A stylized graphic on the left side of the cover. It features a grey hand-like shape with blue outlines, holding a blue pencil with a white eraser and a white tip. The background is a solid blue color.

PESQUISAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM HISTÓRIA, POLÍTICAS, EDUCAÇÃO

Em comemoração aos
35 anos do Programa de
Pós-Graduação
em Educação

ORGANIZADORAS:

Solange Jarcem Fernandes
Fabianny de Cassia Tavares Silva
Maria Dilynéia Espíndola Fernandes

 **editora
UFMS**



PESQUISAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM HISTÓRIA, POLÍTICAS, EDUCAÇÃO

Em comemoração aos
35 anos do Programa de
Pós-Graduação
em Educação

ORGANIZADORAS:

Solange Jarcem Fernandes
Fabianny de Cassia Tavares Silva
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

 **editora
UFMS**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 170-COED/AGECOM/UFMS.

DE 25 DE JANEIRO DE 2023..

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabeth Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lúgia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Pesquisas e produção de conhecimentos em História, Políticas, Educação [recurso eletrônico] /
organizadoras: Solange Jarcem Fernandes, Fabiany de Cassia Tavares Silva, Maria Dilnéia
Espíndola Fernandes -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.
345 p. : il.

“Em comemoração aos 35 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação”

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-86943-86-3

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Pesquisa. 3. Sociologia educacional – Pesquisa. 4.
Educação e Estado – Brasil. I. Fernandes, Solange Jarcem. II. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. III.
Fernandes, Maria Dilnéia Espíndola. IV. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ORGANIZADORAS:

Solange Jarcem Fernandes

Fabiany de Cassia Tavares Silva

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

PESQUISAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM HISTÓRIA, POLÍTICAS, EDUCAÇÃO

Em comemoração aos
35 anos do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Campo Grande - MS
2023



© **dos autores:**

Solange Jarcem Fernandes
Fabianny de Cassia Tavares Silva
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

1ª edição: 2023

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-86-3
Versão Digital: janeiro de 2023.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

DEDICATÓRIA

Esta publicação é dedicada à professora Ester Senna (*in memoriam*), professora aposentada do Campus de Corumbá, por sua atuação nos primeiros delineamentos desta Linha de Pesquisa neste Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bem como por sua inigualável contribuição teórica e metodológica, aqui registrada no artigo *Educação Pública em Mato Grosso do Sul na década de 80: questões globais e locais*, publicado pela primeira vez na Revista InterMeio.

APRESENTAÇÃO

A presente obra, de um lado, representa um dos e-books produzidos no âmbito das Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação (FAEd), financiados com verbas do Edital PROAP-UFMS 2021 e; de outro, suporta a comemoração dos 35 anos deste Programa, bem como de sua produção de conhecimentos na área da pesquisa em educação.

Para tanto, disponibiliza ao público um conjunto de textos que assumem agora uma outra relevância, mas também outra coerência, subordinados que ficam à dimensão política e axiológica da produção nas/das distintas Linhas de Pesquisa em diferentes fases de seu percurso acadêmico e de investigação.

Por consequência, esta obra, assim como as outras duas, re-flete a preocupação de criticamente analisar orientações explícitas e anunciar outras em nome das interfaces com a história, a sociologia, a filosofia, as políticas educacionais, as formações docentes, a cultura, as diferenças, as desigualdades e as diversidades.

Gostaria de frisar ainda que, na condição de registro comemorativo, coloco-me na condição de leitor(a), particularmente dos(as) estudantes de graduação, de pós-graduação desta área ou de diferentes áreas que encontrarão, do processo de 35 anos de conhecimentos prestados ao tratamento teórico e prático da realidade educacional, textos que convidam a outras aventuras teóricas e temáticas.

Por fim, estou certa de que este, assim como os outros e-books, justificam per se um percurso modelar de pesquisa em que a educação não se reduz a mais um bem de consumo, mas reafirma-se por seus valores democráticos baseada em princípios de justiça social e de solidariedade.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - JUNHO DE 2022

PREFÁCIO

Esta publicação *Pesquisas e Produção de Conhecimentos em História, Políticas, Educação* organizada por, Solange Jarcem Fernandes, Fabiany de Cassia Tavares Silva e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes da Linha de Pesquisa História, Política, Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), faz parte das comemorações dos 35 anos do PPGEDU.

35 anos do PPGEDU!!! É impossível escrever este prefácio sem me emocionar como aluna e professora deste programa. Fiz meu mestrado de 1991 a 1994, há 30 anos... O PPGEDU estava iniciando com a colaboração da faculdade de educação da Unicamp. Na minha turma já tinha professores da UFMS, como Gilberto Luís Alves, meu querido orientador, e permaneciam alguns professores da UNICAMP. Além de colegas que se tornaram amigos queridos como Inara Barbosa Leão, Pedro Kemp, Roberto Talaveira, entre outros que foram parte importante da minha formação nos acalorados debates daquele início dos anos 1990, que traziam esperanças de um processo de democratização do país. Ali iniciei o tema de pesquisa que me acompanha durante toda a minha vida acadêmica que é a relação entre projeto societário e projeto educação, o que hoje ao analisar a relação entre o público e o privado, chamamos de projetos societários em disputa. Iniciou-se com a minha dissertação no PPGEDU/ UFMS que discutia o motivo pelo qual Cuba investiu em um projeto de alfabetização de adultos no primeiro ano de seu projeto revolucionário.

Impossível não lembrar da influência da Ester Senna no debate acerca das políticas educacionais, que acompanhei pela sua orientanda Maria Dilnéia, minha grande amiga e interlocutora. Acabei indo para as políticas educacionais no doutorado, levando comigo um referencial teórico metodológico marxiano que iniciou no PPGEDU e que me acompa-

na até hoje. Em um tempo em que o mestrado durava três anos e meio e tínhamos disciplinas inteiras sobre Marx ou Gramsci. Penso que dois anos para concluir a pesquisa e se apropriar de um referencial teórico metodológico é parte de um período de aligeiramento e precarização, que traz implicações para a produção do conhecimento, mas também não há como negar que foi um período de expansão da pós-graduação no país.

A pesquisa que estava localizada em algumas Universidades se expandiu em todas as regiões do país, com importantes grupos de pesquisa como é o caso do PPGEDU da UFMS que se materializa neste livro. Mas, antes de apresentar as pesquisas realizadas pela Linha de Pesquisa História, Política, Educação e seus convidados, que fazem parte desta importante obra, preciso ainda falar que depois do doutorado na PUC/SP, retornei ao PPGEDU como professora em 1999 e permaneci até 2001. Assim que, foi neste programa que iniciei a minha trajetória no pós-graduação, o que foi um enorme aprendizado de trabalho coletivo. Lembro das disciplinas compartilhadas na linha e também, o livro que produzimos coletivamente no PPGEDU em 2000, Registros de Educação, organizado pelo querido amigo Antônio Osório.

No mesmo período, vivenciei, como assessora da Constituinte Escolar, realizada pela Secretaria Estadual de Educação, uma das propostas mais importantes no sentido de democracia participativa para a elaboração de políticas educacionais. Penso que o Mato Grosso do Sul teve a possibilidade de viver uma grande experiência de participação efetiva na construção de uma política pública.

Ao longo das minhas pesquisas, nos últimos 20 anos, tenho analisado as relações entre o público e o privado e as implicações para a democratização da educação. Nesta caminhada construímos um conceito de democracia, com base em Vieira (1998), Mézáros (2002) e Wood (2003).

Evaldo Vieira (1998) aponta que inexistente cidadania sem direitos e sem estado. Os direitos de cidadania nascem historicamente na socieda-

de, “[...] não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública”, e, nesse sentido, segue o autor, “qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. [...] Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é” (VIEIRA, 1998, p. 12).

Mészáros (2002, p. 991) traz o debate sobre controle social, ao afirmar que, “[...] no decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital”. Em uma sociedade para além do capital, deve haver o protagonismo dos sujeitos com foco no processo e não no produto, não se reforçando a separação entre quem pensa e quem executa na construção de políticas: “[...] programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela prática social crítica e autocrítica no curso do seu efetivo desenvolvimento” (MÉSZÁROS, 2002, p. 1008).

Wood (2003), ao realizar o debate sobre a não separação entre o econômico e o político, destaca que o mundo material é um produto histórico, e as relações de produção tomam formas jurídicas e políticas particulares. Agregamos, assim, a importância da materialização de direitos em políticas educacionais como parte do conceito de democracia.

Relações baseadas em princípios democráticos são construídas por meio da experiência (THOMPSON, 1981), assim que, a educação exerce relevante papel no processo de construção de uma sociedade democrática.

Com base nestes autores construímos um conceito de democracia: “[...] a democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2013, p. 1021).

É com este olhar acerca da democracia como parte de um projeto societário em correlação de forças com a mercantilização da edu-

cação, e também, com o distanciamento de 20 anos, que olho para a experiência vivenciada na Constituinte escolar do Mato Grosso do Sul como um aprendizado muito importante na construção de uma sociedade democrática e o importante papel da educação nesta caminhada. Principalmente em tempos tão obscuros em relação a democracia, como o que estamos vivenciando neste período particular do capitalismo, principalmente no Brasil.

É o que Laval e Dardot (2017) chamam de desdemocratização, pois o neoliberalismo se reinventou após a crise financeira de 2008, que usou como justificativa da diminuição de direitos materializados em políticas sociais. Os autores apontam ainda, que a crise como forma de governo provoca novas formas conservadoras e nacionalistas, em alguns casos abertamente fascistas.

Para Harvey (2008), a diminuição das políticas sociais, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais e a exacerbação da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório, e o neoconservadorismo responde a esse problema com maior coerção social. É a realidade que temos vivenciado no Brasil, nos últimos anos.

Enfim, quando fui convidada para fazer este prefácio, mencionaram que seria interessante eu retomar a minha trajetória no programa e eu levei muito a sério a sugestão, como devem ter percebido. Foi uma viagem ao passado pela importância deste pós-graduação na minha trajetória e imagino que de tantos alunos e professores que passaram por este importante programa. Parabéns aos colegas queridos que construíram a história nestes 35 anos de PPGEDU/UFMS!!!!

É com enorme prazer que apresento as pesquisas realizadas pela linha e seus convidados, que compõe o livro Pesquisas e produção de conhecimentos em história, políticas, educação. O livro é composto de duas partes: A primeira Leituras e Legados: História, Políticas, e edu-

cação em que participam professores que fizeram parte do Programa, orientaram e ou participaram de Bancas. E, a segunda parte intitulada *Dos Resultados de Pesquisa História, Políticas, Educação é composta de resultados de pesquisas e desenvolvidos pelos professores que atualmente compõem a Linha.*

NA PARTE I “LEITURAS E LEGADOS: HISTÓRIA, POLÍTICAS, EDUCAÇÃO”:

O texto de Eurize Caldas Pessanha *Edifícios Escolares no Período de Expansão do Ensino Secundário no Brasil: dos Cartões Postais aos Edifícios Modernistas (1940 – 1970)* analisa a história da expansão do ensino secundário no Brasil tendo como referência as transformações dos prédios escolares destinados a abrigar esse nível de ensino. Desenvolvem a hipótese de que o aumento da demanda escolar provocou a substituição dos cartões postais por edifícios com características modernistas. Utilizando como fontes de análise: dissertações e teses produzidas no período de 2001 a 2021 em Programas de Pós-graduação em Educação.

O texto de Marcos Alexandre dos Santos Ferraz e Andréa Barbosa Gouveia *Políticas Educacionais e Trabalho Docente Durante a Pandemia Covid 19: Reflexões a partir do caso da Rede Estadual do Paraná*, trata dos desafios para os professores a transferência do trabalho do ambiente escolar para a forma remota no contexto da pandemia. A partir de um survey aplicado a professores em trabalho remoto durante o ano de 2020 na rede estadual do Paraná. E aponta que os resultados parciais apresentados revelam facetas de resistência e autonomia profissional ao mesmo tempo que um quadro de intensificação e controle do trabalho.

O texto de Celeida Maria Costa de Souza e Silva, Lidiane Cabral Edvirges e Pedro Rodrigues de Miranda *A Educação em Tempo Integral: O Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso*

do Sul objetiva historicizar o Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” implantado e implementado pelo Estado de Mato Grosso do Sul (MS) na Rede Estadual de Ensino do MS. E conclui que a Educação Integral parte de um conjunto de estratégias que buscam o desenvolvimento pleno do ser humano, que tem por base a integração e ampliação do espaço, tempo e conteúdo de aprendizagem, proporcionando uma associação dos conhecimentos adquiridos na comunidade, na escola e no contexto familiar visando à construção de uma educação de qualidade e em tempo integral.

O texto de Andressa Santos Rebelo e Mônica de Carvalho Magalhães *Salas de Recursos Multifuncionais Como Lócus para o Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2005 – 2020)* discute o programa de oferecimento de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, dentro da política brasileira de educação inclusiva. E conclui que os resultados indicam diminuição da cobertura do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2009 a 2020. Esse fato, somado às demais condições de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e à ausência de propostas diversificadas de atendimento educacional especializado colocam em risco os avanços alcançados pela política de ampliação das matrículas desses estudantes na escola comum.

O texto de Regina Tereza Cestari de Oliveira *O Processo de Materialização do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): Formas de Cooperação Intergovernamentais* analisa como vem se constituindo o processo de materialização do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) 2014-2024, no âmbito das relações interfederativas, através das ações adotadas pelo Estado de MS desenvolvidas em conjunto com os municípios, no decorrer do processo. E, conclui que essas ações não evidenciam um espaço institucionalizado, por meio da articulação entre os entes federados, mediada pelo princípio da cola-

boração recíproca, e que há necessidade de avançar nos mecanismos de acompanhamento e avaliação das metas e estratégias do PEE/MS.

NA PARTE II, QUE TRATA DOS RESULTADOS DE PESQUISA HISTÓRIA, POLÍTICAS, EDUCAÇÃO:

O texto de Joelma Inês Evangelista, Tatiane da Silva Lima e Carina Elisabeth Maciel *Interseccionalidades do Acesso da Mulher Negra na Educação Superior: Uma Análise a partir das Produções Acadêmicas* analisa as produções acadêmicas acerca do acesso de mulheres negras na educação superior, com o intuito de compreender o que já se tem produzido sobre o assunto, como tem sido debatido e analisado no âmbito acadêmico o contexto das políticas implementadas que corroboram para o acesso de mulheres negras na educação superior. Os principais resultados obtidos apontam para o aumento da presença da mulher negra na educação superior a partir de políticas construídas nas últimas décadas, todavia, esse acesso ainda é menor do que o de outros grupos, segundo as pesquisas, essa desigualdade no acesso é resultado das condições históricas do lugar social da mulher negra, bem como o modo como a sociedade é estruturada e segue reproduzindo desigualdades.

O texto de Dirceu Santos Silva, Guilherme Mateus de Melo e Anderson Volpato de Paiva *Avaliação de Políticas Públicas de Acesso ao Esporte Educacional: o Caso do PST Universitário da UFMS* avalia o PST Universitário da UFMS como política pública de acesso ao esporte educacional. Mediante uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa e coleta de dados em duas etapas: análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que o programa foi eficaz por ter ultrapassado a meta de 300 beneficiários, apesar de mínimas dissociações entre o planejado e o executado. O programa foi eficiente por apresentar baixo custo por beneficiário e utilizar um orçamento menor que o planejado sem

perder a qualidade do atendimento. O programa apresentou efetividade social, por impactar de forma positiva na institucionalização de um programa esportivo na UFMS. E conclui que o PST Universitário da UFMS garantiu a democratização do esporte educacional do corpo discente.

O texto de Christiane Caetano Martins Fernandes e Fabiany de Cássia Tavares Silva *Reformas Político-educativas no Contexto da Reforma Curricular: delineamentos em uma pesquisa* analisa as articulações entre a formação do discurso da política de reformas, particularmente, as curriculares e conclui que ocorrem duas lógicas concomitantes. De um lado, os debates sobre educação escolar financiados por organismos internacionais assentados sobre o desenvolvimento de políticas curriculares, principalmente nos países em desenvolvimento, enfatizando a construção de currículos com objetivos cognitivos, isto é, desenvolver capacidades, destrezas e habilidades e objetivos afetivos valores e atitudes nos indivíduos. De outro, objetivos cognitivos, considerados básicos para atender aos interesses que postulam o desenvolvimento de ferramentas para aprender e continuar aprendendo na forma de habilidades básicas, já que os conhecimentos (conteúdos) são cada vez mais complexos e se tornam obsoletos em pouco tempo.

O texto de Margarita Victoria Rodríguez, Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache e Jorismary Lescano Severino *Políticas Educacionais de Formação de Professores: Das Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) ao Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Brasil (1971-1989)* analisa as políticas educacionais de formação de professores no período entre 1970 e 1989, especificamente as HEM e o CEFAM no Brasil. Conclui que o CEFAM como política educacional bem como a HEM, apesar dos problemas e questionamentos detectados, foram relevantes para atender à necessidade de formar e aperfeiçoar os professores das séries iniciais do ensino fundamental, perante a expansão do ensino de 1º grau.

O texto de Maria Diléia Espíndola Fernandes e Luiz Fernando Dall' Onder *Gênero e Sexualidade: Embates no Contexto do Plano Municipal de Educação de Campo Grande em 2015* analisa os embates travados em torno das questões de gênero e sexualidade, através de documentos do Parlamento Municipal, legislação educacional, material da imprensa local e de coletivos sociais. Conclui que a pauta moral conservadora, representada pela Igreja Católica, como aparelho privado de hegemonia, foi eficaz em sua atuação junto ao Legislativo, promovendo o silenciamento de parte dos dispositivos relacionados às questões de gênero e sexualidade. Contudo, sua articulação não foi capaz de impedir o movimento contra-hegemônico realizado pelos coletivos sociais, o que resultou na manutenção de parte significativa da temática no texto aprovado.

O texto de Gisele Ferreira Silva de Oliveira e Silvia Helena Andrade de Brito *Aroldo Azevedo e a Produção de Compêndios para o Ensino de Geografia (1930–1970)* analisa as proposições de Aroldo de Azevedo e seu papel na geografia escolar do Brasil. Através de fontes documentais, como os textos escolares produzidos pelo autor; as discussões que realizou em torno da organização do trabalho didático na Associação dos Geógrafos Brasileiros e no Boletim Paulista de Geografia. Além de outras fontes bibliográficas, buscando aporte teórico em livros, teses, artigos, entre outras, que abordem as temáticas organização do trabalho didático; os textos escolares e sua utilização no trabalho didático, entre outros.

O texto de Carolina Maria Paixão e Solange Jarcem Fernandes *A Política Social: Uma Análise a Partir da Assistência Estudantil no Ensino Superior*, analisa a regulamentação e operacionalização da Assistência Estudantil enquanto instrumento viabilizador da permanência dos estudantes migrantes nos cursos de graduação das Universidades Públicas, considerando as especificidades desses sujeitos desprovidos de rede familiar para o apoio econômico, cultural e afetivo. Que ocorre no contexto de redução das políticas sociais enquanto gastos públicos, que visualiza a Assistência

Estudantil como prejuízo para o Estado, mas que não deixa de representar uma resposta ao atendimento das demandas da classe trabalhadora.

A homenagem a nossa querida Ester Senna ocorre com a publicação do seu texto *Educação Pública em Mato Grosso do Sul na Década de 80 Questões Globais e Locais*, na Revista Intermeio, que analisa como no Mato Grosso do Sul a educação pública se desenvolveu num momento em que o governo central assinalava para a construção de uma esfera pública democrática. No entanto, conforme a autora, a ênfase na luta pela democratização, não permitiu que se discutisse com mais profundidade os limites da democracia em uma situação de crise econômica mundial. O estado, no período de 1982-1986 implantou a política de “Educação Para a Democracia”, que não teve continuidade com o governo seguinte.

VERA MARIA VIDAL PERONI

REFERÊNCIAS

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (Org.). PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: **Cedes**, 2013. P. 1021-1033.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, Evaldo. **O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, Cortez Editora, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SUMÁRIO

PARTE I

LEITURAS E LEGADOS: HISTÓRIA, POLÍTICAS, EDUCAÇÃO

1. EDIFÍCIOS ESCOLARES NO PERÍODO DE EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: DOS CARTÕES POSTAIS AOS EDIFÍCIOS MODERNISTAS(1940 – 1970) 21
Eurize Caldas Pessanha

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA COVID 19: REFLEXÕES A PARTIR DO CASO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ 49
Marcos Alexandre dos Santos Ferraz
Andréa Barbosa Gouveia

3. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL 71
Celeida Maria Costa de Souza e Silva
Lidiane Cabral Edvirges
Pedro Rodrigues de Miranda

4. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO LÓCUS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL (2005 – 2020) 89
Andressa Santos Rebelo
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

5. O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): FORMAS DE COOPERAÇÃO INTERGOVERNAMENTAIS 113
Regina Tereza Cestari de Oliveira

PARTE II

DOS RESULTADOS DE PESQUISA HISTÓRIA, POLÍTICAS, EDUCAÇÃO

6. INTERSECCIONALIDADES DO ACESSO DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 137

Joelma Inês Evangelista

Tatiane da Silva Lima

Carina Elisabeth Maciel

7. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ESPORTE EDUCACIONAL: O CASO DO PST UNIVERSITÁRIO DA UFMS 163

Dirceu Santos Silva

Guilherme Mateus de Melo

Anderson Volpato de Paiva

8. REFORMAS POLÍTICO-EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR: DELINEAMENTOS EM UMA PESQUISA 189

Christiane Caetano Martins Fernandes

Fabiany de Cássia Tavares Silva

9. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS HABILITAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O MAGISTÉRIO (HEM) AO CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM) NO BRASIL (1971-1989)	215
Margarita Victoria Rodríguez	
Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache	
Jorismary Lescano Severino	
10. GÊNERO E SEXUALIDADE: EMBATES NO CONTEXTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE EM 2015	244
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	
Luiz Fernando Dall' Onder	
11. AROLDO AZEVEDO E A PRODUÇÃO DE COMPÊNDIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA (1930–1970)	267
Gisele Ferreira Silva de Oliveira	
Sílvia Helena Andrade de Brito	
12. A POLÍTICA SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR	291
Carolina Maria Paixão Araújo	
Solange Jarcem Fernandes	
13. HOMENAGEM: EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 80: QUESTÕES GLOBAIS E LOCAIS	316
Ester Senna	

CAPÍTULO 1

EDIFÍCIOS ESCOLARES NO PERÍODO DE EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: DOS CARTÕES POSTAIS AOS EDIFÍCIOS MODERNISTAS (1940 – 1970).

Eurize Caldas Pessanha

INTRODUÇÃO

Até 1834, data da Lei N. 16 - de 12 de agosto de 1834¹, os estudos secundários no Brasil eram oferecidos em aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, além dos seminários de tradição Jesuítica e no Colégio dos Lazaristas na Serra do Caraça, em Minas Gerais. (PESSANHA, 2019)

Lentamente, os governos das províncias criaram/instalaram/fundaram² estabelecimentos de ensino secundário no período de 1834 a 1859, ao final do qual, todas as 21 províncias brasileiras³ ofereciam o

¹ Lei conhecida como Ato Adicional que continha, em seu Art 10 § 2º, dispositivo permitindo que as províncias legislassem sobre a instrução pública. (BRASIL, 1834)

² Com esse rol de palavras, aparentemente sinônimas, tenta-se reproduzir os termos dos documentos fontes dessas informações para indicar que alguns foram criados por legislação e só implantados ou instalados anos depois, indicando que este início da história do Ensino Secundário no Brasil foi repleto de obstáculos e interrupções.

³ Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Grão-Pará, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe, São Paulo, São Pedro do Rio Grande do Sul e São Sebastião do Rio de Janeiro, além do Município Neutro. A esse respeito, ver BARROS (2012) e PESSANHA (2017).

Ensino Liceal⁴ em estabelecimentos nomeados como *liceu*, *ateneu*, *ginásio*, ou *colégio*, por iniciativa dos poderes públicos.

Esses estabelecimentos consistiam na reunião das aulas avulsas existentes num mesmo espaço físico, mantendo a característica de preparação para os exames de acesso ao ensino superior, sem integração ou organicidade, coexistindo com aulas avulsas no modelo anterior o que não estimulava o funcionamento regular dos estabelecimentos institucionalizados.

Até a década de 1930, esse nível de ensino era para *poucos, muito poucos*⁵ e, portanto, não podia funcionar em qualquer lugar, por isso grupos sociais se mobilizaram para criar instituições de ensino secundário nas suas cidades, mas também para instalá-las em lugares adequados à importância que lhes era atribuída, adaptando ou construindo edifícios imponentes, bem situados e com destaque na paisagem urbana. (PESSANHA, 2019)

Dados do IBGE indicam que, em 1945, havia 827 estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, cifra que chegou a 2715, em 1959. Esse crescimento de 228% marca o início do movimento de expansão do ensino secundário no país (PESSANHA, 2021) que ocorreu em todos os estados e regiões, embora de forma desigual e concentrado nas capitais, como se pode perceber no Gráfico abaixo com os dados de 1959 (QUADRO 1)

⁴ Pinheiro e Cury consideram que a institucionalização do “Ensino Liceal” no Brasil foi a resposta do poder público ao desafio de configurar o Estado que fora criado a partir de 1822 e inventar a nação, (...) um processo de instauração da ordem pelo estado monárquico sobre as localidades. (2006, p. 6.).

⁵ Expressão usada por uma professora entrevistada para expressar a excelência de uma escola de ensino secundário onde estudou e foi professora: *o ginásio era para poucos, era para muito poucos* (ADIMARI, 2005, p. 131).

QUADRO 1 – Número de estabelecimentos de ensino secundário nos estados brasileiros em 1959

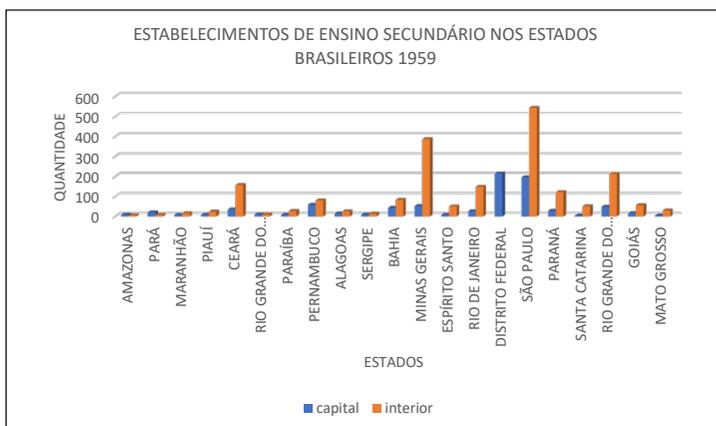


Gráfico elaborado pela autora com dados do IBGE (O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL...1945), (BRASIL, 1959).

Outra forma de dimensionar a aceleração da expansão do Ensino Secundário no Brasil baseia-se na evolução do número de matrículas, comparando o ano de 1938, quando havia 143.289 alunos matriculados nesse nível de ensino, com o ano de 1945, quando foram registrados 256.467 alunos matriculados (BRASIL, 1962). Essa alteração ficou ainda mais evidente em 1964 em que o número de matriculados no ensino médio passou a 1.368.177 alunos. (BRASIL, 1964) e, em 1970, quando há registro de 3.464.088 alunos matriculados. Essa expansão pode ser visualizada no gráfico abaixo (QUADRO 2):

QUADRO 2 - Número de alunos matriculados no Ensino Secundário no Brasil de 1938 a 1970

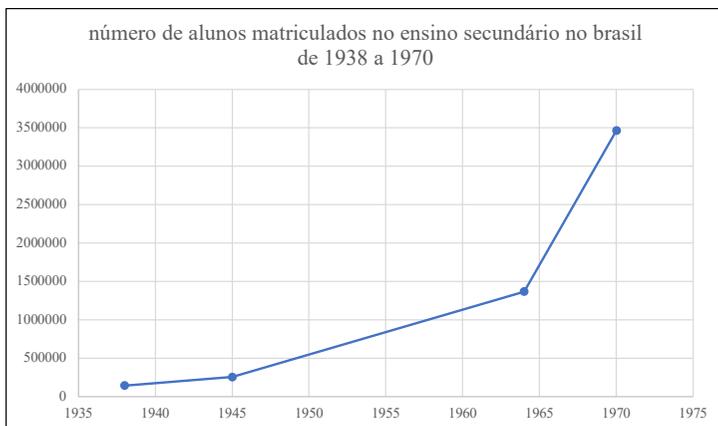


Gráfico elaborado pela autora com dados do IBGE (BRASIL, 1962 e 1964)

QUADRO 3 - Evolução da população Brasileira de 1920 a 1970

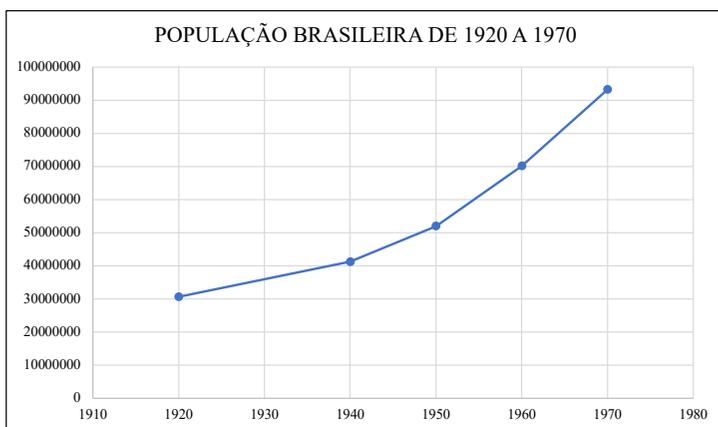


Gráfico elaborado pela autora com dados do IBGE (1971)

Colocados lado a lado, os dois gráficos podem sugerir que a expansão do ensino secundário foi uma decorrência do aumento da população. No entanto, a historiografia sobre o ensino secundário no Brasil mostra que outros processos sociais estão relacionados a esse movimento. Um desses processos relaciona-se com o crescimento maior da população urbana que veio acompanhado de demandas por serviços entre os quais a educação. (SPOSITO, 1984).

Este nível de ensino, *pari passu* com a expansão para atender às demandas das classes médias urbanas escolarizadas e, provavelmente, devido a essa demanda, foi objeto de muitas discussões e polêmicas de 1942 a 1961, documentadas nas discussões de mais de uma década que antecederam a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

Debates que continuaram até o estabelecimento das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterou profundamente a história do ensino secundário no Brasil, ao extinguir os ginásios e colégios, unindo, com a consequente eliminação do Exame de Admissão ao Ginásio, presente desde 1931, o antigo curso primário com o curso ginasial num ciclo de 8 anos denominado Ensino de 1º Grau e substituindo o Ensino Colegial, destinado à *formação do adolescente, pelo Ensino de 2º Grau, destinado à formação integral do adolescente*, que significava *proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania* (BRASIL, 1971).

A sociedade brasileira, à qual foi imposta a Lei nº 5692, vivia o período histórico da ditadura civil-militar iniciado com o Golpe de 1964, cujo caráter de autoritarismo foi aprofundado com as ações que ficaram conhecidas como o “golpe dentro do golpe”, cujo ponto mais forte foi o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968).

Momento bem diferente da sociedade que recebeu a Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942 e debateu a construção da LDB até 1961.

Para esclarecer essa diferença, vale a pena lembrar que Ianni identificou duas estratégias políticas de desenvolvimento em disputa durante as décadas de 1940 e 1950: *favorecer a expansão do capital nacional ou acelerar a internacionalização* (IANNI, 1991, p. 196). O embate político cheio de contradições chegou ao ponto em que não era mais possível a conciliação e, em 1964, a segunda opção se consolidou.

Ao lado das transformações políticas do período, convém registrar as alterações na demografia do país cuja população urbana cresceu de 31,2% em 1940, para 36,2% em 1950 para 45,4% em 1960 e ultrapassando a metade da população do país em 1970 (55,9%), segundo dados de Camarano e Beltrão (2000, p. 14).

Registra-se também, no mesmo período, a mobilidade social das frações de classe, especificamente das “classes médias” via escolarização (SAES, 2005 e 2009), apesar da manutenção do dualismo perverso da educação brasileira, identificado, entre outros autores, por Libâneo (2012, p. 13), com uma trajetória curta para os ditos “pobres”, enquanto os alunos ditos “ricos” (*classe média-média ou classe média-alta, classes proprietárias*) conseguem cumprir uma trajetória escolar longa, que abrange o ensino médio e o ensino superior (*e, nos dias que correm, não só a graduação como também, cada vez mais, a pós-graduação*) (SAES, 2009, p. 166).

Na mesma direção, Sposito (1984) analisa como famílias das classes médias, principalmente urbanas, reivindicaram mais ginásios em São Paulo. Essas famílias prepararam seus filhos para serem aprovados no Exame de Admissão, concluírem o ginásio e se habilitarem a integrar uma elite, não importando o adjetivo que se lhe agregue⁶.

⁶ Análise de dissertações e teses sobre história do ensino secundário identificou que a palavra elite (s) aparece frequentemente acompanhada de adjetivos que a delimitem, (PESSANHA, 2021)

Em relação à região Centro Oeste, Pessanha, Silva e Assis (2016) destacam referências a mobilizações de grupos locais pela instalação de instituições de ensino secundário em suas cidades, em teses e dissertações analisadas. (p.13)

Registre-se que esses estabelecimentos foram instalados em prédios com história e/ou *construindo palácios de instrução, gloriosos templos de sabedoria*⁷, que se tornaram *cartões postais* das cidades. Com o aumento da demanda, os *palácios e templos*, com poucas salas de aula, já não eram suficientes para os estudantes dos ginásios e colégios e foram substituídos por edifícios sem tantos adornos e destaques, mais próximos do estilo da arquitetura moderna.

Este capítulo baseia-se nos resultados parciais da pesquisa em andamento: *Expansão do ensino secundário em cada região brasileira (1942 a 1961): atendimento à demanda por ampliação e por edifícios escolares*, financiada pelo CNPq, e objetiva analisar a história das transformações dos prédios escolares destinados a abrigar o ensino secundário no Brasil no período da expansão desse nível de ensino tendo como fontes dissertações e teses sobre a história de instituições escolares, na direção explicitada por Silva (2016).

ESCOLAS COMO CARTÕES POSTAIS

Como o ensino secundário *não poderia funcionar em qualquer lugar*, as histórias dos edifícios das instituições de ensino secundário constituem foco importante das teses e dissertações analisadas sobre instituições de referência da história da educação nas respectivas cidades.

⁷ Expressões encontradas na historiografia repetindo expressões usadas em documentos, entrevistas ou jornais para mostrar a importância que o prédio assumia na paisagem urbana. (PESSANHA; GATTI JÚNIOR, 2012)

Inicialmente, as escolas foram instaladas em prédios existentes cujas histórias lhes conferiam imponência e dignidade como Conjunto Jesuítico na Paraíba, datado de 1745, que, segundo Ferronato (2012), *emprestou o seu rosto arquitetônico* ao Liceu Paraibano (p. 133).

Em algumas cidades como a atual Campos dos Goytacazes⁸, no estado do Rio de Janeiro, grupos sociais com poder político participaram de mobilizações tanto para a escolha de prédios *dignos e imponentes*, quanto para a construção de edifícios para a instalação dos Liceus. (MARTINEZ; GANTOS; BOYNARD, 2006).

Além do edifício em si, a localização dos *liceus* também mostrava a importância que a cidade conferia a esses estabelecimentos: espaços centrais, na vizinhança de outros edifícios importantes para a cidade⁹. Esses *palácios de instrução, gloriosos templos de sabedoria* configuravam o discurso de um projeto educativo e da sociedade que se pretendia construir.

Até a década de 1940, os *liceus eram para poucos*, muito poucos, no entanto, mesmo com pouco investimento público, praticamente todas as capitais das províncias/estados instalaram o ensino secundário em prédios imponentes que se tornaram cartões postais de suas cidades (PESSANHA, 2019).

Dentro do propósito de centralização e controle do governo Vargas, foi produzido um conjunto de dispositivos legais para regular a estrutura e

⁸ Ver, por exemplo como foram criadas comissões para escolher o edifício onde deveria ser instalado o Liceu de Humanidades de Campos. (MARTINEZ, BOYNARD, 2006, p. 228)

⁹ Informações detalhadas sobre edifícios dos estabelecimentos de ensino secundário de outras cidades podem ser encontrados em Santos (2013), Duarte (1961), França (1997) Zacharias (2013) e Pessanha, 2019.

funcionamento dos edifícios das escolas de ensino secundário, na esteira do artigo 84 da Lei orgânica do ensino Secundário, Decreto-lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942:

CAPÍTULO VII - DA CONSTRUÇÃO E DO APARELHAMENTO ESCOLAR. Art. 84. Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1942)

Dez anos antes da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Portaria de 15 de abril de 1932 (BRASIL, 1932) enunciava, como um dos critérios de classificação dos estabelecimentos de ensino secundário apresentar *c) cinco salas de aula, excluídas as salas especiais, cada uma delas com área não inferior a 25 metros quadrados*. Considerando-se as orientações para preenchimento da ficha de classificação referente ao elemento 26, área das salas de aula em que uma sala de 52 m² com 35 lugares receberia nota 7, uma sala com 25 m² comportaria 16 alunos (1,5 m² por aluno).

Ainda em 1942, foi emitida a Portaria 228 que, entre outras orientações, determinava que, para ser autorizado a funcionar, o estabelecimento deveria: *c) dispor de, pelo menos, dez salas de aula*. (BRASIL, 1942). Mesmo determinando a obrigatoriedade de, no mínimo o dobro de salas de aula, se a metragem for considerada a mesma (16 alunos por sala de aulas), pode-se concluir que o número estimado de alunos era pequeno (160 alunos)¹⁰.

¹⁰ Josgrilbert aponta que, se fosse aplicado o critério de mínimo de 10 salas de aula, nenhum estabelecimento da região investigada por ela receberia autorização para funcionar (2020, p. 129).

Situação semelhante seria provavelmente encontrada em outras escolas, o edifício da atual Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, por exemplo, inaugurado em 1954, conta com 8 salas de aula, embora com metragem de 46 m² e capacidade para 46 alunos, segundo o Relatório de Verificação Prévia do Colégio Estadual Campograndense (PESSANHA; ASSIS, 2011, anexo 4).

Em 1945, a Portaria Ministerial nº 314, de 15 de junho de 1945 (BRASIL, 1945), determina que cada sala de aula deve comportar 50 alunos e cada escola deveria ter, pelo menos quatro salas de aula se funcionasse com um ciclo em cada turno e sete se fossem no mesmo turno. A Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952 (BRASIL, 1952), mantinha, praticamente as mesmas exigências mínimas anteriores.

Esses dispositivos indicam que, na década de 1940, orientações sobre a dimensão dos edifícios nos quais funcionariam os estabelecimentos de ensino secundário não previam a expansão que ocorreria nas próximas décadas nesse nível de ensino e, portanto, os “cartões postais” ainda pareciam suficientes para abrigar os alunos.

Entretanto, Oliveira e Chaves Júnior localizaram registro de que alguns administradores já previam necessidades de mais espaços físicos:

Aumentando sobre modo de ano para ano o corpo discente deste Ginásio, a medida do crescimento vertiginoso da população escolar do Estado, já se tornou deficiente o prédio atual para o fim a que se destina. Sob todos os pontos de vista, não satisfazem as suas instalações. Há falta de salas. Exíguo é o espaço destinado ao recreio. Nos dias de chuva o saguão interno ainda menos comporta os alunos, que, ali, se comprimem, se acotovelam, num ambiente falto de luz e de ar. [...] Quero falar do espaço, que é imprescindível e urgente alargar, sob a pena de se limitar a matrícula, em prejuízo da educação da modernidade (ARQUIVO GERAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1937). (OLIVEIRA; CHAVES JÚNIOR, 2009, p. 42)

ESCOLAS PARA A EXPANSÃO

A partir da década de 1950, foi possível identificar na historiografia sobre instituições de ensino secundário estratégias para atender ao *crescimento vertiginoso da população escolar*.

Uma delas consistia em abrir novas unidades da mesma instituição das quais destacamos os seguintes exemplos.

No Distrito Federal, nos anos 1950 e 1960, diante da demanda por uma escolaridade maior, o Colégio Pedro II se viu compelido a ampliar a sua capacidade física, de modo a atender à grande procura pelo ensino secundário no colégio-padrão oficial. São criadas mais 3 unidades e a matrícula chega a exceder 10.000 discentes em 1961. (COELHO; SOARES, 2021, p. 227/228).

Castro e Castellanos registram que o governador José Sarney criou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino no Maranhão (CADEM) que incluía como finalidade: *multiplicar unidades de Colégio do Estado e da Escola Normal em pontos de irradiação do interior maranhense* (SARNEY, 1966, p. 2, grifos nossos). (2021, p. 100)

Em Salvador, por exemplo, repetiram-se iniciativas anteriores de abrir novas unidades da mesma instituição em outros bairros, tal como já acontecia com o Colégio Pedro II na capital federal.

Dick e Venas (2021) baseados em Mensagem do Governador da Bahia, registram que, em 1958, três unidades de bairro: o Ginásio Góes Calmon, no bairro de Brotas; Ginásio Pinto de Carvalho, no bairro de São Caetano e o Ginásio Manoel Devoto, no bairro do Rio Vermelho foram acrescentadas ao conjunto de seções do Colégio Central. (p. 173)

Como indicam os números dos estabelecimentos mencionados anteriormente, criar novas escolas, principalmente no interior dos estados, foi outra estratégia para atender a essa demanda, pois de 1945 a 1959 foram criadas 1888 novas escolas em todo o país.

As estratégias de ampliar as instalações e construir anexos ou novos edifícios para escolas já existentes merecem maior aprofundamento neste capítulo além de incursões na historiografia sobre arquitetura e arquitetura escolar.

Em relação à arquitetura escolar, a *cartografia* realizada por Bencostta (2019) destaca a contribuição dos estudos nessa temática à *produção científica da história da educação brasileira nas últimas décadas* (1999-2018) (p. 2) e oferece um mapa dessa produção que fornece a bases para a análise dos edifícios escolares.

A necessidade de mais espaços para atender à demanda por expansão do ensino secundário ocorreu paralelamente e teve convergência com o momento da construção da arquitetura moderna no Brasil. Segundo Aranha (2008), a historiografia sobre arquitetura brasileira é escassa e com *extrema valorização das individualidades* (p. 12).

Uma busca *leiga*¹¹ nessa *escassa historiografia* identifica que, nas primeiras décadas do século XX, foi se construindo um novo conceito da arquitetura expressado em obras marcantes como o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro projetado pelo arquiteto Affonso Reidy em 1953.

