES e a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) foram utilizados como ferramentas principais na busca por artigos que apresentassem em sua base uma análise sobre "o novo ensino médio", "ensino de história" "história e o novo ensino médio" "BNCC e o novo ensino médio", "reforma neoliberal", "reforma antidemocrática", "as humanas excluídas do currículo", "o que é necessário para atuar na educação básica?" Sob uso de operadores booleanos de pesquisa com data mínima de publicação em 2013 e máxima de 2022.

Partindo desse princípio, tivemos o cuidado de selecionar artigos de autores que estivessem envolvidos com a análise do tema de maneira incisiva e que já possuíssem uma experiência de pesquisa na área da educação, bem como uma formação acadêmica mínima de mestrando e/ou doutorando - buscando assim um

maior aporte teórico e de qualidade para a pesquisa realizada no seguinte estudo. Assim, entre os autores selecionados, encontram-se Willian Simões, Shirlei de Souza Correa, Sandra Regina de Oliveira Garcia, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Aldimara Catarina Boutin, Flávia Eloisa Caimi, Diovana Aparecida Carvalho da Silva, Frederico Guilherme Monturil Rego - entre outros.

O diálogo com os professores já atuantes na nova proposta

Diante das limitações causadas pela implementação do novo ensino médio no ano de 2022 – e apenas nas turmas de primeiro ano – e ainda no presente ano de 2023 a reforma se encontrar em seu segundo ano de aplicação - e este sendo o ano da produção deste estudo, se fez necessário - para analisar as mudanças da nova proposta curricular para a história - recorrer a contatos diretos além dos realizados pelo embasamento teórico. Nesse sentido, a realização de entrevistas com docentes de história que apresentam grandes interações com a temática e/ou já se encontram vivenciado o novo modelo, assume neste trabalho uma posição de extrema relevância por proporcionar a chance de um contato mais direto, e assim refletir criticamente em cima do novo modelo para o componente curricular história diante do referencial teórico.

Dessa forma, optou-se por selecionar professores do interior do Estado da Paraíba que estejam lecionando de maneira direta com o novo ensino médio - sobretudo professores que lecionam na disciplina de história - para podermos entender de forma prática como esse novo modelo está sendo implantado e como ele é em sua realidade. Além disso, o estudo também contou com a contribuição de entrevistas feitas com docentes que atuam no ensino superior no curso de licenciatura em história da Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG), bem como com a colaboração de mesas redondas sobre a temática promovidas pelo programa de educação tutorial em história (Pet-história) da instituição.

Nesse sentido, nas entrevistas - realizadas de maneira presencial - com professores de história da educação básica que já

se encontram trabalhando com o novo currículo nas turmas de primeiro ano e de segundo ano, foram realizadas em torno de 10 perguntas, entre elas: “Pensando como era trabalhada a disciplina de história e como é agora no novo modelo, quais mudanças vocês podem perceber na forma de ensinar, planejar e organizar as aulas? E as permanências?” e “Vocês enquanto educadores tiveram alguma formação realizada pela secretária de educação ou pelo próprio governo, seja ele estadual ou o federal? Se sim, como foi? Vocês acham que foi uma formação minimamente suficiente para prepará-los?”. Para mais, com os professores da educação superior foram feitas 06 perguntas - em uma entrevista realizada de maneira remota - entre elas: “Um dos objetivos do novo ensino médio é a formação e capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho, por meio dos chamados itinerários formativos, a grosso modo podemos considerar que essas influências capitalistas e neoliberais tornaram o ensino médio um modelo mais técnico do que teórico? Como o senhor analisa essas práticas capitalistas no novo ensino médio e seus impactos na formação crítico-reflexiva dos estudantes?”, “No que se refere às mudanças para a história no novo ensino médio, como o fato da mesma deixar de ser obrigatória, as mudanças no livro didático, o agrupamento da disciplina dentro do eixo das ciências humanas, entre outros. Analisando criticamente esses eventos, seria um exagero ou não afirmar que a identidade e a própria disciplina de história estão sobre ameaças?” e “Fazendo uma análise geral do contexto educacional brasileiro, tendo em vista sua experiência em sala de aula, essa reformulação do novo ensino médio era mesmo necessária? E a quem interessa essa mudança que está sendo implementada desde 2022 e já se encontra em seu segundo ano de aplicação em 2023?”

Resultados

A seguir, seguem os principais resultados encontrados durante a pesquisa e nas entrevistas realizadas a respeito de como

a história enquanto disciplina escolar no novo ensino médio se encontra, a qual pressuponhamos que se ver ameaçada enquanto disciplina de cunho crítico-reflexivo.

A Carga horária

Com a mudança do ensino médio de forma midiática, autoritária e de caráter empresarial neoliberal (Simões, 2017), em favor de um ensino mais técnico e voltado para o mercado de trabalho, acabou-se por diminuir um dos grandes objetivos da educação escolar: oferecer uma educação formal que visa transformar os adolescentes em cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, bem como estudantes que adentrem em cursos de nível superior e, sobretudo, se tornem pessoas com um olhar crítico diante do mundo que vivem e terem consciência que ele passível de mudanças - feitas inclusive por eles - como sempre aconteceu no decorrer da história. Nessa perspectiva, a carga horária da disciplina de história - sendo um componente base para atingir os pontos citados anteriormente - sofreu uma grande perda com a instalação desse novo ensino médio, refletindo de maneira negativa e direta no trabalho pedagógico dos professores, que agora terão menos tempo de se trabalhar os conteúdos que a base nacional comum curricular (BNCC) solicita.

Dessa forma, “a propaganda” que a carga horária do ensino médio iria aumentar – de 2.400 horas para 3.000 horas somando a carga horária dos três anos - acaba por se tornar ilusória quando observamos os números de aulas que esse novo modelo oferta para o ensino de história e até para outras disciplinas que também tiveram cortes de carga horária - e que as “novas horas” são destinadas a “itinerários formativos” ou para disciplinas de cunho técnico. Para mais, no antigo ensino médio, o professor tinha duas ou três aulas na semana e cada uma em torno de 45 a 50 minutos – a depender da escola – mas agora passa até apenas uma aula semanal de 50 minutos, e uma outra destinada aos itinerários formativos. Logo, a nova proposta curricular só trouxe decréscimos

para a história, a qual continua com a mesma cobrança dos conteúdos da BNCC.

Assim, na nova proposta encontra-se uma aula semanal de aproximadamente 50 minutos para a história ser trabalhada com os estudantes, e mais uma aula para aqueles que escolherem o itinerário formativo que a história é também desenvolvida, mas neste com limitações envolvendo a temática específica daquele itinerário. Logo, os professores que já estão atuando na nova configuração da história no novo ensino médio, afirmam das grandes dificuldades de trabalhar a criticidade com os conteúdos em pouquíssimo tempo de aula, e relatam que precisam complementar sua carga horária total de trabalho com disciplinas as quais não tiveram formação.

O livro didático de história

No decorrer da história da educação brasileira, uma das maiores conquistas foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD¹), que financia os livros didáticos que servem como apoio material para professores e como uma ferramenta de estudo para estudantes, especialmente para aqueles mais desfavorecidos economicamente, já que estes sem o aparato de recursos didáticos externos, veem no livro didático o único local para (re)abordarem o que vem sendo discutido com o professor nas aulas. Assim, até então, os livros eram ofertados divididos por disciplina, ou seja, cada componente curricular do ensino médio contava com um livro próprio para sua disciplina.

Entretanto, com o novo ensino médio - seguindo a tendência de fazer uma reformulação brusca na última etapa do ensino básico em cima de concepções neoliberais e ameaçando os componentes

¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes municipais, estaduais, distritais e federal.

curriculares - os livros didáticos tiveram grandes transformação na sua estruturação, visto que agora os livros estão organizados em “grandes áreas” do conhecimento. Nesse sentido, a disciplina de história agora não possui um livro didático próprio, mas sim um livro didático conjunto com as demais disciplinas de humanas - sociologia, filosofia, geografia e com título de “Ciências humanas e sociais aplicadas”, isso com o intuito de se realizar uma maior “interdisciplinaridade” entre as disciplinas do mesmo “eixo”.

No entanto, segundo professores atuantes no novo modelo, não se tem uma maior “interdisciplinaridade” já que o que foi feito, na verdade, foi “jogar de maneira desorganizada” conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998) de quatro códigos disciplinares em um livro que é bem mais simples e menor em número de páginas do que os anteriores – estes que já eram criticados anteriormente por motivos de serem construídos priorizando a história da Europa, mas que agora pioraram em razão da simplicidade dos conteúdos, chegando a ser rápidas citações do que abordagens didáticos dos conteúdos históricos que deveriam focar mais na história nacional e regional, como afirmam os docentes.

Os “docentes” sem formação com o notório saber

Como já exposto, as mudanças advindas com o novo ensino médio impactam negativamente e em grandes proporções a história enquanto componente curricular de cunho crítico. Para mais, as transfigurações não se aplicam apenas em relação à carga horária e livros didáticos, isso porque o professor - indivíduo de extrema importância da comunidade escolar e da própria educação - agora sofre ataques dessa nova proposta autoritária e capitalista. Pois, com o novo modelo, os professores veem seus cargos em uma situação ameaçada, já que agora conforme o Artigo 61, IV da LDB,

pessoas que possuem o chamado “notório saber²”, estarão habilitadas a atuarem como professores para atender a demanda na formação técnica e profissional - e outras disciplinas, como a de história - sem possuir a formação da licenciatura específica.

Assim, especificamente na aula de história do itinerário formativo é comum de se encontrar “profissionais” não formados na disciplina atuando, ou até mesmo professores de outras disciplinas ministrando a aula que deveria ser pelo docente formado em história para complementar sua carga horária. Logo, desprezando toda a formação que os docentes realizaram no decorrer de suas graduações, bem como das formações continuadas realizadas.

Discussão

Como visto, a reforma do ensino médio é uma proposta que tem gerado, recentemente, diversas discussões no âmbito político, econômico e social. Ademais, as polêmicas em torno da proposta podem ser justificadas desde lá em seu início - em 2013 - pela elaboração do Projeto de Lei que ficaram restritos a classe política - a qual contou com participações do setor privado - e não contou com a participação efetiva dos profissionais da educação básica, o que resultou em uma reforma de caráter neoliberal e capitalista - aprovada posteriormente, no ano de 2017.

Dessa forma, de maneira geral, analisando criticamente a proposta que já se encontra sendo empregada no segundo ano do ensino médio, é perceptível uma desvalorização das disciplinas de Humanas - disciplinas que trabalham aspectos sociais do desenvolvimento humano, especialmente, no afloramento da reflexão crítica do pensamento - já que as referidas habilidades que

² Art. 1º. O Notório Saber é o processo pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, habilidades e aptidões desenvolvidas na experiência de trabalho ou de vida, independente da formação formal, com o objetivo de possibilitar a atuação na docência, como se licenciado fosse.

trabalham tais componentes curriculares não estão no objetivo principal do novo ensino médio - este que agora que tem foco no ensino voltado principalmente no mercado de trabalho, ao incentivar os jovens a adentrarem logo no mundo trabalhista sem “grandes dificuldades” em seu primeiro emprego (Regina; Sousa, 2018).

Logo, o intuito é fomentar o mercado de trabalho com mão de obra barata que não pensa, um verdadeiro prato cheio para o setor privado. Para mais, observa-se:

Corroboramos, desta forma, a compreensão de que a reforma em questão visa atender os interesses daqueles que estão no comando governamental neste momento e o conjunto, sobretudo, de suas relações políticas e econômicas (nacionais e internacionais). Uma proposta que, na linha de raciocínio empresarial-neoliberal aos moldes “Just In time”, tendo como referência experiências realizadas em países como Austrália, Coréia do Sul, Finlândia, entre outros, seja transportada por diferentes atores governamentais e não governamentais, com apoio da mídia de massa, e comprada pela sociedade como sendo o melhor e único caminho a ser seguido para resolver, de vez, segundo seus idealizadores, as mazelas que atingem historicamente o ensino médio. E, desta forma, tudo pode em nome da crise, até mesmo um “novo ensino médio, quem conhece aprova” (Simões, 2017, p. 48).

Mais que isso, as referidas críticas mais gerais sobre o novo ensino médio, se faz necessário discutir os pontos mais específicos para a disciplina de história, a qual se encontra inserida no “olho do furacão” dessa proposta neoliberal que a ameaça profundamente. Nesse sentido, segue em tópicos o debate a respeito dos resultados encontrados – lembrando que a proposta já se encontra em seu segundo ano de implementação - para o ensino de história em relação ao novo ensino médio.

Carga horária

Propagado pelo discurso midiático realizado em cima do novo modelo, o ensino médio teoricamente passaria de 2.400 horas para 3.000 no agregado dos três anos letivos. Entretanto, apenas cerca de 1.800 horas serão destinadas às disciplinas que até então eram comuns no ensino médio. Dessa forma, podemos observar que tivemos uma redução de 600 horas dos componentes curriculares antes cobrados - como a disciplina de história - mesmo com o novo modelo adotando a modalidade integral.

Nesse sentido, a história, que já não tinha uma carga horária suficiente para ser trabalhada em tempo hábil os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais - visto que é uma disciplina de grande abrangência - necessários, agora passa a ter, mesmo em um modelo integral, sua carga horária diminuída para praticamente 1 aula semanal, dificultando em grandes proporções o trabalho pedagógico do professor da disciplina e interferindo de maneira direta na aprendizagem dos jovens estudantes.

Nesse sentido, o “integral” se justifica para dar tempo aos novos componentes curriculares voltados ao ensino “profissional” em escolas que as estruturas não são as ideais, e que se considerarmos que não existe uma relação direta entre o aumento da carga horária e a melhoria na qualidade do ensino (Cavalieri, 2014) o que se encontra agora são escolas com péssimas estruturas – visto que investimentos na educação são cada vez mais raros – de tempo integral, mas que não beneficiam as disciplinas de formação crítica e reflexiva humana – como no caso de história, que tem sua carga horária diminuída e ficando ameaçadas diante do novo cenário, visto que a outra aula do itinerário formativo é meramente para alguns alunos que escolherem aquele itinerário, isso se tiver a oferta com a disciplina de história.

O apagamento da identidade histórica nos livros didáticos

Como colocado em outro momento, os livros didáticos são um dos poucos recursos cedidos pelo governo para universalização do ensino público, especialmente para aqueles mais desfavorecidos economicamente. Apesar disso, o livro didático que segundo professores já apresentava problemas no antigo ensino médio, passa agora a ser pior, pois “englobam” a disciplina de história - a exemplo – com os demais componentes curriculares da área de humanas e afirmam que estão tornando o livro mais interdisciplinar – algo completamente ilusório, visto que conforme o que foi analisado, os conteúdos não estão organizados a ponto de sugerir interdisciplinaridades entre os conteúdos, mas sim apenas jogados capítulos “aleatórios” das disciplinas em um livro denominado “ciências humanas sociais e aplicadas” menor em número de páginas, logo mais curto em relação ao conteúdo, e dessa forma fazendo o livro ser deixado de lado pelo professor de história que talvez não veja muitas utilidades em um livro desorganizado que resume em 4 páginas conteúdos.

À vista disso, nos parece que o objetivo desse novo livro didático, além de menosprezar a disciplina de história - e as demais das ciências humanas – e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, é dificultar o acesso às universidades públicas por estudantes que necessitam do livro didático como meio de revisar em leituras os conteúdos que vêm sendo trabalhados, bem como apagar a identidade histórica do livro didático.

A desvalorização do docente de história

Não nos enganemos, antes da reforma já era possível encontrar “professores” que não eram licenciados em determinada disciplina, mas que lecionavam na mesma e, com a implementação do novo ensino médio, não será difícil encontrar “professores” supostamente ministrando aulas de história sem ter realizado a graduação, visto que mesmo o “notório saber” estando mais

destinado aos itinerários formativos, não vamos nos iludir, já que será - segundo professores atuantes da rede - apenas questão de tempo para que formados em direito – como já ocorre, segundo que encontramos e analisamos - por exemplo, dando aulas de história. Dessa forma, observamos uma ampla desvalorização docente, visto que toda a formação - seja ela de apenas a graduação, ou de mestrado e até doutorado - para a docência é amplamente negligenciado, deixado literalmente “de lado”.

Aliás, vale ressaltar que no mínimo para realizar a prática docente em história, como afirma a Dra. Flávia Eloisa Caimi (2015) são necessários ter os saberes a ensinar – os conteúdos que devem ser trabalhados, segundo a BNCC para a disciplina de história - bem como os saberes para ensinar – os saberes pedagógicos no caso – e os saberes do aprender – os quais são os saberes que os docentes de história precisam para tentar mobilizar nos alunos a vontade de estudar, compreender e refletir em cima da história - ambos saberes que apenas com uma formação docente por graduação em licenciatura - no mínimo - são conquistados. Logo, o “notório saber” não é o suficiente – e nunca será do ponto de vista pedagógico - para a verdadeira prática docente de história.

Considerações finais

Por isso tudo que foi posto - analisado e refletido - é notório que o ensino de história enquanto disciplina escolar, com o novo ensino médio, é amplamente ameaçada e prejudicada em todos os aspectos possíveis - carga horária, livro didático e até ameaça aos empregos dos professores licenciados - dificultando a prática docente e impacta diretamente na aprendizagem dos estudantes. Ademais, conclui-se que essa reforma foi feita de maneira antidemocrática, ao excluir de sua elaboração professores que seriam extremamente necessários para o processo de elaboração, bem como por dar voz a representantes do setor privado que resultou em um novo ensino médio contra o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, e em favor de concepções neoliberais

que almeja 100% o direcionamento dos estudantes – os quais, as empresas enxergam os jovens recém-formados que não tem pensamento crítico e nem reflexivo - para um mercado de trabalho.

Para mais, o seguinte trabalho convida a outros pesquisadores e outras pesquisadoras a analisarem mais a temática do novo ensino médio - ainda mais se for envolvendo o ensino de história - visto que é uma mudança recente – na prática - e o diálogo e debate se torna ainda mais crucial, ainda mais que porque após mobilizações e com ascensão de um governo de ideais esquerdistas com as eleições do ano de 2022, o novo ensino médio acabou por ser suspenso por 60 dias e foi aberto para consulta pública, logo, as discussões são essenciais.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. cap. 3^o Parte capítulo 1, p. 291 - 321.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história?** História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE ESPERAR? Produção: Filicio Mulinari.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NOVO ENSINO MÉDIO. Portal do Mec.2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

Acesso em: 14 set. 2022.

NOVO Ensino Médio: nem de esquerda, nem de direita...
Produção: filicio Mulinari. YouTube: Filosofia

O PROFESSOR e o notório saber no Novo Ensino Médio. Produção: Cristiane Busato. YouTube: Ensinando literatura, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/3mvzXY2XK3Y>. Acesso em: 13 set. 2022.

PARAÍBA TEM 110 ESCOLAS PÚBLICAS SEM BANHEIRO, 106 SEM ÁGUA, 81 SEM ESGOTO E 932 SEM INTERNET. Portal Correio. Disponível em: < 2022.<https://portalcorreio.com.br/paraiba-tem-110-escolas-publicas-sem-banheiro-106-sem-água-81-sem-esgoto-e-932-sem-internet/> >. Acesso em: 15/09/2022.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, p. 109-127, 2018.