Pode-se deduzir também que, à arquitetura moderna cabem os adjetivos: simples, fluente, de linguagem concisa, funcional, ilumi-

¹¹ Busca leiga porque, por não ser da área, a autora consultou autores da historiografia sobre arquitetura: entre os quais: Caldeira (2005); Mattos; Amora (2020) e Aranha (2008).

nada, livre. A configuração desse conceito nas obras arquitetônicas do período foi possível graças a novas técnicas de construção que favoreceram a liberdade de criação dos arquitetos, cujo exemplo mais marcante foi o planejamento e a construção de Brasília.

Esse conceito e seus desdobramentos, em interação com as propostas educacionais da Escola Nova, e com as novas necessidades de espaços físicos para atender à demanda pela expansão do ensino secundário, trouxeram novas linhas para a arquitetura escolar.

Ao descrever as propostas de arquitetura escolar do Convênio Escolar entre Estado e Prefeitura de São Paulo¹², Silva (2006, p. 40) aponta que a *idéia-mestra que presidiu os trabalhos do Convênio foi a negação da escolamonumento, que vigorou até os anos 1940. (...) As escolas do Convênio Escolar são amplas, horizontais, espaçosas no meio de jardins, são um convite amigável para as nossas crianças...* (p. 23)

Segundo a mesma autora, tratava-se de um processo de renovação originado nos debates a respeito da renovação no campo educacional a partir das propostas de Anísio Teixeira. Nesse sentido, para se contrapor às *escolamonumento*, as escolas deviam se caracterizar pela *simplicidade das formas, pelo tamanho moderado e incorporar jardins a uma disposição horizontal do prédio, sem que este se destacasse demais na paisagem urbana* (p. 40)

Neste cenário de convergência entre uma arquitetura moderna e as propostas renovadoras no campo educacional, o processo de ampliação e/ou construção de novos prédios para abrigar o crescimento vertiginoso do número de alunos no ensino secundário configurou uma arquitetura escolar que não pode ser tratada como uniforme.

¹² Em fins dos anos 1940, foi criado um convênio entre o Estado e a Prefeitura da Capital que pretendia solucionar o problema da falta de vagas no município (SILVA, 2006)

Para este capítulo, foram escolhidas como exemplo, construções escolares das décadas de 1950 e 1960 que mostram as diferentes estratégias para absorver a demanda pelo ensino secundário em seu período de expansão.

Em alguns casos, a opção foi pela construção de anexos que desfiguravam prédios históricos, como foi o caso do Liceu de Humanidades de Campos, na cidade de Campos dos Goytacazes, fundado em 1880, funcionando num prédio construído para ser a casa do Barão da Lagoa Dourada. Dois pavilhões foram construídos, o primeiro na década de 1960, ao lado direito do edifício, no lugar onde havia o pátio de recreio feminino, e outro na década de 1990, do lado esquerdo, ao fundo, mesmo depois do tombamento pelo Instituto Estadual de Patrimônio Cultural (INEPAC) em 27 de janeiro de 1988. Atualmente, o Solar passou a funcionar como um *Centro Cultural*. Por isso, não há mais aulas no Solar. Os estudantes foram distribuídos entre as salas de aula da “Senzala” e as dos Pavilhões anexos. No Solar funcionam apenas a Sala da Direção e a Biblioteca (no térreo) e o Arquivo Histórico do LHC. (MARTINEZ; GANTOS; BOYNARD, 2006, p. 171).

Como exemplo de instituições para as quais foi construído um edifício novo porque o anterior não comportava o número de alunos, destaca-se o Colégio Estadual do Paraná.

Archanjo registra como foi recebida pela imprensa, a inauguração do edifício, *monumento de estilo modernista*, para instalar definitivamente “*o maior colégio da América do Sul*”, o Colégio Estadual do Paraná, criado como Liceu de Curitiba no ano de 1846, que funcionava em prédio já considerado *deficiente* há décadas. Merecem destaque alguns dos comentários que a autora extraiu da notícia do Jornal O Dia, na edição de março de 1950:

notável obra. Grandiosidade, capacidade para 6000 alunos, possui o Colégio 48 salas de aula, construídas dentro dos mais rigorosos requisitos higiênicos e pedagógicos, Todas as salas, gabinetes, teatros e salões são dotados de mobiliários finos e artisticamente confeccionados pela Companhia Industrial de Móveis¹³. (ARCHANJO, 1996, p. 10)

Oliveira e Chaves Júnior (2009) também ressaltam a grandiosidade do edifício do Colégio Estadual do Paraná e o fato de estar *localizado estrategicamente em uma região ligeiramente mais elevada, sua arquitetura e expressividade chamavam a atenção pela imponência e sinalizavam para uma grande realização do governo.* (p. 45).

No artigo citado, os autores focalizam *as prescrições curriculares no que se refere ao espaço apropriado para as aulas da disciplina Educação Física*, tomando como exemplo a reestruturação do Colégio Estadual do Paraná (CEP), trazendo informações detalhadas sobre o edifício que mostram instalações como: estádio de futebol com arquibancada, campo de futebol, balizas para corrida, caixas de salto em distância e tríplice, de salto com vara salto em altura, 2 piscinas, 1 ginásio com instalações higiênicas e vestiários para alunos, alunas, professores e professoras, apenas para mencionar algumas instalações e equipamentos registradas no documento que os autores localizaram no ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 1952. (p 46).

Trata-se, portanto de uma escola que não mais se destinava a poucos, podendo abrigar seis mil alunos na década de 1950, cifra bem significativa quando comparados aos 256.467 matriculados no país em 1945, como registrado anteriormente.

¹³ A descrição continua por várias linhas, nas quais são detalhadas, entre outros itens, as novas instalações destinadas à Educação Física, que Oliveira e Chaves Júnior consideram um marco para a época (2009, p. 46).

Entre os exemplos de edifícios novos, construídos para instalar ginásios e colégios que funcionavam em prédios adaptados ou que abrigavam outras instituições, destacam-se alguns ícones da arquitetura modernista, assinados por arquitetos de renome como os dois edifícios de escolas de ensino secundário projetados por Oscar Niemeyer, exemplares de características marcantes da década de 1960, tanto da arquitetura moderna quanto das propostas de renovação educacional da Escola Nova.

Trata-se do Liceu Campograndense, atual escola Estadual Maria Constança Barros Machado, criado em 1939, na Cidade de Campo Grande, então parte do estado de Mato Grosso (PESSANHA; SILVA, 2014) e do Ginásio Mineiro, fundado 1890, na cidade de Ouro Preto e transferido para Belo Horizonte, nova capital do estado, em 1899 (LISBOA; GOUVEIA, 2016)¹⁴.

A história das duas instituições, assim como de muitas outras no país, começou em prédios já existentes, dividido com outras instituições escolares até se instalarem em edifício construído especialmente para seu funcionamento. O diferencial neste caso são as características dos novos edifícios: projetados por Oscar Niemeyer, na década de 1950, trouxeram um sopro de modernidade¹⁵ para as duas cidades, como registrado na imprensa local, por serem muito diferentes de outras instituições de Ensino Secundário.

O novo edifício do Liceu Campograndense¹⁶ foi inaugurado em 1954, uma réplica do projeto elaborado para outra escola, no municí-

¹⁴ Em alguns momentos de suas histórias, ambas ficaram conhecidas como Colégio Estadual, ou apenas O Estadual, mesmo que legalmente recebessem outras designações.

¹⁵ Os dois edifícios projetados por Oscar Niemeyer aparecem na lista de construções modernistas nas respectivas cidades (ARRUDA, 2000) e (MACEDO, 2003), como marca da modernização.

¹⁶ Grafia tal como registrada no Decreto 229, de dezembro de 1939, que criou o Liceu Campograndense.

pio de Corumbá¹⁷. Situado na Rua Y Juca Pirama, no bairro Amambaí, região conhecida pelos moradores como “Cabeça de Boi”, de moradia operária, ligava a área central da cidade com a parte oeste, onde estavam situados os quartéis militares, segundo jornais da época, bairro onde o governador obteve a maior votação (BRAGA, 2006).

Edifício moderno, em concreto armado, com oito salas de aula, auditório com 250 lugares, na entrada do terreno, passarelas cobertas, ligando os espaços funcionais, elementos construtivos característicos da arquitetura moderna e do próprio arquiteto como brises e cobogós. O conjunto arquitetônico parece ter provocado tanto impacto na cidade que muitos descrevem a caixa d’água como um pedaço de giz e o auditório como um livro ou mata-borrão.¹⁸

Em 1956, ainda inacabado, o novo prédio do Ginásio Mineiro de Belo Horizonte recebeu os alunos, para atender às *ondas de candidatos que batiam à porta* do Ginásio Mineiro, segundo as palavras do diretor, transcritas por Lisboa e Gouveia (2016, p. 265).

As características arquitetônicas trazem a assinatura de Niemeyer e são descritas pelas autoras como:

um conjunto de três edifícios: um abrigando as salas de aulas e a administração; o outro, o auditório; e o terceiro, a caixa d’água e o mastro. O auditório tem a forma de duas curvas simétricas - con-

¹⁷ Inicialmente para o Ginásio Maria Leite, atual Escola Estadual Escola Maria Leite, no entanto esta escola foi transferida para outro endereço e, no edifício projetado por Niemeyer, funciona hoje a Escola Estadual João Leite de Barros.

¹⁸ Lisboa e Gouveia registram que, quando confrontado com essas denominações, Niemeyer negou a intenção de reproduzir esses elementos escolares nas formas do edifício. (2016, p. 267)

vexa na abertura e côncava no piso -, apoiando-se a obra no ponto em que a curva côncava tangencia o solo, um verdadeiro mata-borrão. (p. 266).

Guardam semelhanças com o edifício do Liceu Campograndense, com uma importante diferença: o edifício foi projetado para comportar 1100 alunos em salas de aula para 22 ou 32 alunos, enquanto o edifício de Campo Grande comportava só 8 salas de aula. As descrições das formas também são semelhantes, com dois acréscimos: régua T e a cantina como uma borracha.

Pelos dados e exemplos descritos, não se pode afirmar que a ampliação ou construção de todos os edifícios no período de expansão do ensino secundário teve como único objetivo a ampliação de vagas, intenção clara no caso do Liceu de Humanidades de Campos, que construiu dois anexos sem respeitar a história do edifício original, e do edifício do Ginásio Paranaense construído para ampliar sua capacidade para seis mil alunos.

Pelo número de salas de aula, o edifício do Liceu Campograndense não parece ter sido construído prevendo a demanda que a expansão do ensino secundário iria trazer e que logo seria percebida.

Em ata da reunião da Congregação do Liceu Campograndense do dia 18 de novembro de 1967, estão registradas as palavras do diretor, professor Alcídio Pimentel de que o

senhor secretário esteve aqui na ocasião da matrícula e resolveu atender os inúmeros pedidos com a criação de mais um turno, informação complementada linhas abaixo: a criação de mais um turno por determinação do Exmo Secretá-

rio de Educação e Cultura para atender os inúmeros pedidos de matrícula. (PESSANHA; ASSIS, 2011, Livro 6, Caixa 9, DVD 04, p. 45)¹⁹.

Mesmo assim, o Colégio Estadual do Paraná, o Liceu Campo-grandense e o Ginásio Mineiro, são exemplos de arquitetura moderna e considerados cartões postais de suas cidades.

Para abrigar os quase três milhões e meio de alunos do ensino secundário, registrados em 1970, houve necessidade de construir mais prédios, ampliar os já existentes ou maximizar o uso das instalações existentes com aumento de turnos e de alunos por sala de aula. Os estados, estimulados e apoiados por programas do governo federal como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM²⁰ realizaram ações para atender a essa demanda.

Novos edifícios foram construídos ou adaptados para instalar os estabelecimentos de ensino secundário criados no período, seguindo as necessidades e as tendências da arquitetura escolar em cada momento e espaço, que ainda precisam ser analisados.

¹⁹ Informações de entrevistas, ainda não analisadas, indicam que, no final da década de 1960, o número de alunos do curso ginásial aumentou tanto que as turmas foram distribuídas em três turnos e, em 1970/1971, transferidas para o recém construído Centro Educacional, atual Escola Estadual Lúcia Martins Coelho, instalada em edifício de 1969, projetado pelos arquitetos paulistas de Raymundo de Paschoal, Haron Cohen, Antonio A. Foz e Laonte Klawa, de 1969, com número maior de salas de aula, uma das obras de arquitetura modernista de Campo Grande. (ARRUDA, 2000).

²⁰ Criado pelo Decreto nº 63914, de 26 de Dezembro com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio. (BRASIL, 1968)

REFERÊNCIAS:

ADIMARI, M. F. Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/786/1/Maria%20Fernandes%20Adimari.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2022.

ATAS das reuniões do Liceo Campograndense. In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. da S. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado** (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 1.

ARANHA, M. B. C. **Obra de Rino Levi e a trajetória da arquitetura no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-29032010-153615/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2021.

ARCHANJO, L. R. **Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)**, 1996. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 1996. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24674>. Acesso em: 25 out. 2021.

ARRUDA, A. **Arquitetura dos Edifícios da Escola Pública no Brasil (1870-1930):** construindo espaços para a educação. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/78>, 2010. Acesso em: 25 out. 2021.

ARRUDA, A. A difusão da arquitetura moderna brasileira em Campo Grande. **Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde**, vol. 4, núm. 3, dezembro, 2000, p. 25-54 Universidade Anhanguera <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26040303>

BARROS, F. **O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais 1906-1960**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Fernanda_Barros. Acesso em: 20 out. 2021.

BENCOSTTA, M. L. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1971.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRAGA, H. S. **O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2005.

BRASIL, Decreto nº 63914, de 26 de Dezembro 1968. **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL, **Lei n. 16** - de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html#:~:text=1%C2%BA%20O%20direito%2C%20reconhecido%20e,titulo%20de%3A%20Assembl%C3%A9ias%20Legislativas%20Provinciais>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL, Portaria de 15 de abril de 1932. IN PESSANHA, E. C.; ASSIS, W., **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL, 1942 Decreto-lei no 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, IN: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W., **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL, Portaria Ministerial no 314, de 15 de junho de 1945, IN: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W., **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL, 1952. Portaria no 501, de 19 de maio de 1952, IN PESSANHA, E. C.; ASSIS, W., **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL, IBGE. **Anuário estatístico do Brasil. Ano XX - 1959**, Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1959.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil (Ano XXV - 1964)**. Rio de Janeiro, 1964.

BRASIL, **Ato Institucional nº 5**, de 13/12/1968. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584057>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <https://>

www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W., **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. **Estabelecimentos do Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959** (inclusive). Distrito Federal, 1959 In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. **Estabelecimentos do Ensino Secundário em Funcionamento no Brasil até 1959 (inclusive)**. Distrito Federal, 1959.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 228 de 27 de agosto de 1942. In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W., **Repositório da Legislação do Ensino Secundário no Brasil: 1837-1971**. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (v. 32 - 1971). Rio de Janeiro, IBGE (1971).

CALDEIRA, Mário Henrique de Castro. **Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)**. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2005.

CAMARANO A. A.; BELTRÃO, K. I. **Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade deste século**. Texto

para discussão nº 766. Brasília: IPEA, 2000. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2372/1/TD_766.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

CASTELLANOS, S. L. V.; O ensino secundário no estado do Maranhão (1940 -1968). In: PESSANHA E. C.; SILVA, F. C.T. (Org.). **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. 1ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2021, v. 1, p. 91-106.

COELHO, P.; SOARES, J. O ensino secundário carioca entre lutas e conquistas. In: PESSANHA E. C.; SILVA, F. C.T. (Org.). **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. 1ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2021, v.1, p. 221-238.

DICK, S. M.; VENAS, R. F. Ensino secundário baiano: apontamentos sobre a política de expansão de 1942 a 1961. In: PESSANHA E. C.; SILVA, F. C.T. (Org.). **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. 1ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2021, v.1, p. 161-178.

DUARTE, A. **História do Liceu Alagoano**. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1961.

FRANÇA, M. P. S. G. S.A. **Raízes históricas do ensino secundário público na Província do Grão-Pará: o Liceu Paraense 1840-1889**. 1997. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252763>. Acesso em 20 ago. 2021.

FERRONATO, C. J. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte (1836-1884)**. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4672/1/arquivotal>. Acesso em 20.ago.2021.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 5ª edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JOSGRILBERT, A. V. **Os espaços escolares na implantação do ensino secundário na região do Território Federal de Ponta Porã (1943-1961): um aspecto da cultura escolar**. 2020. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2020. Disponível em <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4519>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x-8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LISBOA, A. H.; GOUVEA, M. C. S. de . Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964). **Educação em Revista** (UFMG), v. 32, p. 261-286, 2016.

MACEDO, D. M. A **matéria da invenção**: criação e construção das obras de Oscar Niemeyer em Minas Gerais: 1938-1954. 2002. 559 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/RAAO-7L3HLA>. Acesso em: 30 out. 2021.

MARTINEZ, S. A.; GANTOS, M. C.; BOYNARD, M. A. A. P. Arquitetura, escola e memória: o edifício do Liceu de Humanidades de Campos. **Cadernos de História da Educação**, nº. 5, jan./dez. 2006.

MATTOS, M. L.; AMORA, A. M. G. A. Arquitetura moderna no Brasil para além dos centros. **Cadernos Proarq**, UFRJ nº. 35, dezembro 2020, 105-119. <https://doi.org/10.37180/2675-0392-n35-7>. Disponível em: <https://cadernos.proarq.fau.ufrj.br/pt/paginas/edicao/35>. Acesso em: 30 out. 2020.

OLIVEIRA, M. A. T.; CHAVES JUNIOR, S. R. C. Os espaços para a educação física... **Educar**, Curitiba, nº 33, p. 39-56, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/r3GPpg6Xyc39ZsHvCXw4mPQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

PESSANHA, E. C., O “bom e velho” ensino secundário: novas fontes, novos conhecimentos. In: GONDRA, J. G; MACHADO, M. C. G.; SIMÕES, R.H.S. (Org.). **História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. 1ed.Vitória/ES: EDUFES, 2017, v. 13, p. 297-327.

PESSANHA, E. C.; GATTI JR, D. (Orgs.). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em escolas exemplares**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 1. 298 p.

PESSANHA, E. C.; SILVA, S. S. O.; ASSIS, W. Escrita da história do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2016, Porto/PT. In: **Anais do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto/PT: CITCEM, 2016. v. 1. p. 391-403.

PESSANHA, E. C. Espaços, tempos e práticas do ensino liceal: fragmentos da cultura escolar no século XIX. In: CASTRO, A. C. (Org.). **Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís: EDUFMA, 2019.

PESSANHA, E. C. Ensino secundário, uma questão de classe? Painel temático 40^a **Reunião Anual da ANPED**. Circulação restrita. 2021.

PESSANHA, E. C. Relato de viagem pela história do ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961). In: PESSANHA E. C; SILVA, F.C.T. (Orgs.). **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. 1ed. Campo grande/MS: Editora Oeste, 2021, v. 1, p. 39-54.

PESSANHA, E. C. ;SILVA, F. C. T. História de uma instituição escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)?. **Perspectiva** (UFSC) (ONLINE), v. 31, p. 1021, 2014.

PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E. A instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1822-1889): o Lyceu Parahybano. In: NASCIMENTO, M. I. M.; LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Navegando pela história da educação Brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006. p. 60-75.

SAES, D. A. M.. Classe Média e Escola Capitalista. **Crítica Marxista** (Roma), v. 1, n.21, p. 97-112, 2005.

SAES, D. A. M.. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas** (UnB), v. 14, p. 165-175, 2009.

SANTOS, I. G. dos. As raízes do ensino secundário público na Província das Alagoas: o Liceu Alagoano (1849-1889). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, Anais, 2013, Cuiabá, 2013.

SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: A escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, 21(64), 209-224, 2016.

SILVA, J. T. da. A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960. In: FERREIRA, A. F; MELLO, M.G. (Org). **Arquitetura escolar paulista – anos 1950 e 1960**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2006.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

ZACHARIAS, M. R. **Espaços e processos educativos do Ginásio Catarinense**: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba/PR, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/31217>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA COVID 19: REFLEXÕES A PARTIR DO CASO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ.

Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR)

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR)

DOCÊNCIA NEM PROFISSÃO NEM PROLETARIZAÇÃO

A caracterização do trabalho docente apresenta-se na literatura como uma obra inconclusa. Tanto na vertente aberta a partir da sociologia das profissões, como no caminho que pode se trilhar a partir da sociologia do trabalho, o enquadramento do trabalho docente, quando se tenta captar suas mais diversas características empíricas, tende a escapar da definição conceitual que as teorias exigem.

A trajetória histórica que vai do princípio que atividade docente se associava ao sacerdócio e encontra o contemporâneo debate sobre políticas de valorização profissional, conduziram alguns autores, como Nóvoa (1987), a apresentarem a história do trabalho docente, como a história da sua profissionalização. Ou seja, a história de uma maior exigência por especialização daquele sujeito que desenvolverá a atividade docente. Contudo, ao descrever empiricamente o trabalho docente e, principalmente, a sua organização; a docência não sobrevive a mais elementar definição de profissão.

Larson (1977) define profissão como uma atividade especializada, realizada por especialistas, que, em função de seu conhecimento específico, são capazes de controlar as condições de oferta e execução do seu trabalho. Um olhar empírico sobre o trabalho docente revela tanto sua ca-

racterística intrinsecamente coletiva na execução (o trabalho docente se desdobra em um longo período de tempo, envolvendo diferentes docentes e/ou outros trabalhadores em uma mesma ou diferente instituição de ensino), como seu caráter organizacional (diversos níveis hierárquicos de gestão como direção de escola, núcleos, secretarias, ministério). Este fato, por si só, demonstra a incapacidade fática do trabalho docente preencher uma exigência mínima do conceito de profissão: a capacidade do profissional controlar as condições da oferta e execução do seu trabalho.

Esta impossibilidade real de controlar as condições da oferta e execução do seu trabalho, que sugere uma heteronomia no trabalho impulsionou estudos a partir da sociologia do trabalho. E para este tipo de análise o conceito de proletarização tornou-se central para o estudo do trabalho docente (FERREIRA JR e BITTAR, 2006). Outras características empíricas evidenciaram certa potencialidade da abordagem: o caráter massivo da oferta do trabalho docente - só no Brasil são mais 2,3 milhões de docentes segundo dados do Censo Escolar (LABDADOS UFPR, 2021) a maneira de organização política dos docentes (organização em Sindicatos como os trabalhadores proletários e não em Ordens ou Conselhos como os profissionais liberais); os baixos níveis salariais.

Contudo, igualmente ao primeiro caso, uma descrição empírica mais apurada, revela problemas para o uso do conceito no caso de análises sobre o trabalho docente. O conceito de proletarização implica, ao menos, em duas características: 1) a heteronomia do trabalho que se submete ao quase pleno controle do capital; 2) a apropriação da mais valia gerada pelo trabalho.

Em relação ao primeiro ponto, o caráter cognitivo do trabalho (TARDIF e LESSARD, 2005) diferencia de forma contundente o grau de heteronomia/autonomia que o trabalho docente tem, quando comparado com o trabalho operário típico, ou mesmo o conjunto dos trabalhos do setor de serviços. Se, como já foi salientado, não há a mesma

autonomia do profissional liberal, a ponto de conseguir controlar plenamente as condições do seu trabalho; em contrapartida, o professor é capaz de autonomamente interferir no conteúdo curricular, nas estratégias didático-pedagógicas, na organização da sala de aula, no tempo da aprendizagem, etc. Há um grau de autonomia relativa praticamente desconhecido para outras atividades de trabalho proletarizadas.

Da mesma maneira, faz-se necessário registrar que 76% da força de trabalho docente da educação básica (LABDADOS UFPR, 2021) encontra-se no setor público. Este elemento é relevante para uma teoria que queira fazer uso do conceito de proletarização. A remuneração (CAMARGO e JACOMINI, 2011) que é a contrapartida ao trabalho docente não lhe é devida em troca de uma mercadoria, mas ao atendimento a um direito do público (SUPIOT, 1995), assim não está vinculada a geração de mais valia. Ao contrário se inclui na dialética do anti-valor (OLIVEIRA, 1998). A remuneração docente, ainda que se torne elemento econômico, quando o sujeito docente vai ao mercado em busca de suas necessidades, no momento primeiro, em sua relação estatutária com o Estado é um elemento político no interior da disputa pelo fundo público (OLIVEIRA, 1998).

Neste ponto, é possível retomar a caracterização inconclusa do trabalho docente com a qual abrimos este texto, que sob nossa perspectiva é fruto da insuficiência das duas tradições teóricas. Assim, propomos uma leitura que aproxima autores díspares, mas que têm em comum a sensibilidade empírica para registrar e trabalhar analiticamente as diferentes nuances do trabalho docente.

Sob este registro, Oliveira (2010) explora a ambiguidade entre profissionalismo e proletarização na formação da identidade docente. Tardif e Lessard (2005), em um registro que une sociologia fenomenológica e organizacional, contrapõe a autonomia relativa no interior da sala de aula, com o caráter sistêmico da escola e das redes

de ensino, para caracterizar a atividade docente como uma atividade cognitiva impossível de ser totalmente padronizada, o que lhe confere relativa autonomia; mas, concomitantemente, dependente de um funcionamento institucionalizado – no sentido que a sociologia do conhecimento²¹ confere a este termo. E Mehta (2020) que propõe interpretar o trabalho docente como uma semiprofissão dado três características: 1) o grande número de professores dificulta o controle de entrada na profissão, 2) baixo grau de codificação padronizada da atividade docente, 3) alta feminização da atividade articulado ao trabalho com criança o que confere baixo poder social.

O que há de comum entre estes autores – diferentes sob suas perspectivas teóricas – é concluir que há uma tensão constitutiva no fazer e no organizar do trabalho docente que não nos permite descrevê-lo no interior de teorias elaboradas a partir de referenciais empíricos tomados de outras atividades laborais.

Assim, não é de se estranhar que ao olharmos historicamente para as políticas de valorização docente no Brasil há um contínuo da tensão entre autonomia e controle. As duas tradições (sociologia das profissões e sociologia do trabalho) tendem a sugerir que esta tensão é fruto de forças políticas opostas e que, em tese, podem ser superadas, seja pelo pleno estabelecimento do poder profissional-corporativo; seja pela vitória de classe do trabalho sobre o capital. Neste texto, estamos a sugerir que esta tensão pode ser intrínseca às próprias características do trabalho docente. Mas para isso, é necessário olhar para a permanência desta tensão, ao longo do desenvolvimento das políticas de valorização docente, especialmente, a partir da LDB de 1996.

²¹ Sobre o conceito de instituição na sociologia do conhecimento ver Berger e Luckmann (1985).

1) TENSÕES ENTRE AUTONOMIA E CONTROLE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Pensar o trabalho docente no contexto das políticas educacionais implica compreender as disputas em torno da tensão, autonomia e controle. Argumenta-se aqui que para compreender ainda hoje esta tensão é preciso resgatar os debates sobre este binômio no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde o texto aprovado em 1996. Este é um tema recorrente na literatura do campo da política educacional (CURY, 2008; CURY, 2014; AGUIAR, 2018) com foco nos dilemas de tomada de decisão em um contexto federativo, em que a legislação reconhece sistemas de ensino municipais e estaduais com autonomia, ao mesmo tempo em que a política nacional formulada nos últimos 25 anos construiu um sofisticado arcabouço de sistemas de avaliação externa que se encontraram mais recentemente com a aprovação conflituosa de uma base nacional comum curricular (SUSSEKIND e MASKE, 2020).

Este é um encontro que já estava na origem da LDB aprovada em 1996. Se por um lado, naquele momento, a lei rompia com a ideia de currículos únicos das redes de ensino, reconhecendo o protagonismo dos projetos curriculares das escolas ao definir no artigo 12 que caberia aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996) e, no artigo, seguinte definia que caberia explicitamente aos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”(BRASIL, 1996); foi no âmbito da mesma LDB, que se definiu como papel da União, as incumbências de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

(...)

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 1996) grifos nossos

A ideia de autonomia e participação docente na construção da proposta curricular da instituição escolar não é letra morta na lei, há um conjunto de experiências e debates fartamente conhecidos pela literatura sobre cotidianos escolares que evidenciam a riqueza das experiências de docentes e estudantes, mas é também verdade que na literatura de políticas educacionais tem fartamente registrado, ao mesmo tempo, que o sistema escolar viu crescer um volume de pressões pelo controle externo (SOUZA e OLIVEIRA, 2003; MACEDO, 2015).

Este processo atinge de maneira emblemática o sentido do trabalho docente por, pelo menos, duas dimensões: a primeira dimensão material, pois um dos desdobramentos das estratégias de standardização de resultados dos estudantes tem sido a vinculação destes com a ideia de controle sobre o desempenho de docentes muitas vezes de forma de políticas simplistas de bonificação no contexto dos debates sobre políticas de remuneração (ASSIS, 2015). Esta conexão tem sido feita não apenas no Brasil, mas também em outras experiências no exterior tem sido indicada suas limitações (RAVITCH, 2013) por buscar resolver problemas complexos de aprendizagem em contextos desiguais para os estudantes a partir de um tratamento artificial e equivocado de competição entre os docentes. A segunda dimensão, podemos considerar como simbólica, atinge os docentes ao alterar a forma de planejamento do trabalho vinculando o cotidiano da prática pedagógica aos exames em larga escala (OLIVEIRA, et al., 2019). As decorrências são complexas e desdobram-se tanto em relação às formas como o professor compreende a imposi-

ção da lógica dos exames ao seu contexto específico, quanto ao volume de artifícios que as redes de ensino utilizam para dar visibilidade aos resultados dos exames provocando o que a literatura chama de efeitos não previstos, que por vezes, ampliam a pressão sobre os docentes.

Longe de pretender esgotar o debate, o que se procura demarcar aqui é que esta tensão, entre controle sobre o trabalho docente e autonomia, não é nova. Mas com a pandemia pergunta-se como a profissão docente foi ou não reconfigurada, a partir das decisões tomadas pelos sistemas de ensino para resolver a grave situação a que se impõe às populações não apenas do Brasil, mas no mundo. Portanto, tendências em curso foram em alguma medida aprofundadas. Assim, a partir destas notas temos condições de apresentar alguns resultados de pesquisa sobre o caso do ensino remoto na rede estadual de ensino do estado do Paraná.

2. A PANDEMIA E ENSINO REMOTO NO PARANÁ

A rede estadual de ensino do Paraná como as demais redes públicas brasileiras suspendeu as aulas presenciais no âmbito das escolas em março de 2020, devido a pandemia COVID 2019 e organizou de maneira excepcionalmente rápida um conjunto de atividades de forma não presencial a partir de atividades transmitidas via um canal de televisão aberta e com uso de plataformas interativas disponíveis para celulares e computadores²². Com esta estratégia, portanto, os conteúdos rapidamente foram produzidos de forma padronizada, em aulas gravadas, e, o trabalho dos docentes migrou do ambiente das escolas para dentro de suas casas, assim como o trabalho dos estudantes mi-

²² Informações disponíveis em <http://www.aulaparana.pr.gov.br/>

grou para seus ambientes domésticos. A partir do conjunto de dilemas e desafios que esta situação constituiu desenhou-se em parceria entre o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais (NUPE) e o sindicato de docentes, APP- Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras de Educação do Paraná um survey com o objetivo de refletir sobre o período.

A pesquisa constituiu-se de um questionário aplicado para uma amostra representativa de docentes da rede estadual de ensino do Paraná, o questionário composto por 50 questões estava organizado em 4 blocos (trabalho docente, percepção, condições de trabalho, e, formação), pôde ser respondido tanto no celular, quanto no computador e demandou em média 16 minutos para ser respondido. A divulgação do questionário foi feita pela APP sindicato a partir da página do NUPE/UFPR. A amostra é composta por 2.388 respondentes, calculada a partir de um universo de 45.730 docentes informados no Censo Escolar de 2019. Os respondentes acessaram o questionário no período de 11 de agosto a 13 de setembro de 2020. A amostra foi calculada para o conjunto do estado, sem representatividade por região ou núcleo regional de ensino. Apresenta-se aqui um recorte dos resultados com ênfase nos elementos que dialogam com o tema central proposto no capítulo: em que medida a tensão entre controle e autonomia se mantiveram ou se exacerbaram no período de trabalho não presencial na rede estadual de ensino do Paraná?

Para começar a discussão, um primeiro elemento que se destaca é que os docentes ao terem seu trabalho completamente transformado de uma hora para outra, tinham um planejamento anterior. Assim, uma das questões apresentada foi em que medida os docentes consideraram compatíveis seus planos de trabalhos com as aulas e materiais disponibilizados pela SEEd/ PR. Os dados da tabela 1 informam que a maior parte dos docentes viu seus planos parcialmente comprometidos com o advento das aulas não presenciais, o que certamente era esperado. Mas

não era, de todo, esperado que o material disponibilizado pela SEED fosse não compatível com o planejamento como indicado por 12,8% dos docentes. De certa forma, os 16,9% de compatíveis também mereceriam investigação mais qualitativa para compreender-se como esta articulação se deu. A informação predominante nesta primeira questão é que 64,5% dos docentes viram a relação entre seu Plano de Trabalho Docente e o material disponibilizado como parcialmente compatível.

Tabela 1: Compatibilidade entre seu Plano de Trabalho Docente elaborado anteriormente ao período de aulas não presenciais e o material disponibilizado pela SEED

	Frequência	%	% acumulado	
Não compatível	306	12,8	12,8	
Parcialmente compatível	1541	64,5	77,4	
Compatível	403	16,9	94,3	
Não há material disponibilizado pela SEED (aulas gravadas, classroom, etc...) para a disciplina/modalidade.	137	5,7		100
Total	2387	99,9		
Não responderam	2	0,1		

Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Considerando este cenário os docentes passam a alterar seus planos. A questão destacada na tabela 2 se refere ao processo de alteração. Novamente a ênfase em um controle exacerbado chama a atenção por meio da ideia de um modelo para os planos de trabalho. Quase 70% dos docentes informaram que receberam um modelo para fazer as alterações. Ao mesmo tempo, apenas 21% alegam que, ao receberem tal modelo, não fizeram qualquer alteração no Plano de Trabalho Docente recebido. Destaca-se também que as alterações em maior parte foram feitas apenas pelo próprio professor (25,9%), mas em parte dos casos em diálogo com a equipe pedagógica (13,4%) ou em diálogo com outros docentes (7,4%). Uma das questões neste pro-

cesso de mudança rápida do trabalho do espaço da escola para o espaço doméstico, em meio a uma calamidade pública, é a exacerbação de um controle que individualiza os processos e isola os docentes. A informação de que uma parte dos docentes de alguma forma seguiu em contato com outros pares sugere pistas a serem seguidas.

Tabela 2: Processo de alteração do Plano de Trabalho Docente.

Processo Plano Trabalho	Frequência	%	% acumulado
Recebi o modelo e não fiz alterações.	522	21,9	21,9
Recebi o modelo e fiz alterações de conteúdo, avaliações ou cronograma sozinho.	619	25,9	47,8
Recebi o modelo e fiz alterações de conteúdo, avaliações ou cronograma junto com a equipe pedagógica.	319	13,4	61,2
Recebi o modelo e fiz alterações de conteúdo, avaliações ou cronograma junto com outros docentes.	176	7,4	68,5
Não recebi modelo.	751	31,4	100
Total	2387	99,9	

Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Especificamente em relação ao contato com os outros docentes, uma das questões no survey foi o motivo para este contato. A tabela 3 sumariza os principais motivos indicados pelos docentes. Os respondentes podiam indicar mais de um motivo. As razões com maior frequência decorrem de temas relacionados ao trabalho docente, seja com as aulas não presenciais (50,73%) seja com as questões de conteúdo, avaliação e andamento da turma (63,37%). Apenas 12,06% dos docentes responderam que não mantiveram contato com os colegas durante este período. Esta forma de contato e o desafio de transferir para o mundo digital a partilha da integração e dos conflitos são temas que merecem aprofundamento das análises e que se relacionam diretamente às tensões entre autonomia e controle no desafio da organização e execução do trabalho docente.

Tabela 3: Motivos para contato com outros docentes durante o período de aulas não presenciais.

Razões para contato com outros docentes	N	% do total de respondentes
Discutir questões relacionadas ao trabalho com as aulas não presenciais	1212	50,73
Discutir questões de conteúdo, avaliação e andamento da turma	1514	63,37
Compartilhar suas experiências com o isolamento e aulas não presenciais	906	37,92
Discutir conflitos com a equipe pedagógica	423	17,71
Discutir encaminhamentos da equipe pedagógica	864	36,17
Discutir conflitos com a direção	212	8,87
Discutir encaminhamentos da direção	539	22,56
Não manteve contato com outros docentes	288	12,06

Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Parte dos contatos com a equipe pedagógica e diretiva da escola, por outro lado, se pode ser fonte de apoio, pode também ser ampliação de controle e cobrança. Assim, uma das questões perguntadas foi como os docentes mantiveram contato com as equipes. A diversidade de formas de contato indica uma intensidade de comunicação que se encontra com os indícios já levantados em outros estudos sobre a intensificação do trabalho dos docentes neste período. Nesta questão os docentes podiam indicar mais de uma alternativa.

Chama atenção que mais de 80% afirmam que mantinham contato com as equipes tanto por grupos de whats app quanto de forma individual no whatsapp, e ainda, mais de 70% mantinham contato por meio de plataformas de reunião. O uso de instrumentos menos invasivos como e-mails tem um percentual bastante menos significativo.

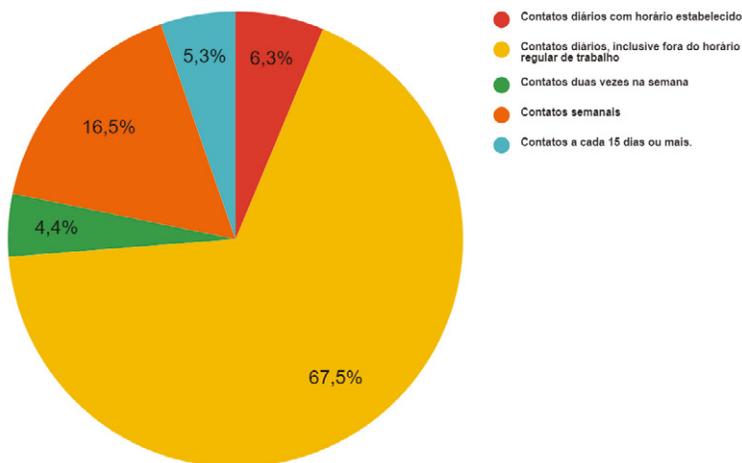
Tabela 4: Formas de comunicação com a equipe pedagógica e direção

Meios	N	% sobre o total de respondentes
E-mail institucional	879	36,79
E-mail pessoal	621	25,99
Whats app individual	1921	80,41
Grupo de whats app	2095	87,69
Plataformas de reunião	1858	77,77
Outras redes sociais	173	7,24
Ligação telefônica	733	30,68

Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Além da forma, o tema da intensidade tem relação com a frequência dos contatos com a equipe. O gráfico sintetiza de forma emblemática a informação de que os contatos eram diários e, inclusive, fora do horário regular de trabalho. Apenas 6,3% dos docentes informaram que os contatos diários seguiam horários estabelecidos previamente. Há um grupo de 16,5% de docentes que, por outro lado, informaram que os contatos com as equipes eram semanais. Aqui abre-se uma chave interessante para novas perguntas quanto às formas de organização deste grupo de docentes e suas escolas neste contexto, o que demandará análises mais qualitativas de casos.

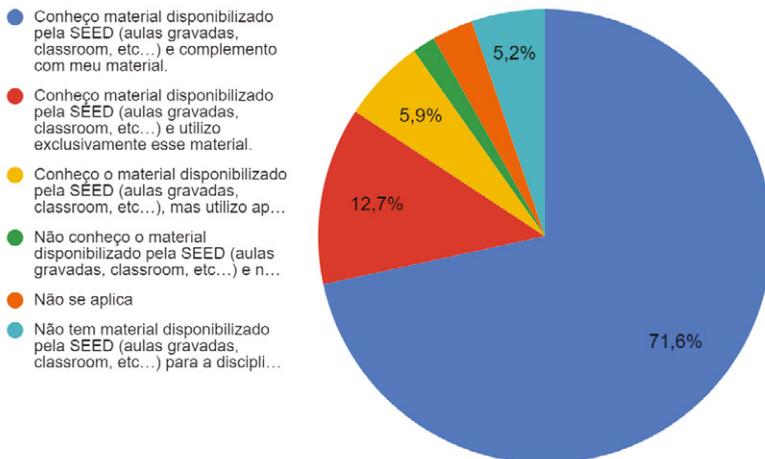
Gráfico 1: Frequência do contato com a equipe pedagógica e direção da escola



Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Além dos contatos com os pares, o contato com direção e equipe pedagógica, a redefinição de seu Plano de Trabalho Docente, os docentes têm um processo de preparação das aulas não presenciais, ou pelo menos da parte de interação prevista com os estudantes a partir das atividades padronizadas disponibilizadas pela televisão e pela plataforma interativa que a SEED/PR contratou. Sobre este processo 71% dos docentes informaram que conheciam o material disponibilizado e que o utilizavam (aulas gravadas, classroom, etc..), porém, complementando com seu próprio material. Apenas 12,4% dos docentes afirmaram utilizar exclusivamente o material produzido de forma padronizada em suas atividades. Uma parte dos docentes (5,2%) não contou com estes materiais.

Gráfico 2: Preparação de aula durante o período de aulas não presenciais



Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Esta questão da necessidade de complementar o material padronizado tem relação com o grau de satisfação e pertinência do material produzido. Ao solicitar uma avaliação da satisfação dos docentes com estes materiais, chama atenção que os docentes ficam menos satisfeitos com o que exige mais interação com os estudantes. Ou seja, com os exercícios disponibilizados. Ainda que a produção das aulas possa ser utilizada de forma mais satisfatória, parece interessante problematizar que ao pensar nos estudantes que têm que realizar as atividades, os docentes vejam mais necessidade de adaptações nos materiais. Novamente pensando a tensão autonomia x controle, aqui há elementos a serem considerados.

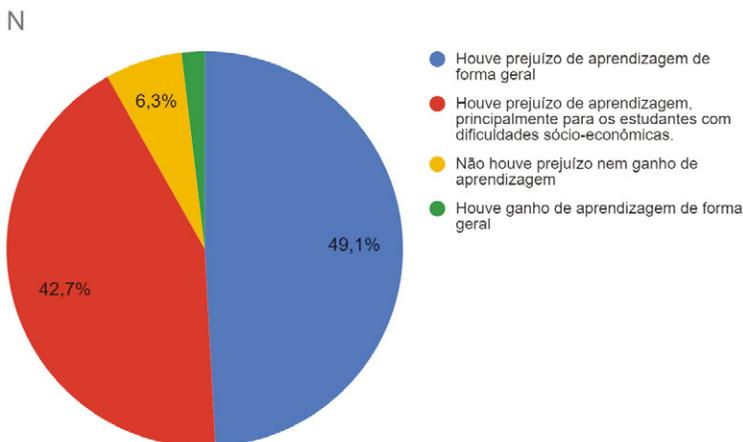
Tabela 5: Avaliação da satisfação do docente em relação ao material produzido pela SEED

Escala	Satisfação com as aulas gravadas pela SEED:		Satisfação com as listas de exercícios disponibilizadas pela SEED		Satisfação com os tutoriais/ lives disponibilizadas pela SEED	
	N	%	N	%	N	%
0	194	8,10%	252	10,60%	225	9,40%
1	166	7,00%	332	13,90%	334	14,00%
2	340	14,20%	469	19,60%	489	20,50%
3	726	30,40%	675	28,30%	689	28,90%
4	621	26,00%	434	18,20%	439	18,40%
5	340	14,20%	225	9,40%	211	8,80%

Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Ao considerar os estudantes, a percepção dos docentes é bastante negativa em relação ao processo como um todo. Ainda que reconheçam a qualidade do material, os docentes não acreditam que em termos de processo de aprendizagem este período garantiu direitos. Ao avaliarem os resultados das aulas não presenciais, 49,1% dos docentes entendem que houve prejuízo de aprendizagem de forma geral, e 42,7% dos docentes identificam prejuízos maiores para os estudantes com dificuldades sócio econômicas.

Gráfico 3: Resultado do período de aulas não presenciais na aprendizagem dos estudantes



Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

O peso das desigualdades socioeconômicas entre os estudantes é reiterado quando pergunta-se aos docentes sobre suas próprias aprendizagens. 72,4% dos docentes afirmaram que aprenderam novas práticas que podem até ser aplicadas parcialmente nas aulas presenciais, o que permite depreender que os docentes reconhecem possibilidades de aprendizagem em modelos remotos.

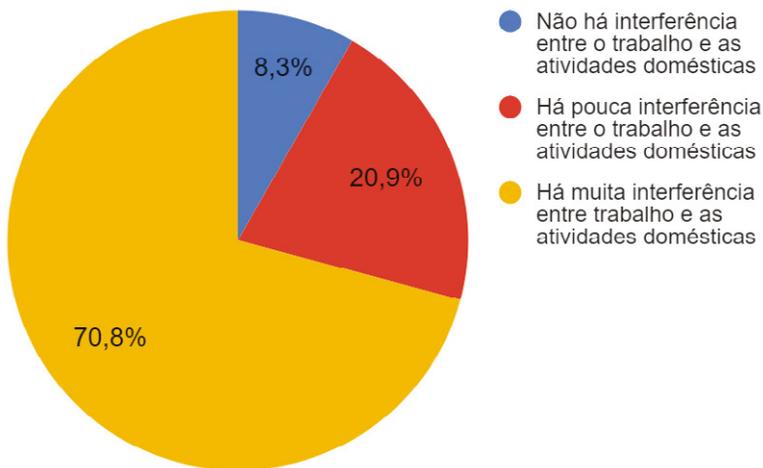
Tabela 6: Avaliação da sua própria aprendizagem durante o período de aulas não presenciais.

Sobre sua aprendizagem	N	%	% acumulado
Não tive novas aprendizagens	101	4,2	4,2
Apreendi novas práticas, mas não se aplicam ao período de atividade presencial	424	17,7	22
Apreendi novas práticas e algumas poderão ser utilizadas no período de atividade presencial.	1731	72,4	94,5
Apreendi novas práticas e pretendo transformar totalmente as minhas práticas no período de atividade presencial	131	5,5	100
Total	2387	99,9	
Não respondeu	3	0,1	

Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

Finalmente, ainda que sem esgotar o conjunto de questões da pesquisa, destaca-se especificamente a questão sobre a avaliação que os docentes fizeram sobre a atividade de trabalho no contexto do espaço doméstico. Novamente reitera-se os achados de pesquisas similares (OLIVEIRA et al, 2021) a maioria absoluta dos docentes conviveu com muita interferência entre as atividades domésticas e o trabalho docente.

Gráfico 04: Relação entre o trabalho e as atividades domésticas no período de aulas não presenciais.



Fonte: Pesquisa UFPR/APP (2020)

3. AUTONOMIA E CONTROLE: UMA INTERSECÇÃO ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL E UMA SOCIOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE

Neste ponto a tensão entre autonomia e controle no interior das políticas educacionais pode reencontrar uma sociologia do trabalho docente que não pretende ser sociologia das profissões e tampouco sociologia do trabalho ancorada em teses sobre a proletarianização. Se, por um lado, a literatura de políticas educacionais aponta a tensão no in-

terior no conflito que define a norma legal, e, este era o ponto em que nos encontrávamos anteriormente a pandemia. Por outro, no momento em que se instala o sistema de atividades docentes não presenciais, o Sindicato passou a denunciar a ampliação do controle, quiçá, a sua totalização. O que também o fazem outros discursos, às vezes com tons apocalípticos, diante de processos em que o crescimento do controle se manifesta como as avaliações de larga escala, a BNCC, dentre outros.

Mas, no que diz respeito ao trabalho docente o *survey* aplicada entre docentes da Rede Estadual do Paraná que se encontravam em trabalho não presencial provoca algumas reflexões. Encontrar a resistência da autonomia docente frente aos planos e materiais padronizados, como evidenciam as Tabelas 1, 2 e 5, e o Gráfico 2, era teoricamente esperado, visto que os estudos de currículo já demonstram este tipo de rebeldia criativa no interior da escola. Da mesma maneira, esperava-se o aparecimento da intensificação do trabalho como registrado na Tabela 4 e no Gráfico 1.

Contudo, as Tabelas 3 e 4, e o Gráfico 1 escondem mais que o simples significado da necessidade de uma vida coletiva perdida da escola, ao passar da escola para a atividade não presencial. Como também mais que apenas a intensificação do trabalho. Estes dados revelam uma reconfiguração da ordem social da escola. Uma ordem social no que consiste de troca entre pares, mas também no que consiste em hierarquia e controle. Mas em controle que não emana apenas de forma autoritária do núcleo diretivo da escola, mas também dialeticamente dos próprios docentes que precisam integrar as partes do processo educativo que foram separadas no isolamento doméstico. A presente hipótese parece ser reforçada pela Tabela 4 que revela que o veículo mais invasivo - o grupo de Whats app - é o mais usado como forma de comunicação. E podemos acrescentar - um dado que não apresentamos neste texto - que não só é o mais usado para se comunicar com a direção da escola, como também com estudantes e pais.

Mas uma certa contradição que aparece entre o Gráfico 3 e a Tabela 6 pode ser a mais desafiadora para uma sociologia do trabalho docente que queira encontrar políticas de valorização. Os docentes concluem majoritariamente sobre o seu próprio aprendizado pedagógico no período, enquanto são contundentes em constatarem a perda de aprendizado dos estudantes. E diante deste dado faz-se necessário perguntar sobre como a política de valorização docente amplia o direito ao aprendizado do estudante. É a busca de respostas a questões como esta que deve iluminar trabalhos de políticas educacionais que compreendam que o docente não é um proletário, mas tampouco um profissional. Sair deste impasse é encontrar na natureza da atividade docente condições para desenhar políticas de valorização que respeitem a autonomia do docente e do estudante, mas integrando fazeres de forma pactuada e colaborativa. Esta será uma demanda urgente nos pós pandemia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 722-738, 2018.

ASSIS, S. M. **Remuneração variável do Magistério Público da Educação Básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2015.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L9394.htm. Consultado em: 07 nov. 2021.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. In: **Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 14, nº 17 p. 129-167, jul. 2011.

CURY, C. R. J.. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 29, p. 1187-1210, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/STwFwhmwjLWTsqMpBKPVDKw/> Acesso em: 22 nov. 2022.

CURY, C. R. J.. Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate. In: CUNHA, C.; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NOGUEIRA, F. (Org.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. 1ed. Brasília: MEC, 2014, v. 1, p. 30-39.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas/SP,

vol. 27, n. 97, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS UFPR. **Número de Docentes. Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020.** Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/docentes> Consultado em: 07 nov. 2021.

LARSON, M. S. **The rise of professionalism.** Berkeley: University of California Press, 1977.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e sociedade**, Campinas/SP, v. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf> Acesso em: 22 nov. 2022.

MEHTA, Jal. n. 56 – Da Burocracia à Profissão: Reconstruindo o Setor Educacional para o século 21. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 14, dec. 2020. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78849>. Acesso em: 22 nov. 2022.

NÓVOA, A. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). In: **Análise Psicológica**, v. 3, p. 413-440, 1987. Disponível em: <https://core.ac.uk/display/70651467> Acesso em: 22 nov. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista**, v. n.1, p. 17-36, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463/0>. Acesso em: 22 nov. 2022.

OLIVEIRA, D.; CARVALHO, L. M; LEVASSEUR, L.; MIN, L.: NORMAND, R. **A. Políticas Educacionais e Reestruturação da**

Profissão do Educador: Perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, D; PEREIRA JR, E.; CLEMENTINO, A M. **Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina:** Análisis Comparado. — Brasília, DF Criatus Design e Editora, 2021.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor:** a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAVITCH, D. **Reign of Error:** the hoax of the privatization movement and the danger to America's Public Schools. New York: Alfred A. Knopf, 2013.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P e. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz-7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SUPIOT, A. A crise do espírito de serviço público. **Adverso**. Porto Alegre: Revista da Associação de Docentes da UFRGS, ano V, n. 7, julho de 1995. (pp. 16-25).

SUSSEKIND, M. L; MASKE, J. “Pendurando Roupas nos Varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020.

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

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Lidiane Cabral Edvirges

Pedro Rodrigues de Miranda

INTRODUÇÃO

Para se compreender o panorama dos projetos de educação voltados para os adolescentes e jovens no Brasil, faz-se necessário compreender os aspectos gerais da demanda e entender as mais diversas propostas pedagógicas que estão em disputa no contexto histórico de construção de uma educação voltada para a última etapa da educação básica no país, o ensino médio.

A trajetória do ensino médio em nosso país produziu desafios reais que deságuam na dura realidade dos trabalhadores e de seus filhos. Dito de outra maneira, no Brasil o ensino médio público se caracteriza por não garantir processos educativos de qualidade aos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora²³. Tal característica foi constituída no caminho da negação do acesso desses sujeitos históricos às instituições escolares e nos descaminhos da legislação nacional

²³ Segundo Bottomore (1988, p. 61), o conceito de classe é de certa forma o ponto de partida de toda a teoria marxista, pois foi a “descoberta do PROLETARIADO como a ‘ideia no próprio real’, –uma nova força política engajada em uma luta pela emancipação –que fez Marx voltar-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu desenvolvimento”.

que, por muito tempo, colaborou para que as etapas superiores de ensino fossem apenas para as classes dominantes.

É preciso assinalar que a resistência a essa condição produziu significativos avanços²⁴ quanto à expansão do acesso a essa etapa de ensino. Sabemos, no entanto, que esses avanços responderam às “reivindicações populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país competitivo no cenário internacional” (KRAWCZYK, 2012, p. 42).

Mesmo reconhecendo a importância desses avanços, a escola média continuou apresentando o grave problema de não conseguir garantir a permanência dos jovens nas instituições escolares²⁵.

Segundo Krawczyk (2012, p. 41- 44), a dura realidade vivida hoje em nosso país aponta para: a) altas porcentagens de jovens fora da escola; b) tendência ao declínio do número de matrículas (desde 2004); e c) persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para essa autora, esses índices e aspectos representam um campo de disputa entre diferentes classes sociais que correm em busca da apropriação do conhecimento socialmente produzido e, como tal, manifestam-se nas desigualdades regionais, de sexo, de cor/raça, de modalidade de oferta, e na seleção oculta que se esconde nas formas de concentração espacial nas salas de aula e

²⁴ Entre 1995 e 2005, as matrículas no ensino médio subiram de 5.374.831 milhões para 9.031.302 milhões; nos anos seguintes, porém, as matrículas entraram em descompasso. Segundo os dados do MEC, 8.376.852 milhões de estudantes estão matriculados no ensino médio (INEP, 2014).

²⁵ De acordo com Moehlecke (2012, p. 44), a “permanência do estudante no ensino médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros”.

nas instituições escolares (seleção dos estudantes por níveis de aprendizagem, classe social e/ou por etnia) (KRAWCZYK, 2012).

A partir das observações descritas, é possível perceber as modificações na gestão das redes de ensino (inclusive no sistema de ensino vigente na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul), que mantêm o discurso político-pedagógico de unificação, sem, no entanto, deixar de assegurar as formas de segmentação dos processos educativos por meio da oferta de modelos de educação integral que são ofertadas aos jovens.

Um fato que se torna digno de nota, tendo esses problemas em vista, é que os resultados das avaliações institucionais estão sendo tomados apenas “para ranquear escolas e para excluir alunos e não para corrigir políticas públicas na área de educação” (CARNEIRO, 2012, p.54).

E, factualmente, quase sempre, esse tipo de avaliação educacional perde de vista as raízes históricas de nossos problemas educacionais, investindo em procedimentos que intensificam a responsabilização das escolas e dos professores pelo fracasso escolar dos estudantes.

Isso ocorre porque, quando os resultados das avaliações no ensino médio são divulgados, transformam-se de imediato em mercadoria política, em munição para a mídia e/ou em crítica do setor empresarial, que passa a reclamar do nível de escolaridade dos trabalhadores, culpabilizando as escolas e os professores pela baixa qualidade do ensino (CARNEIRO, 2012, p. 54-55).

Partindo disso, o programa Escola da Autoria apresenta-se como um modelo pedagógico proposto por um instituto privado e que visa a organizar o ensino em tempo integral nas escolas de nível médio. Essa relação entre a educação pública e o viés privado apresenta-se de forma diferenciada e influencia diretamente na formação do aluno inserido nos estabelecimentos de ensino vinculados ao programa.

A implantação do programa Escola da Aatoria, além de vivenciar objetivamente um modelo (padrão) de escola em tempo integral, desperta à atenção e leva-nos a querer entender e pesquisar a respeito das diferenciações e conceitos de “integral” na educação e no ensino.

Segundo dados do Portal do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), o foco do instituto é a “criação e o desenvolvimento de um modelo de escola pública de qualidade replicável em escala nas redes públicas de ensino”. Ressaltamos que, hoje, o ICE está replicando esse “modelo” de gestão da educação integral em cinco estados brasileiros (ICE, 2013).

A educação integral e a educação em tempo integral são temas que vêm sendo problematizados nas discussões educacionais atuais, principalmente por conta do aumento, nas últimas décadas, de experiências nesse âmbito enquanto políticas públicas municipais, estaduais e/ou federais, bem como do crescimento de produções acadêmicas.

A Educação Integral é uma proposta que cria a possibilidade de repensar a educação na perspectiva da formação integral do ser humano. A criação de Educação Integral em Jornada Ampliada tem por base a análise crítica das práticas pedagógicas, os tempos escolares e seus espaços, bem como a organização do currículo e seus aprofundamentos respectivos, em que representa não somente a permanência do educando em tempo ampliado na escola mas também a ampliação de experiências e oportunidades que favorecem aprendizagens significativas e que permitem ao aluno a capacidade do desenvolvimento de habilidades cognitivas e intelectuais, assim como as éticas e sociais.

A Jornada escolar ampliada está contemplada nos artigos 34 e 87 da Lei. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96):

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

Quando se inicia um estudo sobre o tema educação integral, observa-se que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que necessita ser resgatada sob pena de se apreender de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa. Nesse viés, a possibilidade de discuti-lo a partir das matrizes ideológicas que, sócio historicamente, constituem as sociedades modernas, é uma opção que permite compreender os recuos e avanços e de práticas e concepções dessa análise mais completa para a educação.

A Educação Integral como Política Pública precisa ser discutida analisando o papel do Estado e das demandas sociais, considerando que as prioridades colocadas na agenda pública são resultados de movimentos sociais de pressão e lutas organizadas pela sociedade civil.

Dessa forma, a maioria das Secretarias de todo o país tem priorizado a educação em tempo integral. Esse tema vem sendo abordado há um tempo, mas sendo retomado com maior veemência no contexto atual, como descrito, foi tecido desde a Constituição Federal de 1998, reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e no Plano Nacional da Educação – PNE, sendo neste último o destaque do avanço significativo da diminuição da desigualdade com a implantação da educação em tempo integral para a população em situação de vulnerabilidade, protegendo e garantindo direitos.

Segundo Moll (2012) há alguns condicionantes a serem analisados quando se considera a escola pública de tempo integral:

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento. As crianças que vivem em espaços muito restritos, como as habitações de favela, cujo lazer mais comum é empinar pipa na laje da casa, ou as crianças que vivem em espaços muito amplos, como o ambiente rural, que têm para seu lazer extensões enormes de terreno, tanto uma como a outra precisam se habituar ao espaço escolar, tanto pelas dimensões físicas como pelo partilhamento de espaços sociais. A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro. (MOLL, 2012, p.21).

Ressalta-se que a escola não é um laboratório de soluções, sendo o horário integral destinado a alunos e professores. Só nesta convivência longa e diária serão construídas as condições em coletividade que tornem produtivo o convívio de culturas diversas e suas necessidades, dos próprios professores e alunos. Haverá embate, haverá conflito, mas o entendimento desta função da escola propiciará que se encontrem os meios indispensáveis para a realização desse projeto. Tempo e espaço, desse modo, tornam-se condições para formular propostas que tenham a convivência e o encontro como essência do desenvolvimento.

A RECENTE POLÍTICA DO GOVERNO REINALDO AZAMBUJA (2015-2018 – PRIMEIRA GESTÃO)

No modelo em questão, Escola da Aatoria, o governo de Mato Grosso do Sul assume ainda o compromisso de implantar uma política de estado que ultrapasse a gestão dos governos, com o objetivo de instituir metas educacionais de longo prazo.

Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul estabeleceu um conjunto de iniciativas com ênfase em: garantia de professores em todas as salas de aula; recuperação da estrutura física das escolas; mudança no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, melhoria da merenda escolar; distribuição de uniformes, material escolar e livros didáticos para todos os estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Essas iniciativas do governo de Mato Grosso do Sul apontam ainda para uma consolidação do modelo de educação integral e em tempo integral no ensino médio, tendo por carro chefe o lançamento do Programa de Educação Integral Escola da Aatoria, conforme PL 222/2016, para atender estudantes de ensino médio em período integral, embasado na proposta inovadora em que a formação integral dos estudantes e a excelência acadêmica sejam primordiais na formação de jovens protagonistas, cada vez mais autônomos (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O Brasil, por se apresentar um país com visível discrepância econômica em todos os seus estados, nos últimos anos, vivenciou uma crise considerada por alguns como reflexo da oscilação econômica em nível mundial. Foi no meio dessa crise institucional e política que o governador Reinaldo Azevedo (PSDB), assumiu a responsabilidade de administrar e representar o Estado em suas relações políticas, administrativas e jurídicas, ao ser eleito pelo povo sul-matogrossense no ano de 2014, assumindo em 2015 e reeleito em 2018.

Para construir o seu projeto de governo ainda no primeiro mandato, o governador Reinaldo Azambuja se propôs a visitar as diversas cidades do Estado a fim de ouvir sobre os anseios e necessidades da população, surgindo dessa forma o “Pensando MS”, como é descrito:

O Pensando MS buscou promover debates sobre os problemas prioritários apontados pela população, buscando, ao mesmo tempo, discutir as possíveis soluções que pudessem atender as necessidades das pessoas, em um Estado onde há tradicionalmente baixíssima disponibilidade para a interlocução pública e espaço para o debate substantivo. (AZAMBUJA, 2015-2018/ Plano de Governo p. 7).

Quanto à educação, o “Pensando MS” dando voz a população, destacou a importância da educação para a juventude. Os pais e responsáveis destacaram a preocupação com o futuro dos filhos, entendendo que a educação digna é a única forma de visualizarem uma vida promissora, de acordo com o Plano de Governo:

Em pleno século 21, ainda há pessoas analfabetas e o nosso Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o pior da região Centro-Oeste. As taxas de reprovação são as maiores do Centro-Oeste e gasta-se mais de R\$ 800 milhões com a reprovação e abandono dos alunos, recursos que poderiam ser empregados para melhorar a oferta da educação nas escolas.

O problema se agrava quando se constata que o maior gargalo na área está na oferta de creches para as crianças de 0 a 3 anos. Os municípios assumiram a responsabilidade de ofertar essa etapa de ensino, mas não têm recebido a devida ajuda do governo estadual e do governo federal para cumprir com as exigências da lei. Como se não bastasse o descuido com a educação infantil, 38,9% dos alunos que ingressaram na primeira série do ensino fundamental não chegam a concluir essa etapa de ensino (AZAMBUJA, 2014).

Quando ao poder público, e com o que preconiza a Constituição de 1988 “a educação foi considerada um direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (GADOTTI, 1995).

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL “ESCOLA DA AUTORIA”

A Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criou o Programa de Fomento à Efetivação do Ensino Médio em Tempo Integral, no governo do Presidente da República Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Cabe ressaltar que os estados brasileiros tiveram pouco tempo para se organizar e aderir a esse Programa, pois tiveram que fazer uma análise rápida das escolas e escolher as que tivessem o mínimo necessário e capacidade para atender 350 alunos do Ensino Médio, em tempo integral, entre outras exigências.

A Portaria nº 1.145, nos Artigos 3º, 4º e 5º estabelecia que:

Art. 3º Cada edição do Programa terá duração de 48 (quarenta e oito) meses, para a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados. Art. 4º A adesão dos Estados e Distrito Federal será formalizada por meio da assinatura do Termo de Compromisso e elaboração do Plano de Implementação. Parágrafo único O Termo de Compromisso a que se refere o caput deste artigo consta do Anexo I desta Portaria. Art. 5º Cada SEE poderá aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela constante do Anexo II desta Portaria. § 1º Na hipótese de a SEE pleitear um número de escolas ou de alunos aci-

ma do previsto no Anexo II, a participação será analisada pelo MEC priorizando se os estados que tenham alcançado menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no ensino médio, respeitada a disponibilidade orçamentária. § 2º Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de ensino médio no (caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar) (BRASIL, 2016).

Os critérios elencados no documento citado, geraram esforços por parte dos estados brasileiros para se adequar e participar do Programa. Em Mato Grosso do Sul, o Programa foi instituído por meio da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que aprova o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”.

Em 81 dias, o governo do Estado de Mato Grosso do Sul criou a Lei em questão. Uma política pública é “um curso de ação (ou inação) conscientemente escolhido e orientado para um determinado fim” (MONTEIRO, 1982, p. 12), ou “toda ação permanente e abrangente do poder público em uma determinada área de atuação, seja econômica, ambiental, urbana ou outras” (MELAZZO, 2010, p.14).

Costa (1998, p. 7), considera “como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse”. No Estado de Mato Grosso do Sul, o Programa “Escola da Autoria”, funcionaria inicialmente, em 16 escolas.

No entanto, foram implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), em 12 escolas, sendo 8

em Campo Grande e 4 escolas distribuídas no interior do Estado, nos seguintes municípios: 1 em Corumbá, 2 em Dourados, 1 em Naviraí e 1 em Maracaju.

O Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, foi criado pela Lei nº. 4.973, de 29 de dezembro de 2016 e está vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED) e tem por objetivos “a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O Programa de Educação em tempo Integral “Escola da Autoria” de acordo com o previsto no caput da Lei nº. 4.973/2016, “será implantado e desenvolvido, progressivamente, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino [...] sob o regime integral, iniciando-se, prioritariamente, pelo ensino médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O Programa tem por finalidades:

I - executar a Política de Educação Básica, em consonância com as diretrizes: a) nacionais: Constituição Federal de 1998 e a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; b) estaduais: Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e a Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014; II - desenvolver ações voltadas à melhoria do ensino e aprendizagem; III - sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos sócio emocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação; V - integrar as ações desenvolvidas nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino inseridas no

Programa em todo o Estado, oferecendo atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e de enriquecimento cultural, bem como estimulando o exercício da cidadania autônoma, solidária e competente; VI - promover e apoiar a expansão gradativa do ensino integral para todas as unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, observado o regulamento próprio; VII - consolidar o modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação; VIII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola; IX - reduzir a média de abandono e de reprovação dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino; X - aumentar a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e melhorar o desempenho dos alunos participantes; XI - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Conforme está prescrito na Lei nº. 4.973/2016, a execução do Programa de Educação em Tempo Integral, “Escola da Autoria” se dará em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais, a saber: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, Plano Estadual de Mato Grosso do Sul (PEE-MS 2014-2024).

Na REE/MS, o Programa iniciou prioritariamente pelo Ensino Médio, e no ano de 2017 foi efetivado em 12 escolas, sendo 8 na capital Campo Grande, e 4 no interior, nos municípios de Corumbá, Dourados,

Naviraí e Maracaju. As escolhas das escolas e dos municípios em questão, se deram, principalmente, pela vulnerabilidade social dos alunos dos municípios com alta taxa populacional e um número maior de escola da rede estadual e uma maior taxa de matrículas do ensino médio.

No ano de 2017, 24 municípios ofertaram a Educação em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso do Sul. Ressalta-se que MS tem um total de 79 municípios e uma população estimada em 2.800.000 habitantes, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Do total de 367 escolas sul-mato-grossenses, apenas 52 escolas ofertaram a Educação em Tempo Integral.

Essa oferta se dá tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio (Propedêutico e Profissionalizante). Em 2018, 23 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul ofertaram esse modelo de educação. Diminuiu um município em relação ao ano de 2017 no oferecimento da Educação em Tempo Integral. No entanto, do total de 367 escolas sul-mato-grossenses, 57 escolas ofertaram esse tipo de ensino, nas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Propedêutico e Profissionalizante).

E por fim, no ano de 2019, 29 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul ofertaram a Educação em Tempo Integral. E, do total de 367 escolas sul-mato-grossenses, 63 escolas ofertaram esse tipo de ensino. Percebe-se que de 2017 a 2019 houve um aumento significativo de escolas no estado de MS que passaram a ofertar a Educação em Tempo Integral na Educação Básica.

O Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024) na Meta 6, Educação em Tempo Integral, preconiza implantar e implementar, gradativamente, educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica. Para atingir essa meta, o Estado de Mato Grosso

do Sul, junto à SED tem buscado elaborar políticas para atender a essa exigência posta no Plano e que tem o prazo até 2024 para ser atingida.

O 1º Relatório de Monitoramento do PEE/MS traz junto à Meta 6, oito estratégias, e estabelece que, até 2024, 65%, no mínimo, das escolas públicas funcionarão em tempo integral, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, observa-se a necessidade de previsão orçamentária para atender essa meta, dado o cenário econômico atual.

Em Mato Grosso do Sul, o percentual de escolas da rede pública com estudantes matriculados em tempo integral aumentou de 60%, em 2012, para 61,8%, em 2013, ou seja, uma porcentagem superior a nacional, de 34,7% em 2013. O PEE-MS propõe a meta de alcançar 65% até 2024, acima da meta estipulada pelo PNE, que é de 50%.

Sendo assim, os elementos que regem a gestão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) necessitam da ação de todos na efetivação de uma gestão democrática participativa, pois é necessário compreender e lutar por uma escola pública no que estabelecem os documentos norteadores, e o que se estabelece no cotidiano escolar, assegurando o acesso e a permanência de todos.

E isso não deve ser diferente na “Escola da Autoria”. Cabe ao governo investir na qualidade da educação, sobretudo visando ao aumento do rendimento escolar dos alunos e aos modelos de gestão descentralizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa informação, testemunha-se no plano pedagógico a passagem de um ensino médio estruturado em conteúdos disciplinares para uma organização curricular norteada para o desenvolvimento de competências produtivas adequadas ao desenvolvimento econômico e a conformação dos estudantes à realidade do mercado de trabalho.

É importante reconhecer que a afirmação desse fato na política de ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul segue a tendência contemporânea dos documentos curriculares nacionais que reforçam o redesenho curricular a partir dos quatro pilares propostos pela Unesco para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Convém esclarecer que a proposta do Programa Escola da Autoria para o ensino médio integral aproxima-se das orientações que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2010), mediante o nexo de essas duas propostas contemplarem ações educativas voltadas para o desenvolvimento da subjetividade, do protagonismo e da formação de valores nos estudantes.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Reinaldo. Mato Grosso do Sul seriedade e inovação para mudar. **Plano de Governo MS**, 2015-2018. Campo Grande-MS, 2014, 72 p.

BRASIL. Congresso Nacional (1996). Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/> Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**: texto para discussão. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2019.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1988.

CARNEIRO, Moaci Alves. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA, Nilson Rosário. **Políticas Públicas, justiça distributiva e inovação**: saúde e saneamento na agenda social. São Paulo: Hucitec, 1998.

GADOTTI, Moacir. Educação Brasileira Contemporânea: desafios do ensino básico. In **Centro de Referência Paulo Freire**. 1995. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3393/1/FPF_PTPF_01_0416.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

ICE. **Instituto de corresponsabilidade pela educação**. Recife: ICE, 2013. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 07 set. 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: INEP, ca. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 07 set. 2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 07 set. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A escola média, uma fábrica de frustrações? In: SANTOS, J. M. C. T. **Ensino médio: políticas, docência, inclusão e cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 41-49.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, ano 36, n. 8.828, p. 6-15, 26 dez. 2014.

MATO GROSSO DO SUL Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, ano 38, n. 9.318, p. 6, 30 dez. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande: SED/MS, 2020.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**. [s.l]. v.4, n.2, p. 2-9, 2010.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, J. V. **Fundamentos da Política Pública**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1982.

CAPÍTULO 4

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO LÓCUS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL (2009 – 2020)

Andressa Santos Rebelo

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

INTRODUÇÃO

O termo *inclusão* passa a ter importância como eixo das políticas públicas nacionais na medida em que passou a integrar os Planos Plurianuais (PPA) a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. No seu primeiro mandato (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título: *Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social*. No documento foi possível observar afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi intitulado *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade*. Um “serviço”, tal como a educação é tratada no documento, é alçado à posição de estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres (ALMEIDA, 2009; MICHELS; GARCIA, 2014; REBELO; KASSAR, 2017).

Com foco direcionado à educação dos alunos da Educação Especial²⁶, foram propostos e executados em conjunto, os programas Educação inclusiva: direito à diversidade, Escola Acessível, Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) e Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, articulados em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2012) e que se constituíram a base da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil (GARCIA, 2013).

Como continuidade dessas ações, o Ministério da Educação criou em 2007 o *Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, de 180 horas, na modalidade de educação à distância, com o propósito de “oferecer fundamentos básicos em Atendimento Educacional Especializado, introduzindo conhecimentos que pudessem fundamentar a reflexão e desenvolvimento de práticas educacionais compatíveis com os pressupostos político-conceituais da educação inclusiva”, realizado em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (BRASIL, 2007a, p. 1).

O conjunto desses programas e ações pretendeu dar suporte à forma organizativa de atendimento aos alunos da Educação Especial que se fortaleceu a partir de então, com orientação para matrículas desses

²⁶ Neste capítulo, utilizamos a forma “alunos da Educação Especial” para designar o conjunto de estudantes elegíveis para o Atendimento Educacional Especializado no Brasil nos documentos nacionais, no decorrer do período. Desde a divulgação do documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, essa população está delimitada em “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. O glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020 altera a designação do grupo para “alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação” (INEP, 2020).

estudantes em classes comuns das escolas regulares e o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, Art. 1º). Especialmente as salas de recursos multifuncionais, objeto do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, apresentam-se como destaques da política em execução.

Neste capítulo discute-se o Programa de oferecimento de Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais, dentro da política brasileira de educação inclusiva. Os procedimentos de coleta de dados consistiram no acesso a documentos e indicadores educacionais publicizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio do Censo Escolar da Educação Básica.

O material a ser apresentado está dividido em dois momentos. O primeiro, período em que ocorreu a implantação e a consolidação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, vai de 2009, primeiro ano em que os dados dessa forma de atendimento passam a ser disponíveis e que corresponde aos dois últimos anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a 2014, que corresponde ao final do primeiro mandato de Dilma Rousseff. O segundo aborda rapidamente o período entre 2016, ano em que ocorre a ruptura do governo Dilma, e 2020, com os dados mais recentes disponíveis.

IMPLANTAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Embora se tenha registro da instalação de salas de recursos multifuncionais em escolas brasileiras desde 2005 (REBELO, 2016),

o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi oficialmente instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007b), integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais propôs-se a: apoiar a organização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

Para cumprir esses objetivos, no início da década de 2010, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) realizou as seguintes ações: aquisição dos recursos que compõem as salas; informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; publicação dos termos de doação; atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; apoio financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola/Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (BRASIL, 2012).

Aos gestores dos sistemas de ensino coube definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento

da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios: a secretaria de educação a qual se vinculava a escola deveria ter elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR), registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; a escola indicada deveria apresentar matrícula de estudante(s) da Educação Especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar da Educação Básica - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP); a escola de ensino regular deveria ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar, para receber equipamentos específicos para Atendimento Educacional Especializado a tais estudantes; a escola deveria disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deveria disponibilizar professor para atuação no AEE (BRASIL, 2012).

Destaca-se ainda que “a escola indicada deve ser da **rede pública de ensino regular**, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (**escola comum**)” (BRASIL, 2012, p. 10, grifos nossos). Assim, mesmo o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) garantindo o AEE em instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico, tem-se neste documento o critério de abrir salas de recursos multifuncionais apenas em escolas comuns.

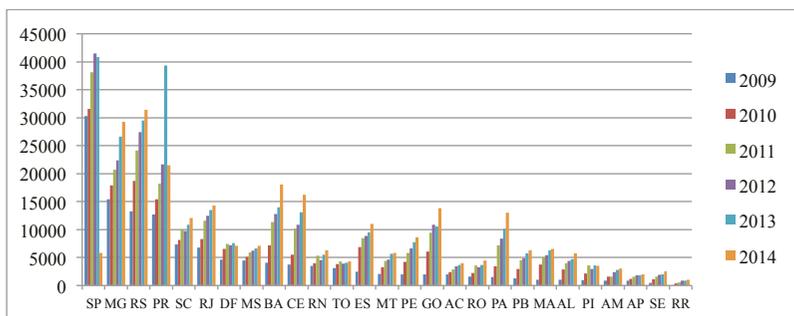
As secretarias de educação efetuam a adesão, o cadastro e a indicação das escolas a serem contempladas pelo Programa, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Ao aderir ao Programa, as secretarias de educação tinham os seguintes compromissos: informar às escolas sobre a adesão ao Programa; monitorar a entrega e a instalação dos recursos nas escolas; orientar as escolas, quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico; acompanhar a organização e a oferta do Atendimento Educacional

Especializado pela escola; validar as informações de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, junto ao Censo Escolar; promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados; apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE; e regularizar o patrimônio, após a publicação do termo de doação pelo MEC/SECADI (BRASIL, 2012).

Até o ano de 2014, foram implantadas 42 mil salas de recursos multifuncionais com equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, contemplando o Atendimento Educacional Especializado em 49% das escolas públicas de ensino regular com matrícula de estudantes da Educação Especial, localizadas em 93% dos municípios brasileiros (BRASIL, 2014). Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2014), para essas escolas foram ofertados cursos de formação continuada para professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado, apoio financeiro para a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e aquisição de tecnologia assistiva.

O movimento de matrículas entre 2009 e 2014, por unidade da federação, pode ser visto no gráfico 1. Como já exposto, as informações sobre o número de escolas com salas de recursos multifuncionais e os dados de matrícula de alunos em AEE são disponibilizados a partir do ano de 2009. Somente a partir de então, o Censo Escolar passa a fazer o registro desse atendimento, como parte da verificação da política educacional. Em geral, as matrículas em AEE são ampliadas no período de 2009 a 2014.

Gráfico 1 -Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil por unidade federada (2009-2014)



Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2014.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul apresentaram o maior número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado, sendo que esses estados também registraram os maiores números de matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns, em 2014 (INEP, 2014). Em grande parte dos estados houve aumento da matrícula em AEE, com os estados da Bahia, Ceará, Goiás e Pará apresentando aumento significativo em 2014, em relação aos anos anteriores. O estado do Paraná apresentou no ano de 2013 um crescimento muito superior à média dos demais estados e posterior queda no ano seguinte. Não é possível responder se tal fato caracteriza um erro nos microdados do Censo Escolar ou se está vinculado à forma como as informações foram consideradas no momento de coleta, tendo em vista as inúmeras mudanças no registro das matrículas em Educação Especial desse estado nos últimos anos, bem como sua resistência em aderir à política de inclusão escolar conduzida pelo governo federal, como denunciado na mídia local (GAZETA DO POVO, 2010).

Chama à atenção a queda significativa de matrículas em AEE no estado de São Paulo no ano de 2014.

Apesar de os dados apresentados no gráfico registrarem o aumento de matrículas em Atendimento Educacional Especializado, não é possível conhecer o impacto desses números sem outras informações, como o número de matrículas gerais por estados, a existência de outras formas de atendimento etc. Contudo, ressalta-se que, com exceção de São Paulo, todas as unidades da federação tiveram aumento da matrícula de alunos em AEE no período. A respeito dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, embora se possa dizer que as matrículas de alunos da Educação Especial na Educação Básica tenham aumentado, as matrículas concentravam-se no ensino fundamental (LAPLANE, 2014; REBELO, 2012), com a participação incipiente dessa população na educação infantil, em relação às matrículas totais nessa etapa (LAPLANE, 2014; RONDON, 2015), seguindo a tendência do país (BUENO; MELETTI, 2011).

As matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil com informações sobre as matrículas no ensino regular e a cobertura (percentual de alunos matriculados no ensino comum que recebem AEE) do Programa no mesmo período são apresentadas a seguir.

Tabela 1- Atendimento educacional especializado complementar (AEE) no Brasil (2009-2014)

Ano	Nº total de matrículas geral	Nº total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas gerais	Nº total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
2009	52.580.452	387.031	0,65	129.697	33,5
2010	51.549.889	484.332	0,86	176.706	36,5
2011	50.972.619	558.423	1,09	231.740	41,5
2012	50.545.050	620.777	1,22	248.878	40,1
2013	50.042.448	648.921	1,29	290.799	44,8
2014	49.771.371	698.768	1,40	306.746	43,9
Variação %	-5,34	80,5	0,75	136,50	10,4

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2014.

No período, o número total de matrículas geral da Educação Básica diminuiu 5,34%, enquanto o número total de matrículas de alunos da Educação Especial no ensino regular (comum) aumentou 80,5%. Em 2014, a proporção de matrículas desses estudantes em relação às matrículas gerais chegou a 1,40%, o que significa que a população com deficiência ainda tem pouca presença em relação ao total de matrículas na Educação Básica. Cabe registrar que essa informação não compôs o diagnóstico elaborado pelo INEP (INEP, 2015), para o acompanhamento das políticas de Educação Especial propostas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), cuja Meta 4 se refere à Educação Especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outro aspecto que merece ser retomado é o número total de matrículas de alunos da Educação Especial em AEE, que sofreu um aumento de 136,50%, entre 2009 e 2014, demonstrando um crescimento contínuo no período. No entanto, esse crescimento ocorreu acompanhado do aumento das matrículas dessa população nas classes comuns (80,5%), de modo que a cobertura do Programa aumentou apenas 10,4% no período considerado. Portanto, apesar da implantação das 42 mil Salas de Recursos Multifuncionais, até 2014, a cobertura do Programa de salas não chegou a atender 50% dos alunos da política, matriculados no ensino comum. Uma proposta, a princípio hegemônica, não chegou, até 2014, a conquistar essa premência na execução da política na escola, embora os dados acima não sejam suficientes para dizer o que ocorreu em relação a cada unidade da federação em particular.

Se a cobertura do AEE no Brasil aumentou (+10,4%), o mesmo não ocorreu em todos os estados brasileiros. Para tentar exemplificar os diferentes resultados da política, a tabela abaixo apresenta a mesma comparação de dados, em relação ao estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 2- Atendimento educacional especializado complementar (AEE) em Mato Grosso do Sul (2009-2014)

Ano	Nº total de matrículas geral	Nº total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas	Nº total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
2009	687.084	5.574	0,81	4.477	80,32
2010	677.137	7.540	1,11	5.093	67,54
2011	681.843	8.981	1,31	5.945	66,19
2012	673.445	10.238	1,52	6.253	61,07
2013	673.117	15.869	2,35	6.665	42,00
2014	679.423	11.856	1,74	7.107	59,94
Varição%	-1,11	112,70	0,93	58,74	-20,38

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2014.

Assim como no país, tem-se uma diminuição do número total de matrículas geral, entretanto a variação nas matrículas de estudantes da Educação Especial no ensino regular em Mato Grosso do Sul é superior à do Brasil no mesmo período (tabela 1). A proporção de matrículas desses alunos em relação ao total de matrículas apresenta índices similares ao do país, no entanto, o que ocorre nesse estado é uma diminuição acentuada da cobertura de Atendimento Educacional Especializado até 2013, pois, no início da coleta de informações, em 2009, o estado conseguia atender 80,32 % de seus alunos da Educação Especial que frequentavam classes comuns, e em 2013 apenas 42%, devido a um aumento significativo de matrículas desses estudantes em classes comuns e um ritmo mais lento de crescimento de matrículas em AEE.

Diversas pesquisas voltaram-se aos processos internos de concretização desse Programa: a implantação das salas de recursos multifuncionais e do AEE levando em consideração o processo mais amplo de inclusão (PRADO, 2006; SILVA, 2009; CORRÊA, 2012); as percepções, atitudes e formação dos professores que atuam em salas de recursos (MILANESI,

2012; RIOS, 2014); a prática pedagógica em salas de recursos e a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento de alunos público-alvo da política de Educação Especial para as salas de recursos (GONZALEZ, 2013).

As investigações atestaram a existência de uma polarização entre sala de recursos e classe comum, com o atendimento especializado se restringindo ao atendimento em sala de recursos (JORDÃO, 2013; MELO, 2008), sem alterar a configuração da sala comum, o que demandaria maior relação entre os profissionais que atuavam nesses espaços. Concluiu-se que, em alguns casos, mesmo que as escolas possuísem infraestrutura para realização do AEE, os professores não a utilizavam (como a tecnologia assistiva disponível), por desconhecê-la, persistindo o desuso dos equipamentos (EMER, 2011). Foi registrada a necessidade de continuidade e ampliação do AEE e do transporte escolar para aprimoramento do serviço e a ausência de formação específica para atuar no atendimento especializado e na sala comum, devido à falta de cursos de formação contínua (CARBONARI, 2008). Indicou-se que as atividades na sala de recursos não vinham mobilizando cognitivamente os alunos (ARNAL, 2007; ALBUQUERQUE, 2008; ARA-RUNA, 2013), por uso de metodologias insuficientes. Outros autores, ainda, afirmaram a existência de divergências entre as políticas educacionais e a realidade investigada (RODRIGUES; CORRÊA, 2021). Os professores apontaram também falta ou insuficiência de recursos, ausência de informação sobre o funcionamento do recurso e dificuldade do estudante no uso da tecnologia e, ainda, a inadequação dos recursos disponíveis diante das necessidades dos estudantes (RODRIGUES; CORRÊA, 2021). Em outra pesquisa foi verificado que dentre os 41 materiais descritos no documento “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”, apenas 23 estavam presentes em todas as salas de recursos do município investigado, 10 não estavam presentes em todas e oito materiais estavam presentes em algumas salas (ACOSTA; MARTINS; MACHADO, 2021).