REGO, Frederico Guilherme Monturil. A base nacional comum curricular e o ensino de história no novo ensino médio. Cadernos de diálogos, p. 43-56, 2022.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_bra_Sil.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS. Joedson Brito dos. Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio no contexto das ações políticas e programas para o jovem brasileiro. Ver. Espaço do currículo, v.10, n-3, p. 161-173, 2017.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, Diovana Carvalho da; PASQUAL, Franciele Mariani. Desafios e possibilidades do novo ensino médio: uma revisão sistemática de literatura. *Ensino e Pesquisa*, p.211 -225, 2022.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. *Retratos da Escola*, v. 11, n.20, p. 45-59, 2017

YouTube: Filosofia Explica, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/zLlwnICcmzM>>. Acesso em: 13 set. 2022. GASTO COM EDUCAÇÃO RECUA PELO 5º ANO CONSECUTIVO E É O MENOR EM DEZ ANOS, MOSTRA LEVANTAMENTO. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-anoconsecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo XII

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DESENVOLVIMENTISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: aspectos de ordem global e local

Iranete de Araújo Meira
Ana Paula Buzetto Bonneau

O esboço deste texto apresenta uma discussão sobre os aspectos políticos que influenciaram a educação brasileira, principalmente, os regulamentos governistas que formularam os indicativos educacionais e que estão em consonância com os modelos de desenvolvimento econômico mundial, repercutindo na constituição da política educacional brasileira desde o século XX.

Nesse percurso apresentamos alguns aspectos de natureza elucidativa sobre o campo das ações políticas, movidas por interesses meramente econômicos que possibilitaram a inovação de práticas hegemônicas adotadas pelo “Estado Nação” em coparticipação com os interesses da ordem econômica global amparada pelos ditames das agências internacionais, e em comum acordo com o contexto nacional.

É durante o período da “Era Vargas”, que se concentra a maior repercussão entre a articulação com os interesses de produção econômica baseando-se nos princípios de orientação dos países Norte Americanos, cujos processos culminaram com a instauração do modelo de industrialização adotado pelo país.

É nessa perspectiva, que o Brasil alarga suas fronteiras produtivas amparado em métodos que visavam a flexibilização dos currículos mediante a lógica de desenvolvimento econômico, que o governo aspirava para o país. É com esse intuito, que o governo institui uma política de reformas para a educação, com a preocupação de movimentar os meios produtivos, adotando um

modelo de educação baseado nos mecanismos da industrialização, alicerçados numa formação tecnicista de amparo e proteção do governo com a ordem econômica mundial, que posteriormente vem ser consolidada através da ampliação da globalização e da política neoliberal dos anos de 1990.

Nesse contexto, tornam-se visíveis as inúmeras propostas de universalização das políticas públicas destinadas a educação do nosso país. Dentre elas, encontram-se uma série de mudanças de contextos e estruturas, que permitem abraçar alternativas inovadoras, a saber: “Como a ordem produtiva tem corroborado com a consolidação da política nacional de educação brasileira? E quais são os seus indicativos políticos que se articulam com o mundo capitalista global?”

Esses questionamentos estão definidos na construção do campo teórico/metodológico que impulsiona a compreensão dos aspectos políticos, econômicos e sociais do mundo global, mediante a realidade do contexto sócio/histórico brasileiro, principalmente as articulações que foram organizadas para constituir a Política Nacional de Educação.

Para compreensão dessa realidade o objetivo busca, “Analisar os aspectos de ordem produtiva que influenciou a política nacional de educação no contexto da sociedade brasileira”. E, de que maneira podemos investigar o processo de estruturalização?

Como campo de referência metodológica, o texto se preocupa em apresentar uma análise referente ao mapeamento teórico acerca das afirmações em que se pautam os interesses políticos do capital econômico global, por meio de autores como: Hall (2006); Bobbit (1918); Moura (2008); Santos (2012); Ball (2014); Shiroma e Evangelista, (2007); Saviani (2010), destacando o campo da definição, que se estruturaliza no pensamento dos autores bem como aparece indicativos dos aparatos normativos, que suscitam o modo operante da ordem global na política educacional brasileira.

O diálogo parte do princípio de que, “há juntamente com o impacto do “global, um novo interesse pelo local (...). “Assim, ao invés de pensar no global como substituindo” o local seria mais

acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”. (Hall, 2006, p. 77). Seria então, uma maneira de unir o global e o local através do pertencimento das necessidades lógicas do capital na ampliação dos seus ideais em pequena e grande escala.

A notoriedade do contexto global na referência da sociedade brasileira, passa a existir a partir do *modus operandi* impulsionados pelos meios de produção em grande, média e pequena escala, em favor da operacionalização da indústria e do consumo em massa. Esse dado denota a força propulsora automobilística que impulsionou a capacidade de exploração do sistema econômico, potencializando o fortalecimento de uma política educacional para satisfazer os interesses dos meios produtivos.

Para Santos (2011, p.63) esse percurso de intervenção global vem sendo colocada diante do fenômeno da globalização, que atua em distintas posições, pelo fato de que, “o processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto, hierarquicamente inferior”.

Nessa perspectiva, as questões relativas ao localismo e ao globalismo estão presentes na descrição das estruturas, que atuam sobre as orientações das políticas de governos. Por isso, a maioria dos países dominantes colocam os países em desenvolvimento na condição de submissão, exigindo destes, a implantação de modelos de planos e projetos, que estejam alinhados com a esfera internacional. São esses os artifícios que garantem a governabilidade das políticas em redes. De acordo com (Moura, 2008, p. 245):

Repensar o Estado significa cada vez mais abandonar as perspectivas internalistas centradas no mero funcionamento da máquina administrativa e partir para analisar os processos de gestão da sociedade fortemente permeados pelo contexto internacional.

Os avanços das relações internacionais, segundo a autora se deu em função das necessidades das formas de administração que foram adotadas por modelos de políticas, que vem crescendo por

meio da expansão mercadológica e da globalização dos mercados internacionais, nas diversas formas e possibilidades de empreendimento do gerenciamento dos seus meios de produção, principalmente, o crescimento do potencial econômico das nações pobres frente às decisões da ordem mundial.

Entende-se, pois, que a maioria dos indicativos normativos das políticas desenvolvimentistas atendem as exigências dos meios acumulativos de produção de países norte Americanos e Europeus, desde o início do século passado, como a exemplo da inserção do Taylorismo¹ Fordismo² trazidas para o Brasil. Sendo, portanto, a base de influência no processo de industrialização, e que contribuíram definitivamente com os movimentos migratórios, a massificação da escolarização, a racionalização da construção do desenvolvimento da testagem dos Currículos, vista por (Bobbitt, 1918).

A chegada desses dois modelos de produção no Brasil mostra claramente os princípios da administração científica, uma vez que o **Taylorismo** era aplicado à escola por meio dos mecanismos de construção da racionalidade técnica, em que a padronização científica, a elaboração dos processos pedagógicos conduzia o alargamento do currículo educacional.

Nesse sentido, a política de estruturalização que emergia no contexto latino-americano acomodava uma nova perspectiva de vida e de produtividade, com o propósito de superar a crise das oligarquias cafeeira dos anos de 1929, devido ao declínio da bolsa de valores de Nova York, que comercializava a produção do café que era produzido no Brasil.

¹ O **Taylorismo**, era uma forma de produção que cada vez mais aumentava a produção, barateava o preço dos produtos industrializados. Seu interesse permitia que um funcionário estivesse pronto para atender a demanda de um único serviço, criava a chamada alienação mental do empregado à atividade. De acordo com Taylor (1949) a preocupação estava voltada para o campo da organização e do desenvolvimento do currículo.

² O **Fordismo** foi criado por Henry Ford, o mesmo que criou a Ford, "O fordismo nada mais é que uma junção prática do sistema taylorista e da facilidade das máquinas potencializarem a capacidade produtiva, por meio de uma esteira rolante.

A influência das demandas internacionais torna-se cada vez mais forte nas interlocuções das ações internacionais nas decisões das atividades internas do Brasil.

Santos, (2011 p. 37) fala a esse despeito enfatizando que:

A este modelo econômico se somava um modelo industrial de produção em massa, desenvolvendo inicialmente na fábrica americana de automóveis no início do século XX. O princípio era “produção em massa para consumo de massa”. Ou seja, dever-se-ia primeiramente produzir em grandes quantidades, para os que adotaram os métodos de administração científica de Taylor e Fayol.

A caracterização do formato de ampliação da economia brasileira consolida-se na fala da autora, como sendo de origem Norte Americana. A evolução produtiva deveria ser proporcional ao consumo em grande escala e em acordos com as empresas de caráter multinacional.

Entretanto a indústria automobilista foi pioneira no Brasil na propagação dos meios de produção em grande escala, sobretudo nas formas de execução do trabalho moldado na centralidade da repetição de tarefas, alienação da força física e na elaboração de fórmulas desempenhada por uma produção condicionada ao mecanismo de atividades manuais.

Esse fenômeno tomou conta do país, com os alargamentos das fronteiras que suscitaram as reformas políticas, sempre em consonância com a intervenção econômica produtivista. No decorrer dos anos de 1940 e 1950, e em maior proporção nos anos 60/70 com os ditos modelos de acentuação dos mercados trabalhistas.

Nesse sentido, a educação torna-se instrumento de entusiasmo político ideológico, tanto por parte dos intentos produtivistas de formação para composição de mão de obras ligada aos interesses do crescimento da indústria, quanto por parte das ordens do governo e das lideranças católicas. Por outro lado, as reivindicações

dos pioneiros da educação com a luta em defesa da implementação de um sistema de educação para o país, pública, laica e para todos/as.

As discussões desse momento, pautavam-se na concretização de reformas políticas por meio, das principais reformas que o governo realizou. As constituições de 1934-1937 preocuparam-se em regular a reforma do Estado, essencialmente, a potencialidade da política/econômica que interessava ao país no momento, no tocante à valorização do crescimento do modelo de desenvolvimento instaurado e no fortalecimento do mercado internacional Norte Americano.

Na educação, percebeu-se nitidamente nas reformas de Francisco Campos e de Gustavo Capanema, cujo interesse promoveu-se com a realização de uma reforma para o ensino público, por meio de um currículo que atendesse os anseios do governo na formação e capacitação de mão de obra, de base tecnicista.

Na contramão dos interesses do governo pode-se dizer que os Pioneiros da Educação Nova entusiasmaram o momento, através de questionamentos diversos sobre a criação de um sistema público de educação para todos/as, baseando-se na condição de inclusão das crianças na primeira infância, principalmente, a legitimidade de uma reforma que contemplasse todos os níveis de ensino, e que fosse custeada pelos cofres públicos.

Já que no momento, os pioneiros se opuseram aos interesses do governo, no sentido de pensar numa proposta de educação voltada unicamente para a base tecnicista e para a prática do produtivismo, do trabalho mecanizado e dirigida unicamente para classe menos favorecida.

No campo das ideias Pedagógicas Saviani (2010, p. 232), fala que os debates do período Vargas acaloravam uma série de argumentos para propor as bases da política educacional que estava em colaboração com os interesses do Governo Federal. “Na IV conferência nacional de educação de 1931, em pauta, registrava-se como tema central, as grandes diretrizes da educação popular no

Brasil, desdobrado nas teses especiais relativas à intervenção federal na difusão do ensino primário, técnico normal e profissional”

A era Vargas ³ demonstrou uma perspectiva de educação pensada para compensação das necessidades básicas, principalmente da cadeia produtiva do desenvolvimento industrial, além da estruturalização da organização entorno da administração pública, especialmente, da regulamentação de órgãos públicos, como a criação dos ministérios integrados como o da educação e da saúde, do trabalho e do emprego, do instituto nacional de seguridade nacional (INSS), e do ministério das minas entre outros.

Para Meira, (2013, p. 23) Getúlio Vargas (...) “estruturava uma visão liberal que induzia a sociedade brasileira para um novo processo de ordem produtiva e econômica por meio do chamado bem-estar de direitos, amparado na Constituição de 1934 e 1937”.

Nesse momento, o Brasil torna-se um referente na adoção de políticas de cunho internacionalista, cujas perspectivas emergia do desenvolvimento das ações regulamentativas em todo território brasileiro, principalmente na produção de práticas e serviços articuladas com a industrialização, e a exploração de bens materiais e de consumo.

O crescimento acelerado da urbanicidade e da indústria sobre o impulso da acumulação capitalista cafeeira, proporcionou um vasto movimento em defesa de propostas do então presidente da república Getúlio Vargas, que se valia de uma visão desenvolvimentista, na condição de ampliação do Estado, por meio de uma estrutura organizacional com fortes argumentos para sustentar a concretude dos métodos produtivos sobre a gênese do potencial de bem estar econômico para o país, através do conjunto das reformas Educativas.

³ Era Vargas ocorreu no período de 1930 a 1945, momento que representou o consenso das ideias liberais, e dos ajustes da produção econômica norte americana. Consistiu no processo de desenvolvimento econômico do país, na escolarização em massa ditada pelas ordens dos grandes fazendeiros e dos industriários.

A prioridade baseava-se na instalação de uma base de bens de produção, que possibilitasse as condições de equilíbrio social, ao tempo que geria a manutenção da estrutura organizacional do Período *Provisório e do Estado Novo*. Momentos de referência para encarregar os evidenciais interesses do perfil educacional que interessava ao país, através da criação de leis orgânicas para o ensino, no período que Gustavo Capanema assumiu o segundo ministério da Educação.

Esse percurso histórico da “Era Vargas” contribuiu com os indicativos da legislação educacional brasileira, quando mediou a instauração de uma base política de interesse do governo, mas, prioritariamente, a criação do Ministério da Educação integrado a Saúde, para compor a organização do ensino, principalmente a abertura dos indicativos que moveu o projeto de lei para a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao congresso nacional, após a saída de Vargas do governo, em 1948.

Propostas de educação para todos/as e as demandas neoliberais dos anos de 1990.

A educação para todos é uma proposta de idealização mundial onde o enfoque central gira em torno das dificuldades em relação à pobreza, miséria, questões de ordem do meio ambiente, mortalidade infantil, ausência de um sistema de educação básica universalizado, assistência à saúde de milhares de crianças, jovens e adultos que vivem fora da escola em condições de insalubridade.

O crescimento da taxa de analfabetismo e as péssimas condições de vida impediam países como Bangladesh, Brasil, China, Egito, Paquistão, Índia, México, Nigéria e Egito, de terem um sistema de educação básica coerente com as necessidades emergenciais, especialmente, os interesses do setor produtivo mundial. Fato esse que motivou a inquietação de milhares de lideranças em torno do mundo a se reunirem em defesa da constituição de uma proposta que fosse capaz de pensar a educação

de países populosos, como os anteriormente citados, e estivessem alinhados com as necessidades mundiais, prioritariamente.

O início dos anos de 1990 foi de iniciativas por parte de agências de fomento como: a **UNICEF, UNESCO, FMI, CEAAL** que buscaram mediar uma discussão em nível mundial, possibilitando harmoniosamente um debate político interessado em fomentar uma proposta para a educação mundial, com a criação de estratégias e perspectivas para proporcionar melhorias de vida para as nações que sofriam com a falta de desenvolvimento, em relação aos direitos básicos como saúde e educação.

A educação dos países ditos pelo grupo E9 passa a fazer parte do ranking mundial, e conseqüentemente das emergências e prioridades entre os acordos políticos e as ações governistas. Nesse sentido, as inquietudes voltavam-se para estratégias de abertura capazes de promover estruturas de funcionamento, mediante iniciativas de nações envolvidas na efetivação de um marco reformista que estivesse em favor do desenvolvimento humano e obviamente, das prioridades do capital global.

A partir desses indicativos surgiram os mecanismos para implementação de um amplo debate que culminou com uma conferência mundial realizada em Jomtien na Tailândia, cuja finalidade era reunir nações interessadas em promover condições de desenvolvimento para a educação básica mundial. Através da conferência surgiram alguns interesses, que foram pautados na intenção de corroborar com o crescimento das nações emergenciadas, conforme se pode ver no **artigo 8**, do documento, que foi redigido no ato da conferência, no intuito de desenvolver uma política contextualizada com as necessidades possíveis de serem implementadas:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e

ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

A proposta de educação para todos/as nasce da necessidade em que os interesses tornam-se comuns aos diferentes países, que sofriam com o descaso da ausência de um sistema de ensino incapaz de incluir crianças, jovens e adultos, na composição dos indicativos políticos das nações em foco, na tentativa de possibilitar incentivos voltados para a criação de reformas educacionais voltadas para a participação e permanência efetiva de todos/as na escola.

Contudo, a articulação mundial propiciava entre essas nações uma forma de intervir nas precárias condições de vida, tendo em vista o aumento da média mundial em escolarização e rendimentos satisfatórios as exigências da economia. E assim possibilitar a negociação entre a centralidade da globalização localizada nos ditames dos sistemas, mediante a criação de políticas públicas que possibilitasse às exigências das ações do Estado com os interesses da ordem mundial.

Fatores considerados de degradação a vida humana como a ausência de conhecimentos, demais problemas de violência e enfrentamentos de guerras, morte de crianças, falta de atendimento à saúde, diferenças econômicas, questões relativas ao meio ambiente, a ocupação de espaços desordenadamente e, demais dificuldades, possibilitou o caloroso debate para a conferência mundial, a pensar os problemas que afligia grande parte da população dos países negligenciados. E, sobretudo pela luta dos milhares de organizações espalhadas no mundo, em busca do fortalecimento da liberdade, da justiça através da declaração universal dos direitos humanos, por meio dos esforços empreendidos aos governos para possibilitar a conquista do “direito à educação” como tarefa urgente e necessária.

O marco reformista dos anos de 1990 no Brasil sofreu grandes embates políticos, econômicos e sociais, devido ao reordenamento

jurídico ocorrido no final dos anos 1980, em função dos processos democráticos que envolveram o país com a retomada da organização da sociedade civil após o fim do regime político militar.

Nesse percurso, obtivemos a aprovação da constituição Federal em 1988, que direcionou o amparo da proteção do direito a educação de todo e qualquer cidadão brasileiro, através de indicativos para formulação de políticas públicas que iria garantir as necessidades do povo, enquanto conquista de cidadania e de participação social.

Pode-se dizer que as decisões no campo das políticas educacionais foram fortemente demarcadas pela influência da globalização e do neoliberalismo, principalmente na construção do marco reformista dos anos de 1990, que atendeu às demandas da conferência mundial, no tocante a articulação da universalização da educação básica, modelos de currículos acrescidos da padronização, do controle dos gastos públicos, da qualidade do ensino, destinação dos investimentos por etapas e níveis do ensino e subsidiadas por indicadores de qualidade.

Assim, o artigo 1º que rege o documento base da conferência relata que, “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Sendo assim, era necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

A proposta de realização que segue o documento em consenso com milhares de representantes de países do mundo, justifica-se, porque havia carência de políticas educacionais, repercutindo em índices alarmantes de desigualdade social, pobreza e acesso às necessidades básicas. É por esse motivo que a educação brasileira se torna palco de disputa entre os interesses do Estado e os grandes grupos econômicos.

O Brasil fez parte desse contexto, e, portanto, concentrar a atenção na aprendizagem seria condição de desenvolvimento mundial, conforme pode-se observar na conferência ao tratar de oportunidade, direito e ampliação dos espaços na atuação de um modelo de educação que favoreça as necessidades de um povo,

aptidões e valores concebíveis ao incentivo governamental capaz de promover a elaboração de políticas efetivas que possibilite a formação, o conhecimento e o entusiasmo para permitir avanços significativos conforme está descrito **no artigo 5** da conferência, ao enfatizar que:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma.

A proposta de educação para todos/as é traduzida na luta por políticas educacionais, especialmente, na efetiva participação das crianças, jovens e adultos nos sistemas de ensino, por meios de perspectivas de aprendizagens necessárias ao desempenho de determinadas habilidades, lógicas, aptidões e valores que são conceptíveis ao desenvolvimento humano, com condições satisfatórias de permanência na escola, e na superação dos indicadores negativos do índice de qualidade da educação.

Afinal, a regra do jogo se traduz no significado da política educacional nesse patamar, entendendo que os resultados almejados estiveram embasados nas condições de melhorias e possibilidades para promoção da intervenção dos países que se encontravam em situação de risco econômico, cujo modelo de crescimento e ascensão social baseou-se nos princípios de desenvolvimento humano, através de políticas públicas compensatórias e transitórias.

No Brasil, especificamente, o impulso para constituição das políticas educacionais no início dos anos de 1990 estavam em conformidade com as estruturas da ordem mundial/neoliberal determinada pelos aportes dos modelos de desenvolvimento

global, que cobriavam as melhores condições de negociação com os tratados dos grupos econômicos.

Para atender as demandas de competição do mercado internacional, só era possível o investimento em um sistema de educação que provocasse a formação de profissionais, e intervisse no crescimento massivo e na competitividade que acenava para a concorrência mercadológica.

Um exemplo desse modelo de controle, são as formas de políticas adotadas em torno da avaliação educacional, que exige parâmetros de qualidade para proporcionar resultados satisfatórios ao ranqueamento dos sistemas de ensino e, conseqüentemente gerar indicadores para subsidiar o financiamento do ensino e concorrer com o mercado internacional.

O controle da política de avaliação educacional é realizado de diferentes formas em níveis e etapas da educação. Na educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica o (SAEB), é responsável por mediar o índice de desenvolvimento da Educação Básica, cujos resultados geram impactos diretos na Educação Básica, sobretudo, nos recursos que serão destinados a programação e/ou reprogramação dessa etapa de ensino, em acordo com parâmetros definidos para ordem mundial global.

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), serve para subsidiar as condições de fortalecimento do ensino superior, por meio do Ministério da Educação em consonância com a política de formação profissional que atua na repercussão do desenvolvimento do país e do mundo.

É claro que por trás de toda uma política de incentivo emergia a carência da população. Essa talvez fosse uma justificativa de orientação que confortava os idealizadores no processo de planejamento dos marcos reformistas, que iriam programar a educação do Brasil, assim como em países que estão nesse mesmo patamar de reorientação para combater a pobreza e as desigualdades sociais. Nesse contexto, o que se observou foi um excessivo índice de analfabetismo, que inviabilizava o crescimento

econômico e as possibilidades de concorrer com os mercados internacionais.

Essa realidade é vista no Brasil, porque existem fortes influências de modelos econômico-administrativos internacionais, principalmente, nas orientações das políticas internas, que são controladas por práticas de governabilidade dentro das instituições públicas e privadas.

Acerca das ações da CEPAL⁴ para tratar de temas como cidadania, competitividade e equidade, tidas como definidoras de ideologias de modelos econômicos, Shiroma e Moraes (2007, p. 53), afirmam que:

(...) em 1992 para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava-se que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se as novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica.

Os investimentos segundo os acordos da CEPAL foram acontecendo paulatinamente nas reformas políticas. Na educação especificamente, foram bastante expressivas na organização do sistema de ensino, através de parâmetros e regulamentos que definiram a educação brasileira, cujas propostas foram destinadas ao currículo, diretrizes, normas, gestão, financiamento da educação pública, valorização do mercado profissional e emendas constitucionais que atenderam quase que plenamente os anseios da ordem global no consenso das políticas educacionais.

Diante as possibilidades acima, destaca-se uma série de recomendações para a educação do contexto brasileiro sobre as

⁴ Comissão econômica para América Latina e o Caribe.

regras dos ajustes neoliberais com as tecnologias de inovação do conhecimento, flexibilização dos currículos, compreensão e aceitação da base formativa mediante motivação pessoal e a facilidade para interagir com os novos desafios da organização sistêmica. Trabalho, emprego e as regras de convivência nas relações pessoais e sociais tornam-se o ímpeto necessário para aprender a conviver com a formalidade dos arautos das reformas implantadas pela ordem global.

O consenso das ideias dos diversos pontos destacados anteriormente, são respostas das inúmeras discussões travadas nas reuniões da conferência de 1990, cujo produto resultou na construção de um relatório⁵, indicando uma proposta de educação para o século XXI por meio de agências de fomento como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BC).

Jacques Dellors, foi o relator dessa proposta, nela se encontra algumas alternativas para pensar a viabilidade dos problemas em foco, bem como proporcionar um conjunto de aportes metodológicos em nível global, que iria satisfazer as necessidades do perfil das nações evidenciadas, conexo com a realidade dos aspectos apresentado na conferência.

As bases didáticas da pedagogia estão centradas no núcleo de ideologia mediada por um “aprender a aprender” que resgata o construtivismo da pedagogia escolanovista permitindo uma proposta de educação que indica o que sujeito deve aprender para melhor desempenhar as possibilidades de condições de trabalho, por meio de mecanismos de aprendizagens que leve os indivíduos ao mercado em um sistema de emprego excludente.

De acordo com Saviani, (2013 p. 432):

⁵ O relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", desenvolvido por Jacques Delors, define os Quatro Pilares da Educação para o século XXI.

O “aprender a aprender” liga-se á necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a espera de empregabilidade. Isto fica claro, na visão de um autor português que ela apresenta (...) aprender a aprender: a educabilidade cognitiva, cujo enforque seria a mundialização da economia que exige a gestão do imprevisível.

Esse aprender a aprender torna-se instrumento de possibilidades para o ensino dentro da articulação com as determinações para as políticas educacionais do governo brasileiro sob os acordos econômicos e empréstimo de órgãos internacionais, com os quais seguiam o consenso das propostas neoliberalistas. Na educação não poderia ser diferente. Ensinar, pois, com condições de fortalecer um aprender a aprender tornaria o significativo desta proposta.

O aporte configurativo firmado pelo Ministério da Educação formulou um conjunto de normativas para a educação que teve como base os acordos traçados pelas necessidades da economia global, conforme observa Saviani, (2013 p. 433) ao citar o marco das políticas educacionais dos anos de 1990:

Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio de parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativas do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do PIS. As justificativas em que se apóia a defesa do aprender a aprender, nos PCNs são as mesmas que constam no relatório de Jacques Dellors.

Entende-se, portanto, que o sujeito deve ser flexível para viver em sociedade, mesmo sem ter a noção de coletividade, e terá responsabilidade por uma sobrevivência sem garantias, atendendo as condições dos quatros pilares fundamentais para desenvolver as condições necessárias de adaptação: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver.

Para Saviani, esse movimento apresentado consiste na formulação de um conjunto de evidências políticas de ordem estrutural e organizacional que se constituiu nas políticas da

educação brasileira, precisamente, nas correntes de pensamentos das ordens deterministas do capitalismo global.

O governo de Fernando Henrique Cardoso executou as primeiras medidas políticas que puseram em prática as reformas para a educação em concordância com os modelos apresentados na conferência de 1990, pois nessa lógica, investir na educação básica atenderia as necessidades do aparelho do Estado na formulação de leis e diretrizes, vindo a promover a legitimidade para a condição de acesso de todos/as à educação enquanto princípio de orientação da cadeia produtiva.

Com isso, os indicativos políticos neoliberais asseguraram o lugar de articulação e na decisão que a educação deveria assumir o campo de atuação do poder estatal e com as fronteiras dos territórios internacionais mediando implantação de um sistema educacional com capacidade para intervir na qualidade dos avanços científicos e tecnológicos.

De acordo com Boaventura, (2011, p. 65) esse processo de envolvimento entre os interesses da ordem mundial com as demandas locais prevalece na medida em que a orientação subordina a sua posição na escala mundial: “O local quando incluído é-o modo subordinado, segundo a lógica do global. O local que precede os processos de globalização, ou que consegue permanecer a margem, tem muito pouco a ver com o local que resulta da produção global da localização”.

Considerando que esse local subalternizado dos ditos países em desenvolvimento é cobiçado apenas para produção em grande escala, com preços mais baixos e mão de obra barata, e ainda, flexibilizado para atender as demandas de ofertas do mercado. Entretanto, cabe questionar como os países pobres, entre eles o Brasil, alcançariam os mercados internacionais? E quais possibilidades de oferta estes países tem para concorrer com o mercado internacional?

Nesse contexto ainda, questiona-se como a educação atende a lógica neoliberal na condição de criar vários regulamentos com o intuito de atender as necessidades dos meios produtivos? Quais

mecanismos políticos satisfazem a lógica dominante do conhecimento? De que forma se percebe o currículo da educação nos últimos anos no Brasil? Como os sujeitos invisibilizados pelas ações dos governos conquistam seus direitos?

Em grande parte do tempo, a inclusão do local no processo de desenvolvimento global só é permitida quando existem interesses em promover as necessidades das cadeias produtivas da indústria, dos comércios nos organismos políticos na medida em que as proporções dos seus vínculos se entrelaçam e os tornam visíveis aos olhos dos seus interessados.

Boaventura (2011, p. 63), elucida alguns de nossos questionamentos feitos anteriormente, ao enfatizar que:

(...) no sistema mundial em transição não existe globalização genuína; aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo. Por outras palavras não existe condição global para o qual não conseguimos encontrar uma raiz local, enquanto posição dominada.

Essa proposta de transição na política do Brasil reflete os mecanismos das demandas instituídas pela centralidade do poder econômico frente os mercados globalizados que exigem condições de acordo com as necessidades de sua expansão nos espaços localizados. Como bem coloca Boaventura, seu objetivo é fortalecer os localismos das grandes nações, e sendo assim, sua ação não é ingênua ao surgir nos territórios negligenciados permitindo a estabilidade para promover negócios e perspectivas para criar possibilidades de crescimento.

Ademais, a globalização não é uma invenção para gerir a satisfação do localismo, nem para acolher superação do povo diante dos retrocessos do poder político, e sim, maneiras diferenciadas de fortalecer o poder hegemônico do capitalismo em sua fase mais avançada. Esse fato é percebido nas reformas educacionais do país, que foram legitimadas para atender as

necessidades do mercado externo, tendo seu desenvolvimento centrado na força produtiva da indústria.

Por essa razão, questionamos “como o mercado global deseja que se desenvolva a educação brasileira? E, de que maneira a condição do localismo pode despertar a aprendizagem do globalismo”? Talvez uma resposta cabível a essa situação seria a compreensão das dificuldades que posicionam esse localismo à sua situação de inferioridade, subalternidade, de negligência e/ou risco.

Seria então o motivo pelo qual a política de expansão dos territórios globalizados organiza seus negócios sem perceber a valorização do local, não permitindo observar mudanças e a criação/recriação de sua inserção no processo de desenvolvimento, a não ser pelo fato de satisfazer o potencial de barateamento dos meios de produção que lá prevalece.

A educação passa a ser o negócio fiel aos princípios das necessidades do modo de operacionalização para o crescimento da economia e do capital humano e social, fornecendo as devidas condições e os requisitos para criação de organizações sistêmicas capazes de promover resultados significativos ao mercado.

É a partir da engrenagem educacional que o capital humano se concretiza nos processos formativos, flexibilizando o trabalho que move as ações dos mercados globalizados que exige cada vez mais do trabalhador um aprender/aprender mediante um campo multidisciplinar na formação profissional.

O estado de governança das nações que conjuga os arranjos políticos, a política em si, a economia e a educação se articularam em maior proporção a partir do século XXI por meio de reformas, diretrizes e encaminhamentos para interdependência dos processos de globalização, desenhando uma série de determinações e incertezas para revisar a base da educação brasileira.

Ball, (2014, p. 26) ao discutir o neoliberalismo, afirma que tal postura assume diferentes dimensões na sociedade, qual seja, o lugar, o econômico, o cultural e o político. Para ele,

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas.

O neoliberalismo, tido como um arranjo dos ajustes das políticas determinada pelas ações entre o capitalismo global e a economia, encaminha a articulação para realização do poder entre a política de governo e setores produtivos privatistas, para práticas e costumes que estejam de acordo com sua capacidade universalista. Trata-se de uma metódica teia organizacional capaz de estabelecer alternativas aptas à elevar a sustentabilidade imediata no meio social.

Em sua obra, Ball deixa claro que esse movimento é perceptível na atuação dos governos, na compreensão das relações que se constituem, na cultura de orientação dos patrimônios sociais, que vincula capitalismo, produção, sentimento e vivências na sociedade do mundo atual.

Considerando que o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, que defende a participação mínima do estado na economia, Saviani (2013) defende que sua base de sustentação é feita por meio do livre mercado, pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

Os pilares básicos que sustentam as correntes neoliberalistas concentram-se na mínima participação do Estado na economia de um país e no mercado de trabalho; forte incentivo de política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais; abertura da economia para a entrada de multinacionais; e a base da economia deve ser formada por empresas privadas e as propostas educativas modeladas nessa estrutura.

Shiroma e Moraes, (2005, p.53) tem o entendimento de que a educação no contexto do neoliberalismo está atribuída a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestrutura produtiva em curso. “Recomendava-se, que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos”. Essa concepção dos autores fica evidente nas decisões dos planejamentos das ações educacionais, que almeja proporcionar a base formativa conforme as evidências e necessidades do modelo globalizante, ignorando as reais necessidades do mercado e dos contextos locais.

Prova disso, são as reformas que se articularam nas políticas educacionais do Brasil nos sistemas de ensino ao longo das décadas, que constituem subsídios para o projeto capitalista, a partir do controle da eficácia prevalecendo às regras dos parâmetros de qualidade em longo, médio e curto prazo.

Considerações finais.

O texto teve como perspectiva analisar os aspectos de ordem produtiva, que influenciaram a política nacional de educação no contexto da sociedade brasileira, partindo do princípio de orientação do campo teórico que apresenta o marco legal da educação no país, sobretudo, os indicativos de orientação que legitimaram a Política Educacional brasileira da “Era Vargas”, bem como campo de orientação do mapeamento para compreensão do entusiasmo da política desenvolvimentista do século XX, o contexto das reformas sediadas pelas constituições de 1934, 1937 e 1988, e os impulsos que consolidaram o marco legal dos anos de 1990 com base nos princípios da ordem neoliberal.

Nesse sentido, os encontros relativos ao mapeamento teórico metodológico, que legitimaram a política educacional brasileira, nasceram durante a atuação do governo de Getúlio Vargas, tendo em vista a regulamentação dos órgãos públicos, especialmente, a criação do Ministério Integrado de Educação e da Saúde, e sobretudo, o marco consolidativo dos anos de 1990. Os indícios

denotaram claramente que as principais reformas do Governo Vargas, deram início a partir da Reforma de Francisco Campos, e com a atuação do segundo ministro Gustavo Capanema, ambas estiveram pautadas no contexto da industrialização e nos mecanismos de produtividade, que acenava o país e a ordem econômica mundial.

Toda perspectiva de regulamentação estava centrada no ideário do consenso da base tecnicista da indústria, e para a exploração de mão de obra cerceada pelos interesses dos países Norte Americanos, e o modus operandi do capitalismo global. Entretanto, entende-se que os regulamentos da política educacional brasileira têm maior impulso durante o século XX, quando surgem demandas e articulações dos países estrangeiros, e na contramão dos ideários do governo, os Pioneiros da Educação Nova travaram um embate contra as ações do governo, requerendo direitos e deveres a educação para todos/as, laica, pública e de qualidade, contrariando o modelo de formação que o governo adotava frente aos interesses da ordem econômica global.

Tais fatores contribuíram para a ampliação da política educacional brasileira, que foi impulsionada por demandas da economia global e avanços dos processos de globalização e orientação neoliberal. Nos anos de 1990, especificamente no Brasil, culminou com a implantação dos sistemas de ensino, a construção de modelos de gestão, controle dos gastos e a busca por parâmetros de qualidade. Resultando na divisão dos investimentos financeiros e na padronização de currículos para a educação, sempre pautados nos interesses do mercado internacional, em detrimento às necessidades de desenvolvimento e crescimento local.

Referências

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Acesso em 20/01/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único a consciência Universal**, 23ª Ed. – Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Ed Cortez, 2011.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

SILVA, Jani Alves da; PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira: **A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade** Disponível: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/jeinnipuziolejansilva.pdf> Acesso em 03 de março de 2018.

MOURA, Alexandrina Sobreira de. **Estado, transnacionalidade e políticas globais. Disponível in** www.revista.enap.gov.br (vol. 118, ano 45, n.3 de 1994)

PRADO, Fabio Sá Earp e Luiz Carlos. O “Milagre” brasileiro crescimento acelerado, integração internacional e distribuição de renda 1967-1973 publicado em Rev. Bras. Hist. vol.25 no. 50 São Paulo July/Dec. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de, Olinda Evangelista (Org.) 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª edição, Campinas São Paulo, Autores associados, pág.: 187- 473, 2013.

Capítulo XIII

UMA ANÁLISE DO USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NOS PRIMEIROS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DA UFC CAMPUS CARIRI/UFCA¹

Edmilson José dos Santos Júnior
Jaqueline Dourado do Nascimento

Este artigo apresenta uma discussão em torno das políticas de avaliação externa no contexto da educação superior brasileira, tendo como foco o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Encontra-se vinculada a pesquisa “Uma análise do uso dos resultados do Enade na Universidade Federal do Cariri (UFCA)”, objetivando investigar de que forma aparecem os resultados da avaliação externa nos documentos oficiais dos primeiros cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará *campus* Cariri, atual UFCA, no período de 2006 a 2019.

Atualmente, as avaliações da educação superior no Brasil ocorrem através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), uma política permanente, composta por avaliações externas (larga escala): avaliação de cursos e o Enade; e a autoavaliação institucional. O Sinaes é uma política pública resultado do aprimoramento de outros sistemas que o antecederam, tendo o seu foco em avaliar os múltiplos espaços e atores sociais que compõe às Instituições da Educação Superior (IES) (Brasil, 2004; Inep, 2015; Brito, 2008).

Nessa perspectiva, Nascimento (2013) evidencia que a avaliação de políticas públicas é uma ferramenta com potencial de

¹ Uma versão deste artigo foi publicada nos anais do II Congresso de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal do Cariri.

reflexão e transformação da realidade de instituições públicas, no entanto, o que ocorre, geralmente, é a falta de utilização dos resultados desta avaliação, ou seja, há uma limitação no ciclo da avaliação, pois não há sentido em avaliar determinada política ou instituição, caso não ocorra à prática de autocrítica para efetivar as modificações identificadas no diagnóstico oriundo das avaliações.

O principal problema desta pesquisa se materializa na tendência de ausência do uso dos resultados das avaliações externas para melhoria da qualidade das práticas institucionais. Corroborando com essa questão, Duran (2003) explica sobre a existência da difusão ideológica em relação à finalidade da avaliação: afirma que o Estado, enquanto órgão de controle, destina a avaliação para regulamentação e controle – processo de regulação, possível cenário de quando não ocorre o uso dos resultados para efetivar melhorias – por outro lado, a avaliação pode assumir um caráter “emancipatório”, onde a avaliação se torna democrática, aberta à participação social e necessária nas discussões de tomadas de decisões.