Acrescentam-se análises trazidas por pesquisas de campo sobre a proposta de avaliação conduzida pelos professores que atuam no contexto do AEE oferecido nas salas de recursos multifuncionais. Estas apontaram que os critérios para o encaminhamento e a avaliação dos alunos se baseiam nas dificuldades de aprendizagem e/ou na identificação de comportamentos inadequados. Também foi verificado que há professores que planejam suas avaliações próximas das condições dos estudantes, no entanto eles enfrentavam dificuldades para estabelecer diálogos com os professores do ensino regular, o que implicava prejuízos para esses alunos (ANACHE; RESENDE, 2016).

Outro problema registrado refere-se ao fato de que o encaminhamento ao AEE, em sua maioria, era baseado: no rendimento que o aluno apresentava na classe comum; se estava alfabetizado ou não; na existência de uma deficiência e na solicitação dos pais para a avaliação, de modo que o lócus investigado possuía uma estrutura divergente da legislação quanto aos alunos considerados da Educação Especial (OLIVEIRA; MANZINI, 2016).

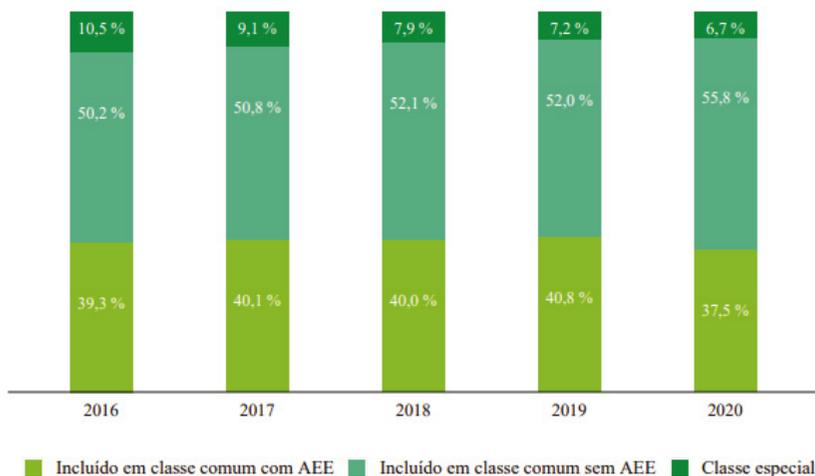
Se esses problemas estão sendo identificados, por outro lado, houve o registro de experiências positivas nas salas de recursos em relação à alfabetização e à melhora no desempenho após intervenção em grupo (autismo e paralisia cerebral) (GOMES; NUNES, 2014; SILVA, MARTINEZ; SANTOS, 2012). Pesquisa mais recente mostra que os professores das salas de recursos multifuncionais produzem recursos de tecnologia assistiva (baixa tecnologia) para o atendimento dos alunos, sendo também, os tipos de recursos de tecnologia assistiva mais utilizados nas salas de recursos multifuncionais, como forma de suprir escassos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação. A confecção de materiais pelos próprios professores acaba sendo a maneira que eles encontraram para realizar os atendimentos (RODRIGUES; CORRÊA, 2021).

Esses diferentes resultados evidenciam conclusões já apresentadas por diversos trabalhos: do mesmo modo que esse processo vinha representando a democratização do ensino, pela criação de um espaço público para atendimento especializado, também desvelava a necessidade de aumento de investimento nas condições objetivas de escolarização para os alunos da Educação Especial.

PROGRAMA DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PÓS-2016

Em 2016, o governo Dilma Rousseff é interrompido, sendo identificada uma grave ruptura institucional (SILVA FILHO, 2018) ou golpe de Estado político (NAPOLITANO, 2019). Com essa ruptura, fortalece-se um movimento de revisão da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O gráfico a seguir, que faz parte do Resumo Técnico do Censo escolar de 2020 (INEP, 2021), apresenta o percentual de matrículas de alunos da Educação Especial nesse período. Os dados expõem as matrículas em classes comuns, com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE), e as registradas em classes especiais exclusivas, entre 2016 e 2020.

Gráfico 2 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem Atendimento Educacional Especializado - AEE) ou classes especiais exclusivas - Brasil - 2016 a 2020.



Fonte: INEP (2021).

Em 2014, como exposto no gráfico 1, havia o registro de que 43,9% dos alunos da Educação Especial que estavam em classes comuns também frequentavam o AEE. Essa proporção desce para 39,3% em 2016 e vai a 37,5% em 2020. No período de 2016 a 2020, o percentual de matrículas desses alunos em classes comuns continuou a aumentar gradativamente ao longo dos anos, sendo que em 2016, era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3% de todas as matrículas dessa população na Educação Básica, o que pode demonstrar a adesão da população à política de educação inclusiva. Entre esses anos, há redução do percentual de matrículas de alunos em classes especiais, apesar de essa não ser a política educacional apresentada pelo governo Bolsonaro, explícita no Decreto 10.502/2020, que institui uma outra política de Educação Especial, denominada de “Política Nacio-

nal de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que fortalece a possibilidade de matrículas desses alunos em classes ou escolas especiais.

De acordo com o INEP, o crescimento no período foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE, que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020 (INEP, 2021). Portanto, o gráfico acima mostra que entre 2016 e 2020, período após o *impeachment* de Dilma Rousseff, houve redução da proporção de matrículas de alunos da Educação Especial em classe comum que recebem AEE, visto que em 2013 a cobertura do Programa chegou a 44,8% (tabela 1) e em 2020 essa cobertura passou a ser de 37,5% (INEP, 2021).

²⁷ O governo Lula (2003-2010), ao chegar ao poder, propunha um “autêntico pacto social” por mudanças e uma aliança que procurasse entrelaçar objetivamente “o trabalho e o capital produtivo” (SILVA, 2003, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre 2011 a meados de 2016, o governo de Dilma Rousseff seguiu quase as mesmas diretrizes esboçadas nos primeiro e segundo mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, já que esses governos compartilharam princípios próximos: inclusão social pelo acesso a políticas compensatórias, ao consumo, a certa afirmação dos direitos sociais conquistados na Constituinte em 1988. Na concepção desses governos, “conciliar capital e trabalho”²⁷ implicou fazer amplas alianças, seguir as diretrizes de organismos internacionais e colocar em prática uma lógica de inclusão social, sem alterar as estruturas que mantêm as desigualdades sociais acumuladas ao longo da história do país, à força de influência de diversos grupos de interesses sobre as políticas públicas. Na Educação Especial isso se manifesta na continuidade da manutenção histórica das instituições privado-assistenciais pelo poder público, apesar do aumento do número de matrículas de alunos da Educação Especial no ensino comum; por exemplo, na primeira gestão do governo Dilma Rousseff (2011-2014) houve um incremento de 140.345 dessas matrículas em escolas ou classes especiais (REBELO, 2016).

Nesse período também é consolidada a proposta de Educação Especial dentro da organização das escolas públicas, fortalecendo o propósito de escolarização dessa população e seu vínculo com a política educacional brasileira, com a implantação das mais de 40 mil salas de recursos multifuncionais.

No entanto, ao fomentar um tipo único de organização de Atendimento Educacional Especializado na escola pública, se por um lado o governo federal ampliou o atendimento especializado público, por outro não concorreu com os atendimentos especializados que o setor privado oferecia. Mesmo de forma não explícita, o governo federal entre 2009 e 2016 manteve viva a intercomplementaridade dos

serviços especializados públicos e privados, presente desde a institucionalização da Educação Especial como política pública.

Os dados registrados em todo o período abordado neste capítulo (entre 2009 e 2020) indicam um crescimento inicial de cobertura do Programa, com sua implantação e consolidação até 2013. A partir de 2014, embora continuasse ocorrendo o crescimento do número de salas de recursos instaladas, este foi inferior ao ritmo de crescimento das matrículas dos alunos da Educação Especial nas classes comuns, de modo que, a partir de 2014 passa a haver diminuição da cobertura do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Esse fato, somado às demais condições de escolarização dos alunos da Educação Especial, à ausência de propostas diversificadas de Atendimento Educacional Especializado e à tentativa de mudança de rumos da política de educação inclusiva com a proposta da política de Educação Especial apresentada em 2020 colocam em risco os avanços alcançados pela política de ampliação das matrículas desses estudantes na escola comum.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Priscila de Carvalho; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; MACHADO, Gabriela. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva. *In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Orgs.). Políticas e práticas em educação especial e inclusão.* Curitiba: Íthala, 2021.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e inclusão escolar:** a prática pedagógica na sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 2008. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, 2008.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003 – 2008).** 2009. 187 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul./set., 2016.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades:** a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 281 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, 2013.

ARNAL, Leila de Souza Peres. **Educação escolar inclusiva:** a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa n. 13**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007b.

BRASIL. MEC. **Relatório Educação para Todos 2000-2015**. Versão preliminar. Junho 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. SECADI. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2012.

BRASIL. MEC. SEESP. **Ofício Circular MEC/SEESP/CGAPI n. 07**, de 25 de janeiro de 2007. Brasília, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, [s.l.], v. 11, pp. 278-287, n° 3, set./dez., 2011.

CARBONARI, Vera Lúcia Gomes. **Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS**. 2008. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, MS, 2008.

CORRÊA, Nesdaete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande - MS**: análise dos

indicadores. 2012. 248 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS, 2012.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão escolar**: formação docente para o uso das TICs aplicada como Tecnologia Assistiva na sala de recurso multifuncional e a sala de aula. 2011. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. [s.l.], v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GAZETA DO POVO. **Paraná desafia MEC em política de inclusão**: Governo do estado se recusa a colocar todos os alunos com deficiência em escola regular. Decisão paranaense é elogiada. Por Themys Cabral com colaboração de Tatiana Duarte. 16/03/2010. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/parana-desafia-mec-em-politica-de-inclusao-exu3sosf9fkitwry8xdy3bjny/>. Acesso: 30 jul. 2016.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa** [online]. [s.l.], São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100010>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para sala de recursos**: relação de gênero e cor/raça. 2013. 258 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2014 [online]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncionais.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 132 p. Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, SC, 2013.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago., 2014.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino:** a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, UFM, São Luís, MA, 2008.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago., 2014.

MILANESI, Juliane Beltrame. **Organização e funcionamento da sala de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 395-420, agosto, 2019.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out./dez., 2016.

PRADO, Luciane da Silva. **Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares**. 2006. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2006.

REBELO, Andressa Santos. **A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da Educação Especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.11, n.1, p.56-66, jul./dez., 2017.

RIOS, Gabriela Alias. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados**. 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2013.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Metodologias, estratégias e práticas de acessibilidade em salas de recursos multifuncionais. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. (Orgs.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RONDON, Marcelo Messias. **Educação infantil e Educação Especial: os indicadores de matrículas e os impactos da política de inclusão do governo federal nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2014)**. 2015. Qualificação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2015.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Justiça de Transição e Usos Políticos do Poder Judiciário no Brasil em 2016: um Golpe de Estado Institucional? **Revista Direito Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 1284-1312, setembro, 2018.

SILVA, Daniela Baleroni Rodrigues; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; SANTOS, Jair Lício Ferreira. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p.33-52, jan./mar., 2012.

SILVA, Luís Inácio Lula da. **Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional**, em 1º de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SILVA, Rosana Sebastião da. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais:** um estudo em escolas estaduais. 2009. 101 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM, São Paulo, 2009.

CAPÍTULO 5

O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): FORMAS DE COOPERAÇÃO INTERGOVERNAMENTAIS

Regina Tereza Cestari de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este artigo²⁸ apresenta resultados de pesquisa que tem como objetivo analisar o processo de materialização do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) 2014-2024, de modo a compreender as relações intergovernamentais nesse processo. Assim, focaliza as ações educacionais organizadas pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), por meio da Secretaria de Estado de Educação de MS, junto aos municípios dessa unidade federada para cumprimento das metas e estratégias, principalmente do ensino fundamental, etapa da Educação Básica.

Ao se considerar que o contexto da proposição de políticas não é o mesmo da materialização ou do Estado em ação, entende-se que é importante compreender os nexos interinstitucionais no processo de materialização de uma política pública educacional, no caso o PEE/MS, que “[...] se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (DOURADO, 2017, p. 46).

²⁸ Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa, Produtividade CNPq, denominado “Planos de Educação: direito à qualidade da educação e gestão democrática” (OLIVEIRA, 2020).

Parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado, compreendido em sentido ampliado (GRAMSCI, 1984), ou seja, que abrange a sociedade política (aparelho governamental) e a sociedade civil, resultam do movimento, da correlação de forças sociais e de projetos distintos de sociedade.

Para tanto, utiliza pesquisa bibliográfica, documental, produzida em âmbito estadual, e entrevistas semiestruturadas com representantes da sociedade política (aparelho governamental) e da sociedade civil do Estado de MS: um da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED/MS), um da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de MS (ALE/MS) e um do Fórum Estadual de Educação de MS (FEEMS)²⁹.

A análise empreendida busca explicitar o movimento do real no contexto social em que se insere e define o Estado de Mato Grosso do Sul, uma das 27 unidades federativas do Brasil, como lócus da pesquisa. Foi criado a partir da divisão do Estado de Mato Grosso, no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. A instalação do Governo Estadual de MS ocorreu em primeiro de janeiro de 1979. Situa-se na Região Centro-Oeste e limita-se, a sudoeste, com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia, a sudeste, com os Estados de Minas Gerais e São Paulo, ao sul, com o Estado do Paraná e, ao norte, com os Estados de Mato Grosso e Goiás. É formado por 79 municípios e sua população estimada é de 2.839.188 pessoas (IBGE, 2021).

Diante do exposto, o artigo está dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais.

²⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco. CAAE: 24268919.0.0000.5162.

FEDERALISMO E DISTRIBUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Ao tratar do tema é preciso considerar, inicialmente, que a Constituição Federal (CF) de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada, segundo o artigo 1º, pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, assim como eleva o município à condição de ente federado (artigos 1º, 18, 29, 39), com os demais entes que compõem a organização político-administrativa do Estado federativo brasileiro, a União, os Estados, e o Distrito Federal, segundo o artigo 18, “todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

No entanto, é preciso atentar para o argumento de que “numa federação de tipo ideal, não se pode afirmar que as unidades subnacionais estão subordinadas ao governo nacional, também não é possível afirmar que são completamente autônomas”, como analisa Araujo (2010, p. 232). Além da relação de interdependência,

[...] o federalismo tem como pressuposto uma organização territorial e política que vise a garantir, pela via democrática, a repartição de responsabilidades governamentais, ao mesmo tempo em que esteja assegurada a integridade do Estado nacional frente às inúmeras disputas e desigualdades regionais. Portanto, a federação é uma forma de Estado, regida pelo princípio da igualdade política de coletividades regionais desiguais.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social e com diferenças regionais, a CF de 1988, assinala Cury (2010), recusa tanto um federalismo centrífugo como um outro centrípeto e opta por um regime de federalismo cooperativo, sob a denominação de regime articulado de colaboração recíproca, com funções privativas, comuns e concorrentes, entre os entes federados. Essa opção, “não abdica da dimensão nacional, ao mesmo tempo em que, descentralizando atri-

buições, indica a necessidade de funções compartilhadas e articuladas entre os entes federativos” (CURY, 2011, p. 795).

Constitui-se, assim, um federalismo tripartite que deve atuar em regime de colaboração (OLIVEIRA; GANZELI, 2013), segundo o parágrafo único do artigo 23, com normas fixadas por lei complementar (BRASIL, 1988).

O mencionado parágrafo único, por força da Emenda Constitucional no 53, de 2006, foi alterado, empregando-se o plural para a regulamentação do regime de colaboração, ficando assim registrado: “Leis Complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 2006). “Esta alteração considerou a complexidade da regulamentação do dispositivo em uma única lei e possibilitou eventuais ajustes ao longo do tempo” (OLIVEIRA; GANZELI, 2013).

Na análise de Araujo (2018), como todas essas matérias incluem a participação da União, a Constituição Federal exige que a cooperação seja regulamentada por Lei Complementar, nos termos do parágrafo único do artigo 23.

Entre as competências comuns, reponsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o artigo 23 especifica: “V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. Salienta-se que a característica marcante das competências comuns é que não são legislativas, mas sim materiais ou administrativas, quer dizer, “a Constituição outorga à unidade subnacional competência para realizar, para atos de execução ou administração”. Essas competências visam a dar materialidade ao regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (ARAUJO, 2010, p. 235).

É, também, competência de os entes federados legislar concorrentemente (Art. 24), entre outros, sobre “IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”, conforme redação dada pela Emenda Constitucional no 85, de 2015 (BRASIL, 2015). Nas competências concorrentes, esclarece Araujo (2010), as unidades da federação podem ou legislar indistintamente e ilimitadamente sobre as matérias, caracterizando competências concorrentes cumulativas, ou podem se caracterizar pela não sobreposição, porém, cabe à União legislar sobre normas gerais.

Ao eleger um modelo institucional cooperativo, a CF de 1988 estabelece em seu artigo 211, § 4º, que “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”, conforme redação dada pela Emenda Constitucional no 108, de 2020 (BRASIL, 2020). O artigo define, ainda, as competências específicas dos entes federados em matéria educacional (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394, de 1996, reafirma o regime de colaboração entre os sistemas de ensino (Art. 8º) e registra, no § 1º, que “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais e, no § 2º, que “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996).

Segundo o artigo 10 da LDBEN, os Estados deverão se incumbir, entre outros, de: “I - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público”; e “VI - assegurar o ensino

fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”.

E os Municípios, conforme o artigo 11, incumbir-se-ão de “V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino “somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. E poderão, conforme o parágrafo único do artigo, “se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996).

De acordo com Araujo (2013), o regime de colaboração:

[...] é um instituto jurídico e político que regula a gestão associada dos serviços públicos, sendo afeto às competências materiais comuns previstas no art. 23 da Constituição Federal de 1988. As competências materiais comuns podem ser definidas como aqueles serviços públicos que devem ser prestados por todos os entes federados, sem preponderância e de forma cumulativa, para garantir a equalização das condições de vida em todo o território de um Estado organizado em bases federativas. Neste sentido, o regime de colaboração é um dos mecanismos da matriz cooperativa ou intraestatal do federalismo (ARAUJO, 2013, p. 788).

O regime de colaboração, como esclarecem Oliveira e Ganzeli (2013), implica o desenvolvimento de trabalho conjunto entre entes federados, podendo ocorrer na dimensão horizontal e vertical, de acordo com a tradição. No primeiro caso, a articulação incide entre entes da mesma esfera administrativa; no segundo, ela sucede entre entes de outras esferas. Os autores alertam para a crítica que vem sendo feita à expressão articulação vertical, “porque pressupõe existência de níveis diferentes entre os entes federados” (OLIVEIRA; GANZELI, p. 1035).

É importante destacar, quanto à forma de atuação dos entes federados, a diferença entre coordenação e cooperação federativa. A coordenação consiste no procedimento que busca um resultado comum, apesar da maneira separada e independente de atuação dos entes federados, cujas bases são as competências concorrentes do artigo 24 da Constituição de 1988. A cooperação está relacionada à tomada de decisão, que deve ser executada de forma conjunta. Portanto, a União e os entes federados não podem atuar isoladamente (ARAÚJO, 2018).

O regime de colaboração e a criação de instâncias interfederativas são elementos presentes na Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada, sem vetos, pela Presidente da República Dilma Vana Rousseff (2011-2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, com 20 metas e estratégias (BRASIL, 2014). “Trata-se do regime de colaboração que envolve os sistemas de educação dos entes federados e, por consequência, abrange também a rede privada”, analisa Cury (2014, p. 1064, grifos do autor).

Conforme o artigo 7º dessa Lei, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”, atendendo ao que consta nos parágrafos:

§ 1o Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2o As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3o Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8o.

§ 4o Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5o Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6o O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7o O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2014).

Cury (2014) chama a atenção para os parágrafos 5º, 6º e 7º citados, enfatizando que eles são uma novidade na longa trajetória de busca por um regime de colaboração. O autor acentua que “As palavras são fortes dentro da ciência política: *negociação, cooperação e pactuação*. Todas elas se voltam para a articulação interfederativa por cujas mesas deverá escoar a implementação das políticas educacionais” (CURY, 2014, p. 1064, grifos do autor).

Evidencia-se, assim, que a Lei indica relações cooperativas entre os entes federados que possam ampliar o acesso e a permanência na escola, revestidos da qualidade do ensino e que constituem o direi-

to à educação, proclamado pela CF de 1988 como o primeiro direito social (Art. 6º), em um país desigual, com uma dívida histórica à garantia dos direitos sociais.

A cooperação educativa, em matéria de educação, registrada nos artigos 23 e 211 da CF de 1988, entretanto, ainda não foi regulamentada. Assim, além de constituir “em um dos maiores desafios para as políticas educacionais na assimétrica federação brasileira, a cooperação educativa tem sido um processo marcado por omissões e ambivalências, no âmbito do Legislativo e do Executivo (ARAÚJO, 2018, p. 909). Não foi também regulamentado, cabe assinalar, o Sistema Nacional de Educação (SNE), com a nova redação dada ao artigo 214 pela Emenda Constitucional (EC) no 59, de 2009 (BRASIL, 2009).

A regulamentação é de fundamental importância na constituição do regime de colaboração. No entanto, “é preciso compreender que são os governos (nacional, regional e local) que produzem a materialização do regime de colaboração, com acertos e desacertos conjunturais e históricos” (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p. 1033).

É nesse sentido que se discute, na segunda seção, como o governo estadual de MS, via Secretaria de Estado de Educação, tem se organizado junto aos respectivos municípios, para o desenvolvimento de ações educacionais no processo de materialização do PEE/MS 2014-2024, entendido como eixo da política educacional do Estado de MS.

AÇÕES EDUCACIONAIS DE COOPERAÇÃO ENTRE O ESTADO E MUNICÍPIOS DE MATO GOSSO DO SUL

Com a aprovação do PNE 2014-2024, expressão do planejamento educacional, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul foi aprovado, na sequência, pela Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014,

com 20 metas e estratégias (MATO GROSSO DO SUL, 2014), no segundo mandato do governo de André Puccinelli (2011-2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB), após a realização de 10 Seminários Regionais de Mato Grosso do Sul para debate do Texto Base, elaborado em seis oficinas, e do Seminário Estadual de Educação: construindo coletivamente o Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014- 2024), realizado nos dias 15 e 16 de setembro de 2014, em que o Texto foi aprovado em um processo coordenado pelo Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Conforme o artigo 3º da referida Lei, as metas previstas no PEE/MS serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas, realizados por uma Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo composta pelas seguintes instâncias: Secretaria de Estado de Educação (SED-MS); Comissão de Educação da Assembleia Legislativa; Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS); e Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A Comissão de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (CMAPEEMS), com representantes dessas instâncias, foi instituída pelo Decreto no 14.199/2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015a) e ampliada pelo Decreto no 14.281/2015, com a incorporação de representantes de outras entidades (MATO GROSSO DO SUL, 2015b).

O monitoramento se constitui na articulação de dados e informações para o cumprimento das metas e estratégias dos planos de educação, dos dispositivos legais e da materialização de políticas educacionais. Desse modo, “monitorar e avaliar tornam-se partes constantes de um único processo, ou seja, etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente. Por essa ótica, a avalia-

ção compreende o monitoramento como parte constitutiva e constituinte” (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 456).

O artigo 5º da 4.621, de 2014, define que “O Poder Executivo instituirá, em regime de colaboração com os Municípios o Sistema Estadual de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS, estabelecendo os mecanismos necessários para o acompanhamento das metas e estratégias do PEE-MS, sob a coordenação da Comissão mencionada no art. 3º desta Lei (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A CMAPEEMS disponibilizou o relatório de monitoramento e avaliação do PEE/MS referente ao ciclo de 2015/2016, em 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018). E o relatório concernente ao período de 2017 a 2020, somente em 2022 (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

No âmbito das relações intergovernamentais, algumas ações educacionais foram organizadas pelo governo do Estado de MS, via Secretaria de Estado de Educação, com os municípios no processo de materialização do PEE/MS 2014-2024, como se identifica nas repostas dos entrevistados que participaram da pesquisa.

O representante da SED/MS assim se expressa:

Hoje, mais do que nunca, um termo que algum tempo vem sendo usado, ganha mais força, mais sentido, e é usado como objeto de forma mais latente, nesse momento de execução dos planos de educação, é o regime de colaboração. Quando se fala em regime de colaboração para muitos não têm um significado amplo daquilo que se espera, vou tratar até em termos de uma política, porque isso tem que ser traduzido na forma de uma política de colaboração, política de articulação e de apoio entre os entes. E porque, hoje, mais do que nunca a gente consegue ver isso mais claramente. A exemplo daquilo que o próprio Plano Nacional

de Educação colocou a respeito de se construir uma Base nacional comum curricular e que essa base, em decorrência dessa base, todas as redes iriam elaborar seus currículos, então, nós temos a Portaria no 1 de 2017 homologando a base nacional como uma [Base Nacional Comum Curricular] BNCC para as etapas educação infantil e ensino fundamental. Em decorrência dessa Base as redes deveriam elaborar seus currículos. Pois bem, Mato Grosso do Sul foi, se não o único, um dos poucos estados que conseguiu desenvolver essa política de forma colaborativa e o produto foi um currículo de referência para o estado, sendo que esse instrumento é utilizado não só pela Rede Estadual, mas, por 100% das redes municipais dos 79 municípios e até pelas instituições da iniciativa privada [...]. (REPRESENTANTE SED/MS, 2020).

Acrescenta que as ações colaborativas,

[...] algumas já iniciaram, por exemplo a formação dos docentes, a formação continuada dos docentes para operacionalizar esse currículo têm acontecido no âmbito do regime de colaboração, então não se forma apenas o professor da escola estadual ou apenas o professor da escola municipal, a formação ela é colaborativa, é professor do estado e do município formando juntos, e mais, para nossa surpresa, professores da iniciativa privada recebendo formação continuada no âmbito desse regime de colaboração dos entes federados (REPRESENTANTE SED/MS, 2020).

O representante do Fórum Estadual de Educação (FEEMS) corrobora a resposta do entrevistado da SED/MS e enfatiza que,

A Secretaria de Estado de Educação, ela tem ofertado formação para os municípios para professores do município, mas acontece [que] alguns

municípios têm mais necessidade em relação a algumas formações que são específicas do estado. A exemplo da implementação da [Base Nacional Comum Curricular] Base Nacional, o estado deu várias formações para os professores, para o grupo de professores que se tornaram multiplicadores dentro dos seus municípios [...]. Existe o processo, sim, de parceria, ou de cooperação, entre estado e municípios, dentro desse processo de formação. E outra coisa é que os municípios menores eles não têm currículo municipal, muitos deles, então, resolveram seguir o currículo ofertado pelo estado, e fazer a adequação para os seus municípios. Quando o estado oferece uma qualificação para os seus professores, o município também pode ganhar porque nós temos professores que estão no estado e que são do município, acaba tendo essa forma de colaboração dentro de formação então quando se fala em formação está alinhado, sim, está conseguindo levar nesse fator. Eu tenho essa percepção desse processo que acontece desse jeito (REPRESENTANTE FEEMS, 2020).

Os depoimentos indicam, portanto, algumas ações coordenadas pela SED/MS, sendo que os dois entrevistados destacaram, principalmente, aquelas pertinentes à implementação do documento norteador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à formação continuada de professores para a efetivação do currículo decorrente dessa Base.

Não se trata, aqui, de discutir o mérito da BNCC, cabe somente esclarecer que os entrevistados se referem ao documento, resultado do Parecer CNE/CP no 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, e homologado pelo Ministro de Estado de Educação, mediante Portaria no 1.570, de 20 de dezembro de 2017 “o que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os

direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

As ações descritas, portanto, são específicas, organizadas pela Secretaria de Estado de Educação de MS, entendidas pelos entrevistados como parte do regime de colaboração entre o Estado de MS e os municípios.

Observa-se que, apesar da Lei 4.621, de 2014 definir a necessidade de um Sistema Estadual de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS, conforme o artigo 5º, esse Sistema não foi, ainda, institucionalizado, inferindo-se que não há uma instância permanente de negociação, cooperação e pactuação com os municípios, apenas ações específicas que expressam formas pontuais de cooperação.

O representante da ALE/MS, ao responder sobre o regime de colaboração no âmbito do Estado de MS refere-se, inicialmente, à Meta 1- Educação Infantil. Em suas palavras,

Não tenho informações de ações concretas da Secretaria de Estado de Educação quanto ao estabelecimento de regime de colaboração ou de cooperação com os municípios para o cumprimento da Meta 1 – Educação Infantil. Ao que conseguimos apurar, o Estado tem sido omissivo neste quesito, deixando para os entes municipais toda a responsabilidade. (REPRESENTANTE ALE/MS, 2019).

Quanto à oferta do ensino fundamental, o entrevistado da ALE/MS acentua que a política do Estado de MS,

[...] tem sido a de transferir, gradativamente, para as redes municipais os anos iniciais do ensino fundamental, inclusive recentemente esta transferência se deu também com a cedência dos prédios

escolares. Não se percebe uma orientação para a efetivação de iniciativas de colaboração e cooperação com as redes municipais. Em alguns municípios, principalmente em distritos, zona rural e áreas indígenas, há apenas o compartilhamento de instalações físicas para oferta do ensino médio pelo estado (REPRESENTANTE ALE/MS, 2019).

O entrevistado confirma o desenvolvimento de ações para a oferta educativa que podem ser configuradas como demandas conjunturais. Chama a atenção a medida em implementação de transferência dos anos iniciais do ensino fundamental para as redes municipais de ensino.

O representante da SED/MS confirma o processo de transferência para os municípios. Em suas palavras,

[...] o próprio plano prevê um planejamento articulado e a gente já começa a observar alguns indícios ou elementos que levam a acreditar que esse planejamento minimamente também tem acontecido, a exemplo dos últimos dois anos o governo do estado negociando com os governos municipais o redimensionamento da oferta do ensino fundamental entre as redes municipal e estadual, sendo que o estado repassa ao município demandas de turmas de primeiro ano do ensino fundamental e, talvez, até do segundo ano e o município repassa ao estado as turmas finais da etapa do ensino fundamental, turmas de 8o e 9o anos, que faz mais sentido para o estado, uma vez que sua responsabilidade dentro da garantia da oferta da educação básica, a prioridade do estado é o ensino médio, então ele já trabalha com esse estudante vindo do oitavo e nono ano, é muito importante para efetivação da formação do estudante ali na etapa do ensino médio (REPRESENTANTE SED/MS, 2020).

O representante do FEEMS também informa que o Estado de MS “[...] está no processo de transferir os anos iniciais 1º ao 5º ano todos para os municípios e do sexto ao nono, progressivamente e, conseqüentemente, eles terem mais vagas no ensino médio, e ainda tendo a possibilidade de ampliar a educação em tempo integral” (REPRESENTANTE FEEMS, 2020).

Apesar de apresentar uma visão positiva, do processo, refere-se às dificuldades que os municípios de pequeno porte podem enfrentar. Assim expõe:

[...] o que nós temos, e pela legislação, é responsabilidade do estado, das unidades federadas, também. Agora, é claro que prioritariamente é o ensino médio, mas também, o ensino fundamental. Eu fico pensando nos 79 municípios, claro que Campo Grande, Município de Campo Grande, capital, com outras condições, diferentes dos municípios, por exemplo, com menos de 50 mil habitantes, com menos de 20 mil habitantes, então eu pergunto, esse processo ele vem acompanhado de algum acordo formal de negociação em termos de relações interfederativas, estado e municípios, não sei [...] (REPRESENTANTE FEEMS, 2020).

Entende-se que se trata de questionamento pertinente, levando-se em conta a desigualdade de condições financeiras, técnicas e políticas dos municípios, sendo que muitos deles dependem de algum tipo de auxílio para ter o mínimo de autonomia. “Na sua versão mais problemática, desestimula a cooperação entre os entes, podendo levar até à competição entre eles” (ABRUCIO, 2010, p. 47).

Embora se considere legítimo que o governo do estado, eleito democraticamente pelo voto da população, tenha propostas para a educação é importante considerar que tais propostas devem resultar, desde a sua origem, de procedimentos democráticos como o diálogo e a cooperação recíproca, no caso, com os municípios.

Não se pode esquecer que cooperação implica assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades considerando-se a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das esferas do Poder Público, conforme o artigo 10, inciso I da LDBEN (BRASIL, 1996), aqui mencionado. Essa distribuição implica considerar as condições dos municípios para a manutenção dos anos iniciais do ensino fundamental pois, na falta de arrecadação própria, não teriam como assumir os encargos sem recursos repassados, considerando-se o número de estudantes, escolas, salas de aula e materiais didáticos disponíveis, o quantitativo de professores concursados, a organização do transporte escolar, assim como as especificidades socioculturais e linguísticas locais, a educação escolar indígena e do campo, entre outros (OLIVEIRA, 2019).

Assim, sem as condições objetivas, a municipalização do ensino fundamental poderá se configurar um processo de desconcentração, compreendido como “transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica”, como afirma Dourado (2007, p. 937).

Sobre as formas de cooperação entre o Estado de MS e os municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação, o entrevistado da SED/MS acrescenta que

Nós finalizamos o 5º ano de execução do plano, 2019 compreendeu 5 (cinco) anos, nós estamos entrando na segunda parte de execução do Plano que é o sexto ano, e nesses 5 (cinco) anos de execução, eu atuei como coordenador da comissão por três anos, então nesses 3 (três) anos, apenas 2 (dois) municípios me procuraram pedindo auxílio, ajuda para coleta de algum dado, alguma interpretação, alguma orientação a respeito do trabalho do monitoramento dos municípios. Mas

eu acredito que isso aconteceu ou tem acontecido porque a equipe da Rede de Assistência aqui do estado, ela se fez muito presente nos municípios, promoveu várias reuniões presenciais trazendo os coordenadores das comissões aqui em Campo Grande, promoveu vários encontros virtuais com web conferências e tudo mais, fez visita in loco, então, eu acredito que isso contribuiu muito para o trabalho que eles realizaram até hoje e conseguiram depositar as suas dúvidas, os seus questionamentos à Rede e não à Comissão Estadual (REPRESENTANTE SED/MS, 2020).

Diante do exposto, reforça-se que o regime de colaboração entre o Estado e os municípios de MS para a oferta educativa não está, ainda, formalizado. Utilizando as palavras de Cury é preciso “um pacto em que de comum acordo se opte por uma via de superação. Ficar no *status quo* é irracional. Buscar um pacto é a única saída racional (CURY, 2014, p. 1064).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto básico do federalismo cooperativo é o incentivo para maior articulação entre as políticas, com ênfase na garantia dos direitos sociais, a educação e a saúde como elementos centrais a todos os cidadãos, na direção de melhores condições de vida e diminuição das desigualdades regionais e sociais, mediante políticas públicas.

Nesse sentido, as relações intergovernamentais na educação não se dão mais por processos hierárquicos e sim pela atenção aos campos próprios das competências assinaladas, mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal (CURY, 2008).

O regime de colaboração pressupõe o desenvolvimento de trabalho conjunto entre os entes federados, com o intento de sanar ou diminuir os problemas que enfrentam e as diferenças regionais podem limitar o atendimento do espírito republicano presente na CF de 1988 (OLIVEIRA; GANZELI, 2013).

Esses limites foram identificados na pesquisa, sobretudo nas respostas dos entrevistados, na medida em que as ações educacionais coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul não se mostraram suficientes para evidenciar um espaço institucionalizado, correspondente ao modelo cooperativo, ou federalismo intraestatal, com ênfase no entrelaçamento entre os níveis de governo (ARAÚJO, 2013).

Desse modo, é imprescindível avançar no monitoramento e avaliação dos planos de educação (estadual e municipais), na fase de materialização, assim como atentar-se ao planejamento e acompanhamento de recursos financeiros para a execução das metas do PEE/MS, em um processo permanente de negociação, de cooperação e pactuação, indicando os rumos da política educacional para a Educação Básica, na forma da Lei nº 4.621, de 2014.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, R. P.; SANTA-NA, W. **Educação e federalismo**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

ARAÚJO, G. C. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado brasileiro como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, out.-dez. 2013.

ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 Anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, n.º. 145, p. 908-927, out.-dez., 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**. 5 out., 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional no 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 19 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015.** Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Brasília, 26 fev. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional no 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para [...] Brasília, 26 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Portaria no 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA-1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008

CURY, C.R. J. A questão federativa e a educação escolar. *In*: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 149-168.

CURY, C. J. R. Por um novo Plano Nacional de Educação. 2011. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.- dez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBP** - v. 32, no 2, p. 449 – 461, maio/ago. 2016.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, 4^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mato Grosso do Sul. **Brasil/Mato Grosso do Sul**. Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.199, de 28 de maio de 2015. Institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, nº 8.930, de 29 de maio de 2015. Campo Grande, 2015a.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.281, de 21 de outubro de 2015**. Acrescenta os incisos V, VI, VII, VIII, IX e X ao caput do art. 2º do Decreto nº 14.199, de 28 de maio de 2015, que institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015b.

MATO GROSSO DO SUL. COMISSÃO DE MONITORAMENTO e AVALIAÇÃO DO PEE/MS (CMAPEEMS). **Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS** – ciclo: 2015-2016. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. COMISSÃO DE MONITORAMENTO e AVALIAÇÃO DO PEE/MS (CMAPEEMS). **Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS** – ciclo: 2017-2020. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2022.

OLIVEIRA, C. GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out.-dez. 2013.

OLIVEIRA, R. T. C. Políticas e prioridades para a educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: o Estado de Mato Grosso do Sul em questão. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. Â. S. (org.). **Políticas e prioridades para a educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os governos estaduais caminham? Meio eletrônico. Brasília: ANPAE, 2019. p. 299-314.

OLIVEIRA, R. T. C. Planos de Educação: direito à qualidade da educação e gestão democrática. **Relatório de pesquisa**, CNPq, 2020.

REPRESENTANTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (ALE/MS). Planos de Educação: direito à qualidade da educação e gestão democrática. [**Entrevista** concedida a] Regina Tereza Cestari de Oliveira em 17/12/2019. Campo Grande, MS, 2019.

REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Planos de Educação: direito à qualidade da educação e gestão democrática. [**Entrevista** concedida a] Regina Tereza Cestari de Oliveira em 09/01/2020. Campo Grande, MS, 2020.

REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (FEEMS). Planos de Educação: direito à qualidade da educação e gestão democrática. [**Entrevista** concedida a] Regina Tereza Cestari de Oliveira em 07/02/2020. Campo Grande, MS, 2020.

CAPÍTULO 6

INTERSECCIONALIDADES DO ACESSO DA MULHER NEGRA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Joelma Inês Evangelista

Tatiane da Silva Lima

Carina Elisabeth Maciel

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objetivo efetuar um levantamento das produções acadêmicas realizadas acerca do acesso de mulheres negras³⁰ à educação superior, no intuito de compreender o que já se tem produzido sobre esse assunto, como tem sido debatido, analisado e quais os resultados apresentados no meio acadêmico, bem como, entender o contexto das políticas implementadas e que corroboram para o acesso de mulheres negras na educação superior. Para tal, as bases de dados utilizadas no levantamento de teses, dissertações e artigos, entre outras produções, foram as seguintes: 1. Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2. Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – OASISBR e o 3. Google Acadêmico.

Os descritores elegidos para a busca das produções são palavras-chaves que permitem a busca por documentos que os apresen-

³⁰ Ao fazer uso do termo negras/os nos referimos àquelas pessoas que se autodeclararam como pretas/os e pardas/os de acordo com a classificação por cor/raça determinada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e em consonância com os estudos do campo das relações étnico-raciais.

tam no título, resumo ou no desenvolvimento do texto a depender do filtro utilizado, dessa forma, as palavras utilizadas foram: 1. Acesso, 2. Mulheres Negras, e 3. Educação Superior. Esses elementos são importantes para o levantamento, uma vez que “[...] pesquisar implica na utilização de métodos específicos, preocupação com a validade, rigor, consistência metodológica e preocupação com a construção de novos conhecimentos” (GATTI, 2006, p. 26).

Os critérios de inclusão das produções selecionadas para análise são aqueles que apresentam no título ou no resumo os descritores previamente selecionados, contudo, em alguns casos, também buscou-se no índice se o estudo aborda sobre o acesso ou a trajetória das mulheres negras na educação superior. Embora as buscas nas bases de dados tenham fornecido um vasto quantitativo de produções, os critérios de exclusão adotados contaram com a utilização de filtros, de modo a eleger as pesquisas que realmente tivessem a priori como objetivo, discutir o acesso de mulheres negras à educação superior.

Ao destacar o acesso como um dos descritores e recorte basilar deste estudo, compreende-se que o acesso à educação superior deve ser entendido a partir de três elementos: ingresso, permanência e conclusão. Embora o acesso e a permanência se materializam a partir de políticas distintas, segundo Veloso e Maciel (2015), a ligação que ambas possuem é relevante para que as/os acadêmicas/os tenham a oportunidade de ingressar na universidade e concluir o curso escolhido.

Por conseguinte, o levantamento das produções é fundamental em virtude do mapeamento e conhecimento dos paradigmas que se tem discutido na área, tal como é um aliado na busca de referências, transformando-se numa excelente ferramenta para anteceder estudos que requerem um maior aprofundamento de dados e bibliografias,

O balanço de produção pode ser considerado como um procedimento inicial da pesquisa científica a fim de que metodologicamente, a autora do estudo se aproxime, investigue e conheça a temática ou fenômeno estudado. Faz-se relevante porque colabora com a familiarização e seleção das produções que poderão subsidiar a futura pesquisa e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento de conceitos e paradigmas [...] (MOCHEUTI, 2017, p.01).

Destarte, esse artigo segue dividido em três subtítulos para melhor ser exposto e analisado. Em um primeiro momento, discute-se o campo de investigação e alguns elementos do método que será utilizado para o desenvolvimento do estudo. Na segunda parte, explana-se sobre as produções encontradas nas bases de dados a partir dos descritores previamente escolhidos, e, por fim, na terceira parte salienta-se o acesso da mulher negra à educação superior por meio das pesquisas elegidas.