A estrutura do trabalho organiza-se em outras quatro partes, além desta Introdução. Temos na Fundamentação Teórica, uma sustentação teórica sobre as políticas de avaliação da educação superior, em seguida os Procedimentos Metodológicos, delineando quais técnicas e instrumentos foram usados no alcance do objetivo, depois a Discussão e Análises dos Dados, constatando os principais resultados da pesquisa e, por fim, nas Considerações Finais, apontamos o desfecho e a correlação dos conteúdos abordados.

Fundamentação teórica

Esta fundamentação teórica propõe-se a realizar uma discussão sobre a avaliação de políticas públicas, com foco nos conceitos, funções e características da avaliação de políticas da educação superior e, por último, aborda acerca do uso dos resultados das avaliações da educação superior. Para traçar alguns conceitos, características e finalidades da política de avaliação na

educação superior no Brasil, resgatamos um panorama de programas e políticas que antecederam o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Polidori, Araújo e Barreyro (2006) colocam em tela a discussão das perspectivas e desafios do Sinaes, evidenciando o caminho político institucional no que diz respeito à avaliação na educação superior no Brasil.

Na década de 1980, época em que a avaliação já tinha uma função importante na administração pública, sobretudo de regulação e controle, houve a implantação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), primeira tentativa de avaliação nacional. Concomitante, às Instituições de Educação Superior introduziram as práticas de autoavaliação, o que fomentou, logo em seguida, a criação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), já na década de 1990. Por conseguinte, o conhecido “provão” – Exame Nacional de Cursos (ENC) – entra em ação, trazendo em sua bagagem, ferramentas inovadoras de avaliação, como o credenciamento das IES privadas (Polidori; Araújo; Barreyro, 2006). Vale destacar que, esse processo de implementação de uma avaliação da educação superior foi cercado de tensões e resistências, sobretudo pela sua estrutura e pela obrigatoriedade de participação dos estudantes e instituições, e a tendência da utilização dos resultados do Provão para o ranqueamento.

Nesse contexto, os esforços do Estado em consolidar uma política permanente de avaliação e com a capacidade de abarcar todos os eixos da educação superior, ocorreu a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no ano de 2004 (Brasil, 2004). Em linhas gerais, desde o PAIUB as formas de realização das avaliações se aproximavam com a realidade atual, pois haviam os procedimentos de “diagnóstico”, “avaliação externa”, “avaliação interna” e “reavaliação interna” (Polidori; Araújo; Barreyro, 2006, p. 428).

O Sinaes está alicerçado em um tripé, a avaliação externa ou avaliação em larga escala, preenchida pela avaliação institucional, a avaliação de cursos de graduação e o Exame Nacional de

Desempenho de Estudantes, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC) e a avaliação interna, também intitulada de autoavaliação institucional, implementadas pelas próprias IES (Brasil, 2004). Destaca-se ainda que:

O SINAES constitui-se em avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, que promovia o *ranking* e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema (Polidori; Araújo; Barreyro, 2006, p. 434).

Esses avanços tocam diretamente na questão da democratização e da integralização das bases políticas institucionais presentes na educação superior, em especial, sobre a avaliação externa, em que podemos destacar a sua realização feitas por técnicos e especialistas de áreas afins e o Enade, trazendo elementos de aprendizagem e socioeconômicos dos estudantes, bem como as novidades da avaliação interna, como a implantação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e além disso, passou também a englobar: [...] missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física, biblioteca, etc [...]” (Polidori; Araújo; Barreyro, 2006, p. 436).

A avaliação externa, que consiste na avaliação da instituição, dos cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudante, proporcionam resultados que retratam a realidade das IES. A avaliação institucional externa é realizada por especialistas e seguem diretrizes específicas do INEP, já o foco da avaliação dos cursos é a autorização de funcionamento de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento. O Enade

acontece trienalmente por área do conhecimento, inferindo o desempenho por intermédio de provas com diretrizes gerais e específicas, para os estudantes que ingressam e estão concluindo cursos de nível superior, questionário social e econômico para os estudantes e outro questionário direcionado aos coordenadores de curso. Todos esses processos externos verificam a realidade dos resultados oriundos da avaliação institucional interna.

Embora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tenha sido projetado em bases inovadoras, unificando o eixo formativo e o regulatório, na perspectiva de proporcionar diagnóstico e melhoria das tomadas de decisões na educação superior, foram notados alguns gargalos nos primeiros anos, que perpassam até os dias atuais (Polidori; Araújo; Barreyro, 2006; Griboski; Peixoto; Hora, 2018).

Esses mesmos autores apontam alguns desses desafios, tais como: a questão do INEP utilizar do Conceito Preliminar de Curso (CPC) para não realizar a avaliação *in loco*, a “maquiagem” usada pelas gestões das IES quando recebem a visita do MEC e outro ponto é o ranqueamento dos resultados, o que tem estimulado o caráter regulatório da avaliação educacional.

No tocante aos aspectos relacionados ao uso dos resultados das avaliações da educação superior, observa-se que as etapas de diagnóstico e de acesso aos resultados ocorrem, quando busca-se identificar como tem sido utilizado as diferentes informações oriundas das avaliações, com um viés mais burocrático e com fins de regulação (Dias Sobrinho, 2010). Para Nunes e Avila (2017), ao analisar documentos oficiais de cursos de graduação, como os projetos pedagógicos dos cursos, há divergências no conteúdo destes e o que são orientados para os estudantes em seu cotidiano, não significando uma organização que tenha como base a articulação da teoria e prática no processo formativo dos estudantes.

Para Sawicki e Pagliarin (2018, p. 29), “a avaliação em larga escala não pode pautar-se apenas pelo resultado de uma prova, mas sim ser utilizada como instrumento para a promoção de políticas de melhoria da educação [...]”. Essa observação

apresentada por estes autores é importante, visto que o uso das avaliações externas não deve ser tido como um único resultado avaliativo a ser considerado, pelo contrário, estes devem integrar as outras avaliações que ocorrem no espaço institucional. A exemplo da autoavaliação institucional e inclusive a avaliação da aprendizagem, sendo um conjunto de práticas avaliativas que disponibiliza para os diferentes atores institucionais informações úteis para a obtenção de um retrato institucional (diagnóstico), que subsidiem a tomada de decisão e contribua para a melhoria da qualidade educacional de maneira micro (instituição) e conseqüentemente de maneira macro (o sistema de educação superior brasileira).

No estudo de Almeida e Tartuce (2017) sobre o uso dos resultados da avaliação institucional para melhoria dos projetos político pedagógicos dos cursos verificou-se que havia pouca influência na reformulação e melhoria dos mesmos. Estes autores reforçam que é essencial que as avaliações institucionais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) devem ser documentos e práticas institucionais que devem ser articuladas. e que ao mesmo tempo contribua para uma relação emancipatória, democrática e desta forma participativa da comunidade acadêmica. Assim como está descrito no PPC, essa relação é essencial que ocorra nos diferentes espaços de participação dos cursos, como nas reuniões de colegiados e do núcleo docente estruturante. Estes são espaços que devem ser fomentados por práticas que oportunizem uma reflexão e ação (práxis) sobre e para o pensar e agir, o que segundo Sanches e Raphael (2006, p.110) ocorreria em “[...] um processo dinâmico de ação e reflexão, que se refaz no tempo, objetivando-se e concretizando-se”.

Outros aspectos a serem considerados nos espaços de discussões sobre o uso dos resultados das avaliações, são as partes técnicas e políticas da educação e, portanto, da avaliação, com um tensionamento voltado para a organização pedagógica em alguns momentos, já em outros para fins de regulação do sistema educacional. Assim, a depender do enfoque dado podemos ter um

uso limitado da avaliação, com os objetivos para o alcance de notas altas e o ranqueamento das instituições, com o direcionamento para o *marketing* em detrimento da qualidade do ensino ofertado.

Percurso metodológico

Por meio do método torna-se possível delinear o percurso que a pesquisa deve tomar em relação aos objetivos e as problemáticas propostas. Nesse sentido, a metodologia dessa pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, descritivo, utilizando a abordagem qualitativa, através da técnica de análise documental (Gil, 2009; Yin, 2015; Ludke; Andre, 1986).

A escolha da abordagem qualitativa foi adotada porque houve a necessidade de investigação um fenômeno social específico, “[...] incorporando a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos [...]” (Furlan; Campos, 2014, p. 887). O estudo de caso, nas definições de Yin (2015), auxiliou na condução de buscas por informações sobre a possibilidade do uso dos resultados das avaliações externas na Instituição de Educação Superior estudada. A técnica documental, conforme pensam Ludke e André (1986), quando realizada em pesquisas educacionais, trata-se de uma relevante fonte de dados, aplicando-se na compreensão de novos aspectos.

A principal fonte documental foram os Projetos Pedagógicos de Cursos, tendo como foco os primeiros cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal do Ceará campus Cariri, a atual Universidade Federal do Cariri. Estes PPC são documentos políticos-institucionais, cujo objetivo é orientar a estrutura curricular, os métodos de ensino e práticas organizacionais, e as necessidades dos múltiplos atores educacionais (Feuerwerker; Almeida, 2004). A busca se deu através da extração dos PPC no Portal da UFCA (disponível em <https://www.ufca.edu.br/>), e por conseguinte, foram coletados os documentos dos seguintes cursos: Administração, Agronomia, Biblioteconomia, Engenharia Civil e Filosofia (Bacharelado e Licenciatura).

Para análise de dados, utilizou-se um quadro operacional, a partir dos descritores relacionados a prática da avaliação externa: “avaliação externa”, “avaliação em larga escala”, “avaliação institucional”, “avaliação do curso”, outros dados sobre avaliação foram colocados em um espaço de observação. Essas palavras-chave foram selecionadas de acordo com a nomenclatura utilizadas no âmbito do Sinaes (Brasil, 2004).

Resultados e discussão

Esta seção do artigo trata sobre a apresentação dos resultados e a sua discussão, a partir de uma análise documental realizada com documentos oficiais, políticos e pedagógicos, da Universidade Federal do Cariri, no período de 2006 a 2019, tendo como foco os 05 primeiros cursos ofertados pela Instituição de Educação Superior, ainda como *campus* da Universidade Federal do Ceará. O Campus Cariri foi desmembrado em 2013 tornando-se um dos cinco campi da UFCA. A Universidade Federal do Ceará *campus* Cariri/Universidade Federal do Cariri ofertaram a partir de 2006 os cursos de Administração, Agronomia, Biblioteconomia, Engenharia Civil e Filosofia (Bacharelado e Licenciatura), ilustrados no Quadro 01.

Quadro 01 – Relação dos cursos de graduação pesquisados

Curso de Graduação	Ano	Link de acesso
Administração	2009/2019	https://documentos.ufca.edu.br/?post_type=doc&p=6213
Agronomia	2018	http://documentos.ufca.edu.br/?post_type=doc&p=5107
Biblioteconomia	2006	https://documentos.ufca.edu.br/?post_type=doc&p=6231
Engenharia Civil	2017	https://documentos.ufca.edu.br/?post_type=doc&p=6287

Filosofia	2007	https://documentos.ufca.edu.br/?post_type=doc&p=6295
-----------	------	---

Fonte: Elaboração dos autores.

Dispondo dessas informações, destaca-se, no viés dessa discussão, a importância da correlação entre os resultados das avaliações e a elaboração, reformulações e discussões dos documentos políticos e pedagógicos na educação, enfatizando que esse processo deve ser contínuo e democrático, sobretudo porque o diagnóstico obtido com as práticas avaliativas são eficazes no tocante às melhorias dos eixos estruturais (física e gestão), pedagógicos, docentes, dentre outros, que de maneira integrada coadunam para o processo de qualidade de ensino e aprendizagem (Nunes; Avila, 2017).

O quadro operacional, como instrumento analítico usado para análise dos PCC, categorizou-se em dois conteúdos. O primeiro buscava informações sobre a avaliação externa do Sinaes, por isso, utilizamos os descritores relacionados a esta prática: “avaliação externa”, “avaliação em larga escala”, “avaliação institucional”, “avaliação do curso” e também procuramos, na segunda categoria, incluímos informações referentes a avaliação interna, com base nos descritores “avaliação institucional interna” e “autoavaliação institucional”.

Antes de apresentar os resultados é necessário trazer algumas informações no tocante à reformulação dos PPC ao longo da trajetória da análise, o recorte temporal de 2006 a 2019. No curso de Administração, analisamos dois PPC, o de 2006 e 2019, quanto aos demais somente um, o de Engenharia Civil (2017), Filosofia (2007), Biblioteconomia (2006) e Agronomia (2018). O preenchimento deste primeiro quadro operacional resultou na seguinte descoberta: todos os cursos analisados que abordaram sobre a avaliação externa, também apresentaram informações sobre a avaliação institucional interna, que estão nos PPC de Agronomia (2018), Administração (2006; 2019) e Engenharia Civil (2017).

O PPC de Agronomia traz elementos que são destacados como ideais por Sanches e Raphael (2006) no que tange ao

processo de reflexão e ação no contexto da melhoria da qualidade da educação e por Sawicki e Pagliarin (2018), com base na afirmativa de que a avaliação externa deve ser ampliada para além de sua realização, pois os seus resultados devem provocar efeitos na IES. Esse assunto se vê nos seguintes trechos:

A gestão do curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como mecanismos para aprimoramento contínuo do curso e replanejamento das ações (PPC Agronomia, 2018, p. 140).

Visando fazer os ajustes necessários à contextualização e melhoramento do curso em âmbito nacional e internacional, serão realizadas e estudadas, periodicamente, ações que permitam avaliar a adequação do mesmo. Entre essas ações podem ser citadas a autoavaliação institucional e as avaliações externas promovidas pelo MEC, ENADE e outras (PPC Agronomia, 2018, p.183).

Uma reflexão, quanto ao eixo da avaliação externa, foi verificar que o Exame Nacional de Desempenho é pouco referenciado em todos os Projetos Pedagógicos de Cursos analisados. O termo é usado poucas vezes e somente aparece no PPC de Administração (2019) e Agronomia (2018), como mecanismo obrigatório aos estudantes ou como ferramenta de acompanhamento da qualidade do curso, embora no PPC de Administração (2019, p. 35), no âmbito de “acompanhamento e avaliação do curso”, encontremos um trecho que aponta a realização de modificações de melhoria do cursos através de “[...]ações podem ser citadas a autoavaliação institucional e as avaliações externas promovidas pelo MEC, ENADE e outras.”. Essa ausência do uso dos resultados das avaliações na Educação Superior é retratada por Nascimento (2013), em que a autora relata que o desafio da avaliação não é a ausência de políticas eficientes, mas a carência de discussão e implementação dos resultados nas práticas.

Outro aspecto a ser levado em consideração é em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia, uma vez que neste documento não encontramos elementos sobre a avaliação externa, avaliação institucional interna ou Enade. No entanto, devemos

atentar que o seu PCC entrou em vigor no ano de 2006, onde havia pouco tempo da implantação do Sinaes, em 2004. Ademais, a avaliação institucional é citada como prática de melhoria dos próprios PPC, como pode ser observado no curso de Engenharia Civil: “[...]este diálogo será viabilizado por intermédio da avaliação institucional semestral e de palestras/mesas-redondas regulares durante a Semana do Curso de Engenharia Civil da UFCA.” (PPC Engenharia Civil, 2017, p. 03). Algo que desperta a atenção é que no PPC de Administração de 2006 havia uma quantidade maior de informações sobre a avaliação e, sobretudo, do contexto da importância dos seus resultados e da dinâmica da avaliação formativa do que no PPC de 2019, a exemplo do trecho:

Ressalta-se que, devido à falta de uma tradição de avaliação sistemática na Instituição como um todo, referida comissão busca, presentemente, construir uma nova cultura de avaliação, o que tem implicado investimentos na superação de dois grandes desafios: sensibilização da comunidade interna; e incentivo ao engajamento democrático dos atores institucionais. Tais desafios têm sido gradativamente superados por meio da disseminação de uma nova compreensão do processo de avaliação, em termos de sua relevância (PPC Administração, 2006. p. 44-45).

Portanto, notamos uma redução de conteúdo quanto a avaliação externa no PPC atual de Administração (2019), pois o antigo PPC de Administração (2006) trazia elementos do Sinaes, como a criação da Comissão Própria de Avaliação e outras ações no que se refere às avaliações internas e externas. Essa questão entra em consonância ao pensamento de Almeida e Tartuce (2017), na afirmativa de que as avaliações no Brasil têm exercido pouca influência nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Considerações finais

É importante salientar que houve o alcance do objetivo central desta pesquisa, concretizando-se a investigação do uso dos

resultados da avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – avaliação institucional externa, avaliação de cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – nos Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação dos primeiros cursos da Universidade Federal do Cariri.

A partir da análise realizada e dos resultados aferidos, observa-se que nos documentos analisados há uma subutilização dos resultados da avaliação externa dentro do contexto dos PPC. Esse aspecto foi evidenciado a partir das poucas informações presentes sobre a avaliação externa, bem como sobre a avaliação institucional, essas poucas informações direcionavam-se ao caráter obrigatório de realização desses processos avaliativos e pouco sobre a sua importância na construção e (re)formulação destes documentos.

Existe a necessidade de ampliação deste estudo colocando em tela a discussão da avaliação externa nos Projetos Pedagógicos de todos os cursos da Universidade Federal do Cariri e, além disso, investigar outros documentos oficiais, tais com o as atas de reuniões dos Colegiados de Cursos e Núcleo Docente Estruturante.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Avaliação institucional e projeto político-pedagógico: dois lados de uma mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p.32-62, jan.- abr. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3914/3342>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação – **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 841- 850, nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/287>. Acesso em: 29 ago. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-4077201000010011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 jun. 2020.

DURAN, Marília Claret Geraes. Avaliação: reguladora ou emancipatória?. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 8, p. 97-110, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6632>. Acesso em: 18fev. 2021.

FURLAN, Paula Giovana; CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Pesquisa-apoio**: pesquisa participante e o método Paidéia de apoio institucional. Interface (Botucatu), v. 18, n.1, p. 885-894, 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl1/885-894/pt>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Brasília: INEP, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 10 set. 2020

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

NASCIMENTO, Jaqueline Dourado do. **Uma análise do processo de avaliação do Projeto de Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.2013.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; AVILA, Everton Gonçalves. Conexões entre o projeto pedagógico de curso e o questionário do estudante do ENADE. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 3, p.509-528, 5 jul. 2017. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v17n3.p509-528>. Acesso em: 02 jan. 2021.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000400002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em:18 jul. 2020.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; RAPHAEL, Hélia Sônia. Projeto Pedagógico e Avaliação Institucional: articulação e importância. Avaliação - **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v.11, n.1, p. 103-113, jan.-abr., 2006. Disponível em:<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/923/921>. Acesso em:18 jul. 2020.

SAWICKI, Simone Salete; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Gestão escolar e avaliação em larga escala: realidades, possibilidades e desafios. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 16, p. 25-39, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32461>. Acesso em: 07 ago. 2020.

FEUERWERKER, Laura; ALMEIDA, Márcio. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! **Revista da ABENO**, v. 4, n. 1, p. 14-16, 2004. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1494>. Acesso em: 02 abr. 2021.