O CAMPO A SER INVESTIGADO

O acesso à educação superior no Brasil desde o início do século XXI passou por processos de reconfigurações, nas quais as políticas educacionais, fomentadas a partir do princípio da autonomia universitária e por meio das ações do Estado, contribuíram nas primeiras décadas para um cenário de democratização e/ou massificação desse nível educacional.

A implementação de programas como o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e a Lei de Cotas n° 12.711 em 2012, alterada em 2016 mediante a Lei n° 13.409, resultaram no aumento de vagas nos campus universitários e na democratização e/ou massificação do acesso, contribuindo para que os grupos em condições de vulnerabilidade ingressassem mais nos cursos de graduação de uni-

versidades públicas, bem como, visavam contribuir para a conclusão dos cursos com as políticas de permanência.

Todavia, historicamente os cursos de educação superior no Brasil foram associados a grupos sociocultural e economicamente dominantes, contribuindo ao longo dos anos para a reprodução das desigualdades entre os diferentes grupos étnico-raciais, “[...] um dos níveis de ensino mais elitizados no Brasil é a educação superior, que ainda não consegue atender a demanda em geral da população, sendo poucos/as os/as afro-brasileiros/as que ingressam, permanecem e concluem uma graduação” (CORDEIRO, 2017, p. 25).

Demarcadores sociais como cor/raça, gênero, renda, nível de escolarização, deficiências entre outros, são fatores condicionantes que contribuem para a exclusão ou projetam-se como obstáculos no acesso desses grupos à educação superior, uma vez que o processo seletivo das universidades ainda é meritocrático e nem sempre leva-se em consideração os fatores socioeconômicos que podem interferir no desempenho acadêmico.

Embora compreende-se o contexto social das mulheres na sociedade brasileira, ao fomentar um estudo acerca dos elementos que envolvem o acesso da mulher negra à educação superior não desconsideramos neste estudo as condições de vulnerabilidade de outras mulheres, seja em condições de pobreza, violência doméstica, violência de gênero, entre outras discriminações e preconceitos sofridos. Entende-se, assim, que a mulher negra tem a sua trajetória atravessada por mais obstáculos, a princípio por ser mulher em uma sociedade patriarcal, depois por ser negra em uma sociedade racista e por fim, por ser pobre em uma sociedade capitalista neoliberal que reproduz e perpetua a pobreza como massa de manobra dessa população.

Há vista disso, as pesquisas que discutem o acesso da mulher negra à educação superior não devem tecer análises sobre elas por

meio de fatores isolados, mas sim, buscar envolvê-las em um contexto de totalidade concreta. Para tal, utiliza-se nesse estudo o conceito de interseccionalidade de Crenshaw (2002, p. 177),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Baseando-se nessa conceituação elege-se como interseccionalidades basilares, raça, gênero e classe, em virtude de que esses elementos interferem no acesso de mulheres negras à educação superior. É de conhecimento comum o direito de acesso à educação para todos, sancionado na Constituição de 1988, contudo, nem todos acessam a educação do mesmo modo, visto que condições internas e externas interferem em como a educação é ofertada, bem como, impactam na construção do conhecimento individual a ser assimilado.

Um dos mecanismos políticos que podem ser utilizados para promover singelas melhorias e/ou minimizar as dificuldades de acesso educacional aos diferentes grupos sociais fragilizados historicamente, seria por meio das políticas públicas de caráter social. Neste contexto, faz-se necessário entender como as políticas públicas funcionam.

As ações do Estado movidas por meio das interlocuções populares contribuem para o fomento das políticas sociais, dessa forma, a materialização das mesmas são os resultados dos anseios da sociedade. Para Azevedo (2004, p. 14), as políticas seguem materializa-

das a partir da historicidade dos fatos “[...] como qualquer outra ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas, com base na memória da sociedade ou do Estado que têm em curso”.

Destarte, confirma-se com as asserções de Souza (2006, p. 25), as quais “[...] as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”, e, em particular, neste estudo destaca-se as políticas públicas de caráter social e educacional.

Para tal discussão, corrobora-se com Souza (2016) ao afirmar que o campo das políticas se move a partir do jogo de poderes, em que a luta de classes determina as posições ocupadas pelos distintos grupos sociais, onde o Estado inserido na lógica capitalista neoliberal atua como mediador das polarizações,

Este procedimento insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e para, além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social. Em outras palavras, o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re)agem em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido. Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo (SOUZA, 2016, p. 77).

Cabe, portanto, destacar o papel do Estado na formulação das políticas sociais, uma vez que, embora elas sejam resultadas das lutas de movimento sociais, a sua materialização perpassa pelas conjun-

turas do Estado que opera de modo a promover a manutenção da opressão das classes dominadas, ou seja, não institui políticas que vissem findar as mazelas sociais, mas sim, estrategicamente, manter as forças produtivas sob controle.

Segundo Pereira (2011), a política social não deve ser vista apenas como um mecanismo das regulações do Estado, mas como “[...] um processo dinâmico resultante da relação conflituosa entre interesses contrários, predominantemente de classes, que tem se colocado, como mostra a história, a serviço de quem maior domínio exercer sobre ela” (2011, p. 86). Dessa forma, quando o *modus operandi* do sistema capitalista e das articulações do Estado entram em contradição, é quando o Estado Social emerge em cena, e, a partir desse momento os grupos dominantes são compelidos a ceder às políticas sociais, mesmo que seja o mínimo, a fim de continuar explorando e controlando as classes dominadas,

Há, portanto, na dinâmica do funcionamento do Estado capitalista a existência de contradições, assim configuradas: a máquina estatal serve amplamente aos interesses da classe dominante, mas a sua própria universalização exige que ele dê atenção à sociedade como um todo. Assim, da mesma forma que ele ajuda a explorar os trabalhadores, têm de atender às suas reivindicações (PEREIRA, 2011, p. 123)

Assim, as políticas sociais construídas seguem sob o controle do Estado, que por sinal “[...] passa o controle político-ideológico para as organizações públicas não estatais, apenas financiando-as, ele transfere, também, a coordenação e a regulação dessas organizações para o mercado” (PERONI, 2003, p. 10), por isso o caráter contraditório presente nas políticas sociais, que não promove alterações profundas, a fim de não perder a mão de obra explorada.

De modo holístico, o objeto desta investigação segue inserido no campo das relações étnico-raciais e das políticas sociais de cunho educacional, das quais a política que se destaca ao fazer um recorte étnico-racial no âmbito da educação superior, é a Lei nº 12.711/2012, uma vez que ela prevê o percentual de 50% de reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, estudantes de escola pública e estudantes com deficiência (alterada pela Lei nº 13.409/2016) na educação superior. A Lei de Cotas deve ser elegida como um importante marco na luta e nas legislações educacionais sancionadas que tangem sobre o acesso de estudantes negros à educação superior, em 2022 essa política completará dez anos, em vista de seu caráter temporário de ação afirmativa, deverá ser debatida sobre a sua continuidade ou não.

Todavia, ao se fazer a análise da continuidade ou não da Lei de Cotas, deve-se promover um intenso levantamento das pesquisas acadêmicas que debruçaram-se mediante essa lei ao longo desses dez anos, a fim de avaliar a funcionalidade da política, seu processo de implementação e seus resultados, uma vez que, mesmo antes de 2012, muitos estudos sobre as universidades públicas que já promoviam as cotas para estudantes negros em seus processos seletivos antes da Lei nº 12.711/2012, já constavam com resultados positivos do ingresso por meio dessas reserva de vagas em suas instituições.

Neste âmbito, a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Graduandos das Instituições Federais de Educação Superior, promovida por meio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), houve um progressivo aumento da população negra nesse nível educacional, atendendo uma demanda reivindicada por muitos anos pelo Movimento Negro,

As mudanças na composição de cor e raça dos estudantes das IFES foram bastante significativas nos últimos 15 anos. A primeira pesquisa não in-

vestigou esse tema, o que nos impede de estender a análise àquele período. A partir dos dados de 2003 nota-se um crescimento da participação de pardos e pretos e uma diminuição dos brancos, que eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018 (Tabela 1-10). Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei nº 12.711 de 2012. De 2003 a 2018 os pardos aumentaram sua participação entre estudantes em 11 p.p. e os pretos mais que dobraram (ANDIFES e FONAPRACE, 2018, p. 26).

As pesquisas, como a de Ristoff (2014), similarmente denotam uma transformação nos campi universitários do Brasil, de modo que contribuem para uma representação mais realista da composição étnico-racial da população brasileira. Para o autor, antes as instituições de educação superior eram “[...] um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o campus, era como um agente social ativo, que aguça as distorções existentes na sociedade” (RISTOFF, 2014, p. 731), uma vez que os estudantes que acessavam a educação superior, antes das políticas de ação afirmativa e de expansão da educação superior serem sancionadas, eram em sua maioria brancos e economicamente favorecidos.

A população negra por muitos anos teve seu acesso à instrução educacional interdito desde a primeira Constituição do Brasil em 1824, e, doravante, o acesso à educação superior da população negra

nesse estudo é entendido em asserção as palavras de Gonçalves e Silva (2000), como um constante processo de resistência, segundo os autores:

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente (2000, p. 134).

Essa interdição educacional deve ser analisada no contexto de luta de classes, visto que é conveniente para o sistema capitalista limitar a população negra à condição de operários, uma vez que o salário recebido não é o suficiente para mudar a posição social ocupada pelo grupo, assim é um modo de mantê-los como oprimido.

As interlocuções das políticas públicas de caráter racial no Brasil seguem aliadas as lutas do Movimento Negro, entidade esta que surge a partir da necessidade da população negra de lutar por melhores condições de vida, aliada a história do país, assim, “[...] As demandas materiais têm como referência objetiva as exclusões e carências cotidianas dos sujeitos-base das lutas e são, portanto, histórica e espacialmente referenciadas” (WARREN, 2008, p. 506).

As dificuldades projetadas no acesso à educação superior da população negra estão inseridas na lógica do capital e são convenientes para a superestrutura, para o controle das massas e a formação de exércitos de reservas, condicionando assim, o papel que cada grupo étnico-racial deve ocupar na sociedade, nesse contexto, compreendemos como elemento de mudança para as estruturas que mantêm a população negra na condição de marginalidade social, a educação como um elemento fundamental, parafraseando Saviani (2003), a educação é um elemento determinante nas relações sociais.

A seguir, apresenta-se o levantamento das pesquisas encontradas a partir dos descritores: acesso; mulheres negras e educação superior, nas bases de dados elegidas previamente para esse estudo.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DISCUTEM O ACESSO DA MULHER NEGRA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

O acesso de estudantes negros à Educação Superior é um tema debatido por vários pesquisadores do campo da educação, principalmente a partir da implementação da Lei n° 12.711/2012, que instituiu as cotas nas Instituições Federais de Educação Superior. Embora a política de cotas seja uma ação afirmativa importante e que contribui para um acesso mais democrático aos cursos de graduação na rede federal, nesse estudo, o lócus a ser pesquisado é o acesso de mulheres negras à educação superior, seja por meio de cotas ou ampla concorrência, na rede pública.

Por conseguinte, a partir dos três descritores elegidos foram encontradas várias pesquisas, entre teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos e capítulos de livros, das quais buscou-se selecionar aquelas que mais correlacionaram-se com o objetivo dessa discussão. Sendo assim, para além das produções que discutiam o acesso da mulher negra à educação superior aqui elegidas, esses descritores também se aproximam de outras discussões com temáticas similares como: a identidade da mulher negra, feminicídio, formação de professores, professoras universitárias negras, a Lei n° 10.639, a saúde da mulher negra, entre outras produções que nem sempre dissertam especificamente sobre o acesso de mulheres negras à Educação Superior.

De modo a filtrar e selecionar as produções acadêmicas que tangem o objetivo desse artigo, escolheu-se três bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o OASIS-BR e o Google Acadêmico, havendo a necessidade de filtrar as buscas devido ao grande volume de

produções, assim, fez-se uso dos seguintes filtros: 1. Área de Concentração- Educação; 2. Área de Avaliação- Educação; 3. Área de Conhecimento- Educação; 4. Grande Área de Concentração- Ciências Humanas.

As produções acadêmicas foram elegidas de acordo com o objetivo desse artigo, levando em consideração os descritores aparecerem no título e/ou a partir da leitura do resumo. Cabe aqui destacar que na seleção não se priorizou o gênero dos autores, a instituição de pesquisa e nem o ano da produção, entretanto, são marcadores importantes para tecer análises a *posteriori*.

As principais temáticas encontradas com os referidos descritores discorrem sobre: A vivência de estudantes negras no ambiente universitário, a formação de professoras universitárias negras, as desigualdades de gênero e raciais no acesso à instrução educacional, a implementação de políticas públicas que contribuem para o acesso de negras/os à educação superior, a invisibilidade das mulheres negras na educação superior, o fortalecimento da identidade negra das acadêmicas ao ingressar à educação superior, o acesso e a permanência de estudantes negras na educação superior e o direito de acesso à educação superior da mulher negra.

Ademais, nos últimos anos houve um volume maior de pesquisas que adotam a Lei nº 12.711/2012 para dissertar sobre o acesso de pessoas negras na educação superior, e mediante a conquista que a Lei de Cotas representa para a população negra é importante, que essas pesquisas a discutam, a fim de fomentar análises sobre o processo de implementação e funcionalidades da política nas diferentes Instituições Federais de Educação Superior brasileiras.

Na busca realizada a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a princípio obteve-se o volume de 692.898 produções, todavia, pela amplitude da temática fez-se uso de filtros do qual obteve o quantitativo de 1.100 produtos. A partir da seleção por título e resumo

que propunham o mesmo diálogo que esse estudo se dispõe a mapear, realizou-se a escolha de 08 produções acadêmicas; 01 tese e 07 dissertações que versam sobre o acesso ou presença de mulheres negras na educação superior, sobre as políticas que contribuem para esse acesso e sobre o racismo e desigualdade de gênero. Identificou-se também que as produções acadêmicas foram defendidas/publicadas entre 2008 e 2019, e que foram escritas, em sua maioria, por mulheres.

A segunda busca foi realizada por meio da base de dados OASIS-BR e encontrou-se 52 produções acadêmicas, das quais após uso de filtro e a partir da triagem das pesquisas, 10 foram escolhidas; 07 artigos e 03 dissertações. Como nem todas apresentavam os descritores no título, selecionou-se a partir da leitura do resumo aquelas que apresentavam discussões sobre a vivência acadêmica, desigualdades raciais e de gênero, permanência no curso, e as representações e invisibilidade de mulheres negras na Educação Superior. O período de defesa/publicação das pesquisas foi de 2008 a 2020 e a maior parcela das pesquisas, também foram desenvolvidas por mulheres.

A terceira busca foi organizada tendo como recurso a base de dados do Google Acadêmico e o resultado, inicialmente, foi de 20.600 produções acadêmicas, que, após uso do filtro, reduziu-se para 15.900. Após a seleção, priorizou-se 07 produções acadêmicas; 01 tese, 03 artigos e 03 capítulos de livros que versam sobre acesso e permanência, políticas de ações afirmativas, educação como um direito, desigualdades e dificuldades projetadas no acesso de mulheres negras na Educação Superior. As pesquisas escolhidas foram defendidas/publicadas entre os anos de 2013 a 2020, e, similarmente às demais, em sua maioria são produzidas por mulheres.

Conforme os recortes aqui utilizados para filtrar as pesquisas, e, mediante as produções elegidas nas bases de dados, constatou-se que as maiores parcelas das pesquisas foram produzidas após o san-

cionamento da Lei n. 12.711/2012, logo, entende-se que a implementação da política demandou um volume maior de pesquisas, a fim de discutir e avaliar o processo de implementação da política nas diferentes Instituições de Educação Superior, bem como os resultados oriundos da ação afirmativa.

A seguir, com base nas produções acadêmicas eleitas, discute-se acerca das interseccionalidades e reflexões do acesso da mulher negra à educação superior.

O ACESSO DA MULHER NEGRA À EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Para essa análise optou-se por selecionar algumas das produções encontradas nas bases de dados citadas no item anterior a fim de serem debatidas, uma vez que, as pesquisas envolvem discussões similares. Portanto, as discussões fomentadas nesse item sobre o acesso de mulheres negras à educação superior são resultado do conhecimento expropriado a partir da contribuição de cada produção.

O acesso de mulheres negras à educação superior deve ser compreendido a partir da totalidade e historicidade ao qual o grupo está inserido, deste modo, a historiografia do Brasil e a construção social da função atribuída à mulher negra na sociedade, são elementos que influenciam no acesso delas à educação superior, bem como no lugar social ao qual estão estruturalmente inseridas.

No Brasil, um país que viveu mais de trezentos anos de escravidão e que após a abolição da escravatura em 1888 não produziu leis que integrassem a população negra à sociedade como cidadão de direitos, promoveu o que Sousa (2001), chama de inclusão perversa, visto que, de certo modo, os negros estão inseridos na socieda-

de, mas, não obstante, acabou por condicionar a população negra a ocupar cargos com baixas remunerações, dificultando a melhoria na condição de vida desse grupo, mantendo-os ainda como a principal mão de obra a ser explorada, todavia, agora “libertos”,

O Brasil viveu nesses quase vinte anos do século XXI um aumento considerável de estudantes e titulados em cursos superiores e a maioria dessas pessoas eram mulheres; porém, as desigualdades salariais, as dificuldades de acesso aos espaços de poder e decisão e a violência contra as mulheres se mantiveram em índices altos no país (MACHADO, 2018, p. 183).

Logo, se ao destacar a questão racial da população brasileira e neste processo identificar traços consideráveis de desigualdades entre brancos e negros em diferentes áreas, como educação, cargos de gerência, renda, taxa de desemprego, lares que são geridos apenas por mulheres, entre outras categorias de análises, os resultados desses estudos terminam sempre com os negros compondo os piores índices, deve-se entender que esses resultados não podem ser abordados como uma mera casualidade,

[...] os estudos que tratam dessa questão, sem negar os fatores estruturais que influenciam na reprodução das condições de privação, têm repetidamente destacado o papel da cor da pele na modelação da pobreza em nosso país. Assim, eles mostram que ser preto ou pardo contribui para que os indivíduos dessas cores sejam majoritários entre os estratos sociais mais empobrecidos da nossa população. Mostram também que, mesmo ao se tomar como unidade de análise apenas os pobres, os negros serão dentre estes ainda mais pauperizados do que os brancos. Por fim, vale ressaltar que tais estudos apontam para um repetido processo de reprodução social no qual nascer negro relaciona-se diretamente com as probabilidades de crescer, viver e morrer pobre (GÓIS, 2008, p. 743-744).

Se esses dados se projetam como obstáculo sobre a população negra no Brasil, afunilando as pesquisas com o recorte para as mulheres negras, a pressão das estruturas do sistema sobre elas tendem a se intensificar, visto que, a condição de gênero na sociedade já as envolve em um complexo de desigualdades, “Isso porque as mulheres negras ocupam as posições mais baixas nas escalas de assalariamento, seja quando comparadas aos homens brancos e negros, seja quando comparadas às mulheres brancas” (GÓIS, 2008, p. 744).

Em consonância, a maioria das produções selecionadas fazem uso dos dados de pesquisas nacionais como a *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio* (PNAD), pesquisas do Instituto de *Pesquisas Econômicas Aplicadas* (IPEA), dados do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), bem como do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), de modo que, a fim de tecer análises e comparações, também fazem uso de interseccionalidades como: gênero, raça e classe.

Em um panorama amplo e de caráter nacional, esses dados permitem que os pesquisadores se debrucem sobre as causas que interferem no acesso da mulher negra à educação superior e que os movimentos sociais se mobilizem, a fim de impulsionar ações políticas que permitam a minimização dessas fraturas sociais. À vista disso, elege-se os apontamentos de Cordeiro (2013, p. 305) ao discorrer sobre os resultados extraídos da *Revista Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça* produzida pelo IBGE em 2011,

[...] a taxa de escolarização das mulheres brancas é maior que a das mulheres negras, correspondendo a 23,8% para 9,9% respectivamente. No que se refere ao mercado de trabalho, a taxa de participação de pessoas com mais de 16 anos é de 58,9% para mulheres e de 81,6% para homens, sendo que as taxas de desemprego remetem às mulheres negras (12%) para a menor (5%) dos homens brancos. O índice de formalização é maior entre os ho-

mens brancos (43% com carteira assinada), sendo o pior índice o das mulheres negras (23%, apenas, com carteira assinada). As mulheres negras, no que tange a distribuição por setor de atividade, concentram-se no setor de serviços sociais (34% da mão de obra feminina), em serviços ligados à educação, saúde, serviços sociais e domésticos. As diferenças de gênero e raça marcam a inserção das mulheres no mercado de trabalho: elas estão em menor quantidade que os homens, ocupam espaços diferenciados e exercem os trabalhos mais precários. A renda das mulheres negras continua na base da pirâmide da hierarquia social, correspondendo a 30,5% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, os quais estão no topo da pirâmide com os melhores rendimentos. Em 2009, nos 10% mais pobre da população, os negros e as negras correspondiam a 72% deste grupo.

Os resultados expostos nas revistas e dossiês do INEP, PNAD, IBGE e IPEA, são utilizados como justificativas basilares para a asserção de que as mulheres negras enfrentam mais obstáculos do que outros grupos sociais para acessar à educação superior, de forma que o acesso ao diploma é visto como um dos mecanismos que podem vir a contribuir para uma melhora na condição social vivenciada por essas mulheres (SANTOS; MOREIRA, 2020).

Nas discussões de Cordeiro (2013), a condição social da mulher deve ser identificada a partir da estrutura instaurada pelo sistema capitalista, em que grupos dominantes versus grupos dominados reproduzem antagonismos sociais. A posição ocupada pelas mulheres negras na sociedade faz com que elas integrem o grupo dos dominados, visto que, as interseccionalidades gênero, raça e as condições econômicas, figuram os estereótipos do seu lugar social.

As discussões de Marques, Corrêa e Marques (2021) apontam outro aspecto significativo da inclusão de mulheres negras na edu-

cação superior, ao qual é possível observar que as políticas públicas, principalmente a Lei nº 12.711/2012, tem contribuído para um aumento do acesso delas à educação superior, contudo, esse aumento ainda é ínfimo quando se compara com o acesso de mulheres brancas.

Além disso, ainda identificam que a presença de mulheres negras ocorre em cursos majoritariamente de humanas e licenciaturas, entre os quais destacam aqueles que seguem associados ao cuidar, entre eles Pedagogia, Ciências Sociais, Enfermagem e Serviço Social. Ainda foi possível identificar que o acesso à instrução educacional permitiu que essas mulheres se aproximassem dos movimentos sociais, o que contribui para adensar as bandeiras defendidas em prol do direito de acesso à educação superior e melhores condições de vida para as mesmas (MARQUES; CORRÊA; MARQUES, 2021).

Nas pesquisas elegidas nas bases de dados, ressalta-se a importância de mensurar as desigualdades de gênero e raça por meio dos Índices de Paridade de Gênero (IPG) e dos Índices de Paridade Racial (IPR), na medida em que os resultados obtidos por meio desses demarcadores são basilares na construção de políticas. Esses indicadores podem contribuir para futuros planejamentos, de modo a observar as distâncias ou reduções projetadas ao longo de um período fixado e avaliar o quanto já se avançou em um determinado aspecto de suscetibilidade, tal como, quais as áreas precisam de demasiada prioridade. Artes (2018, p. 3) salienta que,

É importante ressaltar que discutir o acesso ou a conclusão de etapas de escolarização nos recortes de gênero e pertencimento racial não consiste apenas em quantificar as diferenças observadas entre os grupos, é necessário incorporar ao debate questões de poder presentes nas relações sociais e que hierarquizam homens e mulheres, brancos e negros. Outra questão, relevante, que sai do escopo do trabalho,

refere-se ao enfrentamento de experiências de racismo e sexismo e/ ou discriminação racial/sexual vivenciadas pelos negros e mulheres, presentes em diferentes espaços sociais, entre esses, a academia.

Logo, entende-se a importância de fazer uso das relações hierárquicas socialmente estabelecidas, de modo a analisar os dados dos IPG e IPR a fim de “[...] compreender as diferenças, monitorar as políticas já desenvolvidas e propor novas ações para sua superação” (ARTES, 2018, p. 22), já que o racismo, sexismo e discriminações que essas mulheres sofrem não são superados apenas com a implementação de leis ou políticas sociais, portanto, as articulações dos movimentos sociais e de grupos conscientes do modo como as interseccionalidades os afetam, devem continuar trabalhando e lutando para mitigar essas mazelas.

Ao investigar o acesso à educação superior e desagregar as mulheres negras na pesquisa por cor (pretas e pardas), as desigualdades se apresentam mais latentes, “As mulheres pretas ainda se encontram em desvantagem em relação às mulheres pardas, e, muito mais em relação às brancas” (SANTOS, 2013, p. 134). Essas desigualdades condicionadas entre mulheres pretas e pardas (negras) refletem as peculiaridades do racismo estrutural, de forma que, quanto mais fenótipos negros um indivíduo carrega, maior será a propensão de que essa pessoa sofra racismo ao longo de sua vida.

Outras conjunturas também seguem sendo exploradas no meio acadêmico, como o fenótipo da mulher negra que, desde o contexto da escravidão no Brasil, foi estereotipado, objetificado, sexualizado e tratado pelo patriarcalismo como uma mercadoria, já foi reafirmado nesse artigo que o passado de escravidão cravado na história brasileira reflete no acesso das/os negras/os à educação superior.

A discussão sobre o corpo da mulher negra na educação superior ainda aprofunda os debates quando pesquisas como a de Gomes (2008),

relacionam o fenótipo da mulher negra com as questões identitárias, ao identificar que o acesso delas aos cursos de graduação e o contato com novos conhecimentos se projetam como uma porta de acesso ao redescobrimto da sua negritude e aceitação do seu fenótipo.

Ademais, como afirma Santos (2019), a que se pensar nos elementos que interferem na permanência dessas acadêmicas, como a jornada dupla entre o trabalho e o estudo, as dificuldades financeiras tanto para se manter em condições mínimas de sobrevivência, e/ou pagar a mensalidade no caso de instituições privadas de ensino e o trabalho doméstico condicionado às mulheres, que podem até acarretar em uma tripla jornada, a depender do contexto particular de cada uma delas. Para além dessas preocupações, as mulheres negras ainda enfrentam o racismo estrutural que contribui para transformar qualquer espaço em um ambiente opressor, e as universidades não estão libertas desse mal configurado no racismo institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão teve como objetivo analisar as produções acadêmicas acerca do acesso de mulheres negras à educação superior, com o intuito de compreender o que já se tem produzido sobre o assunto, como tem sido debatido e analisado no âmbito acadêmico e o contexto das políticas implementadas que corroboram para o acesso de mulheres negras à educação superior.

Doravante, as pesquisas identificadas contribuíram significativamente para a ampliação do conhecimento no que se refere as dificuldades no acesso das mulheres negras, que seguem sendo projetadas como obstáculos para esse grupo ao longo dos anos. As discussões denotam um aumento do acesso das mulheres negras nos cursos de graduação, embora, ainda apresentem um progresso pequeno, quando comparado com o acesso à educação superior de mulheres não negras. Ademais, ao desagregar as mulheres negras em pretas e pardas, identifica-se que o acesso das mulheres pardas é relativamente maior à educação superior.

O contexto de desigualdades enfrentados pelas mulheres percorrem os aspectos do: racismo estrutural e institucional, desigualdade de gênero, discriminação racial e de gênero, patriarcalismo e pobreza estrutural, que interferem no lugar social ocupado por essas mulheres na sociedade contemporânea. Essas interseccionalidades devem ser superadas a partir de análises que contribuam para o fomento de políticas públicas que visem subverter e/ou minimizar essas condições sociais previamente estruturadas.

Assim, pretende-se dar continuidade a esse estudo a fim de reforçar a luta de mulheres negras para uma melhora em sua integração social e condições dignas de vida para elas e seus descendentes, compreende-se que essas transformações só serão conquistadas a partir do momento que as mulheres negras passarem a ocupar mais novos

espaços rompendo com os padrões pré-estabelecidos. Por fim, é um caminho árduo em que já houve muitas conquistas, porém, anos de exploração não são superados com medidas paliativas, segue-se a luta com a integração entre pesquisas, movimentos sociais e a sociedade pressionando ações políticas a serem implementadas pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2018. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=88796>>. Acesso em: 15 de set. 2021.

ARTES, Amélia. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na Pós-Graduação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 3-23, 2018.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero, **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171-189, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 30, vol. 01, p. 297- 314, jan-jun. 2013.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. Campo Grande/MS, 2017. 262p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2017.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando a raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, set-dez. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional: tendências e perspectivas**, Curitiba, v.6, n.19, p. 25-35, Set/Dez, 2006.

GOMES, Janaina Damaceno. **Elas são pretas**: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP. Campinas- SP, 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 15, p.134-158, Set/Dez, 2000.

MACHADO, Mônica Sapucaia. **As mulheres brasileiras e o acesso à educação superior**: conquista de autonomia ou reafirmação da desigualdade? 2018. 265 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CORRÊA, Átila Maria do Nascimento; MARQUES, Amanda de Siqueira. Políticas afirmativas e a luta da mulher negra pelo direito à educação superior. In.VASCONCELOS, Adaylson Wagner Souza de (Org.). **Direito: Ramificações, Interpretações e Ambiguidades**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020. p. 88-97.

MOCHEUTI, Karina Nonato. Balanço de produção sobre aprendizagem cooperativa e educação superior. 38ª Reunião Nacional da ANPed – **GT11 - Política da Educação Superior**. 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA. Potyara A. P. **Política Social**: temas & questões. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *câmpus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A mulher negra no ensino superior**: trajetórias e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). 156p. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013

SANTOS, João Paulo Lopes dos; MOREIRA, Núbia Regina. Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais. In: SILVA, Américo Junior Nunes da (Org.). **Museu Pedagógico e Memória Educacional**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020. p. 12-21.

SANTOS, Jusceléia Florêncio dos. ALVES, Maria Isabel Alonso. Acesso e permanência de estudantes negras no ensino superior no sul do Amazonas. In: **Anais do VI Congresso Nacional de Educação- CONEDU**. Campina Grande: Editora Realize, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/58931>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Revista e Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA Jr, Justino. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. Tese (Doutorado em Educação). Minas Gerais, 288p. Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, Paraná, Vol. 1, n. 1, Enero-Junio, 2016, p. 75-89.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, Jul/Dez 2006, p. 20-45

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, Jan./Abr. 2015.

WARREN, Ilse Scherer. **Movimentos sociais**: um ensaio de interpretação sociológica, 2.ed., Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987, p. 13.

CAPÍTULO 7

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ESPORTE EDUCACIONAL: O CASO DO PST UNIVERSITÁRIO DA UFMS

Dirceu Santos Silva
Guilherme Matheus de Melo
Anderson Volpato de Paiva

INTRODUÇÃO

A discussão da promoção do direito de acesso ao esporte no Brasil ganhou destaque após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que contemplou as práticas esportivas formais e não formais, como direito de cada um. A legislação garantiu ainda a destinação prioritária de recursos públicos para o esporte educacional (BRASIL 1988; REVERDITO *et al.*, 2016).

Apesar da contemplação como direito de cada um, não existia uma definição sobre a concepção de esporte ou esporte educacional. Dessa forma, a Lei nº 8.672, de 06 de julho de 1993 (conhecida como Lei Zico), revogada pela Lei nº 9.615 de 24 de março de 1998 (Lei Geral do Esporte ou Lei Pelé), definiu as práticas esportivas a partir de três manifestações: esporte educacional, praticado nos sistemas de ensino de educação, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo; esporte participação, de modo voluntário ou como forma de lazer, com a finalidade de contribuição para integração dos praticantes e promoção social; esporte de rendimento, praticado segundo normas gerais nacionais e internacionais, com o objetivo de obter os resultados de performance (BRASIL, 1998).

O avanço na legislação esportiva brasileira não garantiu a criação de uma estrutura e expansão das políticas públicas na década de 1990. Dessa forma, a criação do Ministério do Esporte só ocorreu, em 2003, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o que permitiu a estruturação do esporte como pasta ministerial e criação de programas finalísticos para as três manifestações esportivas (SILVA; BORGES; AMARAL, 2015; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2016).

A criação de uma estrutura para o setor permitiu a criação e expansão de programas nas diferentes manifestações esportivas. Na manifestação do esporte educacional, destaca-se o Programa Segundo Tempo (PST), criado e implementado em 2003, no atendimento da educação integral no contra turno escolar de crianças e adolescentes. O PST foi expandido a partir de 2011 para as instituições de ensino superior, com a vertente do PST Universitário, com o objetivo de democratizar a prática esportiva da comunidade acadêmica das universidades públicas, prioritariamente do corpo discente da graduação e pós-graduação (GONÇALVES; SILVA; MARINS, 2019; SILVA *et al.*, 2021).

A estruturação do PST Universitário funciona por meio da celebração de Convênios e Termos de Execução Descentralizada (TED) entre a Secretaria Especial do Esporte (SEE) e as Instituições Públicas de Ensino, que recebem os recursos após submissão da proposta de trabalho via edital. A vigência de cada convênio tem um prazo de 24 meses: 6 meses para estruturação e planejamento; 17 meses para execução e realização das oficinas esportivas; 1 mês de recesso (planejado geralmente entre dezembro e janeiro). Para cada núcleo, existe uma previsão de contratação via edital: 1 professor de Educação Física ou Esporte e 3 monitores esportivos (Acadêmicos de Educação Física), para atenderem a meta de 300 beneficiários (BRASIL, 2018; SILVA *et al.*, 2021).

As Diretrizes do PST Universitário não detalham como deve ocorrer o processo de avaliação, no entanto, as Diretrizes do PST descre-

vem que a avaliação deve ser formativa, pedagógica, inclusiva, participativa, contextualizada com o local, quantitativa e qualitativa. Além disso, deve-se considerar os objetivos propostos pelo convênio e a visão dos beneficiários envolvidos no processo, a fim de que sejam tomadas decisões assertivas sobre as intervenções pedagógicas (ANVERSA *et al.*, 2017).

A avaliação do PST foi descentralizada para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No total, três sedes de Equipe Gestora foram montadas: a primeira no governo federal (extinto Ministério do Esporte), a segunda na UFRGS e a terceira na UEM. A Equipe Gestora é responsável pelo acompanhamento da avaliação e formação profissional. Criou-se ainda as Equipes Colaboradoras (EC), compostas por professores de Educação Física de diferentes universidades e professores matriculados em programas de pós-graduação com formação em andamento em nível de mestrado ou doutorado (ENGELMAN; OLIVEIRA, 2012).

Por mais que o PST padrão seja um programa perene e presente nos diferentes governos, de acordo com Moraes *et al.* (2007), poucas informações existem sobre o seu impacto e desenvolvimento. Dessa forma, pesquisas de avaliação são necessárias e fundamentais para a continuidade ou descontinuidades (em caso de resultados negativo) dos programas de acesso ao esporte educacional.

As pesquisas sobre a vertente do PST Universitário ainda são escassas. Em uma busca no google acadêmico com a palavra-chave “Programa Segundo Tempo Universitário”, em outubro de 2021, só encontramos três artigos em periódicos científicos publicados sobre a temática: o primeiro realizou uma avaliação do PST Universitário da UFV e os resultados indicaram que para alcançar o objetivo do programa, o convênio precisa se alinhar as Diretrizes Nacionais (GONÇALVES; SILVA; MARINS, 2019); o segundo artigo analisou o Desenvolvimento Profissional Docente no PST na UFMS e os

principais resultados reportaram a ausência de uma formação inicial conforme previsão do Governo Federal, mas destacaram o espaço do planejamento como um momento propício para a formação (SILVA *et al.*, 2021); o terceiro artigo analisou a implementação do convênio do PST Universitário na UFMS e os resultados encontrados indicaram uma dissociação entre o planejamento e a execução, como os atrasos na estruturação em decorrência da burocratização e paralisações por motivos internos (realização de eventos institucionais) e externos (pandemia da COVID-19) (SILVA *et al.*, 2022).

A incipiência de publicações sobre o PST Universitário indica a necessidade de mais análises científicas, com o intuito de investigar os resultados, bem como aperfeiçoar o programa. Desse modo, o convênio nº 20/2017, firmado entre a SEE e a UFMS, somada à incipiência da produção acadêmica, foi a motivação central para a escolha do objeto da pesquisa. A partir desse contexto, duas questões foram levantadas: como ocorreu o processo de avaliação do PST Universitário na UFMS? Quais são os resultados alcançados do PST Universitário no que diz respeito aos princípios da eficácia, da eficiência e da efetividade social?

Os questionamentos levantados mostram a relevância da avaliação de política pública para o Estado, setor econômico e para sociedade como um todo. Vale ressaltar que a avaliação de políticas públicas ganhou evidência devido à: a) crescente exigência de prestação de contas, transparência e de participação da sociedade civil; b) crise fiscal do Estado e a necessidade de redução de custos e uso mais adequado dos recursos públicos; c) crescente necessidade de conhecer a relação entre condições, meios e impactos da intervenção; d) oportunidade de reflexão crítica da ação, aprimoramento da ação política e análise do cumprimento do objetivo (ARRETCHE, 2001; HOWLETT, RAMESH, 2009; SERAPIONI, 2016).

Na presente pesquisa, adotamos o conceito de avaliação com base no conjunto de métodos e técnicas de investigação, que permitem estabelecer princípios de demonstração, controle, mensuração, aprovação ou desaprovação. A avaliação busca o aperfeiçoamento de políticas públicas e, na literatura científica, as categorias mais utilizadas para análise são: eficácia, eficiência e efetividade social (ARRETCHE, 2001; BELLONI *et al.*, 2007).

A eficácia envolve a comparação entre os objetivos iniciais e os resultados finais de uma política pública. Por ser mais fácil e menos custosa, a eficácia tem sido o modelo mais utilizado. A eficiência diz respeito à verificação da relação custo-benefício, com o objetivo de resolver problema da escassez de recursos públicos. Tem sido o modelo mais necessário, uma vez que permite aumentar o volume dos recursos disponíveis sem aumentar a arrecadação. Por fim, a efetividade social, que corresponde aos impactos de uma determinada política pública, considerada o modelo de avaliação mais raro por conta da dificuldade de informações e a necessidade de pesquisas de campo (ARRETCHE, 2001).

Dessa forma, o objetivo da presente pesquisa foi avaliar o PST Universitário da UFMS como política pública de acesso ao esporte educacional.

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa com método descritivo, com abordagem qualitativa, com o intuito de avaliar o PST Universitário na UFMS. A escolha da pesquisa descritiva e qualitativa pode ser justificada por envolver a análise da dimensão processual do conhecimento (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

A pesquisa foi distribuída em duas etapas: na primeira foi realizada uma análise em documentos públicos do site da SEE, documentos do convênio coletados na sala do convênio/2017 e documentos públicos coletados no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da UFMS. Desse modo, foram analisadas as diretrizes nacionais do PST Universitário de 2018, a Proposta de Trabalho do PST Universitário de 2017, o Planejamento Pedagógico do Convênio (PPC), o Planejamento Pedagógico do Núcleo (PPN), o Relatório Parcial da visita in loco do avaliador externo de 2019 e o Relatório de Cumprimento de Objeto de 2021; na segunda etapa foram analisadas as entrevistas semiestruturadas realizadas com os monitores esportivos e professor do núcleo, que serão representados como sujeitos (entre S1 e S5), conforme Tabela 1.

Tabela 1 Sujeitos entrevistados na pesquisa

Gênero/Idade	Tempo de atuação	Função no PST Universitário
Masculino/20 anos (S1)	18 meses	Monitor esportivo de futebol, society, futsal, handebol e grupo de corrida.
Masculino/22 anos (S2)	9 meses	Monitor esportivo de basquetebol, voleibol, vôlei de praia e futevôlei
Masculino/21 anos (S3)	9 meses	Monitor esportivo de basquetebol, voleibol, vôlei de praia e tênis
Feminino/23 anos (S4)	18 meses	Monitora esportiva de musculação e treinamento funcional
Masculino/34 anos (S5)	15 meses	Professor do convênio e da UFMS

Fonte: próprios autores

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Gros-

so do Sul (UFMS) como forma de assegurar o cumprimento de todos os requisitos éticos. A pesquisa foi aprovada para coleta de dados documentais e realização das entrevistas por meio do parecer número 3.831.263.

ANÁLISE DOS DADOS

A técnica utilizada para compreensão dos dados coletados foi a análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a técnica permite a codificação e/ou recorte dos textos de acordo com a sua significância para posterior enumeração, classificação, agrupamento e categorização, por meio da inferência. As fases de análise de conteúdo foram organizadas em três etapas cronológicas: 1. Pré-análise, leitura flutuante, escolha dos documentos e sistematização de uma ficha de análise com as categorias definidas a *priori* pelo referencial teórico: eficiência, eficácia e efetividade social; 2. Exploração do material, com aprofundamento da análise, organização dos trechos mais significativos e criação das subcategorias que emergiram dos dados. Na eficácia, as subcategorias foram: infraestrutura, grade de horário, formação, proposta de comunicação e avaliação. Na eficiência, as subcategorias foram: valores descentralizados e utilizados, custo por beneficiário, pontos positivos e negativos do projeto. Na efetividade social, emergiram as subcategorias: institucionalização/autogestão, percepção dos sujeitos sobre o impacto e continuidade/descontinuidade do programa na universidade; 3. Tratamento dos resultados e inferência.

RESULTADOS FINAIS:

Os resultados foram organizados a partir de três categorias: eficácia e forma de análise dos objetivos propostos pelo PST Universitário na UFMS; eficiência do PST Universitário na UFMS; efetividade social e impactos do PST Universitário na UFMS.

EFICÁCIA E FORMA DE ANÁLISE DOS OBJETIVOS PROPOSTOS PELO PST UNIVERSITÁRIO NA UFMS

Como forma de analisar a categoria eficácia, buscamos comparar a proposta de trabalho com as diretrizes nacionais, o relatório *in loco* e o relatório final a partir das subcategorias: infraestrutura, grade de horário das oficinas esportivas, proposta de comunicação, formação e avaliação.

O objetivo da proposta de trabalho foi similar ao objetivo das diretrizes nacionais do PST Universitário (BRASIL, 2018) e buscou:

[...] oferecer e democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte e lazer por meio de diversas atividades, de forma a promover o desenvolvimento integral de jovens e adultos universitários, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida (BRASIL, p.5).

Na proposta de trabalho do convênio, foi descrito que a UFMS conta com a seguinte infraestrutura para realização das oficinas esportivas: “1 Estádio de futebol; 1 Ginásio Poliesportivo; 1 Complexo Aquático com piscina olímpica, plataformas de saltos ornamentais; 1 Complexo Esportivo com três quadras poliesportivas; 1 Ginásio externo, com quadra poliesportiva; 2 Quadras de tênis; 1 Dojo; 1 Sala de dança; 1 Academia; 2 quadras de vôlei de praia.” (UFMS, 2017, p. 5). Sobre a infraestrutura, ao longo do convênio, não foi utilizado o Complexo Aquático (apesar de previsto na proposta de trabalho), o Dojo e a Sala de Dança (sem previsão e sem utilização ao longo do convênio).