Capítulo XIV

O TRANSPORTE ESCOLAR EM NAZARÉ: UM ESTUDO SOBRE O ALCANCE DO PNATE E A GARANTIA DE DIREITO

Luimar Luiza Pereira da Rocha
Joedson Brito dos Santos

Introdução

Atualmente existem dois programas voltados ao transporte de estudantes no Brasil, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola. Ambos atendem alunos moradores da zona rural e ao longo dos anos vêm possibilitando com que várias crianças, jovens e adultos tenham assegurado o direito de ir e vir à escola e de evidenciar os processos educacionais, como também, facilitando o acesso ao ensino e educação dos alunos que estão inseridos na rede pública.

O PNATE foi instituído pela Lei 10.880 de 2004 e alterado pela Lei Lei nº 11.947, de 2009, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, tendo como órgão executor o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2004; 2009). Já o Programa Caminho da Escola foi criado em 2007, pelo Governo Federal e no âmbito do MEC também com objetivo de assegurar a frota de veículos escolares de modo a garantir o acesso e a permanência dos estudantes que moram em áreas rurais e ribeirinhas em escolas públicas e da educação básica. O programa avançou em oferecer ônibus, embarcações e bicicletas fabricados com a finalidade de trafegar nas referidas regiões e considerando suas especificidades. Como também é acrescentado como finalidade a preocupação com a

qualidade e segurança dos estudantes no transporte, como também a finalidade de possibilitar a participação dos estudantes em outras atividades pedagógicas, esportivas, culturais ou de lazer realizadas fora das escolas e previstas no plano pedagógico. Desse modo, o transporte rural, no Brasil tem papel fundamental para assegurar o direito à educação, acesso e permanência das populações que residem nas áreas rurais e ribeirinhas contribuindo com o enfrentamento das desigualdades sociais.

A Constituição de 1988 dispôs no seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e no artigo 208, dispõe sobre como esse direito deve ser garantido evidenciando, inclusive a necessidade e importância do transporte escolar. Como disposto no inciso VII “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Pois “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o programa de transporte escolar aparece no artigo 70, inciso VIII como despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais.

Fatores como a distância, difícil localização, falta de recursos financeiros e humanos para manter uma rede de escolas tem dificultado o acesso à escola de diversos jovens, crianças e adultos de todo Brasil e conseqüentemente o direito à educação. Por isso, o Estado deve desenvolver ações, programas e políticas para garantir esse direito.

Nesse sentido, o PNATE foi pensado para isto, ou seja, facilitar o acesso à educação. Nesse sentido, podemos dizer que o transporte escolar, em certa medida, poderia contribuir com a garantia do direito à educação de milhares de crianças, jovens e adultos em todo país. Contudo, é importante verificar como esse

programa vem sendo desenvolvido, quais os limites e dificuldades do programa e se ele está dando conta dos seus objetivos pelo qual foi instituído, que é garantir condições de acesso à educação, bem como, saber se ele tem sido desenvolvido nas redes municipais, e, de modo particular, no município de Nazaré -TO, região do Bico do Papagaio.

O objetivo do transporte escolar no município de Nazaré e sua possível contribuição para garantia do direito à educação, à medida que se propõe assegurar o acesso mais igualitário e permanência dos alunos nas escolas de municípios de abrangência. Para isso será necessário compreender o programa, como se dar o Transporte Escolar no trajeto dos povoados e vilas para Nazaré – TO, para poder pensar em que medida ele assegura o acesso à educação para estas crianças e quais as contribuições do programa de Transporte Escolar para os usuários que fazem este percurso, para garantir o acesso e o direito à educação para as crianças deste município.

Para o desenvolvimento do estudo escolhemos uma abordagem de natureza qualitativa com a utilização de dados e informações de cunho quantitativo. Tendo o Estudo de Caso como estratégia metodológica, a pesquisa e análise documental e a entrevista (coletas de dados) como técnicas de produção. Foram coletados dados junto a Secretaria Municipal de Educação e em Escolas atendidas pelo programa. Também foram entrevistados alguns sujeitos considerados capazes de fornecerem informações relevantes para pesquisa. Foi necessário realizar uma breve caracterização do município no que se refere aos dados sócio econômico e geográficos, como também do perfil educacional. Para isso, realizamos uma pesquisa em bancos de dados oficiais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.

O Programa Nacional de Apoio do Transporte Escolar (PNATE): limites e desafios

O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), Foi instituído pela portaria 955, de 21 de junho de 1994, com a finalidade de contribuir financeiramente com os municípios através da transferência automática de recursos aos Estados, Distrito Federal e municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros, bem como para aquisição de veículos automotores zero quilômetros, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino residente na área rural.

Conforme Cruz e Moura (2013), o PNTE atendia especificações em caráter de assistencialismo, à medida que “[...] era uma modalidade de assistência financeira voluntária, portanto dependia da elaboração de Planos de Trabalho Anuais como condição para a celebração de convênio entre o governo federal e estados e municípios”. (Cruz; Moura, 2013, p. 2). Em outras palavras, somente eram atendidos por este programa os municípios e Estados que cumprissem metas de atendimentos inseridas nestes Planos de Trabalho, aos quais variam de ano após ano, mas que tinham como base os municípios que participavam do Programa Comunidade Solidária, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), números consideráveis de alunos residentes em zona rural, que se favoreciam através do transporte escolar, além de também exigir das prefeituras maiores números de investimento em educação, bem como percentual considerável de escolas voltadas às séries iniciais do ensino fundamental em zona rural.

A demanda e a procura por maior qualidade e eficiência na educação fizeram com que o PNTE não fosse suficiente para atender todas as limitações do transporte escolar, uma vez que atendia somente a alunos vindos de zona rural e se concentrava em critérios que favoreciam apenas algumas localidades. Em meio a isto, essa realidade foi sendo amenizada devido ao aumento das políticas de assistência financeira automática, inclusive para o

transporte escolar, mediante a criação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), em 2004 (Cruz; Moura, 2013, p. 4).

O PNATE, foi instituído no âmbito do Ministério da Educação sob a responsabilidade do FNDE, por meio da Medida Provisória nº 173, de 16 de março de 2004, pela Lei nº 10.880, de 9 de junho do mesmo ano, com a finalidade de oferecer transporte escolar aos alunos do ensino público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira automática, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

No entanto o programa sofreu alteração, na medida Provisória nº 455/2009, que se transformou na Lei nº 11.947, em 16 de junho, de 2009, o programa que até então atendia apenas alunos do Ensino Fundamental, foi ampliado e passou a atender e beneficiar também estudantes da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que residem na zona rural. Os recursos, também de caráter suplementar, são utilizados por Estados e municípios na manutenção de veículos, compra de combustível ou terceirização do serviço de transporte escolar,

Os recursos financeiros destinados ao transporte escolar são transferidos ao ente executor (Estados, Distrito Federal e Municípios) pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), órgão responsável pela assistência financeira. Conforme estabelece a resolução do FNDE de nº12 de 2011 em seu art. 2:

Art. 2º O PNATE consiste na transferência, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de recursos financeiros destinados a custear a oferta de transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, com o objetivo de garantir o acesso à educação. (BRASIL, 2013, p.04)

Esta assistência acontece de forma automática, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósito em conta específica, criada pelo próprio FNDE. O repasse serve também para:

(...) custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residente em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (BRASIL, 2013, p. 5)

Os recursos destinados ao transporte escolar acompanham o valor per capita/ano que varia entre R\$120,73 e R\$ 172,24. Os valores são transferidos diretamente aos Estados, Distrito Federal e aos municípios, e são realizados em nove parcelas anuais, de março a novembro. É transferido e calculado com base no número de alunos da educação básica que residem em área rural e que utilizam o transporte escolar de acordo com o Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do exercício anterior, e é definido com base no Fator de Necessidade de Recursos do Município (FNRM), que considera os dados do IBGE, Ipeadata e Inep, onde serão analisados o percentual da população rural do município e área do município, o percentual da população abaixo da linha de pobreza e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB (Brasil, 2016).

A conquista em forma de lei, a partir da promulgação da Constituição Federal e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que instituiu a obrigatoriedade dos Estados e Municípios de garantir o direito ao transporte escolar. O PNATE é o programa que visa garantir o acesso e permanência do aluno no ambiente escolar, é o programa que autoriza o FNDE a efetuar o repasse dos recursos do Estado para seus respectivos municípios. No município de Nazaré, é indispensável os recursos oriundos do Programa Nacional de Apoio do Escolar, na manutenção e oferta do transporte escolar para que se cumpra o direito à educação. Vejamos agora a apresentação, discussão dos dados e informações sobre o Programa no município de Nazaré - TO.

O transporte escolar e o direito à educação no município de Nazaré - TO

De acordo com dados do IBGE, o município de Nazaré está localizado no norte do Estado do Tocantins, situado na região conhecida como Bico do Papagaio. A cidade de Nazaré faz limite com os municípios de Tocantinópolis, Santa Terezinha do Tocantins, Angico, Luzinópolis e Aguiarnópolis e está distante da capital Palmas em 515 km. De acordo com o IBGE de 20120, a população era de 4.386 habitantes, densidade de 11,08 hab./km², e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,643, o PIB era de R\$ 21.493,748, e PIB per capita correntes era de 8.473,78 (IBGE, 2010).

No município possui três escolas localizadas na área rural, a escola municipal Mariano Moraes na Vila Robertinho, a escola Santo Antônio em Santa Helena, a escola Domingos de Castro Ribeiro no Distrito de Piaçava, que funciona no prédio da escola Estadual Piaçava. Na rede Estadual possui duas escolas, a escola Dom Cornélio Chizzini em Brejinho e outra é a escola Estadual Piaçava localizada no Distrito de Piaçava. Na zona urbana possui apenas uma creche: Creche Dona Tereza Rodrigues de Carvalho, uma escola municipal, Escola 21 de abril e uma escola do Estado, Colégio Estadual Presidente Castelo Branco.

Tais informações são importantes porque nos permite uma visão panorâmica sobre o município e nos ajudarão a entender e melhor analisar os resultados da pesquisa. É importante destacar que o município é cercado por povoados, vilas, chácaras e assentamentos. No quadro 01 por exemplo, é possível ter uma noção dos povoados que compõem o município de Nazaré. Vejamos:

Quadro 01 – Relação dos povoados que faz parte do município de Nazaré

QNT	POVOADOS		
01	Santa Helena	11	Emburana
02	Fazenda do João Maior	12	Mata Grande
03	Grotão do Sabino	13	Cruz
04	Grotão	14	Raiz
05	Buriti dos Costa	15	Pinga
06	Brejinho	16	Gameleira
07	Piranha	17	Isaías
08	Distrito de Piaçava	18	Casca seca
09	Vila Robertinho	19	Grota de Areia
10	Refrigerio	20	João Praxedes

Fonte: SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2016.

O Município de Nazaré é composto em sua extensão por áreas rurais, que dificultam o acesso dos alunos nas escolas. É possível observar que no Município a população rural é maior do que a urbana, tendo em vista a quantidade de povoados que compõem. Em geral, são vinte povoados que não possuem escolas construídas em suas sedes para a população que nelas habitam e necessitam ter assegurado o direito à educação básica.

É importante destacar que dos povoados citados no quadro acima somente três deles possuem escolas, são eles: o Distrito de Piaçava, que possui uma escola Estadual e funciona no atendimento dos alunos da rede municipal; o povoado Brejinho possui uma escola do Estado e cede o espaço para os alunos do Município; e a Vila Robertinho e a Santa Helena ambas com uma escola da rede municipal. Percebemos que o número de escolas na área rural do Município é pequeno diante do número de povoados e que a maioria dos povoados além de possuírem escolas ficam localizados distantes dos municípios que tem escolas. Tal fato, justifica a importância e necessidade do transporte escolar, tanto para garantir o acesso e permanência na escola, quanto por significar uma garantia de direitos fundamentais para quem

precisa estudar. Neste caso se confirma a relevância do programa de transporte escolar, que se tornou o elo entre aluno e escola.

A Educação no município de Nazaré

Em relação a educação municipal é possível destacar que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), é composto por uma equipe de seis funcionários: secretária, Coordenador de Ensino, nutricionista, auxiliar administrativo Coordenador Master, Presidente do – Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e o Auxiliar de Serviços Gerais.

A administração municipal destina 25 % do seu orçamento para a educação, atendendo toda a demanda da educação infantil, anos iniciais e Ensino Fundamental. O município conta atualmente com serviços educacionais no meio urbano e rural através de duas redes de ensino, Municipal e Estadual e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na rede Municipal temos cinco escolas, na Estadual temos três escolas. Esta pesquisa focaliza, as escolas de Educação Infantil, anos iniciais de Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Atuam com uma equipe de 21 professores, 03 coordenadores, 05 monitores e 16 agentes de serviços gerais. As três escolas do Estado atendem alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos do ensino fundamental, e ensino médio.

Como dito, o município é formado por povoados, vilas fazendas e chácaras, fizemos um levantamento sobre como está organizada as escolas e quais são elas, das do meio urbano e as do meio rural, o número de alunos e algumas características estruturas dos estabelecimentos, tanto físicas e materiais quanto em relação aos recursos humanos. A tabela 01, por exemplo, indica a quantidade de escolas da rede Estadual e Municipal situadas na Zona Urbana e a quantidade dos alunos matriculados.

Tabela 01 - Números de escolas localizadas na zona urbana e N° de alunos matriculados

Estabelecimentos de ensino	Abrangência	Localização	Nº de alunos Matriculados
Creche D. Tereza Rodrigues de Carvalho	Municipal	Nazaré	154
Escola 21 de Abril	Municipal	Nazaré	279
Escola Estadual Presidente Castelo Branco	Estadual	Nazaré	387

Fonte: SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2016.

No total são apenas (3) instituições atendendo um total de 820 e alunos. Duas dessas são atendidas pela instancia municipal e um pela rede estadual.

A Creche Municipal Dona Tereza Rodrigues de Carvalho funciona com Secretaria, Direção, Sala dos professores, Pátio coberto com refeitório, Cantina Lactário Sala de leitura e oito salas de aula. Existe 12 professores com carga horária de 30 horas para os professores da Creche e 25 horas para os professores da pré-escola, 5 Monitoras 40 horas, 3 Auxiliares de Serviços Gerais, 2 Merendeiras, 1 Lactarista, 1 Secretária Escolar com formação em Ciências Sociais (Licenciatura), 1 Coordenadora e 1 Diretora com formação em Pedagogia. Formação dos professores: Pedagogia, Normal Superior e Magistério. As turmas Berçário I atende crianças de 4 meses a 11 meses, Berçário II crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses, Maternal I crianças de de 2 anos a 2 anos e 11 meses, Maternal II crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses. Pré-escola funciona o Jardim I com alunos de 4 anos e o Jardim II com alunos de 5 anos.

A Escola Municipal 21 de Abril, funciona nos turnos matutino e vespertino com 279 alunos, distribuídos em turmas de 1º a 5º ano e 46 alunos utilizam o transporte escolar. Rota: Pinga, Mata Grande, Vila Robertinho, Umburana, Grotta de Areia, Gameleira, Ouro, Granja do Matias, Povoado Cruz e Povoado Raiz. O quadro de

funcionários, 12 professores com formação em Normal Superior, Pedagogia, História e Letras, Secretário, com carga horária de 30 horas, Coordenador, Bibliotecário, Orientador Educacional, Auxiliar de Serviços Gerais e Diretor.

O Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, atende 387 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, funciona com turma do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, 1º às 3º anos do ensino médio, educação especial, Saberes da Terra à noite e quatro turmas de recursos, duas pela manhã e duas à tarde e 123 alunos utilizam o transporte escolar. Rota: Povoado Raiz, Bairro São Francisco, Grotá de Areia, Povoado Pinga, Mata Grande, Gameleira, Refrigério, Povoado Cruz, Vila Robertinho, Umburana, Granja São Gregório e Chácara Três Irmãos A escola conta com a seguinte estrutura física: oito salas de aula, uma secretaria, uma sala para direção, uma sala de professor, uma biblioteca, uma sala de multimídia, uma cantina, pátio coberto, quadra coberta e três banheiros. Observação das oito salas de aula, duas salas são para Educação Especial.

Para o funcionamento das atividades a escola conta com uma equipe de quinze professores, um Diretor com formação em geografia e especialização em Educação Especial e Gestão Escolar, um coordenador pedagógico com formação em pedagogia, um orientador educacional, dois coordenadores de apoio pedagógico com formação em geografia, um coordenador financeiro-pedagogo, um apoio a rotina escolar-ensino médio, um secretários-Letra, três merendeiras e três auxiliar de serviços gerais. Já as escolas no meio rural, são um total de (5) cinco instituições localizadas em cinco locais distintos e perfazendo um total de 523 alunos matriculados e atendidos na zona rural. Na tabela 02 apresentamos o número de escolas localizadas na zona rural, sua localização e o número de alunos matriculados por instituição.

Tabela 02 - Números de escolas localizadas na zona rural e Nº de Matriculados

Estabelecimentos de ensino	Abrangência	Localização	Nº de alunos Matriculados em 2016
Escola Mariano Morais	Municipal	Vila Robertino	83
Escola Domingos de Castro Ribeiro	Municipal	Distrito de Piaçava	23
Escola Municipal Santo Antônio	Municipal	Povoado Santa Helena	122
Escola Estadual Dom Cornélio Chizzini	Estadual	Povoado Brejinho	178
Escola Estadual Piaçava	Estadual	Distrito de Piaçava	117

Fonte: SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2016.

A Escola Municipal Mariano Morais, atende 83 alunos, nos turnos matutino, e vespertino, funciona com turma de Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e 05 alunos utilizam o transporte escolar. Rota: Povoado Umburana e Povoado Carrasco. A escola conta com a seguinte estrutura física: Seis salas de aula, uma sala para Diretoria/secretaria, uma sala de professor, uma sala de biblioteca, uma cantina, um depósito para merenda, um pátio e quatro banheiros. Observação das oito salas de aula, duas salas são para Educação Especial.

Para o funcionamento das atividades a escola conta com uma equipe de nove professores com carga horária de vinte e cinco, trinta e cinco e quarenta horas. Com formação em Pedagogia e Normal Superior, Diretor com formação em Matemática, um coordenador pedagógico, um secretário, uma merendeira e um auxiliar de serviços gerais.

A Escola Municipal Domingos de Castro Ribeiro, atende 23 alunos, nos turnos matutino e vespertino, funciona em uma sala cedida no prédio do Colégio Estadual Piaçava, com turma de

Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental. Os alunos não utilizam o transporte escolar. A escola conta com a seguinte estrutura física: quatro salas de aula, uma sala para Diretoria, uma secretaria, uma sala de professor, uma sala de biblioteca, um laboratório de informática, uma cantina, um depósito para alimentos, um depósito para materiais de limpeza, uma sala para almoxarifado, um pátio coberto e quatro banheiros.

A Escola Municipal Santo Antônio, atende 122 alunos, nos turnos matutino, e vespertino, funciona com turma de Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e 25 alunos utilizam o transporte escolar. Rota: Povoado Grotão do Sabino, Povoado Buriti dos Costas, Povoado Casca Seca, Fazenda Fortaleza, Chácara Pimentel e Povoado Izaías. A escola conta com a seguinte estrutura física: Cinco salas de aula, uma sala para Diretoria/secretaria, uma sala de professor, uma sala de biblioteca, uma cantina, dois pátios, sendo um deles coberto e dois banheiros.

Para o funcionamento das atividades a escola conta com uma equipe de nove professores com carga horária de vinte e cinco, trinta e cinco e quarenta horas. Com formação em Pedagogia e Normal Superior, Diretor com formação em Matemática, um coordenador pedagógico, um secretário, uma merendeira, um vigia, um auxiliar de serviços gerais.

O Colégio Estadual Dom Cornélio Chizzini, atende 178 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, funciona com pré-escolar-escolar, turma do 2º ao 9º ano do ensino fundamental, 1º ao 3º séries do ensino médio, Saberes da Terra à noite e 101 alunos utilizam o transporte escolar. Rota: Povoado Grotão, Povoado Buriti, Distrito de Piaçava, Povoado Piranha, Povoado Santa Helena, e Chácara Bom Sossego. A escola conta com a seguinte estrutura física: cinco salas de aula, uma secretaria, uma sala para direção, uma sala de professor, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala para coordenação, um almoxarifado, uma cantina, pátio coberto, quadra coberta, uma dispensa e quatro banheiros.

Para o funcionamento das atividades a escola conta com uma equipe de doze professores com formação em, Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, História e Geografia, Diretor, Coordenador pedagógico, dois Coordenadores de Apoio Pedagógico, Secretário, três merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e três vigias.

O Colégio Estadual Piaçava, atende 117 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, funciona com Séries Iniciais, turma do 2º ao 8º ano do ensino fundamental, 1º ao 3º séries do ensino médio, os alunos não utilizam transporte. A escola conta com a seguinte estrutura física: 4 salas de aula, uma secretaria, uma sala para direção, uma sala de professor, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala para coordenação, um almoxarifado, uma cantina, depósito para materiais de limpeza, depósito para materiais de alimentos, pátio coberto, quadra coberta, uma dispensa e quatro banheiros.

Para o funcionamento das atividades a escola conta com uma equipe de dez professores com formação em: Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia e Geografia. Possui o quadro administrativo, Diretor, Coordenador pedagógico, Assistente administrativo, três merendeiras e quatro ASG, e três vigias.

Programa de Transporte Escolar no município de Nazaré

De acordo nossa pesquisa e informação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para a locomoção dos alunos das suas residências para a escola e das escolas para suas residências, atualmente o município conta com uma frota de (7) sete ônibus e uma Kombi, para garantir o acesso e a permanência dos alunos. Solicitamos dados da secretaria sobre o número de transporte considerando os anos de 2007 até 2016, por se tratar de um período em que a educação pública.

Segundo a Semec o transporte de escolares se realizava de 2004 a 2008 com três veículos, sendo uma Kombi, uma Van e um ônibus da própria prefeitura, e dois veículos locados, uma F-1000 e

Camionete D-20. Entre 2011 e 2012 o Município adquire cinco ônibus escolares, amarelinhos, através do convênio firmado pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) com o FNDE/MEC. Em 2013 a 2016, o Município adquire dois ônibus. Atualmente o Município possui uma frota de sete ônibus, uma Kombi e recurso para aquisição de outro ônibus, para 2017.

Em relação a frota geral a tabela 03 apresenta o número de veículos considerando as categorias de veículos próprio ou locado e considerando os anos de 2004 a 2008, 2009 a 2012 e 2013 a 2016. Não foi possível encontrar os dados ano a ano. Quando solicitada a Semec os dados foram apresentados como na tabela que segue.

Tabela 03 – Número da frota de ônibus do Transporte Escolar

Número de veículos	2004 a 2008	2009 a 2012	2013 a 2016
Próprio	3	5 ônibus	7 ônibus
Locado	2	1	1
Total	5	6	8

Fonte: SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2016.

Também solicitamos ao município informações sobre os recursos financeiros gastos ou aplicados diretamente para o transporte escolar. Os dados fornecidos são destacados no quadro a seguir:

Quadro 03 – Recursos federal repassados para o município de Nazaré-TO

Ano	Recurso Federal/ Repasse	
2007	11.499,87	
2008	16.570,65	
2009	28.471,44	
2010	39.541,80	
2011	43.563,00	186.000,00
2012	40.478,88	226.840,00
2013	35.251,49	
2014	35.117,44	

2015	32.035,56	
2016	35.252,52	160.000,00

Fonte: SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2016

O quadro demonstrativo acima mostra os valores/recursos repassados ao Município pela União, especificamente para custear despesas com o transporte escolar, em locação, manutenção e compra de veículos com apenas dois ônibus em 2011, em 2016 apenas um veículo estava funcionando precariamente. Esses valores são debitados na conta do Município anualmente e são calculados conforme a quantidade de alunos matriculados. Em 2011, 2012 e 2016, foi creditado os seguintes valores para compra de ônibus escolares, R\$186.000,00, R\$ 226.840,00 e R\$ 160.000,00, com esses recursos o Município adquiriu dois ônibus até 2016. Vale ressaltar que os recursos acima citados creditados para aquisição de veículos de transporte escolar diário de alunos acontecem através de pregão eletrônico. Em 2011 o município adquiriu o primeiro ônibus escolar. Em 2012 adquire o segundo ônibus. Em 2016 conseguiu recurso para aquisição de outro ônibus, que será efetuado no ano seguinte em 2017. Apesar de poucos recursos, considerando as necessidades e demandas do município, é importante perceber que há uma frequência e crescente distribuição de recursos públicos para o Programa de Transporte escolar para o município de Nazaré. Veja no quadro que segue o repasse do Estado para o município em questão.

Quadro 04 – Repasse do Estado para o Município 2008 a 2016

Parcela	Ens. Fundamental	Ensino Médio	TOTAL
2008/2009	R\$ 59.470,50	R\$ 59.463,50	R\$ 118.934,00
2010	R\$ 111.200,00	R\$ 39.200,00	R\$ 150.400,00
2011	R\$ 111.200,00	R\$ 72.000,00	R\$ 183.200,00
2012	R\$ 141.700,00	R\$ 76.500,00	R\$ 218.200,00
2013	R\$ 167.000,00	R\$ 63.000,00	R\$ 230.000,00
2014	R\$ 153.000,00	R\$ 58.000,00	R\$ 211.000,00
2015	R\$ 99.000,00	R\$ 158.100,00	R\$ 257.100,00

2016	R\$ 199.375,00	R\$ 97.875,00	R\$ 297.250,00
------	----------------	---------------	----------------

Fonte: SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura (2016).

Quando olhamos o quadro 03 notamos o valor recebido mediante ao segmento e etapa de ensino, haja vista os recursos são direcionados mediante ao número de matrícula. Percebemos uma elevação dos recursos total entre os anos de 2010 e 2016, mas é importante destacar que entre 2011 e 2014 o Ensino Fundamental teve maior elevação dos recursos, 2015 tem uma queda mais em 2016 um salto expressivo, passando de 99.000,00 em 2015 para 199.373,00 em 2016. Já considerando o número de alunos no Ensino Médio um investimento crescente mais regular variando entre 59.463,50 em 2010 e 2014, em 2015 e 2016 houve uma evolução.

A primeira parcela foi creditada baseada no número de alunos referente ao ano letivo de 2008. A segunda está sendo contabilizada, a diferença referente ao número de alunos, paga na primeira parcela. O quadro apresentado fornece o repasse para as metas financeiras, para atender as metas físicas, que é atender os 229 alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino. Mas é importante destacar que nem sempre os repasses do governo do Estado seguiam os cronogramas, havendo constantemente atrasos.

Sobre os dados e resultados

No conjunto de nossa pesquisa percebemos que o município de Nazaré e a educação tem uma especificidade que requer uma atenção em relação ao Programa de Transporte Escolar, uma vez que é cercada ou composta por muitos povoados e vilas distantes do centro e que não tem escolas a disposições. São no total 20 povoados. A educação municipal parece tentar atender as necessidades do município por meio de escolas municipais e estaduais. A administração municipal destina 25 % do seu orçamento para a educação. No total são apenas (8) instituições atendendo um total de 1343 alunos. Três instituições no meio urbano e cinco na zona rural, dessas duas escolas são estaduais.

Em relação ao Transporte Escolar, o município, atualmente, possui uma frota de sete ônibus, uma Kombi e recurso para aquisição de outro ônibus, para 2017. Mas apresenta uma evolução no quantitativo e na melhoria dos transportes, uma vez que tem reduzido a frota de ônibus lotados e adquirido mais ônibus. Entre 2004 e 2008 era 5, entre 2009 e 2012 eram 6 e entre 2013 e 2016 eram 7 veículos. Essa evolução também tem acontecido em relação aos recursos públicos financeiros recebidos e aplicados diretamente para o transporte escolar do município. Essa evolução também tem acontecido em relação aos recursos públicos financeiros recebidos e aplicados diretamente para o transporte escolar do município. Entre os anos de 2010 e 2016 por exemplo, os recursos totais para o Transporte escolar no município passaram de 118.934,00 em 2010 para 297.250,00 em 2016.

É fundamental ressaltar, portanto, que a educação como direito, para ser alcançada com sua devida qualidade, precisa garantir meios, condições de acesso e de oportunidades para os escolares e para todas as crianças em geral. Para oportunizar o acesso, a permanência dos alunos a uma educação continuada nos estabelecimentos de ensino é preciso promover a oferta de ações, ou seja, programas suplementares que contribui para vencer os limites e desafios que dificultam as finalidades educativas.

Com isso é possível notar no que diz respeito à garantia do transporte escolar e da obrigação para a locomoção dos alunos que moram distante de casa até a escola e vice e versa vem sendo cumprindo pelo município, conforme as legislações que rege a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O repasse dos recursos do Estado para o município, vem garantindo que o ensino não seja interrompido e a parceria Estado e Município têm atingido o objetivo, de forma a atender toda a demanda escolar do município. Bom lembrar que o Transporte Escolar é um programa inserido dentro de uma política de financiamento da educação brasileira e que se operacionaliza mediante a descentralização e subvulação para os entes

municipais ampliem suas redes e assegurar a educação básica para sua população.

Percebe-se engajamento e os esforços no que diz respeito a igualdade de condições para a permanência das crianças na escola. Existem vários fatores que afetam o transporte escolar, dos quais podemos citar: a distância da residência até a escola, ou até o ponto de ônibus, porque residem em áreas de difícil acesso e não é possível pegá-los em casa devido as péssimas condições das estradas, o tempo que fica esperando o transporte, quanto tempo se leva de casa a escola. Como se não bastasse a distância e o tempo da viagem, os alunos se deparam com ônibus velhos e lotados, que certamente pioram cada vez mais as condições da viagem e interferem no aprendizado dos mesmos (Gavioli, 2016, p. 47).

Outro ponto em destaque é a segurança, apesar de seguir padrões para garantir que o aluno seja transportado com segurança. Estes ficam vulneráveis, pois precisam se deslocar de casa para a parada, em estradas precárias, sujeitas aos perigos até o embarque no ônibus. Ficam impossibilitados de ir para escola, porque o ônibus quebrou, ou ficou atolado ficando sem serem atendidos e de chegar à escola. Tais dificuldades, trazem implicações devido aos longos deslocamentos, o cansaço, e o desconforto do transporte, pode prejudicar o aprendizado, e o desenvolvimento educacional do aluno. Com isso Ribeiro (2010) diz que:

A importância da conquista em forma de lei, desde a promulgação da Constituição Federal e a aprovação da LDB em 1996, da obrigatoriedade dos Estados e dos Municípios de garantir e realizar o transporte escolar dos alunos, tem impacto direto na garantia do acesso, permanência e êxito dos alunos no ambiente escolar (Ribeiro, 2010, p. 2).

A igualdade de condições e de acesso à escola, é um dos principais problemas da população carente residente em área rural, diante do quadro de desigualdade como a nossa, o transporte

escolar tem sua relevância, especificamente para a população rural que necessita dele para chegar à escola.

É importante destacar outro direito fundamental e que versam nos principais documentos legislativos, que nos remete ao direito da criança de estudar próximo a sua residência. Direito universal humano, de toda criança e que merece atenção especial para os que moram no meio rural. Direitos que se configuram nos documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 53 que diz:

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: [...] V- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990, p 22).

Esse dispositivo especifica as responsabilidades dos governantes, sobre a obrigatoriedade de fornecer à criança e ao adolescente o direito de estudar perto de casa, evitando assim grandes deslocamentos. E que segundo Gavioli (2016):

Apesar de estar presente na lei, a educação básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido traçada como proposta para a formação de identidade do meio rural, na busca de um novo projeto de desenvolvimento do campo (Gavioli, 2016, p. 37).

A conquista ao acesso aos estabelecimentos de ensino através do transporte escolar ganhou força ao longo dos anos com a oferta de programas suplementares e de políticas que visam a garantia desses direitos. Com o êxito do programa do transporte escolar, outro direito que merece atenção, que é fundamental e se trata de um direito universal, o direito da criança de estudar próximo da residência vem se tornando extinto. Sendo assim, Ribeiro (2010) explica que:

[...] é preciso haver uma discussão acerca do uso desse mecanismo legal de ter o transporte escolar rural, em detrimento das ações de fechamento das escolas do campo, com a justificativa de que os alunos não irão perder o direito à educação, pois serão transportados até a escola na cidade (p. 2).

Estudar próximo de casa é um direito, uma conquista da criança, e a oferta desse mecanismo, que são os programas suplementares, colocam em cheque tal direito, e fere uma condição fundamental, que é a escola próximo de casa.

Considerações finais

Apesar das limitações do município, a SEMEC tem procurado garantir o transporte escolar no município. O número de povoados é grande e o número de alunos também é significativo, porém com a quantidade de rotas para atender, a quantidade de ônibus e as condições dos mesmos é fundamental para assegurar que os alunos possam chegar às escolas bem e no horário. O PNATE parece realizar o objetivo transferindo recursos para que o município de Nazaré possa assegurar o direito à educação às crianças, jovens e adultos que habitam o município de Nazaré e abrangências. Garantido acesso à escola e permanência pelo fato de poderem ir e vir mesmo morando em áreas mais distantes e que não possuem escola próximo.

Nesse sentido, é preciso que se cumpra, sempre, o que é proposto em lei, para que se tenha a garantia de que o acesso e condições necessárias ao ensino venham a ocorrer, seja através de programas ou cumprimento da lei. Que se amplie os recursos do PNATE e que se assegure, o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos que têm dificuldade em acessarem o direito à educação em virtude de não terem um meio de transporte que também representa o direito de ir e vir.

É fundamental que o Estado ofereça condições para que essas necessidades sejam atendidas, para que a educação seja

reconhecida como um direito universal. Pois em geral no ensino escolar público em regiões de difícil acesso, ou onde não tem escolas, ou mesmo com populações pequenas que não favorece a construção de uma escola, além de sofrer com as condições sociais e econômicas, com falta de assistência à saúde, também sofre com a falta de transporte.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação**. 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Transporte Escolar – Apresentação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/transporte-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação a Distância – 2.ed., atual. – Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008. 112 p. : il. color. – (Formação pela escola).

BRASIL. Lei 10.880 de 2004. **Guia do Transporte Escolar**. Presidência da República. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004/2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 19 mar. 2017.

CRUZ, Rosana Evangelista da. MOURA, Ana Paula Monteiro de. **A política do transporte escolar no Brasil**. In: Eixo 1: Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação, [2013]. disponível em: <http://www.anpae.org.br/>

simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito a Educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTOS, Joedson Brito dos, **O FUNDEB e a educação infantil**. 1. Ed. _Curitiba: Appris, 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em:<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=171430&search=tocantins|nazare|infograficos:historicoacesso>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MARTINS, Ana Paula Antunes. (2010). **Análise dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos. Dissertação de Mestrado em Transportes**, Publicação T.DM - 007A/2010, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, DF, 118p.

GAVIOLI, Edilene Vargas. **O cotidiano das crianças usuárias do transporte e a educação do campo em Buritis/ RO. Buritis**, 2016. Monografia (habilitação em Pedagogia) – Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia.

Capítulo XV

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS E DESAFIOS

Yasmim Martins de Almeida
Joedson Brito dos Santos

Introdução

No ano de 2020, o mundo todo foi surpreendido por um vírus, o Covid-19¹, que ocasionou inúmeras mortes² por conta do fácil contágio, esse acontecimento atingiu todos os departamentos, inclusive a educação ³, e com isso, as universidades em cumprimento às normas de distanciamento social, aplicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e pelo Ministério da Educação, tiveram que substituir suas atividades presenciais pelo chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), de modo, a evitar a aglomeração e a contaminação do vírus.

¹ A doença do Coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A maioria das pessoas infectadas com o vírus apresenta doença respiratória leve a moderada e se recupera sem precisar de tratamento especial. No entanto, alguns ficarão gravemente doentes e exigirão atenção médica. Os idosos e aqueles com condições subjacentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas ou câncer, são mais propensos a desenvolver doenças graves. Qualquer pessoa, de qualquer idade, pode pegar Covid-19 e ficar gravemente doente ou morrer (OPAS/OMS, 2022).

² Até o dia 02 de maio de 2022, tínhamos 663.657 óbitos no Brasil por Covid-19 sendo 6,1 milhões mundialmente. <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/05/02/brasil-registra-media-movel-de-126-mortes-diarias-por-covid-tendencia-segue-em-alta.ghtml>. (G1, 2022)

³ Ver também Santos (2021).

No caso dos cursos de formação de professor, um dos maiores desafios, que temos desta situação, foi ou tem sido a realização do componente Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que é uma etapa que requer contar com a presença do licenciado no espaço de atuação profissional, sendo assim, uma etapa fundamental para a formação do professor. Como escreveu Pimenta e Lima (2012, p. 29):

O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

O Estágio Supervisionado se configura como uma etapa fundamental do curso de Pedagogia, visto que proporciona um contato inicial dos acadêmicos com os ambientes escolares, ao qual lhes oportuniza relacionar aprendizados teóricos com práticos. Entretanto, é válido lembrar que nem sempre o mesmo foi considerado de grande importância para o processo de formação docente, sobretudo, no que se refere a obrigatoriedade.

O estágio curricular supervisionado traz consigo a possibilidade de reflexão da ação e da ação-reflexão-ação, uma vez que possibilita ao aluno a produção de conhecimentos a partir da escrita sobre sua vivência profissional no contexto da escola, ou seja, da prática docente enquanto prática social. Como destaca Franco (2012):

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma

a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (Franco, 2012, p. 203-204).

Portanto, entende-se que o contato dos acadêmicos estagiários, nos ambientes escolares, deve proporcionar uma análise e reflexão da realidade vivenciada, visto que a formação pedagógica dos mesmos deve-se pautar na relação teoria-prática. Sendo assim, se aposta que a experiência vivenciada pelos alunos estagiários nas escolas, proporciona através da ação reflexiva de sua prática a possibilidade de transformar a si mesmo e a realidade da própria sociedade. Trata-se de um período indispensável para que o aluno estagiário se perceba como educador, ou seja, perceba se tem afinidade pela profissão. Momento fundamental para que o acadêmico tenha contato e conhecimento das especificidades que envolvem sua futura profissão, como também vivencia a oportunidade para construir a sua própria identidade profissional por meio da análise crítica e reflexiva das experiências que lhes são proporcionadas: de observação, regência, e escrita das mesmas. Sobre isso, Santos e Almeida (2015, p. 95) comenta que:

As experiências do período de estágio também fazem com que o estagiário se identifique ou não com o curso de Pedagogia, mas acima de tudo o estágio auxilia na formação da consciência do discente em relação a sua formação como educador. Nessas perspectivas, concebemos o estágio como “um divisor de águas”, uma vez que ele faz com que o discente desenvolva ou não o gosto pela área acadêmica na qual está inserido.