A grade de horário disponível no PST Universitário da UFMS seguiu as Diretrizes Nacionais, ao contemplar três horas de atividades por semana para cada oficina em dois dias distintos. Em todos os semestres, foram oferecidas 45 horas de oficinas por semana. Em cada

fim de semestre houve avaliação e mudança de modalidades com o objetivo de atingir um maior número de beneficiários, entre o semestre 2019.1 e 2019.2 foi acrescentado o futevôlei no lugar do vôlei de praia. Entre os semestres 2019.2 e 2020.2, duas modalidades foram substituídas, grupo de corrida no lugar do futevôlei e futebol *society* no lugar da modalidade futebol de campo (UFMS, 2017; UFMS, 2021).

A grade de horário na proposta de trabalho fazia a previsão das modalidades “Basquetebol, handebol, voleibol, vôlei de praia, futsal, futebol de campo, musculação, natação e hidroginástica” (UFMS, 2017, p. 7). Das modalidades previstas inicialmente, a natação e a hidroginástica nunca foram implementadas, o que demonstra um primeiro indício de dissociação entre o planejado e o executado. De acordo com o Relatório de Cumprimento de Objeto, o Complexo Aquático da UFMS foi interditado e as modalidades esportivas foram substituídas por treinamento funcional, que não estava descrito na proposta de trabalho inicial (UFMS, 2021).

No que diz respeito à formação inicial, prevista nas Diretrizes Nacionais e no PPC do convênio da UFMS (BRASIL, 2018a), não ocorreu, o que evidencia mais uma dissociação entre o planejado e o executado. De acordo com os sujeitos entrevistados, só ocorreu a formação em serviço durante o período de planejamento semanal, conforme trechos na sequência:

Não ocorreu o processo de formação segundo as diretrizes. A gente teria que ter uma formação que o PST Universitário iria fornecer para a gente, teria no início ou antes do programa começar, mas a gente não teve formação por eles, então a gente acabou tendo a formação em serviço mesmo (Entrevistado S1, 2020).

A formação inicial não ocorreu, foi até um tema muito discutido durante as reuniões e o Ministério da Cidadania era para ter dado essa formação ini-

cial, mas não ocorreu [...] Teve uma formação durante as reuniões, onde tirávamos nossas dúvidas durante nosso planejamento e o próprio professor do núcleo tirava nossas dúvidas, de certa forma, uma formação em serviço (Entrevistado S2, 2020).

No nosso tempo semanal, a gente tem um horário destinado para a formação, então temos 15 horas de prática de oficinas, uma hora e meia cada oficina, tendo cinco turmas totalizando as 15 horas, e 5 horas para planejamento, das quais, 3 são para fazer os planos de aula, se reunindo, e 2 horas para a formação, fazendo essa formação toda semana (Entrevistado S3, 2020).

De acordo com Silva *et al.*, (2021) a formação inicial não foi realizada, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais e Proposta de Trabalho do convênio, mas a formação em serviço ocorreu durante as horas destinadas ao planejamento das atividades.

Na divulgação do PST Universitário, na UFMS, previam-se diferentes canais de comunicação: confecção de placas e sua fixação na instituição; divulgação na mídia interna e externa; via mala direta aos acadêmicos; em jornal de notícias de circulação interna; no site da UFMS e fixação dos horários das oficinas esportivas nos locais de execução. Segundo o Relatório de Cumprimento de Objeto, a divulgação foi realizada de forma eficaz por meio de placas, site da instituição e mídia interna, mas não foi reportada nenhuma divulgação externa ou divulgação via mala direta aos acadêmicos. Além disso, o Relatório Parcial, escrito pelo avaliador externo, na visita *in loco*, descreveu que a grade de horário não estava fixada nos locais de execução e deu um prazo de quinze dias para fixação (BRASIL, 2019; UFMS, 2017; 2021). De acordo com um dos sujeitos (Entrevistado S4, 2020), “a grade de horário do PST Universitário foi fixada nos equipamentos esportivos e na sala do PST Universitário” logo após receber a recomendação do avaliador externo.

Os sujeitos entrevistados relataram que essa avaliação *in loco* foi realizada por um professor externo, conforme trechos das entrevistas a seguir:

Sim, houve um monitoramento presencial ano passado, no segundo semestre, só não me recordo o nome do profissional que veio, mas ele veio aqui e presenciou o PST Universitário, ficando uma semana inteira para monitorar o núcleo, coordenador, professor e monitores esportivos. Ele estava indo em todas as aulas e via a quantidade dos alunos, se a gente estava seguindo o planejamento, basicamente para isso, para ver se o PST Universitário estava funcionando, conforme o que a gente enviava para a Secretaria Especial do Esporte (Entrevistado S1, 2020).

[...] observou nossas atividades e depois fez algumas perguntas, tanto para a gente, quanto para o professor do núcleo, quanto para o coordenador do núcleo, e foram uma ou duas perguntas, então era mais por observação mesmo [...] salientou que tivemos poucos alunos, porém tínhamos acabado de voltar das férias, havia acabado de ocorrer a SBPC e não tinha alguns espaços para utilizar, como eu disse, a caixa de areia, por terem construído um palco e deixado parafusos, pregos, madeira, na areia, tendo que limpar tudo de novo (Entrevistado S2, 2020).

[...] ele [avaliador externo] aparecia do nada na oficina e sumia do nada também, às vezes chegava e conversava com a gente, conversava com algum aluno do nada, era sempre muito de surpresa, eu acho que é uma dessas características desse acompanhamento, não ser informado tão previamente (Entrevistada S4, 2020).

Na Proposta de Trabalho, no Planejamento Pedagógico do Convênio (PPC) (BRASIL, 2018a) e no Planejamento Pedagógico do Núcleo (PPN) (BRASIL, 2018b), houve uma previsão de avaliação das ações. De acordo com os sujeitos entrevistados, houve avaliação semanal durante o período de planejamento, conforme o trecho da entrevista:

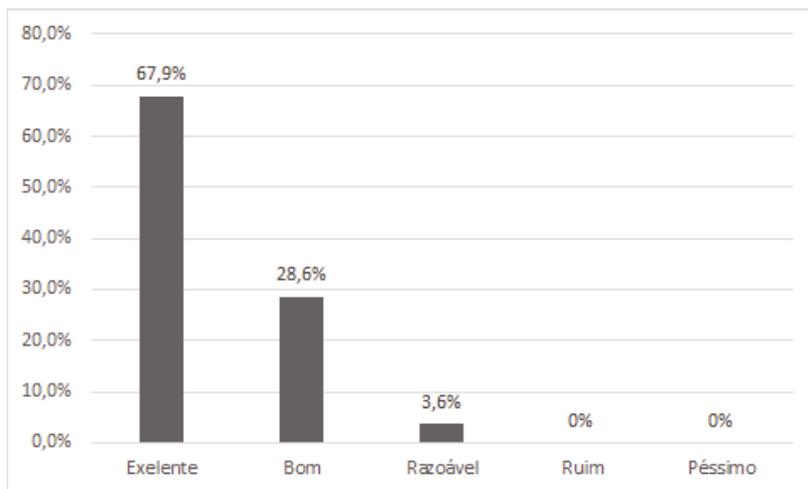
As principais vantagens é que você faz uma avaliação semanal e tem como corrigir os principais erros que estão ocorrendo, então as vantagens são as correções e principalmente o feedback em relação aos monitores esportivos, por exemplo, dentro dessa formação a gente fazia uma discussão de qual foi o feedback dessas oficinas em relação aos acadêmicos, então há debates dos planos de aulas semanal (Entrevistado S5, 2020).

O programa também apresentava um sistema de avaliação, que permitia a postagem de frequências semanais, no entanto, o gerenciamento do sistema foi interrompido antes do fim do convênio, o que dificultou o contato com a equipe gestora e equipes colaboradoras.

O Relatório de Cumprimento de Objeto (UFMS, 2021) também detalha a avaliação realizada com os beneficiários do programa. No total, 136 beneficiários responderam os questionários, dos quais selecionamos três itens do relatório para a análise: Qualidade do Projeto; Infraestrutura Esportiva; Capacidade técnica dos professores e dos monitores.

No primeiro item avaliado, os beneficiários indicaram que o convênio apresentou Qualidade do Projeto, cerca de 96,5% indicaram excelente ou bom no questionário, conforme Figura 1.

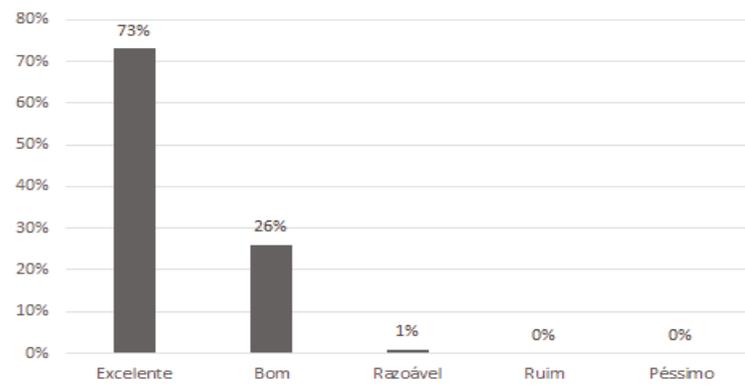
Figura 1 Qualidade do Projeto



Fonte: UFMS, 2021

Na percepção dos beneficiários, a Capacidade Técnica do Professor e dos Monitores foi a variável mais positiva do programa, já que 99% dos sujeitos voluntários indicaram excelente ou bom (Figura 2). Os dados dos questionários indicaram que a proposta de garantia do direito ao esporte educacional por meio da implantação do convênio na universidade foi uma ação efetiva.

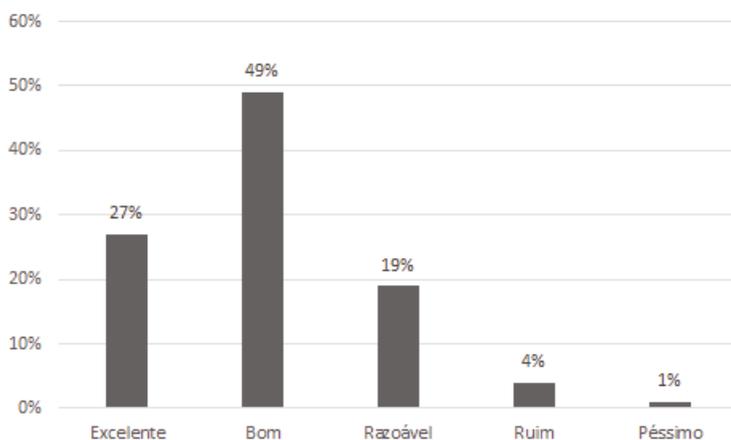
Figura 2 Capacidade Técnica dos Professores e Monitores Esportivos



Fonte: UFMS, 2021

Sobre a Infraestrutura Esportiva, 76% dos beneficiários (Figura 3) avaliaram como excelente ou bom. Dos itens avaliados no questionário, a infraestrutura esportiva foi o índice de menor satisfação dos beneficiários.

Figura 3 Infraestrutura Esportiva



Fonte: UFMS, 2021

Os resultados de eficácia alcançados no presente estudo são distintos do que foi encontrado na avaliação do PST Universitário em Viçosa. Segundo Gonçalves, Silva e Marins (2019), a infraestrutura, as modalidades esportivas, a estruturação e a formação inicial foram implementadas conforme o planejamento. De forma semelhante ao convênio da UFMS, ocorreu a avaliação semanal, com aplicação de questionário aos beneficiários, com indicação de eficácia de atendimento da meta de beneficiários, mudanças de horários e diversidade de modalidades esportivas entre os semestres, qualidade da didática dos monitores esportivos e professor, bem como democratização do acesso ao esporte educacional.

A partir dos resultados de eficácia, pode-se afirmar que o projeto atingiu o objetivo proposto de democratizar o esporte educacional como direito, utilizou parcialmente a infraestrutura indicada, alterou a grade de horários das oficinas esportivas por interdições nos equipamentos esportivos ou como forma de aumentar o número de beneficiários entre os semestres, realizou a proposta de comunicação de forma eficaz e cumpriu a realização da avaliação semanal, além da aplicação dos questionários com os beneficiários, como previsto na proposta de trabalho, PPC e PPN.

EFICIÊNCIA DO PST UNIVERSITÁRIO NA UFMS

A partir da análise de recursos descentralizados e utilizados pelo PST Universitário da UFMS foi possível realizar a avaliação por eficiência a partir do: orçamento previsto e utilizado; custo por beneficiário durante o convênio; pontos positivos e negativos na percepção dos beneficiários.

Todo o orçamento transferido e previsto para os recursos humanos foi utilizado, no entanto, os recursos descentralizados para os materiais esportivos não foram executados na totalidade, houve a de-

volução de R\$ 11.894,38, uma vez que o pregão de compra realizado na UFMS obteve valor inferior, conforme Relatório de Cumprimento de Objeto (UFMS, 2021). O programa foi eficiente e conseguiu cumprir a meta com um custo menor ao que foi planejado, conforme Quadro 1.

Quadro 1 Valores descentralizados e utilizados

Especificação	Período de atuação/uso	Valor descentralizado	Valor utilizado
Professor	19 meses	R\$ 39.900,00	R\$ 39.900,00
3 Monitores	19 meses	R\$ 53.409,00	R\$ 53.409,00
Materiais esportivos	19 meses	R\$ 19.193,12	R\$ 7.298,74
Total	19 meses	R\$ 112.502,12	R\$ 100.607,74

Fonte: UFMS, 2021

No período de execução do convênio, o PST Universitário atendeu 504 beneficiários no formato presencial. No modelo virtual, de acordo com o Relatório de Cumprimento de Objeto (UFMS, 2021), os beneficiários foram convidados a participarem das oficinas por meio das plataformas digitais da instituição, Youtube e Facebook. No total, os profissionais do núcleo produziram e divulgaram 192 vídeos, com 16.380 visualizações até o final da vigência do convênio.

Somarmos todos os custos com os recursos humanos e materiais esportivos (R\$ 100.607,74) efetivamente descentralizados em todo o período do convênio, o gasto por beneficiário entre 2019/1 e 2020/2 foi de R\$ 199,61. O cálculo considerou só os beneficiários cadastrados que fizeram inscrição no formato presencial (n=504), mas o alcance pode ter sido maior, uma vez que os vídeos continuam disponíveis nas plataformas digitais e podem ser visualizados por toda comunidade acadêmica.

Gonçalves, Silva e Marins (2019), ao pesquisarem o PST Universitário na Universidade Federal de Viçosa (UFV), destacaram que os recursos humanos recebiam outros valores, coordenador geral e pedagógico recebiam bolsas mensais de R\$ 1.200,00, e os monitores de R\$ 400,00. O custo por beneficiário foi de R\$ 90,54 no primeiro convênio e R\$ 69,82 no segundo convênio pesquisado. Vale ressaltar que não foram realizados o cálculo de deflação ao longo dos anos, só apresentamos os dados como forma de auxiliar na discussão.

De acordo com questionário respondido por 136 beneficiários do convênio, os principais pontos positivos e negativos do programa foram demonstrados na Quadro 2.

Quadro 2 Pontos positivos e negativos na percepção dos beneficiários

Principais pontos positivos	Principais pontos negativos
Didática dos professores/monitores (24,77%)	Horários disponíveis (20,00%)
Gratuidade (6,42%)	Infraestrutura (goteira nas quadras cobertas) (16,47%)
Horários das atividades (6,42%)	Qualidade dos materiais (10,59%)
Conhecimento dos monitores (5,50%)	Falta de climatização da academia (8,24%)
Localização das oficinas (5,50%)	Ausência de esteiras e bicicletas (3,53%)

Fonte: UFMS, 2021

Nas avaliações realizadas por Gonçalves, Silva e Marins (2019) foram apresentados alguns resultados similares nos pontos positivos encontrados no PST Universitário na UFMS, como a didática/qualidade dos professores e monitores, horários e gratuidade no acesso do

direito ao esporte educacional. Destaca-se que os pontos negativos similares foram: infraestrutura e horários disponíveis.

A partir da análise dos dados, pode-se afirmar que o programa foi eficiente, por atingir mais do que o previsto, sem perder a qualidade do atendimento, conforme dados sobre qualidade do projeto, infraestrutura, capacidade/didática dos monitores esportivos/professor, apresentados no Relatório de Cumprimento de Objeto e nos dados de eficácia discutidos no presente estudo.

O custo por beneficiário foi de R\$ 199,61 (cerca de R\$ 10,50 por mês por beneficiário), o que demonstra um custo baixo para democratização do acesso ao esporte em comparação com os valores aplicados no setor privado. Segundo dados da entrevista de um dos sujeitos, o PST Universitário contribui para a:

[...] democratização de acesso e a gratuidade do programa, utilizando-se do esporte educacional como uma ferramenta de acesso ao direito, contribui significativamente, principalmente para os estudantes que se encontram em vulnerabilidade social e econômica, que não teriam condição de pagar, por exemplo, por uma musculação no setor privado, de pagar uma quadra numa escola privada para praticar um esporte, ou pagar um clube mensalmente (Entrevistado S5, 2020).

Por fim, pode-se afirmar que os resultados indicaram que o programa foi eficiente na aplicação dos recursos, apresentou um custo por beneficiário com valores menores do que os aplicados no mercado e na visão dos beneficiários apresentou mais pontos positivos que negativos, com destaque para a gratuidade e acesso ao direito do esporte educacional.

EFETIVIDADE SOCIAL E IMPACTOS DO PST UNIVERSITÁRIO NA UFMS

A análise dos dados por efetividade social/impacto do PST Universitário foi realizada a partir da avaliação da institucionalização/autogestão, percepção dos sujeitos e continuidade/descontinuidade do programa na instituição, no entanto, a avaliação foi impactada pela pandemia da COVID-19.

As atividades presenciais não retornaram até o fim de vigência do convênio e fim da coleta de dados, no entanto, o site da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) destacou a existência de um Programa de Esporte Universitário (PEU), com diversas modalidades, similar ao que ocorria no núcleo. O PEU foi implementado de forma paralela ao PST Universitário, com modalidades que não ocorriam no convênio. O edital do PEU de 2019 implementou as seguintes modalidades esportivas: Ritmos, Musculação, Treinamento Funcional, Tênis de campo, Treinamento de Handebol, Avaliação e Monitoramento de Políticas de Esporte e Cultura, Ginástica, Yoga e Judô (UFMS, 2019). Dessa forma, a estruturação do PST Universitário permitiu uma ampliação das atividades do PEU no acesso ao direito do esporte (UFMS, 2019).

De forma semelhante ao PST Universitário da UFV, em resultados publicados por Gonçalves, Silva e Marins (2019), após a realização do convênio foi estruturado um Programa de Esporte e Lazer Universitário (PELU), que ofereceu modalidades como: boxe chinês, corrida/caminhada orientada, dança, defesa pessoal, futebol *society*, futsal, handebol, peteca, tênis de mesa, natação e vôlei.

As Diretrizes Nacionais do PST Universitário (BRASIL, 2018) destacam a institucionalização das Políticas de Esporte e Lazer, a partir de uma autogestão da universidade como lugar de garantia do acesso ao direito do esporte educacional do corpo discente universi-

tário. Dessa forma, o modelo de gestão por convênio busca a estruturação de uma política esportiva universitária, que garanta o oferecimento de atividades após o fim de vigência do PST Universitário.

A realização do convênio impactou e deixou um *know-how* de uma estruturação e implementação de programas sociais em âmbito universitário, com ênfase no acesso ao direito, diversidade de modalidades e horários, com carga horária definida para o planejamento e desenvolvimento profissional docente dos recursos humanos. Na percepção dos sujeitos entrevistados, o PST Universitário impactou:

[...] principalmente para os alunos [...] depois que começou o PST Universitário, deixou a vida dos acadêmicos mais ativa, tanto é que há muita gratidão por parte dos acadêmicos por ter o PST Universitário em questão de vida ativa, questão de saúde, amizade, socialização, impactando na UFMS de forma bem positiva (Entrevistado S1, 2020).

É um impacto significativo, visto o número de acadêmicos que frequentam as oficinas do PST Universitário, então ela se torna uma grande possibilidade de praticar esportes, atividades de lazer para a comunidade acadêmica sem ter que se deslocar para outros locais [...] O impacto não é só na vida dos universitários, mas na rotina da UFMS, de forma significativa (Entrevistado S3, 2020).

Para a universidade, o PST universitário contribui por deixar um legado de experiências e de estrutura de programas de forma permanente, a universidade tem uma dificuldade muito grande de manter um programa por um ano, geralmente abre seis meses e acaba porque os recursos são anuais, então eu acredito que essa estrutura do PST Universitário contribui na consolidação de um programa esportivo para a universidade (Entrevistado S5, 2020).

Sobre a continuidade do programa, destaca-se que a UFMS e a SEE firmaram a renovação do convênio e deu continuidade ao núcleo, Campus Campo Grande, e ampliou com mais um núcleo para o Campus de Corumbá, o que apresentou indícios de que o impacto do programa ocorrerá em longo prazo e que a democratização ocorrerá em outras cidades, o que demandaria novas pesquisas para avaliar a realização da continuidade do convênio.

Os dados da continuidade do PST Universitário não têm sido comuns na região centro-oeste, de acordo com Moraes *et al.* (2017), os convênios da vertente do PST padrão são caracterizados pela descontinuidade, involuntária ou voluntária, do acesso ao esporte como direito. Além disso, o trabalho pedagógico se perde com o fim da vigência do convênio, com perda de aprendizagem e relações interpessoais. Os dados da pesquisa questionaram se o modelo de descentralização proposto pelo programa democratiza ou concentra o programa em cidades que já tem uma capacidade técnica e/ou estruturação para o esporte.

Reverdito *et al.* (2016) acrescentam a necessidade de avaliação dos fatores que levam a descontinuidade dos programas sociais. Os(as) gestores(as) e agentes promotores de programas sociais precisam estabelecer critérios e ações como possibilidade de continuidade das ações de acesso aos bens públicos. Desse modo, sugere-se a criação de um sistema de avaliação que permita compreender os fatores sócio estruturais e se os objetivos estão sendo alcançados.

Sobre a democratização do esporte educacional, Santos e Nogueira (2016), ao realizarem uma avaliação do PST padrão, destacaram que existe uma dificuldade da democratização do esporte como direito, uma vez que o programa esbarra na descontinuidade do atendimento com o fim do convênio. Dessa forma, seria importante revisar os incentivos como forma de obter melhores resultados em termos de coordenação e impacto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PST Universitário cumpriu os objetivos traçados pela SEE no planejamento, estruturação, execução e avaliação, o que oportunizou aos seus beneficiários a democratização da prática do esporte educacional como direito do corpo discente a partir de uma diversidade de modalidades esportivas.

O programa foi eficaz, já que ultrapassou a meta de 300 beneficiários, apesar de apresentar dissociações entre o planejado e o executado na proposta de trabalho. Destaca-se a não utilização de toda infraestrutura, a não implementação de todas as modalidades planejadas na grade de horário, além da não realização da formação inicial; eficiente por ultrapassar a meta do número de beneficiários sem perder a qualidade do projeto, além de proporcionar o oferecimento de um projeto de baixo custo por beneficiário em relação aos valores encontrados no mercado; efetivo socialmente, por impactar na universidade, nas relações interpessoais e no acesso ao direito do esporte educacional, além de reforçar o programa de esporte universitário da UFMS, com tendências para a ampliação do programa para outro campus da instituição.

Os dados da presente pesquisa são limitados pela pandemia da COVID-19, que impediu a realização do programa no formato presencial até o fim do convênio. Dessa forma, mais pesquisas que avaliem o programa a longo prazo são necessárias para investigar a institucionalização/autogestão do programa. Destaca-se a ampliação de mais pesquisas que investiguem a formação dos recursos humanos, planejamento, estruturação do programa, avaliação a partir de diferentes pesquisas metodológicas de campo, que analisem a causa e efeito.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, A. L. B.; BISCONSINI, C. R.; RETAMAL, F. C.; KRAVCHYCHYN, C.; STAREPRAVO, F. A.; OLIVEIRA, A. A. B. O papel do planejamento pedagógico participativo no desenvolvimento do Programa Segundo Tempo. **Coleção em Educação Física**, Várzea Paulista, [online], v. 16, n. 2, p. 111-120, 2017. Disponível em: <https://fontourae-ditora.com.br/periodico/article/1322> Acesso em: 22 nov. 2022.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no Estudo da Avaliação. *In*: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-40

BARDIN, L. **Content analysis**. 5ª ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. [Lei Pelé]. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Poder Executivo, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9615-24-marco-1998-351240-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Programa Segundo Tempo Universitário**: diretrizes. Brasília, DF: Secretaria Especial do Esporte, 2018. Disponível em: http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/diretrizes/2019_07_10_Diretrizes_PST_Padrao_2018.pdf. Acesso em: 15 set. 2021

BRASIL. **Relatório Parcial da visita in loco do avaliador externo de 2019**. Secretária Especial do Esporte, Brasília, [s.l.], 2019.

GONÇALVES, V. L.; SILVA, D. S.; MARINS, J. C. B. A avaliação do programa segundo tempo universitário na Universidade Federal de Viçosa. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, [online] v. 27, n. 1, p. 150-163, 2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/9689> Acesso em: 22 nov. 2022.

ENGELMAN, S.; OLIVEIRA, A. A. B. Gestão pública em rede: o caso do Programa Segundo Tempo - Ministério do Esporte. **Revista da Educação Física, Maringá**, [online] 2012, v. 23, n. 4, pp. 543-552. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/gYsjcRyp5ckDp-JVZcXdymCL/?lang=pt> Acesso em: 22 nov. 2022.

HOWLETT M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Studying public policy, policy cycles and policy subsystems**. Toronto: Oxford University Press, 2009.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Prática pedagógica do esporte educacional no programa segundo tempo: uma construção coletiva. **Journal of Physical Education**, Maringá, [online], v. 27, n. 1, p. e-2719, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/28011> Acesso em: 22 nov. 2022.

MORAES, P. M.; NICOLAU, P. S.; MELO, F. G.; CARNEIRO, K. T.; PAES, R. R.; REVERDITO, R. S. O programa segundo tempo na região Centro-oeste: continuidade e estrutura burocrática do esporte nos mu-

nicípios. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, [online], v. 25, n.1, p. 129-140, 2017. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/7476> Acesso em: 20 set. 2021.

REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R.; LIMA, L. A.; NICOLAU, P. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. O Programa Segundo Tempo (PST) em municípios brasileiros: indicadores de resultado no macrosistema. **Journal of Physical Education**, Maringá, [online], v. 27, n. 1, p. e-2754, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31303/18006> Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTOS, E. S.; NOGUEIRA, R. C. A. Avaliação da Política Pública de Esporte Educacional: o Caso do Programa Segundo Tempo/ ME na Região Sul da Bahia. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador, [online], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10044>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, D. S.; BORGES, C. N. F.; AMARAL, S. C. F. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, [online], v. 29, n.1, p. 65-79. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/xYCcGm5y-dW8zNCqRjXqqNQR/?lang=pt> Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, D. S.; DONADON, P. V. B. S.; SALERNO, M. B.; D'AURIA, B. B.; GONÇALVES, L. L. Desenvolvimento Profissional Docente no Programa Segundo Tempo Universitário na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Movimento**, Porto Alegre, [online], v. 27, p. e27032, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/111746> Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, D. S.; DOS SANTOS, S. M.; NUNES, G. G. C.; RAMOS, J. M. A.; SALERNO, M. B. Política Pública de Esporte Educacional: Implementação do Programa Segundo Tempo Universitário na UFMS. **Retos**, Espanha, [online], v. 43, p. 797-807, 2022. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/90031> Acesso em: 22. nov. 2022.

SERAPIONI, M. Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Portugal, [online] v. 31, pp. 59-80, 2016. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1461/1251> Acesso em: 22 nov. 2022.

UFMS. **Proposta de trabalho**. Programa Segundo Tempo Universitário, Campo Grande, [s.l.], 2017.

UFMS. **Planejamento Pedagógico do Convênio (PPC)**, Campo Grande, [s.l.], 2018a.

UFMS. **Planejamento Pedagógico do Núcleo (PPN)**, Campo Grande, [s.l.], 2018b.

UFMS. **Edital UFMS/PROECE n° 160, de 01 de agosto de 2019**. PROECE, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://proece.ufms.br/edital-ufmsproece-no-160-de-01-de-agosto-de-2019/> Acesso em: 22 nov. 2022.

CAPÍTULO 8

REFORMAS POLÍTICO-EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR: delineamentos em uma pesquisa

Christiane Caetano Martins Fernandes
Fabiany de Cássia Tavares Silva

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p. 102, grifo no original).

Este texto encontra-se norteado pelos fundamentos do Programa de Pesquisas com textos/documentos curriculares (TDC)³¹, desenvolvido na Linha de Pesquisa História, Políticas, Educação e, neste contexto, voltado à identificação de elementos tomados de empréstimo da abordagem do ciclo de políticas³², ou *policy cycle approach*

³¹ Tal programa investiga objetos e fontes veiculados em dois momentos da história da educação brasileira, a saber: a partir dos anos 1930, particularmente a historiografia registrada sobre a história do currículo (como marcos dessa história, apresentaram-se as histórias das disciplinas escolares, das instituições escolares e da cultura escolar) para/do ensino secundário; e dos anos 1990, com as reformas curriculares operadas para as etapas da educação infantil, ensinos fundamental, médio e superior, por meio da produção de textos/documentos curriculares como representações de uma política curricular (TAVARES SILVA, 2019, p. 1).

³² Objetivo retirado de tese de doutoramento, defendida em abril de 2020.

(BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), particularmente os que possibilitam articular a formação do discurso da política, no período delimitado, apreendida como reformista.

A interpretação ativa, no processo de relacionar os textos da política à produção de textos/documentos curriculares (TDC), responde ao estado e aos interesses econômicos, ao mesmo tempo em que traduz a exploração e a dominação. Tal tradução informa o acesso e a distribuição de conhecimento, processos sempre discursivos, de uma agência formada por grupos com autonomia de escolha.

O empréstimo propicia-nos a análise da política curricular a partir das inter-relações entre as influências internacionais, nacionais e locais, bem como seu processo de produção, de forma “crítica e contextualizada”, como aponta Mainardes (2006). O ciclo de políticas compõe-se por cinco contextos: de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados (efeitos) e da estratégia política.

Esses contextos não são hierarquizados, isto é, não há predomínio de um sobre o outro, uma vez que se articulam para a elaboração e a atuação³³ da política (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994): “[...] estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal, ou sequencial, e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. (MAINARDES, 2007, p. 28).

³³ Em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas. Por isso, utiliza o termo atuação, para explicar que elas não ocorrem em um processo linear que as façam se movimentar em direção à prática de maneira direta. Enfatiza: “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Dessa forma, registramos que a tomada de empréstimo se ancora em elementos que, aproximados do conjunto dos estudos curriculares, favorecem a compreensão das políticas públicas educacionais, particularmente as curriculares, entendendo-as como uma produção que envolve diferentes influências em nível global e/ou local.

Para o desenvolvimento desse exercício, Ball (2001) informa que não há como evitar a relação entre o global e o local, pois as políticas públicas nacionais são “[...] o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’, isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (p. 102, grifo no original).

As interpretações do contexto macro, isto é, da ‘política proposta’, estão fundadas nas reinterpretações do contexto, dos discursos e da influência do Estado e das Agências Internacionais, particularmente o Banco Mundial (BM), na elaboração das políticas educacionais. No contexto micro, a ‘política de fato’ está fundada nas reinterpretações operadas nos textos/documentos curriculares elaborados e publicados por redes estaduais e municipais de ensino.

³⁴ De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 109) tais políticas são compreendidas como toda “[...] decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e diretamente através de sua ação em outros agentes moldadores”.

REFORMA CURRICULAR PRODUZIDAS EM/NOS TEXTOS/ DOCUMENTOS CURRICULARES

De acordo com Ball (1994), Lopes (2004), e Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares³⁴, por serem históricas e dadas em campo de lutas, não têm como influência apenas o Estado. As orientações e diretrizes traçadas pelos órgãos governamentais (contexto macro, influência internacional), bem como as influências nacionais e locais, também contribuem para significar a sua produção.

Tais políticas caracterizam-se pela articulação e apropriação de diferentes discursos, com origens diversas, o que permite evitar o predomínio do contexto macro ou micro em suas análises.

Ao considerar tais influências, amplia-se a visão da política curricular. Entretanto, os autores anteriormente citados não descartam o papel do Estado, seus interesses e sua estreita relação com o capital nas análises de políticas educacionais, devido à necessidade de uma visão de totalidade. Por isso problematizam a supervalorização do macrocontexto para a compreensão das políticas de maneira verticalizada, isto é, considerando somente um contexto.

O contexto denominado de influência, ou macro, “[...] se refere à análise das influências que determinaram o processo decisório e a formulação das políticas” (MAINARDES, 2011, p. 6), aqui identificado com a/na produção de um TDC. É o *locus* no qual as políticas se iniciam e os discursos políticos se constroem, por diferentes grupos, entre eles os que compõem os organismos internacionais que, a partir de interesses específicos, mesmo sem compreensão das necessidades da educação brasileira, fazem circular seus projetos. Esses projetos influenciam as reformas educativas e “[...] as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51), evidenciando a associação necessária entre educação e produtividade.

No caso brasileiro, as reformas educacionais foram iniciadas com a reestruturação do Estado³⁵, desencadeada pela crise econômica mundial, instalada no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, decorrente do processo de globalização³⁶. A globalização “[...] tem como consequência a necessidade de implementar políticas que privilegiam a melhoria da qualidade da educação de modo a assegurar a formação de uma mão-de-obra qualificada, susceptível de dar os trunfos numa concorrência internacional [...]”. (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 376).

A reestruturação do Estado brasileiro, desencadeada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1993-2002), a partir de acordos feitos com o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), forjou políticas educacionais voltadas à autonomia das escolas, às ações pedagógicas, à política de conhecimentos oficial (leia-se currículos nacionais) e à produção do projeto político-pedagógico.

Em meio a isso, operou-se o discurso da recuperação do desenvolvimento econômico do país, contribuindo para a acumulação do capital, traduzindo-se em forte favorecimento do/ao mercado.

Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da eco-

³⁵ “A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso” (DOURADO, 2002, p. 235-236).

³⁶ “A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social” (OLIVEIRA; LIBÁNEO, 1998, p. 606) e produz forte impacto na elaboração de políticas educacionais.

nomia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em conseqüência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado. (ROCHA, 2001, p. 22).

Pelas análises de Maués (2003a)

As reformas educacionais, como uma política pública, passaram a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas. (MAUÉS, 2003a, p. 95).

O Estado alcança a sua chamada eficiência na alteração das práticas de gerenciamento das políticas sociais, entre elas as educacionais, pois muitas das atividades desempenhadas passam para o setor privado, bem como para o público não estatal. Os pressupostos neoliberais, acerca de sua ineficiência, tomam forma na reconfiguração dos serviços oferecidos à população, uma vez que o Estado “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.12).

Essa reconfiguração do Estado relaciona-se ao que Ball (2004) denomina de cultura da performatividade, fundada nas exigências do mercado mundial, com foco na eficiência e eficácia na educação. Mesmo sendo responsabilidade do Estado, a educação passa a ser idealizada e ajustada com o intuito de manter a hegemonia do capital, isto é, “[...] a própria educação configura-se como órgão de transmissão e de produção de ideologias” (PARASKEVA, 2000, p. 64).

Dito de outro modo, os próprios liberais compreendem a necessidade de tomar medidas para a criação de um novo modelo produtivo e de um novo trabalhador, amparado pela necessidade de flexibilização do trabalho. Frigotto e Ciavatta (2003) comentam: “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais, que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”. (p. 97).

Esses mesmos autores demarcam o processo de descentralização e centralização do Estado, de um lado, ligado aos serviços sociais, entre eles a educação, operando a otimização de recursos, maior eficiência e, em consequência, maior agilidade na prestação de serviços públicos pelo Estado. De outro, no envolvimento direto do poder local na captação das demandas, no controle de gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas e o acompanhamento dessas ações pelo setor público.

Com o propósito de manter as estruturas sociais sob seu controle, o Estado subordina a educação aos seus interesses e, em contrapartida, a inserção dos interesses dos organismos financiadores, para atender aos direitos socialmente garantidos na Constituição Federal (CF³⁷) de 1988, representação de eficiência, qualidade e equidade.

Nos países de capitalismo periférico, as políticas educacionais respondem

³⁷ Ao pensar no direito à educação, “[...] a CF fixa os conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares”. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 370). Com isso: “A partir de 1988, parte do ordenamento jurídico do país passou a ser revisto de acordo com a referida Constituição o que, no âmbito da educação, levou à elaboração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996”. (MACEDO, 2016, p. 4).

[...] dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

A orientação para o crescimento econômico assenta-se em novas configurações da política educacional, entre elas uma espécie de reconfiguração das condições para mobilidade social, o que envolve a (re)atualização da teoria do capital humano³⁸. Sendo assim, “[...] não é um produto arquitetado maquiavelicamente por indivíduos iluminados, mas faz parte do conjunto de mecanismos que buscam dar conta das próprias contradições e crises do capitalismo em sua etapa de acumulação ampliada”. (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Para compreender quais influências dos organismos internacionais induzem a política educacional, bem como as concepções que a balizam, torna-se “[...] fundamental problematizar a ênfase dada à teo-

³⁸ O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Sob o ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Sob o ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2010, p. 41, grifo do autor).

ria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204). O BM, neste processo, define a filosofia, os valores, as políticas educacionais e as concepções de conhecimento, não apenas para o Brasil, “[...] mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização”. (BRASIL, 1996, p. 82).

Em face dessas, retoma-se a exigência de um trabalhador capacitado, com conhecimentos além do seu campo de trabalho, com autonomia para tomar iniciativas e para atender às diversas demandas de produção, com tarefas cada vez mais complexas. Articula-se, assim, o desenvolvimento econômico aos requisitos de um novo perfil do trabalhador deste século, consolidado por um processo de escolarização, que vá além das etapas da educação básica, uma vez que o mercado solicita a consecução de diferentes tarefas, pela capacitação e aprendizagem constantes.

Isso significa que, com as transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pela reorientação do capital, as transformações da natureza do trabalho educacional submetem-se ao processo de flexibilização, desvalorização e precarização, bem como por mecanismos de proletarização que atingem o magistério, repercutindo sobre a organização escolar e provocando a reestruturação política pedagógica na Escola. Essa reestruturação pauta-se na transposição do conceito de ‘qualidade total’, do âmbito das empresas para as escolas.

Diante dessa projeção, os estudos e as proposições curriculares encontram-se no centro das atenções, em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais, que incrementam a necessidade de instituir uma nova forma de capital humano ou, na acepção de Bourdieu (1998), uma *doxa*, um novo senso comum. Tal senso comum legitima-se nas discussões curriculares a partir dos anos 1990, em diferentes países da América Latina, particularmente no Brasil.

O currículo, configurado em terreno de disputas, torna-se um artefato indispensável para a difusão de diferentes ideologias, dos variados grupos sociais, sobre o mundo e seus projetos de/para a sociedade (APPLE, 2006). Ou seja,

[...] o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo concebido como elemento discursivo da política educacional que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. (SILVA, 2003, p. 10-11, grifo no original).

O discurso engendrado pela reorientação do capital delinea-se na premissa de que, quanto maior a escolaridade, mais chances o indivíduo terá de adquirir um bom emprego, obter melhores ganhos e ascender economicamente, a partir de seu esforço pessoal. Dependerá dele, e somente dele, a sua inserção na esfera produtiva da sociedade capitalista.

Contudo, a educação não pode ser considerada como agência de salvação diante dos problemas sociais, pois ela é “[...] um campo social de disputa hegemônica, ou melhor, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade”. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Segundo essa contradição, a educação configura-se como mercadoria, isto é, pela educação os indivíduos devem se qualificar, como garantia para a sua entrada no mercado de trabalho. Como assevera Frigotto (2010, p. 26): “Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

Com o apoio de organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assistimos ao patrocínio de eventos internacionais, com “[...] expressiva repercussão na elaboração de políticas curriculares dos sistemas educacionais, especialmente dos países signatários”. (THIESEN, 2019, p. 3). Entre esses eventos, que culminaram com a escrita de documentos, destacam-se a Declaração de Jomtien, no ano de 1990; de Nova Delhi, em 1993 e de Dakar, em 2000, que “[...] indicam a necessidade de melhoria nos resultados educacionais da Educação Básica por meio de reformas curriculares e apelam para a ampliação de financiamento e apoio internacional, especialmente dos países centrais”. (THIESEN, 2019, p. 3).

Tal necessidade, no Brasil, respondida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), associada às orientações dos organismos internacionais³⁹, consolidando a requisição de uma Base Comum, formulada em Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais⁴⁰. (BRASIL, 1997).

Embora não se apresentem com caráter obrigatório, os Parâmetros, Referenciais e, especificamente, a Base, tornam-se referência, na tentativa de propor um currículo nacional comum. Nessa tentativa, acabam por in-

³⁹ A esse respeito, vale retomar o parágrafo 1º da lei educacional vigente: §1º “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (BRASIL, 1996, p. 12).

⁴⁰ Abordaremos apenas o documento referente ao ensino fundamental, por ser a etapa da educação básica escolhida na investigação dos TDC de EF elaborados pelas redes estaduais de ensino. Segundo Moreira, (1995, p. 08) o documento “[...] procura justificar a necessidade do estabelecimento de parâmetros curriculares para todo o país, utilizando-se do preceito constitucional que determina a definição de conteúdos mínimos”.

serir, em seu texto, “[...] palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização” (GALIAN, 2014, p. 643), que explicitamente expressam a necessária articulação da educação aos interesses do mercado, ratificando, assim, a influência macro na elaboração de seu texto.

Desta ratificação, cabe dizer que a produção de textos/documentos curriculares (nacionais e locais) resulta de “[...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...]”. (BALL, 2001, p. 102). Os Parâmetros foram reelaborados e reinterpretados a partir das influências globais ou, dito de outro modo, passaram por um processo de recontextualização, uma vez que sofreram alterações mediadas por grupos distintos, com diferentes leituras e recomendações no contexto anterior: o de influência.

Lopes (2005) exemplifica essas alterações nas produções de textos políticos, informando que as

[...] orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (LOPES, 2005, p. 53).

Desde os PCN (1997) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017 e 2018), como textos/documentos curriculares, nos deparamos com objetivos de auxiliar o trabalho docente nas escolas de educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, bem como nas diferentes áreas de conhecimento. Tornadas publicações, espécies de “[...] guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas

curriculares brasileiras” (GALIAN, 2014, p. 651), prescreve às disciplinas acadêmicas seus conteúdos, objetivos e avaliação, contando com a assessoria de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores.