Tais aspectos estão de acordo com O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2007) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Campus de Tocantinópolis, ao defender que a formação em Pedagogia deve propiciar, ao longo do processo educativo, por

meio de investigações, reflexões, críticas e experiências no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a articulação de contribuições de diversos campos do saber. Também estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aprovadas pelo Parecer CNE/CP n. 01 de 2006, (Brasil, 2006, p. 9) que apontam onde esse estágio deve ser realizado:

[...] em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

Nos termos no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2007) UFT do Campus de Tocantinópolis o estágio na Educação Infantil é realizado em creches e pré-escolas, onde os estagiários devem cumprir com as seguintes etapas de realização em ambos os espaços: 4 horas de observação de sala de aula; 4 horas de observação de práticas de gestão; 20 horas de atividades de regência em sala de aula; 6 horas de participação em atividades de gestão educacional; e 2 horas de ação-intervenção em espaço não escolar. Já o Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é realizado em escolas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, em escolas de Ensino médio e EJA, e em espaços educativos não escolares, suas etapas de cumprimento são: 8 horas de observação em salas de aula dos Anos Iniciais; 4 horas de observação em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos; 8 horas de observação de atividade em Gestão Educacional; 4 horas de observação em salas

de aula do Ensino Médio; 20 horas de atividades de regência em salas dos Anos Iniciais; 04 horas de atividades de regência em sala de EJA; 12 horas de participação em atividades de Gestão Educacional, 08 horas de participação em atividades educativas em Espaço Não-Escolar; e, 08 horas de atividades de construção do Relatório e apresentação em Seminários.

Porém no contexto da pandemia do Covid-19 fez-se necessário que o Governo Federal “tomasse medidas” imediatas e emergenciais de isolamento social a fim de evitar a propagação do vírus. Este cenário atingiu todos os setores inclusive a Educação, que teve como medida de proteção a suspensão das aulas presenciais, sendo desse modo substituídas pelo chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), assim como afirma a portaria nº343 de 17 de março de 2020, no qual o MEC dispõe a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19.

Desse modo, os educadores tiveram que adaptar seus conteúdos para o formato online. As atividades online direcionadas aos alunos, apesar de todos os seus desafios e entraves, foram cruciais para minimizar os prejuízos do período na ausência das aulas presenciais. Assim, as universidades, tiveram que se reorganizar para que suas atividades pedagógicas continuassem apesar da situação mencionada. De forma semelhante, as disciplinas de Estágio Supervisionado também tiveram que se reorganizar para se adaptar ao período pandêmico, provocando assim novos desafios a serem superados tanto pelos docentes quanto pelos discentes.

Nesse contexto, se encontrou o objeto dessa pesquisa, o Estágio Curricular Supervisionado. Considerando que o Estágio é um momento de relevância para o processo de formação docente e requer contato e interação entre os discentes em processo de formação, com profissionais mais experientes, bem como com as demais vivências com os atores e processos educativos no campo de atuação profissional torna-se importante estudar e compreender

esse processo no contexto pandêmico, seus reflexos e desafios para a formação docente.

Por essa razão, o presente estudo tem como objetivo investigar os desafios vivenciados pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Tocantinópolis-TO, durante a Atividade Curricular de Estágio Supervisionado realizado por meio do Ensino Remoto emergencial (ERE), devido a pandemia da Covid-19. Esta pesquisa foi realizada com estudantes e professores das três turmas de Estágio Supervisionado que foram ofertadas no 1º Semestre de 2021, uma turma de Educação Infantil e duas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Tocantinópolis-TO. Ao todo participaram da pesquisa um total de 20 alunos e 03 docentes.

As disciplinas de Estágio Supervisionado seguiram as definições da Nota Técnica N° 01/2020 da PROGRAD/UFT que orienta sobre a realização dos Estágios durante o período da Pandemia de Covid-19 e como a realização os seguintes procedimentos: assinatura do Termo de Compromisso; a realização do Plano de Atividades e o preenchimento do Relatório Final. Todas essas etapas foram realizadas de forma eletrônica por meio do Sistema de Acompanhamento e Gestão de Estágio (SAGE), desenvolvido com objetivo de aprimorar e modernizar o acompanhamento dos estágios da UFT, de forma a atender a legislação que foi estabelecida para a situação Pandêmica (Covid-19). Foi nesse contexto que objetivamos investigar os desafios vivenciados pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, durante a Atividade Curricular de Estágio Supervisionado realizado por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a pandemia da Covid-19.

Aspectos metodológicos

Para realizar o estudo optamos por uma abordagem de metodologia qualitativa, com pesquisa exploratória. Considerando

a situação pandêmica tivemos como técnicas e instrumentos de produção de dados e informações dois questionários estruturados e semiestruturados, com perguntas de múltipla escolha e abertas, elaborado na plataforma virtual *Google Forms* que foram enviados via *Email* e por meio do aplicativo *WhatsApp*. Um específico elaborado para os discentes e outro para os docentes do curso de pedagogia das três turmas de Estágio Supervisionado que foram ofertadas no 1º Semestre de 2021, uma turma de Educação Infantil e duas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Tocantinópolis-TO.

Ao todo foram convidados, via e-mail, para participar da pesquisa um total de 20 alunos e 03 docentes das referidas disciplinas, entretanto, dos formulários enviados retornaram apenas 09 dos discentes, já os docentes todos retornaram. Aos participantes foi apresentado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido com garantia de liberdade para pedir esclarecimentos ou desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem que isto levasse a qualquer penalidade. Também, foi assegurado o anonimato absoluto de forma a resguardar a privacidade dos respondentes. Após o recebimento, os formulários foram sistematizados e organizados e apresentados a seguir.

Estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: resultados e as análises

A fim de alcançarmos o objetivo geral e verificar nossa questão de pesquisa, dividimos os resultados da pesquisa e as análises realizadas em dois grandes blocos intitulados como: **Respondentes Discentes e Respondentes Docentes**, como já mencionados anteriormente, no qual ambos foram divididos em cinco momentos: **Perfil dos respondentes**: nela caracterizamos os sujeitos envolvidos na pesquisa. **As concepções de Estágio Supervisionado**: aqui verificamos quais as compreensões dos participantes da pesquisa a respeito do estágio. **Desenvolvimento do Estágio Supervisionado**: nesse relatamos como foi organizado

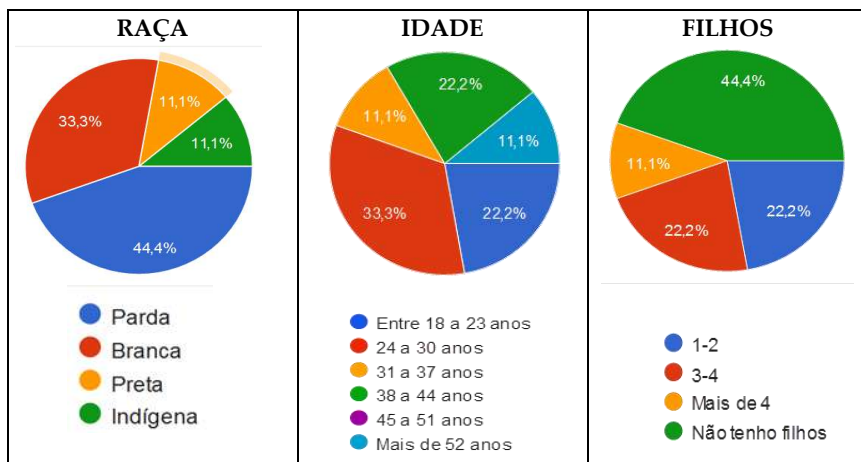
e quais foram às atividades desenvolvidas no estágio em formato remoto. **Desafios e dificuldades:** pontuamos os desafios e as dificuldades ocorridas no estágio em formato remoto. **Aprendizagens e contribuições:** citamos aqui, as contribuições e aprendizagens obtidas pelos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado por conta da situação pandêmica.

Cabe destacar, que optamos em usar o termo "Respondente" para nos referirmos aos sujeitos participantes da pesquisa, sejam eles discentes e ou docentes. Para os discentes enumeramos cada respondente a partir do número 1, como no exemplo a seguir, Respondente 1, Respondente 2, Respondente 3, e assim sucessivamente. No caso dos docentes escolhemos classificar usando as letras "a", "b" e "c" na forma maiúscula, como no exemplo: Respondente A, Respondente B e Respondente C . Essa escolha deve-se ao fato de que evitamos o comprometimento e integridade dos envolvidos, bem como para manter o anonimato, nos termos do TLC.

Respondentes Discentes

Com a análise dos dados recebidos, constatou-se que dos 09 discentes que responderam ao questionário 66,7% atualmente residem em Tocantinópolis, sendo 05 do sexo feminino e apenas 03 do sexo masculino. Dentre os mesmos 44,4% não possuem filhos, sendo 22,2% que possuem entre 1 a 2 e 22,2% têm entre 3 a 4 filhos, restando apenas 11,1% que possuem mais de 04 filhos. De acordo com dados da pesquisa 11,1% dos discentes se declaram parte da raça preta, 11,1% da Indígena, 44,4% da parda e 33,3% da branca. Quanto à faixa etária atual dos discentes que participaram da pesquisa, 33,3% têm entre 24 e 30 anos, 22,2% têm entre 38 a 44, 22,2% têm entre 18 a 23 anos, 11,1% têm entre 31 a 37 e 11,1% tem mais de 52 anos, conforme pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Perfil das/dos respondentes discentes



Fonte: Pesquisa 2022 - Arquivo pessoal.

Constatou-se, ainda, que dos respondentes 03 já concluíram o curso. Procuramos saber qual estágio foi realizado pelos discentes e constatamos que 66,6% dos respondentes cursou estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, 22,2% na educação infantil e 11,1% que equivale a apenas 01 cursou os dois estágios em períodos diferentes. Também verificamos se os discentes trabalhavam durante a realização da disciplina de estágio, 55,6% trabalhavam, sendo 57,1% que trabalhavam de maneira remota em casa e 42,9% fora de casa, destes apenas 28,6% trabalhavam na área da educação com a docência e atualmente 33,3% trabalham na docência como contratados em instituição pública.

O que esses dados apontam que apenas 33% são brancos os demais não-brancos, pretos e pardos somam 55% dados que de certa forma tem consonância com o perfil dos estudantes de pedagogia do país apontados em pesquisas anteriores. Outro dado importante é que apenas 56% dos discentes têm filhos e os demais não têm, sendo que 33% tem acima de 3 filhos, a maioria era sexo feminino e 55,6% trabalhavam durante o estágio, 57% de maneira remota. Esse aspecto é importante para pensar a questão do estágio

em contexto remoto, haja vista, que as pessoas tinham que realizar duas atividades, as de casa juntamente com as atividades pedagógicas, o que a meu ver, trata-se de um ponto negativo do ensino remoto, visto que, ao também se dedicarem a questões domésticas os estudantes comprometem seu rendimento escolar.

As concepções de estágio supervisionado

Quando analisamos as respostas dos discentes, sobretudo a respeito de suas compreensões sobre o estágio, observamos que ambos os respondentes compactuam do entendimento de estágio, no qual relacionam sua importância ao fato de que é fundamental para relacionar teoria e prática e também o conceituam como uma parte principal do curso de pedagogia sendo uma preparação para a docência. Para isso, destacamos fragmentos de algumas respostas, considerando o **Respondente 01**, **Respondente 02**, **Respondente 03**, **Respondente 04** e **Respondente 05**: “O estágio é a parte principal do curso, pois possibilita ao discente colocar em prática o que aprendeu na teoria, é um momento de grande importância” (**Respondente 01**). “Compactuo com a perspectiva de Pimenta e Lima, na qual, o estágio é um momento crucial na nossa formação, sendo um instrumento que contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática. O que ocorre na verdade, é a práxis pedagógica, ou seja, envolve a reflexão e intervenção no contexto vivido” (**Respondente 02**). “É a hora de colocar toda a teoria que nos apropriamos durante o curso, em prática”. “Premissa básica para o magistério” (**Respondente 03**). “O estágio é uma preparação para a docência ou qualquer outro trabalho” (**Respondente 04**).

No entanto, observamos que o **Respondente 02** foi quem melhor coloca o tema da relação teoria e prática, uma vez que, para os autores Santos, Barros e Nunes (2015):

[...] podemos perceber o quanto é importante à disciplina de Estágio Supervisionado para o graduando, principalmente os de

licenciatura, que estão em busca da construção de sua identidade profissional, e só se consegue isso unindo teoria e prática, ou seja, levando para a realidade das escolas tudo que foi aprendido na universidade. Diante de tais resultados, se torna evidente que os momentos de estágio são essenciais nos cursos de formação de professores, uma vez que só tem a favorecer e enriquecer a formação do futuro educador.

Desenvolvimento do estágio supervisionado

Quando procuramos saber como se realizou a organização e o desenvolvimento das disciplinas de estágios obtivemos respostas diferentes uma das outras como podem observar nos exemplos a seguir:

“Realizamos micro aulas desenvolvendo temas para série dos anos iniciais apresentamos em dupla criando dinâmicas para chamar a atenção das crianças, tivemos também a oportunidade de uma palestra com uma professora que não me recorde o nome mais sei que está palestra nos ajudou muito a construir os relatórios e a entender o verdadeiro objeto do nosso trabalho como futuros professores, tivemos várias palestras com educadores” **(Respondente 01).**

“Foi organizado de forma bem interessante, e foi desenvolvida por meio de recursos tecnológico, como o *Ava Moodle-UFT*, pelo *Google Meet* e *whatsapp* envolvendo momento síncronos e assíncronos e com carga horária de 44 horas síncronas e 76 assíncronas que no total deu 120 horas. Foi usado textos, digitalizados, vídeos, fotografia, estudo dirigido, leitura e discussão de textos, atividades individuais e em grupo, elaboração do plano de aula e a elaboração de um relatório final da disciplina” **(Respondente 02).**

“Foi organizado em micro aulas e a participação nas mesas redondas com o compartilhamento de saberes sobre estágio, supervisionado e o espaço de realização do mesmo foi na brinquedoteca” **(Respondente 03).**

“O estágio de forma remota foi através de planejamentos, elaboração de planos, elaborar vídeos e preparar aula através das plataformas digitais” (**Respondente 04**).

“Foi organizado pela professora, nosso estágio foi dividido em duplas, mas nossa docência no estágio era darmos aula para a nossa professora e nossos colegas de turma, como se eles fossem crianças do fundamental” (**Respondente 05**).

Desse modo, constatamos que o fato de obtivermos respostas diferentes com apenas alguns aspectos em comum se dá por se tratar de respostas de discentes de três turmas de estágios ministradas por diferentes docentes, quanto a respeito da organização e desenvolvimento das disciplinas, ao juntarmos as respostas observamos que de modo geral, os estágios foram realizados de maneira remota, por meio de plataformas digitais como *Moodle-UFT*, *Google Meet* e também utilizando o aplicativo *whatsapp*, divididos em momentos síncronos⁴ e assíncronos⁵ totalizando em 120hs e tiveram como Unidade concedente a Brinquedoteca.

Em relação às atividades desenvolvidas constatamos que houve uma grande diversidade como descrevo a seguir: planejamentos e execução de micro aulas online de modo que despertasse o interesse dos alunos independente da questão remota, participação de eventos como mesas redondas e palestras com profissionais da Educação ligados diretamente ou indiretamente com a docência, que proporcionaram um melhor conhecimento a respeito dos espaços escolares e não escolares e lhes oportunizaram a terem um contato com os diversos campos de atuação futura mesmo que remotamente. Foram também

⁴ Síncronas: É a modalidade onde o professor transmitirá ao vivo sua aula, através de uma plataforma digital escolhida (Ex: *Google Meet*).

⁵ Assíncronas: É o conteúdo disponibilizado dentro de uma plataforma digital (Ex: *Google Classroom*), onde o professor disponibilizará o material (tarefas, questionários, textos, vídeos, links, etc.) referente à sua matéria.

realizadas algumas leituras de textos e discussões dos mesmos, trabalhos em grupos e individuais, elaboração de vídeos aulas, brincadeiras, simulações de ministração de aulas online, produções de textos e produções do relatório final da disciplina.

Cabe ressaltar então que a maneira como se desenvolveu as disciplinas de estágio, reforça a ideia dos autores Oliosé, Oliveira e Cezarino (2022) de que com a ascensão da internet e da imposição do ensino remoto, a difusão e a disseminação do conhecimento se tornaram muito mais complexas. O espaço da sala de aula, ampliado para os aposentos privados e as redes de conexões virtuais, obriga educadores (as) a compartilharem o espaço do aprendizado com informações difundidas por videoaulas, podcasts, hipertextos etc., que podem construir visões de mundo, solidificar opiniões e reforçar ideologias.

No entanto, percebe-se que apesar da situação pandêmica as disciplinas de estágio aconteceram e conseguiram proporcionar o tão importante contato dos discentes com os ambientes escolares e não escolares por meio dos diálogos que os mesmos tiveram com os representantes dos diversos campos de atuação que abrange o curso de Pedagogia. Pois como afirma Aguiar (2004) precisamos estar em constante contato com os outros, e é evidente que a comunicação é essencial para a vida humana e a organização social.

Além disso, nota-se também que a elaboração de planos de aula e a simulação de ministração das mesmas de modo remoto foi uma parte fundamental da disciplina para proporcionar uma breve experiência aos discentes da prática docente.

Desafios e dificuldades

Considerando que o estágio trata-se de uma etapa que se faz necessário à presença do acadêmico no local de atuação, procuramos saber quais foram os possíveis desafios e dificuldades que ocorreram na realização do mesmo, desse modo, ao realizarmos as análises das respostas constatamos que ocorreram diversos desafios e dificuldades, dentre elas, as mais importantes

que gostaríamos de destacar foram: a falta de contato presencial com os sujeitos reais; problemas com a internet (conectividade e de apropriação para o uso em atividades pedagógicas docentes) - falta de acesso a uma conexão de internet de boa qualidade como também pelo despreparo, ou seja, por falta de habilidade e conhecimento dos discentes ao lidar com meios digitais, e os desafios de planejamento nesse formato e contexto. Sobre esses aspectos podemos notar nos exemplos da **Respondente 01** que destacou “As quedas diárias da internet, este foi uma das maiores dificuldades durante o estágio”. A respondente **Respondente 02** que pontuou como maior desafio a utilização das ferramentas como notebook adaptação para criar planos de fundo que foram utilizados na micro-aula”. Destacou ainda o fato de “ter que imaginar uma sala de aula com vários alunos e, no entanto, não ter ninguém assistindo na realidade não ter o contato com as crianças foi muito ruim”. A **Respondente 03** disse que foi “Lidar com ferramentas digitais até então desconhecidas; ausência do contato direto com educandos; Planejar aula sem saber como era a turma para a qual eu estava planejando, sem saber as vivências de cada discente, a diversidade, as dificuldades de cada um”. Já a **Respondente 04** disse da falta de conhecimento “suficiente, para manobra os recursos tecnológicos, e às vezes problemas com a internet” (**Respondente 04**).

Como podemos notar nos exemplos citados, o fato de sermos surpreendidos por uma mudança emergencial na educação por conta da pandemia ao qual tivemos como substituição de aulas presenciais, aulas online, trouxe em evidência a falta de preparo com meios digitais, possibilitando a percepção de que há uma necessidade de se inserir nos cursos de formação docente disciplinas que proporcionem esses conhecimentos digitais aos discentes, considerando que na atualidade, o acesso à internet se expandiu de modo gigantesco sendo um meio de comunicação mais utilizado e comum nos dias de hoje.

Nesse sentido, os autores Oliosé, Oliveira e Cezarino (2022) *apud* Robertson (2007), identificam como um alienígena da sala de aula,

além do próprio educando do século XXI: os avanços tecnológicos e a descentralização do ensino. Eles vêm dizer que os avanços foram inseridos no espaço escolar sem que o professor dominasse os recursos disponibilizados, por meio de quadros digitais, tablets e plataformas, sem que houvesse uma formação adequada para o uso dessas ferramentas, além de descentralizar o ensino.

Os mesmos acrescentam ainda, que o ensino remoto com a situação pandêmica tornou-se o que eles identificam como um terceiro alienígena da sala de aula:

Com base nos estudos supracitados, identificamos três aspectos que conectam educação e tecnologia. No primeiro, há a chegada dos estudantes mais familiarizados, do que os professores, com o mundo virtual; no segundo, tem-se a chegada da tecnologia como recurso aos ambientes educativos formais, e o despreparo docente para o seu manuseio, alterando a forma de lidar com a informação; no terceiro, a tecnologia deixa de ser mero recurso, e torna-se o suposto meio pelo qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, posta a relação da geração atual com a tecnologia, as novidades do mundo virtual - rápidas, diversas e difíceis de serem acompanhadas - e o deslocamento dos centros de conhecimento da escola para outros espaços, faz com que a tecnologia no contexto da covid-19 assuma um novo papel, configurando um terceiro alienígena: o próprio ensino remoto (Oliose; Oliveira; Cezarino, 2022, p. 616).

Aprendizagens e Contribuições

Buscamos verificar com os discentes se apesar dos desafios que enfrentaram por conta do contexto pandêmico foi possível obter algum tipo de aprendizagens para sua formação enquanto professor. Dentre as respostas, constatamos que todos afirmam que acreditam que aconteceram aprendizagens, visto que o profissional docente deve ser preparado para se adaptar aos contextos e momento, se reinventando e dando o melhor de si em qualquer que seja a situação. Para os respondentes discentes as disciplinas de estágio contribuíram de forma positiva para suas formações,

principalmente ao proporcionarem alguns conhecimentos mais aprofundados a respeito de tecnologias digitais. Vejamos algumas dessas colocações a partir de alguns respondentes.

Sim, acho, pois possibilitou uma maior amplitude do nosso ambiente estudantil, nos possibilitou a ter novos conhecimentos sobre o "novo mundo" das redes sociais, pois a internet não é somente *Whatsapp*, *Instagram* ou *Facebook*, mas uma imensidão de intelectos e conhecimentos em um único lugar, e onde nós como estudantes tivemos essa oportunidade, mesmo por meios tortuosos, mas conseguimos, e levaremos este conhecimento adiante (**Respondente 01**).

Sim acredito que tudo que fizemos nos estágios remotos contribui de forma positiva para nossa formação visto que a tecnologia avança a cada dia isso contribuiu de forma significativa na nossa formação acadêmica, no entanto eu particularmente senti a falta do contato com as crianças e por isso me voluntariei para obter essa experiência. Mais com certeza o estágio remoto trouxe grande aprendizado palestras com professores e várias outras pessoas que seriam impossível presencial (**Respondente 02**).

Os outros respondentes, também afirmam que apesar dos desafios as disciplinas contribuíram para sua formação, porém não especificam quais aprendizagens lhes foram proporcionadas, como por exemplos o **Respondente 03** que apenas respondeu "Sim" e o **Respondente 04** que destacou "sim com certeza".

Respondentes Docentes

Os respondentes docentes foram intitulados como Respondente docente A, Respondente docente B e Respondente docente C, com base nas respostas dos mesmos constatou-se que o respondente docente B é do sexo masculino e ministrou a disciplina de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período noturno, o respondente docente C é do sexo feminino e ministrou a disciplina de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no

período vespertino, já o respondente docente A é do sexo feminino e ministrou estágio na Educação Infantil no período matutino, ambos no Semestre 2021.1 no formato remoto. Cabe destacar que são professores com formação em pedagogia, e com mestrado e doutorado na área de educação.

As concepções de estágio supervisionado

Ao analisarmos as respostas dos docentes apresentadas a seguir, notamos que ambos compreendem o estágio como um importante momento da formação docente, ao qual o fazem responsável pela interação entre teoria e prática ocorrida no curso de formação e no local de trabalho docente, que pode ser tanto escolar como não-escolar.

Respondente A: Compreendo o estágio como um importante momento na formação do/da discente de Pedagogia. Momento este que lhe propicia rever conteúdos já trabalhados no curso, desenvolver análises da realidade, prospectando o entendimento da unidade em teoria e prática, bem como uma maior aproximação e compreensão de seu campo de atuação profissional.

Respondente B: Para mim o estágio curricular supervisionado na Pedagogia é um componente curricular, um eixo central da formação inicial em um curso de licenciatura e um campo de conhecimento que se produz na interação entre as aprendizagens próprias dos diversos componentes curriculares do curso de formação e o campo e espaço social, cultural e educacional onde se desenvolvem e acontece o trabalho docente – do pedagogo docente. E este espaço social pode ser escolar ou não escolar. Sobre esse último aspecto me fundamento na compreensão de Pimenta (2009) de que o Estágio precisa de um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

Respondente C: É uma disciplina teórica e prática que corrobora para reflexão sobre a atuação do pedagogo nos diversos campos de atuação. É também um campo de conhecimento que supera sua

redução ao campo instrumental. Contribui para a construção da identidade do futuro profissional.

Portanto, nota-se que apesar dos respondentes docentes usarem palavras diferentes para conceituarem o estágio, os mesmos compactuam de uma mesma noção de estágio no qual o compreendem como uma parte do curso de pedagogia que proporciona aos discentes uma maior compreensão de seu campo de atuação profissional. Também vale ressaltar que ao compararmos as respostas dos discentes com as respostas dos docentes, constatamos que há uma semelhança em relação à compreensão do estágio, mesmo que apresentem respostas diferentes, percebe-se que ambos possuem o mesmo entendimento sobre estágio.

Desenvolvimento do estágio supervisionado

Ao buscarmos saber como ocorreu à organização e o desenvolvimento do estágio no contexto pandêmico, constatou-se que em ambas as disciplinas de estágios tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aconteceram por meio de encontros síncronos com a participação de discentes e o docente via vídeo chamada pela plataforma *Google Meet* e encontros assíncronos, utilizando o grupo de *WhatsApp* da disciplina, o *e-mail* institucional da UFT e o *Google Formulários* para realização de algumas atividades. Constatou-se também que em ambas as disciplinas referidas, às atividades foram organizadas em dois eixos centrais: **Atividades de observação e análise do contexto** e **Atividades teórico-práticas**, como demonstradas no Quadro a seguir:

Quadro 01: Atividades das disciplinas de estágio curricular supervisionado/remoto

ATIVIDADES DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO/REMOTO	
EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
<p>Atividades de observação e análise do contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rodas de conversas com professores e gestores das escolas municipais; ▪ Atividades de sistematização analíticas sobre vídeos selecionados, disponíveis no <i>Youtube</i>. 	<p>Atividades de observação e análise do contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de registro, análise e reflexões de textos e vídeos/lives do <i>Youtube</i>. ▪ Roda de conversa com professora da rede municipal, outra sobre atuação da gestão; ▪ Mesa redonda sobre Atuação do Pedagogo (a) em Espaços Não-Ecolares; ▪ Mesa redonda com a Supervisora da Unidade Concedente.
<p>Atividades teórico-práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de planos de aula; ▪ Realização de micro aulas, tendo como temática base às brincadeiras infantis; ▪ Orientação para elaboração do relatório final; ▪ Socialização das experiências de estágio. 	<p>Atividades teórico-práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamento e elaboração de planos de aula; ▪ Leituras e estudos pessoais; ▪ Realização de micro aulas; ▪ Pesquisa e elaboração das vídeo aulas; ▪ Elaboração do relatório final; ▪ Seminário de socialização do estágio.

Fonte: Elaborada pela proponente com base nas respostas dos sujeitos docentes envolvidos na pesquisa.

Nota-se que apesar das disciplinas serem voltadas para um público diferente de atuação, estabeleceu-se um padrão de atividades desenvolvidas entre elas tendo como diferencial apenas as temáticas de estudo e o público alvo ao qual o estágio se destina. Algumas atividades, como por exemplo, as mesas ou rodas de

conversas sobre Estágio em espaços não escolares e também com a representante da unidade concedente Brinquedoteca, foram atividades pensadas e acordadas pelos docentes das disciplinas juntamente com a comissão de estágio e dos cursos, para desenvolver um estágio que pudesse minimamente oferecer aos alunos estagiários contato e vivência de saberes e fazeres necessários à prática docente, que houvesse grau de interação e de produção de conhecimento. Esses aspectos foram mencionados pelos docentes durante algumas atividades. Inclusive sobre a existência de uma comissão de estágio que tratava do tema.

Desafios e dificuldades

Considerando a situação emergencial, no qual as universidades tiveram que aderir ao ensino remoto por conta da pandemia, e baseada na minha própria experiência ao qual tive que enfrentar diversos desafios durante a realização do meu estágio no modelo remoto, procuramos desse modo, saber junto aos participantes docentes desta pesquisa quais foram os principais desafios ocorridos na realização das disciplinas de estágios em contexto pandêmico, assim levantamos os seguintes resultados: Problemas de acesso à internet; Falta de equipamento adequado para assistir às aulas; Falta de espaço apropriado para assistir às aulas; Sobreposição de atividades no momento das aulas; Falta de interação; Falta de contato presencial com os espaços educativos; Período curto para realizar a disciplina.

Esses desafios colocam em pauta vários aspectos com o tema da tecnologia: acesso, conectividade e formação, precarização e limitação do trabalho docente durante a pandemia, problemas na relação ensino e aprendizagem, pois requer maior possibilidade para que a interação aconteça. Seja entre professor de estágio e estagiário docente em formação, dos estagiários entre si, dos estagiários e as escolas e seus sujeitos, dos estagiários e os conhecimentos que se produzem nessas interações.

Aprendizagens e Contribuições

Ao juntarmos as respostas dos docentes que participaram desta pesquisa percebe-se que ambos concordam que apesar das disciplinas de estágio foram realizadas com diversas limitações, conseguiram proporcionar várias contribuições para aprendizagem dos discentes, com base, por exemplo, nas rodas de conversas com profissionais das escolas, que possibilitou aos discentes uma noção de como as escolas estavam trabalhando durante a pandemia, suas estratégias e limitações. Também concordam que mesmo que de forma virtual, houve uma boa compreensão sobre a elaboração de planos de aula e que por meio das micro aulas, os discentes vivenciaram estratégias de ensino remoto.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo investigar os desafios vivenciados pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Tocantinópolis-TO, durante a Atividade Curricular de Estágio Supervisionado realizado por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a pandemia da Covid-19. Após o estudo na literatura da área e a pesquisa constatou-se que o estágio se configura como uma parte fundamental do curso de Pedagogia considerando que por meio dele, os educandos têm a oportunidade de rever conteúdos já trabalhados no curso, desenvolver análises da realidade, descobrindo o entendimento da unidade teoria e prática, bem como uma maior aproximação e compreensão do seu campo de atuação profissional.

Desse modo, por conta da relevância do estágio para formação docente, notou-se nesse estudo que houve a necessidade das universidades se reorganizarem, para que mesmo com a situação pandêmica os discentes não fossem prejudicados por falta de uma etapa tão importante como o estágio. Observou-se que os professores utilizaram de estratégias envolvendo leituras, debates,

roda de conversa com profissionais da educação, com a unidade concedente, com pedagogos que atuam em espaços não escolares no intuito de oferecer aos discentes amplas possibilidades de se conectarem com o campo de atuação e ao mesmo tempo se apropriarem de recursos das tecnologias digitais para o uso nos processos educativos, para o planejamento e para realização de atividade de ensino. Além disso, trabalham com micro aulas com o objetivo de proporcionar uma experiência e uma preparação para a prática da docência. Esses aspectos foram constatados tanto nos respondentes discentes quanto nos docentes.

Constatou-se também que os principais desafios vivenciados no decorrer das disciplinas de estágio deram-se à falta de contato presencial como também a falta de acesso a uma conexão de internet de qualidade e ainda a falta de conhecimento e habilidade por parte dos discentes com meios digitais. Contudo, apesar dos desafios e dificuldades postos pela pandemia de Covid-19, os discentes participantes desta pesquisa conseguiram realizar as disciplinas com sucesso, de modo que foi possível obter novas aprendizagens para sua formação como também um aprendizado maior a respeito dos meios digitais e do seu campo de atuação profissional.

Portanto, evidenciou que o estágio foi de grande importância para nosso processo de formação, pois possibilitou uma visão mais aprofundada de como se dá o trabalho do pedagogo tanto nos espaços-escolares quanto nos espaços-não-escolares, por meio do contato virtual que nos foi proporcionado com alguns profissionais pedagogos de diferentes campos de atuação. O relato desses profissionais a respeito da sua atuação no seu local de trabalho juntamente com a experiência de planejar e ministrar uma aula para própria turma foi às peças principais e mais relevantes das disciplinas de estágio, pois foram esses momentos que nos possibilitou um contato maior com o ambiente escolar e não-escolar nos permitindo construir nossa própria identidade como futuro pedagogo.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/SES, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FURTADO, Marciano S. **O estágio no curso de pedagogia e suas contribuições na formação de professores**. Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins - Campus de Miracema-TO - Curso de Pedagogia, 2020. Orientador: Ana Corina Spada.

OLIOSE, Ivan Cardoso; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; OLIVEIRA, Edna Castro de. O estágio obrigatório como espaço formativo: experiências durante a pandemia. **FORMAÇÃO EM MOVIMENTO. Revista da ANFOPE**. 2022.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Geissyany S.; BARROS, Genaldir R. O e NUNES, Maria A. A. Relato das experiências vivenciadas a partir do estágio. **VII Seminário de Estágio**. Universidade Federal de Alagoas. 2015.

SANTOS, Joedson Brito dos; Correia, Maria Aparecida Antero. Políticas públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero-a-seis (Florianópolis)**, v. 23, p. 195-220, 2021.

SANTOS, Willian Lima; ALMEIDA, Mirianne Santos de. Perspectivas e desafios da prática de estágio supervisionado no curso de pedagogia. **Revista Científica da FASETE**. p. 93-101, 2015.

TOCANTINS (UFT). **Nota técnica** – Estágios obrigatórios e não obrigatórios – elaborada pela Pró Reitoria de Graduação (Prograd).

MINI CURRÍCULOS

O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

Joedson Brito dos Santos. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA) com mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Estágio pós-doutoral pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE). É membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), filiado a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, (FINEDUCA), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Fernanda de Jesus Santos Brito. Doutoranda pela Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP (Bolsista CNPq). Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins UFT, (2018). Egressa (PIBID) e pós-graduada em Gestão Educacional pela ESAB. Estudante pesquisadora nos grupos de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente da Universidade São Francisco e membro no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação (GEPPPE).

OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Paula Buzetto Bonneau. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Doutora em Educação pelo PPGED/UFRN (2017), com estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle, Paris III (2014/2015). Mestre em Educação pelo PPGE/UEPB (2012), e graduada em Pedagogia pela UFPB (2009). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo.

Cristiane de Oliveira Rosa. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal do Tocantins. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar da África e dos Afro-Brasileiro (NEAF/UFNT e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educacionais (GEPPPE).

Deivid Felipe dos Santos Quaresma. É graduando do curso de História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), membro integrante do Grupo de Estudos e Políticas e Práxis Educativa (GEPPPE). Além disso, está vinculado ao PET-História na condição de voluntário.

Edmilson José dos Santos Júnior. Bacharel em Administração Pública e Gestão Social pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), atualmente cursando especialização em Gestão Pública na mesma instituição. Demonstra interesse e experiência em temas relacionados às políticas públicas de educação, assistência social e controle social.

Eduardo Bruno da Silva. Graduando no curso de licenciatura plena em história pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação e bolsista do Programa de Educação tutorial em História (PET História UFCG).

Emanuela Celi da Silva Ferreira. Professora da Educação Básica dos municípios de Santa Cruz do Capibaribe-PE, e Brejo da Madre de Deus-PE. Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação.

Erika Cristina Pereira Guimarães. Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins- Campus de Tocantinópolis com especialização em Educação Infantil pela mesma instituição. É professora da rede municipal de Tocantinópolis/TO, foi bolsista do PIBID e faz parte Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação.

Gabriela Oliveira Santos. Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Pedagoga e Especialista em Educação Infantil (UESC). Membro do grupo de pesquisa Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação (GEPPE).

Iranete de Araújo Meira. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Educação (2013) e doutorado em Educação pelo PPGE/UFPB (2019). Especialização em Gestão Pública pelo IFPB (2015). É professora efetiva do Departamento de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação.

Jaqueline Dourado do Nascimento. Professora da Universidade Federal do Cariri (CCSA/UFCA). Possui Doutorado (2017) e Mestrado (2013) em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Graduação em Pedagogia pela UFBA (2010) e em Fisioterapia pela Universidade Católica do Salvador (2007), Especialista em Educação à Distância e em Gestão em Saúde pela Universidade Estadual da Bahia (2013).

João Hebert Araújo. Graduando no curso de licenciatura em história pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é estudante/pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE/UAED/UFCG). Participa do Laboratório de Pesquisas em Teoria da História e Interdisciplinaridades (LAPETHI/UFRRJ).

Josefa Fabnice de Sousa Freitas. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFCG). Pedagoga pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação (GEPPPE) e membro da Associação Boqueirãoense de Escritores. Professora da Educação Básica de educação infantil.

José Augusto Evangelista. Graduando no curso de licenciatura em história pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Além disso, participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas (GEPPPE).

Luimar Luiza Pereira da Rocha. Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins (2017). Pós-Graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar/FAP (*Latu Senso*) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educacionais (GEPPPE).

Maria Vitória Oliveira dos Santos. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) trabalhando com o tema A Meta 1 no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Marina Sampaio Fernandes. Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE) e petiana bolsista do PET Educação-Conexão de Saberes.

Poliene Ribeiro de Carvalho Lima. Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Prática Educacional (GEPPPE) professora da Escola Especial Bem Viver (APAE).

Rafaelly Sales da Cruz. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. Foi bolsista do Grupo Programa de Educação Tutorial Pedagogia da UFCG e participou do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Prática Educacional.

Yasmim Martins de Almeida. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no município de Tocantinópolis/TO e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.



GEPPPE

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
POLÍTICAS E PRÁXIS EDUCATIVA

Os grupos de pesquisa no contexto da vida acadêmica e universitária têm papel importante, seja na produção e disseminação do conhecimento seja na formação do profissional e do pesquisador, pois permite que o acadêmico tenha maior inserção nas atividades de leitura, escrita, pesquisa e produção do conhecimento. Além disso, permite o contato constante, trocas e interações com outros pesquisadores mais experientes e com colegas que estão com trajetórias semelhantes. É nessa compreensão e perspectiva que se insere o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (Gepppe) e algumas produções desse coletivo que estão organizadas neste livro.

Os organizadores