Contudo, vinculados “[...] às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais [...]” (GALIAN, 2014, p. p. 653), tentam expressar um discurso pela qualidade da educação, consolidados em “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997, p. 4). Esse discurso se estende até a BNCC e, conforme Macedo (2009), confirma a influência global nas políticas de currículo, nesse caso, na política nacional.

As versões preliminares destes TDC, fundadas em discussões iniciadas desde 1995 até 2016, contam com práticas de apropriação de estudos desenvolvidos em diferentes países, cujas experiências são consideradas exitosas, entre eles portugueses, espanhóis e, mais recentemente, com a londrinos, na pessoa de Michael Young, todos mais ou menos associados à visão reformista neoliberal de educação.

A participação desses professores circunscreve-se a presença das perspectivas do construtivismo⁴¹ e do realismo social⁴², que de maneiras diferenciadas dão forma ao processo de interpretação sobre a aquisição do conhecimento, (des)associados à visão tradicional de currículo com caráter psicologizante (MOREIRA, 1996, 1997), com ênfase no aprender, isto é, na valorização do como se aprende, em detrimento do como e do que se ensina.

O predomínio do construtivismo na reforma curricular brasileira é analisado por Miranda (2005), partindo da associação com as mudanças requeridas nos perfis dos trabalhadores, requisitadas pelas novas formas de produção que, diferentemente do perfil que atende ao antigo modelo taylorista/fordista, prescinde de profissionais que atendam ao atual processo produtivo. Sob esse ponto de vista, pontua que a concepção de inteligência adotada pelo construtivismo está em con-

⁴¹ “Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’”. (COLL, 1994, p.136, grifo do autor).

⁴² Reconhece o caráter social do conhecimento como inseparável de sua epistemologia, porque a reconstrução e compreensão lógica da verdade é sempre uma interação com outros sujeitos. Para tanto, (i) rejeita a perspectiva conservadora de que o conhecimento é um dado e que de algum modo é independente dos contextos sociais e históricos em que se desenvolve; (ii) assume uma perspectiva sobre o conhecimento que o encara como algo que é produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares, e num mundo caracterizado por interesses antagônicos e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece que o conhecimento como tem propriedades emergentes que o levam para além da preservação dos interesses de grupos particulares. Por outras palavras, temos de estar preparados para falarmos a respeito de interesses cognitivos ou intelectuais e para defender a sua importância; (iii) rejeita a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Considera a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o quotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação, embora a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar. (YOUNG, 2010, p.86).

sonância com a ideia de inteligência, que atende à fase atual do capital. Em síntese, o construtivismo torna-se ideal para formar esse novo modelo de trabalhador, vindo para “[...] responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos” (MIRANDA, 2005, p. 31).

Já o realismo social afirma que é importante entender se o conhecimento disponibilizado nos currículos escolares é um conhecimento poderoso, isto é, um conhecimento que possibilite que os alunos compreendam de forma coerente e articulada o mundo no qual vivem. Desta afirmação, retrata o conceito de conhecimento poderoso como um conceito sociológico e um princípio curricular, ao mesmo tempo, que destaca que sua utilização suscita diversos debates no espaço acadêmico nos últimos anos, sendo defendido por alguns estudiosos e criticado por muitos outros. Mas, mantém, a premissa de que não concebeu este conceito de maneira isolada, o fez num período de preocupação com a forma como o currículo estava sendo estudado, especificamente sob a identificação com as relações de poder.

Estes lugares de análises valem para caracterizar o currículo como “[...] produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas” (APPLE, 2009, p. 59) e, ao mesmo tempo, para identificar a influência de diferentes Relatórios Internacionais (produzidos pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância; PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, além do Banco Mundial) até o “Relatório Jacques Delors”. O relatório prescreve que, para o alcance das metas impostas pelos organismos internacionais/financiadores, a educação deve estar sustentada por quatro pilares: *aprender a conhecer ou aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver juntos (viver com os outros); e aprender a ser* (DELORS, 1998).

Tais pilares, de um lado, estabelecem vínculos diretos com o ajuste dos alunos e da escola às novas exigências do mercado mundial, adequada ao sistema capitalista. De outro, direcionam a educação escolar para a aprendizagem de atitudes e comportamentos geradores de competências desejáveis e indispensáveis para um trabalhador eficaz, flexível, que consiga desempenhar diversas funções, onde o que importa é aprender a aprender, com vistas a competir na sociedade em processo de mudanças.

Em relação ao *aprender a fazer*, “[...] mais estreitamente ligado à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (DELORS, 1998, p. 93), encontramos a educação básica brasileira distanciando-se das aprendizagens dos conteúdos disciplinares, incorporando um discurso de qualidade pautado no crescimento da economia, engendrado por uma formação que considera as novas exigências do mercado de trabalho.

Sobre tal fato, o BM entende que, especialmente a educação primária e a secundária, isto é, a educação básica “[...] ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1, tradução nossa).⁴³

Mediante o exposto, a preocupação com o desenvolvimento econômico e sua associação com a educação, bem como desta com a extinção da pobreza, traduz o conhecimento sob a visão do capitalismo globalizado, força motriz e eixo da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico.

⁴³ “[...] contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente em la economía y en la sociedad”.

A educação, e conseqüentemente o acesso ao conhecimento, torna-se um problema econômico na visão neoliberal, já que são “o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2009, p. 239-240). Desse modo, em uma análise macroestrutural, a escola figura como um aparelho ideológico burocrata⁴⁴, veículo para a divulgação das exigências do mercado e das políticas educacionais incrementadas para buscar a eficiência e a qualidade⁴⁵, promovendo a competitividade, oferecendo ao indivíduo condição de empregabilidade.

“É nessa configuração que o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo, como modo de produção de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade [...]”. (MAUÉS, 2003b, p.10). As necessidades decorrentes das transformações do capitalismo passam a nortear as mudanças nas/das políticas curriculares⁴⁶ que, por possuírem maior destaque, passam a ser analisadas como se fossem a própria reforma educacional. (LOPES, 2004).

Diante disso, os TDC são elaborados com foco no desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigidas pelo novo estágio do capitalismo, evidenciando uma formação escolar adequada aos anseios do sistema produtivo, ou uma escola ocupada em ensinar o que tenha utilidade garantida e imediata.

⁴⁴ Uma vez que atende aos interesses de classe e, com isso, aos anseios do mercado.

⁴⁵ Adotamos como conceito de qualidade da educação a decorrente “[...] de perspectiva histórica e de luta da ampliação da educação como direito (OLIVEIRA, 2009, p. 248).

⁴⁶ “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 111-112).

Dito de outro modo, trata-se de um currículo definido por competências, portador de um discurso de acesso democratizado, universal, global e total à informação e ao conhecimento, mas sem a capacidade de “[...] vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química, para além dos escores definidos por resultados, habilidades ou avaliação” (YOUNG, 2014, p. 195).

Para o autor, na mesma obra, um currículo tem como base o conhecimento especializado a ser acessado pelo aluno na escola, conhecimento esse não encontrado nas práticas cotidianas. Essa definição sugere que ‘conhecimento’ é sinônimo de ‘conhecimento científico’.

O currículo aparece, no quadro reformista, como um artefato de dominação, com o intuito de preparar o indivíduo para se adaptar à nova sociedade, considerada globalizada e dinâmica, fazendo-o respeitar as diferenças, responsabilizar-se pela própria aprendizagem, adquirir competências, tornando-o flexível, polivalente, de forma a favorecer o seu acesso ao mercado de trabalho formal, embora com pouca probabilidade para ingresso nesse mercado.

Ampliando nossa percepção, o currículo torna-se o principal ativo da sociedade capitalista, nesse momento histórico, e por isso motivo de embates na definição de quais conteúdos culturais serão ensinados nas escolas, determinando a importância do conhecimento.

NOTAS FINAIS

[...] As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo. [...]

Parece assim, que a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e de grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal. (MOREIRA, 1996, p. 122).

Recuperando o objetivo deste texto, isto é, identificar as articulações entre a formação do discurso da política de reformas, particularmente, as curriculares, apreendemos distintamente duas lógicas, de um lado, os debates sobre educação escolar financiados por organismos internacionais assentados sobre o desenvolvimento de políticas curriculares, principalmente nos países em desenvolvimento, enfatizando a construção de currículos com *objetivos cognitivos*, isto é, desenvolver capacidades, destrezas e habilidades e *objetivos afetivos* valores e atitudes nos indivíduos. De outro, *objetivos cognitivos*, considerados básicos para atender aos interesses que postulam o desenvolvimento de ferramentas para aprender e continuar aprendendo na forma de habilidades básicas, já que os conhecimentos (conteúdos) são cada vez mais complexos e se tornam obsoletos em pouco tempo.

Dito de outro modo, expressões de interpretações do construtivismo e do realismo social limitadas às exigências de currículos suportados por conhecimentos que possibilitem um “desprogramar-se” e “reprogramar-se” constante. Tal suporte incorre na advertência de Apple (2006), que solicita que pensemos as questões de política curricular relacionalmente, uma vez que o processo de seleção e distribuição de conhecimentos escolares ligam-se às questões de poder e controle fora da instituição escolar. Questões estas, envoltas em uma rede complexa de relações que no final, tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelecem limites sobre a prática cultural, inclusive nas escolas.

Em síntese, essa rede complexa de relação remetida às reformas político-educativas no contexto da reforma curricular, se mantém insis-

tindo em não refletir mais de vinte (20) anos de questionamentos, e se reapresenta baseada no reconhecimento do comprometimento, de neoliberais aos neoconservadores, no alcance da qualidade em educação, aceitando que o crescimento capitalista necessita de “inteligência mecânica” e que os currículos devem ser instrumentais nessa forma de inteligência.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, dez, v. 1, n. 2, pp. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteira.org/vollis-s2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Difel: Lisboa. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1998.

BOWE, R. *et al.* **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC),** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC),** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 13 de ago. 2021.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JUNIOR, W. P. da M.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3172/317232121010/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. p.109-118, 2004. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para

o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, janeiro a abril de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Análíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, pp. 1-23, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 2 de ago. 2021.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/entrevista%20S.%20Ball.pdf>. Acesso em: 2 de ago. 2021.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.118, 2003a.

MAUÉS, O. C. Os organismos internacionais e as políticas públicas

educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

MIRANDA, M. G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, Autores Associados, 2005.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação e Realidade**, jan/jun, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. *In*: **Revista de Educação AEC**, Ano 24. Nº 97. outubro/dezembro, 1995. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/moreira-a-f-b->. Acesso em: 24 jul. 2021.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de.; LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. *In*: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2008-08-18-12-32-36.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARASKEVA, J. M. **A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo**. Lisboa: Edições Asa, 2000.

ROCHA, G. O. R. da. **A política do conhecimento oficial e a nova**

geografia dos (as) professores (as) para as escolas brasileiras, 2001. 320p. Tese, doutorado (Geografia Física) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2001.

TAVARES SILVA, F. C. **Da história do currículo aos textos/documentos curriculares**: os estudos comparados como ferramenta metodológica de pesquisa, 2019. 78p. Tese, Titularidade Docente. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *In: Educ. Pesqui.* vol. 45. São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100526. Acesso em: 25 jul. 2021.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, 1998. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, 44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

CAPÍTULO 9

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS HABILITAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O MAGISTÉRIO (HEM) AO CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM) NO BRASIL (1971-1992)

Margarita Victoria Rodríguez
Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache
Jorismary Lescano Severino

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar as políticas educacionais de formação de professores em nível de 2º Grau nas décadas de 1970 e 1980, período demarcado pela reforma no ensino de 1º e 2º grau no ano de 1982. Analisa-se o processo histórico de expansão e materialização do CEFAM no Brasil, para tanto os procedimentos metodológicos implementados na pesquisa incidiram na coleta e análise de fontes documentais primárias e secundárias, selecionadas a partir do recorte histórico proposto por meio da seleção e leitura de bibliografia relacionada à temática sobre as políticas educacionais implantadas entre os anos de 1970 e 1989 dentre as fonte consultadas: Relatório do MEC (1993), dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A política de formação de professores no Brasil na década de 1970 se materializava por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) implementada pela Lei nº 5.692/1971 que reformou

o Ensino de 1º e 2º Graus, parte do I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) lançado pelo governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Ressalta-se que, dentre as mudanças contidas nas diretrizes que orientavam a formação de professores, estava a substituição gradativa das Escolas Normais pela HEM. A referida reforma educacional tinha como finalidade atender aos interesses do capital e atentar ao desenvolvimento econômico do país.

Em decorrência as críticas que HEM sofreu após uma década de sua vigência, foi criado no ano de 1982 o projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) como alternativa para atender à formação e à qualificação continuada direcionada aos professores que atuavam na escola pública no Ensino do 1º Grau nas séries iniciais.

Nesse momento histórico, o país experimentava um processo de abertura política, após o longo período de ditadura cívico-militar, sob a presidência do general João Baptista Figueiredo (1979-1985). Foi um momento de fragilidade na economia do país, estagnada em decorrência do endividamento dos planos de desenvolvimento advindos dos governos anteriores, que deflagraram altos índices inflacionários que contribuíram com a crise econômica.

A seguir o texto discute a implementação da Lei nº 5.692/1971, e mais especificamente a formação de professores de 2º grau, que ocasionou a profissionalização compulsória do magistério ao instituir a HEM. Num segundo momento se aborda a criação do CEFAM no Brasil. E por fim se analisa a instalação e expansão do programa, bem como as implicações suscitadas em nível regional.

POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A LEI 5.692/1971

Nos anos 1970, o Estado, com o propósito de equacionar a economia e manter a hegemonia ideológica⁴⁷ vigente, entre outras medidas políticas na área educacional implementou a Lei nº 5.692/1971. Entre os objetivos, a lei visava: assegurar a ampliação da oferta do Ensino de 1º Grau. Para Frigotto (2003), sob a perspectiva das diferentes frações da classe dominante, a educação destinada aos trabalhadores tinha por finalidade a habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho. Tratava-se de subordinar a função social da educação de forma controlada, para responder às demandas do capital.

Em relação ao Ensino de 1º grau a principal meta foi a obrigatoriedade da escolarização de crianças de 7 a 14 anos cujo foco era a expansão do ensino primário e para o Ensino de 2º Grau estabeleceu o fechamento das Escolas Normais, que foram gradativamente transformadas em HEM. Conforme Saviani (2009, p. 147):

[...] foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia

⁴⁷ A ideologia vigente trata-se da teoria do capital humano cuja “[...] concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.” (MINTO, 2006, p. 1). Para um estudo mais aprofundado, ver Frigotto, Gaudêncio, Cortez, 2001. A produtividade da escola improdutiva e Frigotto, Gaudêncio, Cortez, 2003. Educação e a crise do capitalismo real.

o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Apesar de a Lei nº 5.692/1971 estabelecer a extinção das Escolas Normais, o processo ocorreu de forma paulatina, nesse momento histórico funcionavam concomitantemente, em algumas redes escolares, as Escolas Normais e a HEM. Essa situação se devia a fatores relacionados com: falta de professores com formação mínima para o exercício do Magistério, e pela singularidade de cada localidade e contexto histórico, econômico e geográfico. (TANURI, 2000).

Com a expansão do Ensino de 1º Grau, a necessidade de formar professores para atender aos preceitos legais explicitados na Lei 5.692/1971 se fez premente. A Tabela 1 mostra os dados quantitativos da progressão de matrículas do Ensino de 1º Grau público no Brasil entre o ano que antecedeu a reforma e os anos posteriores à sua facultação.

Tabela 1 - Descrição do número de matrículas no Ensino de 1º grau no Brasil (1970-1979)

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1970	5.790.816	2.799.364	2.094.373	1.590.311	485.935
1971	6.035.369	3.077.590	2.270.895	1.745.414	503.595
1972	6.135.540	3.171.850	2.393.416	1.904.303	384.686
1973	6.181.137	3.185.064	2.403.847	2.025.210	1.688.110
1974	5.702.070	3.144.620	2.533.070	2.103.835	1.827.891
1975	5.721.045	3.110.007	2.522.638	2.127.473	1.913.413
1976	5.732.823	3.076.919	2.482.923	2.074.064	1.907.247
1977	5.438.434	3.203.430	2.564.006	2.067.915	1.892.056
1978	6.592.323	3.430.307	2.697.548	2.183.465	2.091.013
1979	6.989.034	3.041.780	2.827.660	2.251.302	2.171.836

Fonte: Anuário Estatístico- MEC, 1970-1979,
Organização: Ayache, 2020.

Verificam-se, na Tabela 1, o aumento gradativo de crianças matriculadas no período de 1970-1979, o que se justificava pela obrigatoriedade da escolarização de crianças de 7 a 14 anos, previstas na Lei n. 5.692/1971. A relevância em conhecer os dados estatísticos da expansão do Ensino de 1º Grau remete-se diretamente às políticas educacionais de formação de professores, que se configuravam de 1970 a 1980, ou seja, na medida que aumentava a matrícula escolar, se materializava a necessidade de contar com professores qualificados para atender a população escolarizada.

A Tabela 2 exhibe o panorama nacional de professores atuantes no ensino de 1º grau, com base nos dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC), no ano de 1972, ou seja, um ano após a implementação da Lei 5.692/1971.

Tabela 2 - Demonstrativo de professores atuantes no Ensino de 1º grau por região do Brasil, após a implantação da Lei 5.692/ 1971

Regiões do Brasil	Total de professores Atuantes (1ª à 4ª série)	Com formação	Sem formação
NORTE	16.814	7.785	9.029
SUL	95.805	56.575	39.230
NORDESTE	119.688	49.967	69.721
SUDESTE	186.861	157.856	29.005
CENTRO-OESTE	25.925	10.771	15.154
Total	445.093	282.954	162.139

Fonte: Anuário Estatístico Escolarização do MEC- 1972.

Organizado: Ayache, 2020.

Observa-se que o número de professores leigos atuantes no ensino primário nas regiões Nordeste e Centro-Oeste era superior ao quantitativo de professores com formação específica. No entanto,

tal fato amparava-se legalmente no artigo 77⁴⁸ da Lei 5.692/1971, que permitia a atuação de profissionais sem habilitação para o magistério, “em caráter suplementar e a título precário”.

Nos grandes centros urbanos, cujo desenvolvimento econômico, conforme o modelo e projeto da ditadura cívico-militar, demandava uma formação técnica profissionalizante para o desenvolvimento produtivo e econômico, identifica-se a supremacia da oferta da HEM, ou seja, a materialização da Reforma Educacional preconizada pela referida lei, que garantia a formação e qualificação mínimas para inserção de grande parcela da classe trabalhadora no processo produtivo.

Fusari e Cortese (1989), sistematizaram em seus estudos sobre formação de professores algumas críticas que permearam o funcionamento da HEM após um período do seu funcionamento que estão descritas no Quadro 1.

⁴⁸ Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que haja concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971).

Quadro 1 – Críticas ao funcionamento da HEM.

Estrutura curricular pouco específica.
Falta de adequação dos conteúdos ministrados quanto às necessidades de formação do professor.
Não havia interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e conteúdos afins.
Dificuldade de realização dos estágios obrigatórios.
Inadequação da HEM aos estudantes do período noturno.
Pauperização salarial do professor habilitado no magistério.
Defasagem de aprendizagem dos alunos oriundos dos cursos supletivos.
Ausência de professores efetivos e habilitados para atuação na HEM.
Falta de estrutura física das escolas.

Fonte: Fusari; Cortese, (1989)

Organização: Rodríguez; Ayache; Severino, 2021.

As críticas pontuadas no Quadro 1 sobre o funcionamento da HEM foram refutadas por Tanuri (1979) que afirmou que tais problemas em torno da formação de professores mostravam-se inadequadas e insuficientes desde as Escolas Normais.

A autora ao analisar os resultados da HEM destaca dois pontos de vista: o pedagógico e o político econômico. O pedagógico teve as mesmas deficiências de formação da Escola Normal, como o distanciamento entre a teoria e a prática, ou seja, à ausência de uma práxis no processo formativo. O econômico, cumpriu o seu papel e atingiu os seus objetivos, pois impulsionou a formação técnica para a população pertencente à classe trabalhadora, direcionou a formação propedêutica aos alunos economicamente mais abastados, bem como cumpriu a meta de expandir o ensino de 1º grau. (TANURI, 1979)

O MEC, em 1978 por intermédio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP)⁴⁹, desenvolveu atividades de formação e capacitação, por meio de projetos e encontros destinados aos professores atuantes no ensino da 1ª à 8ª série do 1º grau, pois alguns estados contavam com um alto índice de professores leigos em atuação.

Nesse processo, houve a participação das entidades e associações representativas da educação que reivindicaram a reformulação das políticas educacionais de formação docente em nível de 2º grau, tais como: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) fundada em 1948, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) criada em 1978, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES) instituído em 1979 e Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) criada no ano de 1981.

No ano de 1979, o governo lançou o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD)⁵⁰, com vigência no período de 1980-1985, uma vez que pouca coisa havia mudado em relação aos baixos índices de qualificação profissional do magistério, após as medidas implementadas pelo I e II PSECD.

⁴⁹ “Criado em 1955, o IRHJP era, inicialmente, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP. Em consonância com o Decreto Federal nº 38.460, de 28.12.55, que trata da formulação da política nacional de Educação, o CRPEMG, de acordo com os objetivos que se propôs, centrou suas atividades na realização de pesquisas acerca das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento socioeconômico relacionadas à educação em Minas Gerais; na elaboração de planos, recomendações, sugestões para se rever e reconstruir a Educação no Estado e no País; na preparação de material de ensino e de livros-fonte e de textos; em estudos educacionais em geral; no aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em Educação e professores de escolas primárias, secundárias e normais”. (MEC/IRHJP, 1989, p.16).

⁵⁰ Nota-se que o III Plano de Desenvolvimento da Educação e Cultura abarcou também a área do Desporto. (CAVALCANTE, 1994).

O III PSECD firmou, como principal objetivo, a valorização dos recursos humanos para o magistério, estabelecendo o Ensino de 1º e 2º graus como prioridade no processo de desenvolvimento da sociedade, abrangendo também as áreas rurais e as periferias urbanas. (TANURI, 2000).

Em 1981, a Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau (COES/SEPS) realizou o Encontro Nacional em que propôs, como pauta, linhas prioritárias de ação, visando à qualificação e à melhoria das habilitações de 2º grau e para o Magistério. Diversos órgãos do MEC e instituições ligadas à educação participaram do encontro⁵¹ cujos os resultados configuraram-se em um projeto que visava a minimizar as críticas referente às políticas de formação de professores do 2º grau no Brasil.

Posteriormente, no ano de 1982, na segunda reunião com a participação dos membros das secretarias de educação, conselhos de educação, delegacias de ensino estaduais e instituições de ensino superior estabeleceram novas diretrizes para solucionar os problemas do magistério dentre as quais a criação do projeto CEFAM. As propostas de ambas as reuniões resultaram em um documento que estabelecia como imperativa a revitalização do currículo das Escolas Normais, gênese do currículo do CEFAM. (CAVALCANTE, 1994).

⁵¹ Participaram do encontro: INEP, Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Coordenação de Estudos Agrícolas (COAGRI), Coordenação do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (CIRHJP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Coordenação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (CFCBTVE), Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE), Instituto Nacional de Assistência ao Educando (INAE), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Secretaria de Cultura (SEC), Secretaria do Desporto (SEED), Secretaria de Informática (SEINF) e outras subsecretarias da SEPS. (CAVALCANTE, 1994).

Em 1982, o presidente da república general João Baptista Figueiredo sancionou a Lei nº 7.044/1982, que facultava às instituições de ensino oferecer o ensino profissional, para atender às pressões não só de alunos e de seus responsáveis, como também da burocracia estatal, dos empresários do ensino e das tradicionais instituições de formação profissional, para a implantação do ensino técnico nas escolas que originariamente preparavam candidatos para o ensino superior. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004).

Cabe ressaltar que as eleições⁵² de 1982, trouxeram à tona o processo de redemocratização do país com a participação de novos partidos⁵³ políticos no pleito eleitoral que facultou o fim do bipartidarismo⁵⁴. O resultado das eleições mostrou que o poder dos militares ainda se sobrepunha com a vitória do Partido Democrático Social (PDS), que elegeu 12 governadores.

Nesse contexto de mudanças políticas, foi criado o CEFAM em 1982 como uma política educacional de formação docente decorrente das críticas que a HEM obteve desde a sua implantação e das adaptações que as Escolas Normais sofreram pela Lei nº 5.692/1971, bem como da necessidade de reformular as diretrizes referentes à profissionalização compulsória do 2º grau. (SAVIANI, 2009). Apresenta-se em sequência o processo de criação do CEFAM no país.

⁵² O pleito foi regido pela Lei nº 6.978 de [19 de janeiro](#) de [1982](#) e pela Lei nº 7.015 de [7 de julho](#) de [1982](#).

⁵³ Conforme registro do Tribunal Superior Eleitoral (1982), os partidos que participaram desse pleito foram: PDS; PTB, PDT, PMDB e PT.

⁵⁴ Existência de apenas dois partidos, ou de apenas dois partidos importantes, na vida política de um país.

O CEFAM NO BRASIL

O projeto CEFAM tinha como objetivo, redimensionar as Escolas Normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. (TANURI, 2000).

O CEFAM ao ser criado teve como referência a matriz curricular da Escola Normal de 2º ciclo, contemplou as mesmas disciplinas que eram praticadas como Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências, Biologia, História, Psicologia, Educação Artística, compondo a base comum e acrescentou o estágio supervisionado, além de propor como meta a articulação do Ensino de 1º e 3º graus. (CAVALCANTE, 1994).

O currículo tinha uma parte diversificada com disciplinas ofertadas desde a 1º até a 4º série, dependendo da necessidade local de cada estado/cidade/escola, constituindo uma formação mínima profissionalizante, de fundamentos e de estrutura do ensino de 1º grau. As disciplinas de fundamentos integravam o grupo de componentes curriculares que subsidiavam a formação dos educandos, tanto do CEFAM quanto da Escola Normal: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação. (AYACHE, 2020). O Quadro 2 apresenta a matriz curricular do CEFAM.

Quadro 2 – Matriz curricular do CEFAM

DISCIPLINAS	
Língua Portuguesa	Filosofia da Educação
Matemática	Psicologia da Educação
História	História da Educação
Educação Moral/Cívica	Sociologia da Educação
Biologia	Metodologia da Língua Portuguesa
Química	Metodologia dos Estudos Sociais
Geografia	Estrutura e funcionamento de Ensino
Física	Metodologia da Educação Artística
Psicologia	Metodologia da Educação Física
Inglês	Metodologia da Ciências
Educação Artística	Literatura
Educação Física	Prática de Ensino
Didática	Estágio

Fonte: Grade CEFAM, Barros (1995).

De acordo com Cavalcante (1994, p. 61) as disciplinas de Didática, Práticas de Ensino e de Metodologias das áreas afins configuravam-se como a *práxis* no processo formativo dos educandos ao propor a articulação entre o 1º grau e o superior, cujo objetivo era funcionar como um “[...] centro captador e disseminador de informações que iriam fundamentar a renovação educativa pretendida [...]”.

Outro destaque inovador do CEFAM foi “[...] a abordagem interdisciplinar e a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, tomando por base sua realidade socioeconômica-cultural, no sentido de buscar superar a distância existente entre o universo cultural da escola e do aluno”. (CAVALCANTE, 1994, p. 60).

A carga horária docente do CEFAM apresentava um diferencial em relação a HEM, pois seria composta de horas-aula, horas-atividades e horas de trabalho pedagógico, respeitado o limite de 44 horas semanais. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Ma-

gistério”⁵⁵, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. (CAVALCANTE, 1994).

A materialização da informação destacada por Cavalcante (1994) reporta-se as diretrizes de implantação do CEFAM nos estados escolhidos que estabeleceu como um dos critérios principais que funcionassem em escolas públicas que ofertassem o ensino de 1º grau e a HEM condições indispensáveis para os estudantes desse projeto desenvolverem competências e habilidades para o bom exercício e a autonomia da sua prática educativa.

Os estados brasileiros implementaram o CEFAM por meio de resoluções próprias, com decretos específicos, que contemplavam o currículo, as normas de estabelecimento e de funcionamento, e o corpo docente, para atender às necessidades locais e regionais. Os diplomas dos alunos formandos da HEM e CEFAM eram cancelados pelas leis nacionais Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 7.044/1982, autenticando que o aluno participou de ambas as políticas de formação de professores. (AYACHE, 2020). As funções do CEFAM foram pontuadas por Cavalcante (1994) a saber:

-Funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade. A articulação deve abranger escolas públicas e particulares, urbanas e rurais e entidades comunitárias que desenvolvam

⁵⁵ “Visava a assegurar o regime de tempo integral aos alunos do magistério, criando condições de aprofundamento de estudos e de prática de ensino e contribuir, através do trabalho de monitoria dos alunos, para a redução dos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental. A proposta atingiu 185 (cento e oitenta e cinco) CEFAM e 50.000 (cinquenta mil) alunos.” (BRASIL, 1993, p. 27).

todo e qualquer tipo de prática educativa sistemática e ou informal;

-Realizar pesquisas, experimentos, estudos demonstrações, produção de material didático, assim como o apoio, o acompanhamento e a divulgação dessas atividades realizadas por outras instituições;

-Criar e manter o fluxo de educação permanente através da atualização e aperfeiçoamento de seus egressos e dos demais oriundos de Escolas Normais da região onde o CEFAM está inserido. Esse processo envolve pesquisa, acompanhamento do egresso no sentido de atender a comunidade, conforme a demanda, em programação e atualização. (CAVALCANTE, 1994, p.62-63).

A adesão ao CEFAM ocorria a partir da solicitação feita pelos estados federativos, por meio de celebração de convênios com o MEC. Cabia a secretaria estadual definir os critérios de escolhas das unidades escolares onde se implantaria o CEFAM e realizar um diagnóstico das escolas normais/habilitações de seus estados, identificando o perfil dos professores em atuação e a demanda das necessidades dessas unidades escolares. A seguir, apresenta-se a trajetória histórica de implementação e expansão do CEFAM nos estados brasileiros.

IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DO CEFAM NO BRASIL (1983-1992)

Ressalta-se que nesse momento de criação e expansão do projeto entre 1983 e 1984 o país vivia a retomada do processo democrático. A mobilização popular empreitada por artistas, intelectuais e políticos exigia que o Congresso Nacional aprovasse a Emenda Dante de Oliveira, que previa o retorno às eleições diretas. O movimento ficou marcado na história política do país como “Diretas Já”. Tancredo Neves apoiou o movimento, mas não se absteve da probabilidade de ser nomeado pre-

sidente do Brasil via eleição indireta. Com a derrota da proposição da Emenda Dante de Oliveira, Tancredo Neves foi conduzido ao cargo (por eleição indireta) de presidente do Brasil, com José Sarney para a vice-presidência, ambos pertencentes ao PMDB. (FAUSTO, 1994).

A historiografia do CEFAM no Brasil foi balizada nas décadas de 1980 e 1990, período demarcado por fatos históricos, políticos e educacionais que reverberaram no processo de implantação e expansão dessa política educacional. A Tabela 3 possibilita compreender de modo cronológico a adesão do projeto CEFAM por estados federativos e a quantidade de unidades implementadas em cada localidade.

Tabela 3 –Panorama Nacional do CEFAM implantação e expansão (1983-1992).

UF	Implantação em 1983	Implantação/ Expansão 1987	Implantação/ Expansão 1990-1992	Número CEFAM
AC			1	1
AL	8			8
AP			2	2
BA	2		2	4
CE			1	1
GO		5	2	7
MG	31		9	40
MS		4	13	17
MT		6		6
PA		3		3
PB		4		4
PE	3		6	9
PI	5			5
RN		6		6
RR			1	1
RS	6	7	3	16
SC		6	12	18
SE		4		4
SP		19	28	47
TOTAL	55	64	80	199

Fonte: Cavalcante, 1994.

A Tabela 3 permite verificar que em 1983, ano que teve início o CEFAM, foram implantadas 55 unidades em seis estados que ade-

riram ao projeto sendo: Alagoas (08), Bahia (02), Minas Gerais (31), Pernambuco (03), Piauí (05) e Rio Grande do Sul (06).

A Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau (COES/ SEPS) depois de um ano de funcionamento do CEFAM realizou uma reunião técnica entre os dias 2 a 6 de abril de 1984, em Brasília, para analisar e divulgar as ações do referido projeto nos seis estados que haviam aderido.

Cavalcante (1994) ressaltou parte das dificuldades levantadas pelos administradores estaduais para a execução do CEFAM, entre as quais se destacaram: resistência das escolas em aceitar uma renovação pedagógica; descrença dos professores em relação aos programas oficiais; inadequação da carga horária dos professores, visto que o projeto previa a permanência dos professores na escola em tempo integral e, não menos importante, o atraso dos fundos monetários que financiariam o projeto.

Visando sanar a questão que remetia aos problemas pedagógicos e de financiamento do projeto CEFAM a secretaria Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau (COES/ SEPS) elaborou um subprojeto chamado Normalista⁵⁶, com a finalidade de captar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nesse momento, o panorama político do Brasil foi surpreendido com o adocimento e morte de Tancredo Neves, seu vice José Sarney assumiu o governo, em 1985. Assim, os poucos recursos para o financiamento do projeto CEFAM foram impactados em decorrência da crise

⁵⁶ O subprojeto pretendia propiciar aos alunos do CEFAM a oportunidade de conhecer as múltiplas características das comunidades envolvidas no projeto, favorecendo a compreensão do fenômeno educativo e da prática docente. Contudo, esse projeto não obteve êxito por falta de recursos, em função de trocas de dirigentes administrativos. (CAVALCANTE, 1994).

econômica que assolava o país⁵⁷. A continuidade do projeto ficou comprometida, pois o MEC não conseguiu garantir mais o seu financiamento, contudo, em razão do compromisso político firmado, os estados que implementaram o CEFAM inicialmente, deram continuidade ao projeto.

Vieira (2015) destacou que nesse mesmo ano o Presidente da República José Sarney e o ministro Marco Maciel, sancionaram a Emenda Calmon⁵⁸, que estabelecia que o MEC destinaria 34 trilhões de cruzeiros para políticas educacionais, no entanto, os dois projetos prioritários para o investimento de fundos foram: Educação para Todos⁵⁹, direcionado ao ensino fundamental e o Nova Universidade⁶⁰, para incentivar o ensino e a pesquisa.

⁵⁷ O país atingiu o recorde inflacionário de sua história no período. Passou de um percentual anual, de 110% em 1980, a 211,13% no ano de 1983, resultado de medidas econômicas inspiradas pelos credores estrangeiros e assumidas pelos técnicos da economia brasileira. Os efeitos economicistas afetaram todas as áreas, sobretudo a educação. Ao término de seu Governo, o Presidente Joao Baptista Figueiredo computava 24 milhões de analfabetos (17 milhões de adultos e 7 milhões de crianças de 7 a 14 anos), aumento percentual de reprovação, evasão e repetência nas escolas de 1º e 2º graus. (VIEIRA, 2015).

⁵⁸ “Emenda Calmon, aprovada e regulamentada pelo Senado Federal em 27 de junho de 1985, a qual prescrevia, em seu artigo 1, que anualmente o Governo Federal deveria aplicar nunca menos de 13%, e os Estados e Municípios, 25%, no mínimo da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino (parágrafo 4 do art.176 da Constituição Federal). Aprovada em 1983 e constando da dita Constituição de 1969 (posta em vigor pelo Ato Institucional N.5-AI5)” (VIEIRA,2015, p. 428-429).

⁵⁹ “Educação para Todos: caminho para a mudança” lançado como instrumento de concretização do compromisso da Nova República com a educação básica, entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemática básicas, como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a sua realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda a população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular” (BRASIL, 1985, p. 04).

⁶⁰ Projeto que tinha como objetivo apoiar as instituições de ensino superior na melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa. (BRASIL, 1985)

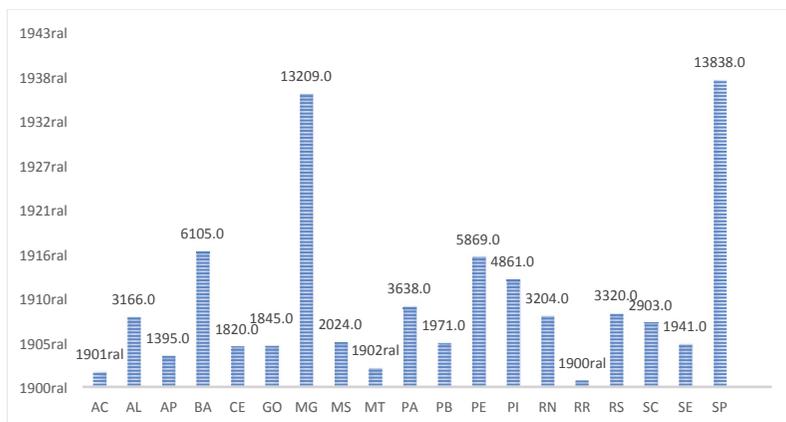
No ano de 1987, outros estados implantaram o CEFAM, conforme consta na Tabela 3, entre os quais: Goiás (05), Mato Grosso do Sul (04), Mato Grosso (06), Pará (03), Paraíba (04), Rio Grande do Norte (06), Rio Grande do Sul (07), Santa Catarina (06), Sergipe (04) e São Paulo (19), totalizando mais 64 unidades em desenvolvimento.

De acordo com os dados da referida tabela entre os anos de 1990 e 1992 o processo de expansão continuou e novas unidades do projeto foram implementados nos estados do Acre (01), Amapá (02), Ceará (01) e Roraima (01), Bahia (02), Goiás (02), Minas Gerais (09), Mato Grosso do Sul (13), Pernambuco (06), Rio Grande do Sul (03), Santa Catarina (12) e São Paulo (28), alcançando 80 novas unidades.

Em síntese, em 1992, o CEFAM estava presente em 19 unidades da federação sendo elas Acre (01), Alagoas (08), Amapá (02), Bahia (04), Ceará (01), Goiás (07), Minas Gerais (40), Mato Grosso do Sul (17), Mato Grosso (06), Pará (03), Paraíba (04), Pernambuco (09), Piauí (05), Rio Grande do Norte (06), Roraima (01), Rio Grande do Sul (16), Santa Catarina (18), Sergipe (04) e São Paulo (47), totalizando 199 unidades.

Consta ainda no Relatório Projeto Bolsa de Trabalho para o Magistério (1991-1992) citado por Cavalcante (1994) o número de matrículas nas unidades CEFAMs em cada estado federativo do Brasil, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Números de matrículas no CEFAM por unidades da federação (1983-1992).



Fonte: Cavalcante, 1994.

Organização: Rodríguez; Ayache; Severino, 2021.

O Gráfico 1 apresenta o crescimento de alunos matriculados no CEFAM, destacam-se os estados de Minas Gerais com 13.209 matrículas e São Paulo com 13.838 matrículas sendo os dois locais com maior número de alunos, fato que corrobora com os estudos de Cavalcante (1994) que ambos os estados firmaram compromisso político educacional com o projeto ao assumirem o financiamento quando o MEC ficou impossibilitado de cumprir o acordo financeiro.

Em contrapartida identifica-se que os estados de Acre com 678 matrículas, Roraima com 277 matrículas e Mato Grosso com 850 matrículas durante o tempo de funcionamento do CEFAM não obtiveram um número expressivo de matrículas, compreende-se que tal fato remete as questões de infraestrutura local e do repasse que o MEC teria que realizar para o financiamento do projeto.

No ano de 1992, a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), por meio do Departamento de Ensino Fundamental e Médio

(DEFM) e a Coordenação do Magistério organizou uma reunião técnica, alusiva aos dez anos de existência e funcionamento do CEFAM, entre os dias 13 a 16 de outubro na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no IRHJP. Participaram desse encontro Técnicos do MEC (SENEB, DEFM, Departamento da Educação Especial e Departamento de Desenvolvimento Educacional), 27 Dirigentes do Setor Magistério, Secretarias Estaduais de Educação (SEE), 19 Coordenadores dos Projetos CEFAMs das SEE, Departamento Ensino Médio de Minas Gerais e o IRHJP. (BRASIL, 1993).

Como produto final desse encontro, foi elaborado um documento denominado Relatório da Reunião Técnica, contendo os objetivos, pautas, organização e resultados das discussões realizadas durante todo o evento, que foi publicado pelo MEC no ano de 1993.

Conforme consta no relatório da reunião técnica (1993) os objetivos do evento foram:

Avaliar os avanços alcançados e as expectativas de consolidação do projeto CEFAM; aprofundar a reflexão a respeito das políticas educacionais relativas a formação inicial e continuada dos professores da educação básica; aprofundar aspectos teóricos e metodológicos sobre a formação de professores do pré-escolar e da séries iniciais do ensino fundamental; propiciar o intercâmbio de experiências vivenciadas pelas instituições envolvidas na área de formação do magistério. (BRASIL, 1993).

As pautas das discussões ao longo dos quatro dias de evento eram referentes ao momento histórico que interferiam na formação de professores, na qualidade de educação ofertada e, sobretudo, na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, presentes na Carta Constitucional de 1988.

Para o desenvolvimento dos trabalhos foram organizados três grupos, divididos por regiões apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição dos Estados por regiões

REGIÃO	ESTADOS
Região Nordeste	Alagoas, Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Maranhão
Região Norte	Tocantins, Amazonas, Acre, Rondônia, Pará
Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste	Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás.

Fonte: MEC, 1993.
Organização: Ayache, 2020.

Durante o encontro, os grupos no decorrer dos trabalhos seguiram as pautas e objetivos estabelecidos, apresentaram uma análise da realidade de cada estado e apontavam os problemas que dificultavam um melhor desenvolvimento do CEFAM e posteriormente encaminharam aos técnicos do MEC. Em sequência, o Quadro 4 sistematizou as dificuldades que cada grupo de trabalho dividido por regiões apontou para a manutenção do CEFAM.

Quadro 4- Conclusões do grupo das Regiões Nordeste, Norte, Sul, Sudeste e Centro-oeste para a efetivação e a expansão do CEFAM

Região Nordeste	Região Norte	Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste
Falta de cumprimento do orçamento previsto e destinado para os CEFAMs.	Valorização do magistério, através do cumprimento do Plano de carreira.	Descontinuidade no processo de implementação.
Equipamentos que atendam à evolução tecnológica.	Garantia de melhores salários aos professores.	Falta de acompanhamento e avaliação sistemática do Projeto por parte do MEC e Secretarias estaduais.
Acervo bibliográfico atualizado e manutenção dos laboratórios.	Falta de recursos financeiros para aquisição e manutenção de material e equipamentos.	Insuficiência de recursos financeiros para aquisição e manutenção de material e equipamentos.
Mudança de concepção de Escola e de organização curricular.	Capacitação de recursos humanos na busca pela formação continuada.	Dificuldades na transferência de recursos financeiros rigidamente condicionados a rubricas orçamentárias (tanto pelo MEC como pelas secretarias estaduais).
Garantia da Bolsa de Trabalho destinada aos estudantes do CEFAM em tempo hábil.	Integração entre o ensino de 1º, 2º graus com as Universidades, por meio de convênios, para se firmar a formação continuada.	Convivência de várias grades curriculares no mesmo sistema ou entre rede pública e privada e a habilitação para a mesma função com padrão diferenciado de competência.
Garantia de melhores salários aos professores.	Implantação de bibliotecas e laboratórios pedagógicos nas escolas de 2º grau.	Maior atenção aos aspectos administrativos (recursos financeiros, lotação de pessoal, prédios escolares) em detrimento dos aspectos do ensino.
Garantia de condições de trabalho para o professor.	Avaliação periódica sobre o magistério em cada estado.	Dificuldades técnicas, financeiras para o aperfeiçoamento de pessoal e falta de cursos de reciclagem.
Convivência integrada entre os graus de ensino (1º, 2º, 3º).	Comprometimento legal das instituições (MEC, SEC, CE e Universidades) para assegurar a manutenção e prevenção dos projetos existentes.	Falta de um trabalho articulado entre Universidade e CEFAM, ocorrendo, em alguns estados, só no início do Projeto.

Fonte: MEC, 1993

Organização: Rodríguez; Ayache; Severino, 2021.

O Quadro 4, apresenta as pontuações feitas para a efetivação e expansão dos CEFAMs na Região Nordeste identificou como principais entraves: a precarização do trabalho docente; falta de investimentos em políticas públicas educacionais de formação de professores; o não cum-

primento do orçamento previsto e destinado para os CEFAMs; Convivência integrada entre os graus de ensino (1º, 2º, 3º). (MEC,1993).

Em relação ao grupo de trabalho da região Norte, cujos estados que a compunham eram: Amazonas, Tocantins, Acre, Rondônia e Pará, apontou a importância na continuidade do Magistério de 2º grau no Brasil como necessária para atender aos profissionais de educação que atuavam sem formação para a função docente, bem como para formar novos professores para a docência. Analisou as desigualdades sociais e à urgência do governo brasileiro em investir na formação de professores do nível médio, destinado aos alunos pertencentes à classe trabalhadora. Justificou que nos estados da região Norte havia ainda um alto índice de professores leigos, o que contribuía para o elevado número de analfabetos e evasão escolar por causa da falta de professores qualificados para o exercício da docência, sendo o Magistério do 2º grau uma alternativa viável para a formação dos profissionais de educação. (BRASIL-MEC, 1993).

No tocante as dificuldades encontradas pelo grupo das regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste, destacaram-se: descontinuidade no processo de implementação, sobretudo, em função das mudanças de dirigentes políticos (Ministro, governadores, secretários); insuficiência de recursos financeiros e centralização, não permitindo a realização de ações previstas (bolsa de estágio/trabalho, ampliação do acervo de biblioteca, equipamentos, reformas estruturais, etc.) e dificuldades às ações de treinamentos e extensão; dificuldades técnicas, financeiras, operacionais para o desenvolvimento das funções de aperfeiçoamento de pessoal e de polo irradiador de experiências. Outrossim, foram poucos os cursos de atualização propiciados pelo MEC ou pelos estados (MEC,1993).

A partir dos problemas suscitados e denunciados pelas regiões Nordeste, Norte, Sul, sudeste e Centro-oeste, é possível compreender os entraves que circunscreviam a materialização de projetos e

programas destinados a melhoria da educação no país, ao analisar as ponderações que Mello (1991) fez em seus estudos sobre gestão das políticas educacionais no Brasil nos anos 1990:

Os sistemas de ensino no Brasil padecem de um enorme centralismo e verticalização que debilitam as unidades prestadoras do serviço educacional, isto é, as escolas. Mais grave ainda é o fato de que o aparato burocrático educacional não presta contas, senão para si mesmo, dos resultados produzidos. O inchamento, multiplicidade e segmentação das instâncias burocráticas centrais e intermediárias consomem recursos que deveriam estar sendo destinados à melhoria da qualidade das escolas. A expansão quantitativa não foi acompanhada de uma reorganização institucional que deveria ter, como foco principal de atenção, a organização escolar e as condições mínimas para seu funcionamento. Assim, à medida que aumentou o número de escolas, aumentaram e se diversificaram os controles centrais para ordenar, do centro para a periferia do sistema, o funcionamento dos milhares de unidades que executam as atividades-fins. Currículos, programas, estatutos e carreiras do Magistério, jornadas de trabalho, materiais de ensino/aprendizagem, todos esses aspectos foram decididos em nível central, não em termos de diretrizes básicas, mas em detalhes que determinam a gestão cotidiana das escolas. Com isto, muito pouco sobrou de margem de decisão a estas últimas. (MELLO, 1991, p.25)

Cabe acrescentar as constatações feita por Mello (1991) figuraram os movimentos de educação que desde os anos de 1980 ocorriam no Brasil, como asseverou Fusari (1993) aos participantes do Encontro sobre a avaliação do CEFAM em 1992 na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no IRHJP a necessidade de rever o planejamento das políticas educacionais e de gestão da escola pública se fazia urgente e necessária.

No último dia do Encontro os grupos encaminharam ao MEC, solicitações para a manutenção do CEFAM, dentre as quais: desenvolver estudos para rever questões básicas sobre a definição da proposta pedagógica do CEFAM, do seu currículo, sem impedir as adequações regionais/locais; articular as secretarias de educação, ANFOPE, e universidades para participarem da elaboração da proposta básica para o CEFAM; compor comissão com representantes do MEC para discutir com as universidades a possibilidade de se criar, por meio das Faculdades de Educação, um curso de graduação em Alfabetização; fomentar, por meio de políticas públicas e ações permanentes, a manutenção do CEFAM e das HEM/escolas normais, sobretudo nos estados em que ainda sejam a alternativa mais viável; articular meios pelos quais sejam garantidas a bolsa trabalho aos alunos do CEFAM. (BRASIL-MEC, 1993).

A pertinência das indicações feitas pelos grupos era de caráter urgente, contudo a efetivação e materialidade dessas proposições passavam por condicionantes da base material de cada localidade. O CEFAM funcionou como política educacional de formação de professores, em grande parte dos estados onde foi implantado, até meados de 1996, ano da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº9.394/1996.

CONCLUSÃO

A proposição deste estudo foi analisar as políticas educacionais de formação de professores no 2º Grau, especificamente a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692/1971 e o CEFAM. Como visto nas análises, o CEFAM apresentou um diferencial, em relação à HEM como: o funcionamento do em tempo integral (articulado com a HEM); dedicação exclusiva dos docentes que atuavam nos Centros; a disposição de horas de atividades para planejamento semanal; formações continuadas com acompanhamento do coordenador pedagógico; e bolsa de trabalho para que os alunos pudessem se dedicar integralmente à sua formação.

Contudo, como explicitado no trabalho em alguns momentos de seu processo histórico, condicionantes políticos, econômicos da base material fez do CEFAM, uma política educacional, com nuances em cada contexto onde foi implantado.

Entretanto, é fulcral destacar o papel preponderante que o CEFAM teve na formação de professores, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste, caracterizadas pela acentuada desigualdade social, econômica, sedimenta por questões étnicas, que ao longo da história reverberaram em uma oferta deficitária do Ensino de 1º e 2º Graus. A guisa de uma conclusão, o CEFAM durante mais de uma década, cumpriu a função de formar e qualificar os docentes, mas a utopia de que seria o remediador das mazelas inerentes à formação docente no país, não se concretizou.

REFERÊNCIAS

AYACHE, Cilmara Bortoleto Del Rio. **História e política de formação de professores:** o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul (1989-1996). 2020. 196 f. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS – 2020.

BARROS, Maria José Vieira. **Análise dos cursos de formação de professores no ensino no Brasil:** o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília. 1995. 86 f. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação, Mestrado em Educação, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos:** caminho para a mudança. Brasília, agosto de 1985. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/20046>.> Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL: Secretaria do Tribunal Superior Eleitoral - TSE. **Anuário Estatístico do Brasil** - 1993. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984. p. 351.

BRASIL. **Lei n. 7.044 de 1982** altera dispositivos da Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria do Tribunal Superior Eleitoral. **Anuário Estatístico do Brasil** - 1983. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984. p. 351.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM:** uma alternativa pedagógica para a formação do professor. Editora Cortez, 1994.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUSARI, José Cerchi. A construção da Proposta Educacional e do Trabalho coletivo na unidade escolar. IN: **Relatório técnico: reunião técnica sobre os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)**. Ministério da Educação e do Desporto-Secretaria da Educação Fundamental - Departamento de desenvolvimento pedagógico-coordenação de Magistério, Brasília, DF, 1993.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de Professores à nível de 2 grau. **Caderno Pesquisa**. São Paulo, p. 70-88, fevereiro de 1989.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 7 - 47, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8619>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%80a_do_capital_humano.htm#_ftnref1. Acesso em: 13 de abril de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40. jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira 1951-2010 de Getúlio a Lula**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

CAPÍTULO 10

GÊNERO E SEXUALIDADE: EMBATES NO CONTEXTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE EM 2015

Maria Diléia Espíndola Fernandes

Luiz Fernando Dall'Onder

INTRODUÇÃO

O capítulo objetiva desvelar os embates travados em torno das questões de gênero e sexualidade, por ocasião do processo de elaboração e aprovação do *Plano Municipal de Educação de Campo Grande* (PME 2015-2025), capital do estado de Mato Grosso do Sul.

A necessidade de um novo Plano Municipal de Educação deu-se em decorrência da aprovação da Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que instituiu o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁶¹ e alinhou o planejamento educacional em contexto federativo. Diante disso, o município de Campo Grande aprovou a Lei n. 5.565/2015, instituindo o seu PME 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015).

Tendo em vista o contexto local, utilizou-se, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso, pertinente quando “o importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um ‘caso’, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650). Sob essa perspectiva, a correlação de forças sociais que se colo-

⁶¹ Em substituição à Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (BRASIL, 2001).

cou em curso em Campo Grande, pela disputa de um PME, ainda que guarde, em grande monta, as manifestações que se expressaram no cenário nacional no processo de disputa pelo PNE 2014-2024, guardou também aquelas especificidades locais, que só são reveladas ao se tomar o caso na relação dialética que a educação estabelece com a realidade social e sua totalidade, como efetivo espaço da luta de classes (CURY, 1979). Tais embates refletem antagônicos projetos de sociedade, em consonância com seus respectivos projetos de educação. De abordagem quantiquantitativa, o desvelamento do caso deu-se por meio de trabalho com a legislação educacional, material da imprensa, documentos produzidos no âmbito do estado e da sociedade civil organizada.

Nesse caso em particular, observou-se que o percurso de elaboração e aprovação do PME 2015-2025 foi acompanhado de intenso processo de disputas entre setores da sociedade comprometidos com uma educação democrática, laica, inclusiva, socialmente referenciada e aqueles representantes dos aparelhos privados de hegemonia, que se constituem como “uma diversificada rede de organismos de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da sociedade” (NEVES, 2005, p. 87). Essas organizações fazem parte da iniciativa privada; são integrantes da sociedade civil, mas atuam nos interesses do Estado e na manutenção da sua hegemonia.

No caso de Campo Grande, por indução do Estado central, tendo como objetivo alargar as relações democráticas entre sociedade e Estado, por meio da política educacional, as forças sociais articularam-se mediante eventos preparatórios, Conferências Municipais e Intermunicipais, com vistas a participar da construção do PNE e do PME.

Assim, durante o período de 2007 a 2009, que precedeu tanto a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) quanto a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, o debate efetuado entre as forças sociais do município, por um projeto de educação, decorreu sem

grandes conflitos, durante as Conferências Municipais. Durante esse processo, não se obstaculizou a defesa de uma educação pública, democrática, gratuita, laica e socialmente referenciada. (FERNANDES, 2017).

Muito diferente foi o debate por um projeto de educação a partir de 2013, com vistas à Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, quando aparelhos privados de hegemonia, principalmente representantes da Igreja Católica e do Programa Escola sem Partido, entraram em cena para disputar um projeto de educação e de sociedade no município. Tal disputa acirrou e inviabilizou, por exemplo, todas as proposições do Eixo II – Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos do documento-referência (CONAE, 2014). A disputa não se encerrou aí: estendeu-se até a II Conferência Estadual de Educação (II COEED-MS), realizada também em 2013, quando essas forças sociais saíram derrotadas. (FERNANDES, 2017).

Diante disso, esses aparelhos privados de hegemonia deslocaram-se e passaram a disputar seu projeto diretamente no Parlamento Municipal, formando consensos⁶² entre vereadores e praticando coerção⁶³ com setores sociais durante a realização de audiências públicas na Câmara Municipal, com vistas à construção do PME.

Ainda assim, Campo Grande aprovou, em 2015, seu PME, por meio da Lei n. 5.565 (CAMPO GRANDE, 2015). Contudo, a força acumulada pelos aparelhos privados de hegemonia fez com que o

⁶² De acordo com Gramsci, pode haver uma relação dialética entre consenso e coerção, como estratégias de dominação burguesa. (GRAMSCI, 1981).

⁶³ No caso de Campo Grande, tanto a estratégia do consenso esteve presente mediante o convencimento dos vereadores na defesa da pauta conservadora, quanto na coerção, como ofensiva para negar o direito à educação.

Parlamento recuasse e aprovasse, em regime de urgência urgentíssima, a Lei n. 8.242 em 2016, que evidenciaria, a partir de então, o programa educacional dessas forças sociais. Todavia, dada a reação do campo defensor da escola pública, democrática, laica e socialmente referenciada, tal processo foi revertido e o PME 2015-2025 voltou a estar disposto pela Lei n. 5.655/2015. (CAMPO GRANDE, 2015).

Registra-se que o caso do município de Campo Grande foi expressão, e está inserido em um contexto mais amplo, de ascensão de forças neoconservadoras:

em sua versão do último quarto do século passado, rapidamente se associou a interesses de outros grupos, e antes dos anos de 1990 já estava configurada a constituição da Modernização Conservadora ou Nova Direita, como denomina Apple (2003), que articula tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado. (LIMA, HYPOLITO, 2019, p. 13).

A seguir, elucida-se como essas forças se constituem no cenário brasileiro e que relações estabelecem, em contexto internacional, para influenciar e ter domínio local no comando de um projeto societário.

O texto encontra-se organizado da seguinte maneira: a primeira parte aborda a atuação da Igreja Católica, como aparelho privado de hegemonia, durante o processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande; em seguida, expõe-se o movimento contra-hegemônico efetivado por coletivos sociais, com vistas a impedir a retração do direito à educação, frente ao silenciamento das questões relativas ao gênero e à sexualidade; por fim, tecem-se considerações a respeito das disputas existentes no processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (PME 2015-2024) e seus reflexos na política educacional.

IGREJA CATÓLICA EM CAMPO GRANDE: O PROTAGONISMO DE UM APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA.

Por ocasião da aprovação de um novo Plano Nacional de Educação, forças sociais que já se colocavam em disputa pela política educacional do país miraram sua atuação para o Plano. Organizações de aparelhos privados de hegemonia, oriundos do conservadorismo e do neoconservadorismo, manifestaram seu projeto de “restauração conservadora” (LIMA, HYPOLITO, 2019, p. 13).

O processo de aprovação do Plano Municipal de Educação – PME (2015-2024) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, ocorreu em alinhamento com o Plano Estadual de Educação – PEE (2014 – 2024) e o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), aprovados respectivamente pela Lei Municipal nº 5.565, de 23 de junho de 2015, alterada pela Lei Municipal nº 5.992, de 19 de abril de 2018, Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 e Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (CAMPO GRANDE, 2015a; CAMPO GRANDE, 2018; MATO GROSSO DO SUL, 2014; BRASIL, 2014).

A matéria que chegou ao Parlamento Municipal foi também decorrente dos trabalhos promovidos pelo Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS), quando se definiram o planejamento e o calendário das Conferências Municipais e Intermunicipais de Educação do estado de Mato Grosso do Sul. A Conferência Intermunicipal do polo de Campo Grande (polo 8), da qual fizeram parte os municípios de Terenos, Jaraguari, Corguinho, Sidrolândia, Nova Alvorada do Sul e Rochedo, aconteceu em 13 de junho de 2013.

Durante a Conferência, foi garantida ampla participação popular, na elaboração de propostas voltadas a fomentar o desenvolvimento de políticas educacionais que atendessem aos interesses e anseios locais, que compuseram a proposta entregue à Câmara de Vereadores do município de Campo Grande.

O Projeto de Lei destinado à aprovação do Plano Municipal de Educação foi submetido ao Parlamento Municipal por encaminhamento do prefeito em exercício, entre 2014 e 2015, Gilmar Antunes Olarte, do Partido Progressista (PP), sob o número 8.055/2015(CAMPO GRANDE, 2015b). Tramitou em regime de urgência, conforme disposto no artigo 148 e seguintes da seção II, do Regimento Interno da Câmara Municipal de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2009, p. 57), o que conferiu um prazo exíguo para a sua aprovação, mesmo diante da complexidade da temática.

A sessão de aprovação (CAMPO GRANDE, 2015b) do texto encaminhado contou com a presença de setores religiosos ligados à sociedade civil, que atuaram nos ditames da pauta dos costumes, com influência decisiva da Igreja Católica, que assumiu o projeto de educação defendido pela esfera conservadora. No município, a religião católica conta com um contingente expressivo de pessoas, o que a torna um relevante ator social:

Quadro 01: Campo Grande: Quantitativo de pessoas nas três maiores religiões no município

Religião	Quantitativo (Unidade: pessoas)
Católica Apostólica Romana	405.627
Espírita	27.671
Evangélica	239.882

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 (dados compilados pelo autor).

A Igreja Católica e seus representantes tiveram, como pauta principal para o PME, a defesa do neoconservadorismo, ou o conservadorismo moral, que despontou no cenário educacional ao difundir uma suposta ‘ideologia de gênero’ no contexto escolar, abrindo espaço na disputa pelo controle da elaboração da política educacional. Através de pânicos morais, a pauta religioso-cristã estabeleceu-se como significativo agente, devido à sua capacidade de articulação en-

tre os diversos estratos sociais e ao amplo acesso que a fé individual lhe confere, de forma a favorecer a produção de consenso necessário ao seu projeto de sociedade:

O problema da religião – entendido não no sentido confessional, mas no laico – de unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela: mas por que chamar esta unidade de fé de “religião”, e não de “ideologia” ou, mesmo, de “política”? (GRAMSCI, 1981, p. 14).

A Igreja Católica, instituição milenar e responsável pela criação do termo ‘ideologia de gênero’ (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1988), despontou em âmbito global como principal protagonista do movimento reacionário frente à nova perspectiva de gênero, advinda da IV Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995).

No Brasil, a interconexão de seus setores fundamentalistas, como o Escola sem Partido, redundou em um forte alinhamento das políticas conservadoras de base moral na seara educacional, visível durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dos respectivos planos estaduais e municipais, em um movimento indutivo perceptível no campo empírico abordado no presente artigo.

A utilização de pânicos morais conduz a uma maior eficácia na adequação dos mecanismos de controle social: “o conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social” (MISKOLCI, 2007, p. 112). Assim, o alcance específico que a religião possui entre os diversos estratos de classes e frações de classe dos trabalhadores favorece, de forma ímpar, a disseminação da ideologia neoliberal, em sua faceta neoconservadora.

Detentora dessa especificidade, a Igreja Católica e parte de sua burocracia regional estiveram ativas no processo de correlação de forças

durante a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande, como aparelho privado de hegemonia, adotando a suposta ‘ideologia de gênero’ devidamente disseminada no ideário social, para consolidar seu projeto de educação na elaboração da política educacional.

Durante a sessão, o deputado Paulo Pedra, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), fez questão de registrar: “pela primeira vez nesta Casa, nós temos as três grandes lideranças da Igreja Católica presentes, nas pessoas do Arcebispo Dom Dimas, o Bispo Auxiliar Dom Mariano e o Arcebispo Emérito Dom Vitório Pavanello”. (CAMPO GRANDE, 2015c, p. 38).

Com o objetivo principal de retirar do texto as disposições voltadas às questões de gênero e sexualidade, a Igreja Católica exerceu forte influência. Seus membros manifestaram o seu posicionamento ao som de canções religiosas, em especial destinadas a enaltecer os valores da família:

Pessoas ligadas à igreja católica distribuíram cartazes enquanto cantavam ‘abençoa Senhor as famílias’, como forma de interferir na votação. Para Dom Dimas, que participou da sessão, a proposta original colocava em risco o ‘pátrio poder dos pais em educar seus filhos’. (ARQUIDIOCESE DE CAMPO GRANDE, 2015).

Inobstante a presença registrada de representantes da religião evangélica, foi essencial a expressividade da Igreja Católica na materialização do viés neoconservador em contexto local, articulando-se com o Parlamento, conforme evidencia a fala do vereador Professor João Rocha, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB):

Estamos aqui com os líderes religiosos tanto da Igreja Católica, quanto da Igreja Evangélica [...]. Tenho certeza que os nossos nobres colegas aqui, com suas

consciências votariam da forma que estão votando, mas a presença de vocês nos dá uma musculatura moral, religiosa, uma musculatura de que vale a pena ter a família, ou seja, ensinar os nossos filhos e os nossos netos e frequentar a igreja, tendo religião acima de tudo (CAMPO GRANDE, 2015c, p. 43.).

Dessa forma, a articulação com o Legislativo Municipal garantiu o êxito da Igreja Católica na propositura e aprovação de 11 emendas supressivas e cinco emendas modificativas, em relação aos dispositivos que tratavam diretamente das questões de gênero e sexualidade. O uso da falaciosa ‘ideologia de gênero’ contribuiu para que o plano municipal fosse aprovado, com o silenciamento de parte significativa das disposições referentes à diversidade sexual e de gênero.

Foi indubitável a atuação desse aparelho privado de hegemonia diretamente na ossatura Estatal, resultando na adesão majoritária do Parlamento durante a votação do Plano Municipal de Educação. Tal movimento, presente no campo de análise, expõe a tentativa de universalizar os interesses de uma parcela hegemônica da sociedade, por intermédio da legitimação Estatal, o que ocorre sem comprometer os ditames legais.

A disputa moral travada no tocante às disposições de gênero e sexualidade constantes no Projeto de Lei desconsiderou a luta histórica dos movimentos sociais, bem como a participação dos representantes dos coletivos sociais na redação final do texto. Da mesma forma, comprometeu diretamente o direito de acesso e permanência no ambiente escolar dessa parcela da população, uma vez que propiciaria maior clareza sobre a diversidade, principalmente em relação à população LGBTQ+.

MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO DOS COLETIVOS SOCIAIS E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Projeto de Lei submetido ao Parlamento Municipal foi elaborado pela comissão de sistematização/adequação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande e foi marcado por tensionamentos advindos da atuação de aparelhos privados de hegemonia que já faziam uso das questões de gênero e sexualidade como temáticas inerentes à construção do consenso imprescindível à implementação de seu projeto de educação. Por sua vez, os representantes dos coletivos sociais e trabalhadores da educação articularam-se na defesa da diversidade e da inclusão, por meio de um trabalho participativo, que reuniu representantes de diversos setores sociais e garantiu a inserção da pauta no texto final da II Conferência Estadual de Educação (IICOEED-MS).

O texto final, resultante da disputa entre forças sociais antagônicas marcou, por sua vez, a derrota dos aparelhos privados de hegemonia (FERNANDES, 2017), que não conseguiram suprimir as questões voltadas à diversidade sexual e de gênero. Assim, no que tange à diversidade, a proposta submetida à aprovação pelo Executivo municipal reuniu “toda a argumentação para o trabalho com gênero e sexualidade nas escolas, principalmente pensando este como um espaço diverso, múltiplo, crítico, que deveria ter ações em prol da igualdade” (ZARBATO; QUEIROZ, 2017, p. 378).

Mesmo derrotadas naquele momento, a Igreja Católica e o Programa Escola sem Partido, principais aparelhos privados de hegemonia com forte influência no contexto municipal, continuaram atuando no ideário social, através da disseminação da falaciosa ‘ideologia de gênero’, principal signo ideológico (BAKHTIN, 2006) da pauta dos costumes e voltada a cimentar a base de seu terreno ideológico, com vistas à obtenção de consenso daqueles que se identificam com sua concepção de mundo.

Portanto, durante a sessão de aprovação do Plano Municipal de Educação, a Igreja Católica assumiu os interesses da pauta moral, aproximando-se do aparelho governativo-coercitivo e exercendo forte influência no Parlamento, o que evidencia seu papel de principal aparelho privado de hegemonia naquele momento, conforme registra a fala da vereadora Magali Picarrelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB:

Ontem nós nos reunimos, discutimos, a Diocese esteve presente, a EVB também esteve presente, é claro que eles são bons conselheiros e nos ajudaram. Essas emendas suprimem tudo aquilo que vem contra os princípios da família, pois só assim nós podemos votar o Plano Municipal de Educação, o qual veio como um golpe às nossas famílias, tentando tirar dos pais, o direito de ensinar e orientar. Então eu voto sim ao projeto, com todas as emendas suprimidas, muito obrigada (CAMPO GRANDE, 2015c, p. 38)

A fala da vereadora exhibe a atuação da Igreja Católica diretamente na aparelhagem Estatal, com o objetivo de impor o seu projeto de educação, desconsiderando o texto apresentado, derivado do processo de participação popular na construção dos dispositivos voltados à diversidade. Ou seja, trata-se de uma forma encontrada por esse aparelho privado de hegemonia de intervir diretamente no Parlamento Municipal, em decorrência da legitimação que seu terreno ideológico lhe assegura na defesa dos interesses hegemônicos.

No entanto, o poderio estabelecido pela Igreja Católica deparou-se com o embate advindo dos coletivos sociais voltados à defesa da educação, uma base social que se posicionou contra a força hegemônica e seus aparelhos, na defesa da pauta identitária, o que merece destaque, tendo em vista que a sua atuação se mostrou “capaz de opor-se resolu-

tamente a este terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (“regulada”) na qual a eticidade prevaleceria, como o momento eticopolítico da contra-hegemonia” (FONTES, 2010, p. 133).

Assim, naquela conjuntura, desvelou-se um contraponto à hegemonia estabelecida pela pauta dos costumes, ante a resistência efetuada pelos coletivos sociais, ora entendidos como aparelhos privados de contra-hegemonia, destinados a reverter as condições que levariam ao silenciamento absoluto dos dispositivos relacionados às questões de gênero e sexualidade, o que ocasionaria a exclusão de estratos sociais colocados à margem do projeto de sociabilidade burguesa.

A sociedade civil é arena de luta de classes e, portanto, do embate entre aparelhos privados de hegemonia e de contra-hegemonia no sentido do convencimento, da formação, da educação de quadros, de sua organização segundo objetivos e projetos de classe contrapostos. (FONTES, 2010, p. 291).

Embora a pauta dos costumes tenha se mostrado incisiva durante o processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande, na tentativa de impor o seu projeto de educação, o movimento contra-hegemônico articulou-se de forma a garantir que os dispositivos voltados às questões de gênero e sexualidade presentes no projeto de lei não fossem totalmente excluídos.

Ou seja, ainda que a Igreja Católica, alinhada naquele momento aos interesses hegemônicos, tenha exercido forte influência no Parlamento Municipal e obtido vantagem na imposição do seu projeto de educação, cuja consequência foi a supressão ou modificação da maior parte dos dispositivos relacionados à diversidade sexual e de gênero,

é incontornável considerar o movimento contra-hegemônico que se materializou na resistência exercida por parte dos coletivos sociais⁶⁴, que permaneceram organizados⁶⁵. Embora enfraquecidos, devido às articulações do Poder Legislativo, garantiram a presença de parte considerável da temática no Plano Municipal aprovado:

⁶⁴ Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems); Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Básica (ACP); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Coletivo de Feministas; Coordenação de Mulheres do PPS; Partido Comunista do Brasil (PCdoB) de Campo Grande; Partido Comunista do Brasil de Mato Grosso do Sul; Frente Brasil Popular de Mato Grosso do Sul; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Associação das Travestis e Transexuais de Mato Grosso do Sul (ATMS); Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA); Sinergia Fórum LGBT/MS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais); Rede Apolo; Coletivo de Mulheres Negras de MS; Fórum Nacional de Mulheres Negras; Associação de Arte Educadores de MS (Asmae); Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) de Campo Grande; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas de MS (Neabi); Fórum de Mulheres de MS; Partido dos Trabalhadores de Mato Grosso do Sul (PT/MS); Instrumentos de Luta e Organização da Classe Trabalhadora (Intersindical); Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física; Marcha Mundial das Mulheres; Central Sindical e Popular (CSP – Conlutas); União da Juventude Comunista (UJC); Fórum Cidadã de MS; Sindicato dos Psicólogos de MS; Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU/MS); Movimento de Estudo, Sexualidade, Cultura, Liberdade e Ativismo (Mescla/MS); Sindicato dos Docentes da UFMS (ADUFMS) (CAMPO GRANDE, 2016).

⁶⁵ Neste contexto, para melhor análise do movimento contra-hegemônico mencionado, é necessário levar em conta dois momentos históricos distintos, porém relacionados entre si, devido à articulação dos coletivos que se organizaram nesse ínterim. No ano de 2015, observou-se a sua ocorrência durante a sessão de aprovação do Plano Municipal de Educação na Câmara Municipal, quando se impediu a supressão total das disposições de gênero e sexualidade, durante a votação do Projeto de Lei no 8.055/2015 (CAMPO GRANDE, 2015b), objeto de discussão no presente trabalho. Em seguida, no ano de 2016, esses coletivos conseguiram, junto ao Executivo Municipal, o veto ao Projeto de Lei do Escola sem Partido (CAMPO GRANDE, 2016), que pretendia substituir o Plano Municipal de Educação (FERNANDES, 2017).

Quadro 02: Campo Grande: Total de dispositivos voltados às questões da diversidade sexual e de gênero no PME/CG (2015-2014):

Meta	Suprimido	Modificado	Permaneceu
Educação Infantil	1		
Ensino Fundamental	2		
Ensino Médio	1		
Qualidade na Educação	6		
Educação Superior	1		
Qualidade na Educação		4	
Texto que trata da diversidade Sexual e Gênero		1	
Ensino Fundamental			1
Ensino Médio			6
Qualidade na Educação			2
Alfabetização e Analfabetismo			1
Educação superior			1
Valorização dos Profissionais do Magistério			2
Total	11	5	13

Fonte: Elaboração própria, com base no PL nº 8.055/2015 (CAMPO GRANDE, 2015b).

A resistência contra-hegemônica desses coletivos contribuiu, de forma direta, para a retomada de um ideário pautado na visão crítica da sociedade, em situações “nas quais a ideia de revolução e transformação substantiva e radical da sociedade possa ter sentido, fazer sentido” (DUAYER, 2015, p. 120).

Dessa forma, a organização e a articulação dos “aparelhos privados de contra-hegemonia” (FONTES, 2010, p. 267), compostos pelos coletivos sociais em contexto municipal, impediram a alteração da política educacional, resultando na manutenção de parte considerável da temática voltada à diversidade no Plano Municipal de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho intencionou expor a articulação da pauta moral conservadora, em relação aos dispositivos direcionados às questões de gênero e sexualidade, durante o processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

A consolidação da pauta conservadora decorreu de um processo gradativo, ocorrido durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), em que se percebeu não só o fortalecimento, mas também a criação de vários aparelhos privados de hegemonia, responsáveis pela produção do consenso nos estratos e frações da classe trabalhadora, concernentes às concepções situadas no campo da moralidade, de forma a ampliar a atuação estatal no atendimento dos interesses da burguesia hegemônica.

A diversidade e a multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia da nova direita no Brasil demonstram o processo de ampliação do Estado: “Ele amplia-se à medida que essas organizações de caráter patronal inscrevem seus projetos de hegemonia na ossatura material do Estado, universalizando-os”. (CASIMIRO, 2018, p. 458).

No período em comento, patenteou-se a atuação de aparelhos privados de hegemonia, a fim de que o Estado universalizasse os interesses da sociedade civil de acordo com o projeto de sociabilidade burguesa. Tal aparelhagem aprimora-se em seus mecanismos voltados à obtenção de consenso entre os diversos estratos sociais.

Sua atuação estratificada leva a invisibilizar a totalidade presente na sociedade capitalista, como acontece nas questões de gênero e sexualidade, que são inseridas no contexto moral conservador como questões apartadas dos interesses neoliberais. A análise crítica demonstra justamente o contrário, uma vez que tais temas estão permeados pelo processo de correlação de forças manifestas na disputa por

um projeto hegemônico de educação. Dessa forma, os valores das classes dominantes são disseminados pelos respectivos aparelhos, como se a todos pertencessem, como extensão dos interesses do próprio Estado. Trata-se de um movimento extremamente eficaz, pois favorece a condução das práticas sociais apartadas da totalidade social, de forma a impedir a visão crítica do processo de correlação de forças existente na luta de classes, uma vez que tal processo sequer é considerado.

Parte desse movimento volta-se ao campo da moralidade, como principal viés ideológico, pois viabiliza maior alcance aos estratos segregados nas diversas individualidades e possibilita legitimar o exercício do autoritarismo, por meio da coerção. A coerção mostra-se indispensável à manutenção dos valores capilarizados no ideário social, advindos da atuação dessa aparelhagem que se engendra, inclusive, na esfera da educação, conforme se constata na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e nos respectivos planos estaduais e municipais, alinhados em contexto federativo.

Na seara moral, encontra-se delimitado o campo de análise, que se volta às questões de gênero e sexualidade como elementos essenciais na disseminação de uma suposta ‘ideologia de gênero’, mediante a utilização de pânico morais necessários à produção de consenso junto aos setores populares. Dentre os aparelhos voltados à ação doutrinária de caráter conservador, que fazem uso do campo moral como estratégia de intervenção na política educacional, destacam-se o Escola sem Partido (ESP) e a Igreja Católica.

O Escola sem Partido constituiu-se no ano de 2004, com vistas a combater o comunismo supostamente difundido nas escolas. Ganhou maior projeção a partir de 2010, quando mudou a sua estratégia, adotando a pauta moral e defendendo a proibição do debate de gênero, em decorrência de uma suposta ‘ideologia de gênero’, responsável pela sexualização e homoerotização de crianças no ambiente escolar.

No debate sobre o Plano Nacional de Educação e, subsequentemente, sobre os Planos Municipais e Estaduais de Educação, “o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas, em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher” (REIS; EGGERT, 2017, p. 17).

O município de Campo Grande não esteve alheio ao processo de indução advindo do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no qual atores sociais disputaram o controle na elaboração da política educacional, com vistas a adequar o Plano Municipal do município aos moldes do projeto de educação que melhor atendesse aos interesses hegemônicos, pautados pela ordem neoliberal.

Durante a sessão de votação do Plano Municipal de Campo Grande, a Igreja Católica tomou para si os interesses da pauta moral conservadora e seu projeto de educação, por meio do uso ideológico de pânticos morais, com base na alegada ‘ideologia de gênero’, responsável por sexualizar as crianças na escola:

Disputar projeto de sociedade e de educação nesse contexto significa, sobretudo, disputar a escola e o universo que ela agrega ou desagrega. Por isso a escola foi inserida nesse momento em Campo Grande, mais uma vez, em complexo processo de correlação de forças sociais. (FERNANDES, 2017, p. 224)

Há que se registrar a atuação do movimento contra-hegemônico dos coletivos sociais, com o propósito de garantir a permanência de importantes dispositivos relacionados às questões de gênero e sexualidade no texto aprovado, propiciando a discussão dessa temática, como política pública, durante a execução do Plano Municipal.

No contexto de retração democrática em que se insere o objeto deste trabalho e que perdura até o tempo presente, resistências à hegemonia burguesa e seus desdobramentos emergem prioritárias, como

“condição de superação do mundo dos interesses através da contra-hegemonia” (FONTES, 2010, p. 142), voltando-se à disputa de um projeto de sociedade que vise a garantir os direitos sociais de toda ordem, frente ao desmonte proposto pelos representantes do fundamentalismo.

A busca por uma educação escolar democrática é imprescindível na defesa da escola pública, universal, gratuita, laica e unitária, exequível apenas com a participação de toda a sociedade e atores envolvidos nos processos educativos, em face das estratégias adotadas pelos aparelhos privados de hegemonia, que atuam em consonância com os ditames do capital.

Em contrapartida, as disputas travadas sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto apresentado revelam a capacidade de articulação dos coletivos sociais, que despontam como potencial força disruptiva frente à estreita relação entre o Estado e os aparelhos privados de hegemonia.

Sem pretender esgotar a temática, apontam-se direções plausíveis para que a luta não seja inócua. Uma delas pode ser a criação de uma “estreita correlação entre os diferentes aparelhos privados de contra-hegemonia” (FONTES, 2010, p. 267), com a finalidade de organizar a luta pela superação do *status quo*, na edificação de uma sociedade com mais justiça social. O contexto em debate evidencia tal possibilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos Estudos de Caso **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF-3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ARQUIDIOCESE DE CAMPO GRANDE. Notícias. **Projeto de inclusão da Ideologia de gênero do Plano Municipal de Educação é reprovado na Câmara Municipal**. Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://arquidiocesedecampogrande.org.br/projeto-de-inclusao-da-ideologia-de-genero-no-plano-municipal-de-educacao-e-reprovado-na-camara-municipal/#>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CLI, n. 120-A, 26 jun. 2014a.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Regimento Interno**, estabelecido pela Resolução n. 1.109, de 17/12/2009. Campo Grande: Câmara Municipal, 2009. Disponível em: https://camara.ms.gov.br/public/regimes/regimento_interno_atualizado.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

CAMPO GRANDE. Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande - MS

e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, ano 18, n. 4.299, 24 jun. 2015a. Supl. I, p. 2-46.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Projeto de Lei no 8.055/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande – MS e dá outras providências. Campo Grande, 2015b. Disponível em: https://sgl.camara.ms.gov.br/cmccg/arquivos_upload/Projeto%20de%20Lei%20Ordin%C3%A1ria%20n.%208055-15_compressed.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

CAMPO GRANDE. **Ata nº 6.143**, da 38ª Sessão Ordinária, 3ª Sessão Legislativa, 9ª Legislatura, de 23 de junho de 2015. Campo Grande: Câmara Municipal, 2015c.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Projeto de Lei n. 8.242/2016**. Torna obrigatória a afixação de cartazes nas salas de aula das instituições de educação básica pertencentes ao sistema municipal de ensino e dá outras providências. Campo Grande: Câmara Municipal, 2016. Disponível em: https://sgl.camara.ms.gov.br/cmccg/arquivos_upload/PL%208242-16.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

CAMPO GRANDE. Lei n. 5.992, de 19 de abril de 2018. ALTERA DISPOSITIVO E ANEXO DA LEI n. 5.565, DE 23 DE JUNHO DE 2015. **Diário Oficial do Município de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, ano 21, n. 5.210, 20 abr. 2018. Supl. I, p. 2-46.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação, participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Documento-referência. Brasília, DF. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1979.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **A Ideologia de gênero**: seus perigos e alcances. Lima, Peru, 1998. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosE-Alcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

DUAYER, Mário. Crítica ontológica em Marx. In: **Curso livre Marx-Engels**: a criação destruidora. NETTO, José Paulo (Org). São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. O percurso político-legislativo do programa “Escola sem Partido” em Campo Grande, MS. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v.19 n. esp, p. 217-235, 2017.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed. – Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História** – 4ª.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LIMA, Iana Gomes de.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, ano XXXVI, n. 8.828, 26 dez. 2014.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. 1ª.ed. – São Paulo: Xamã, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Pequim. 1995. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, nº. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

ZARBATO, Jaqueline Ap. M. Zarbato; QUEIROZ, Vivina Dias Sol. Reflexões sobre estudos de gênero no Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS e os diálogos com a história ensinada. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 19, nº 34, p. 373-388, jul.-dez. 2017.

APÊNDICE

QUADRO 1 – Votação das emendas supressivas/modificativas, na aprovação Plano Municipal de Educação – PME/CG – 2015-2015, na Câmara Municipal de Campo Grande/MS, durante a 9ª Legislatura (2013 – 2016)

VEREADOR/A	PARTIDO	PL Nº 8.055/2015
AIRTON SARAIVA	DEM	SIM
ALEX DO PT	PT	SIM
AYRTON ARAUJO	PT	SIM
BETINHO	PRB	SIM
CARLA STEPHANINI	PMDB	SIM
CARLÃO	PSB	SIM
CAZUZA	PP	SIM
CHIQUINHO TELLES	PSD	SIM
CHOCOLATE	PP	SIM
CORINGA	PSD	SIM
DELEI PINHEIRO	PSD	SIM
DR. LOESTER	PMDB	SIM
EDIL ALBUQUERQUE	PMDB	SIM
EDUARDO ROMERO	PTdoB	NÃO
FLAVIO CESAR	PTdoB	SIM
FRANCISCO LUIS	PRTB	SIM
GILMAR DA CRUZ	PRB	SIM
HERCULANO BORGES	SD	SIM
JOSÉ CHADID	SEM PARTIDO	SIM
LUIZA RIBEIRO	PPS	NÃO
MAGALI PICARELLI	PMDB	SIM
OTÁVIO TRAD	PTdoB	SIM
PAULO PEDRA	PDT	SIM
PAULO SIUFI	PMDB	SIM
PROF. JOÃO ROCHA	PSDB	SIM
THAIS HELENA	PT	SIM
VANDERLEI CABELUDO	PMDB	SIM

Fonte: Portal da Câmara de Vereadores de Campo Grande/MS (dados compilados pelos autores). 2021.

CAPÍTULO 11

A PRODUÇÃO DE COMPÊNDIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR NA OBRA DE AROLD DE AZEVEDO (1930-1970)

Gisele Ferreira da Silva Oliveira
Silvia Helena Andrade de Brito

Aroldo Edgard de Azevedo (1910-1974), um dos mais destacados intelectuais da Geografia escolar no Brasil entre os anos 1930 a 1970, foi responsável pela produção de textos escolares que se tornaram marcos na trajetória do ensino geográfico no país. Antes mesmo de licenciar-se, em 1936, elaborou sua primeira obra, intitulada *Geographia*, voltada para a primeira série ginásial, editada pela Companhia Editora Nacional. Indício da importância desse texto escolar, sua produção rendeu uma tiragem de mais de dez mil exemplares (CONTI, 1976). A partir desse momento, sua participação no campo da Geografia escolar cresceu exponencialmente, passando a produzir textos escolares para todas as séries dos cursos ginásial e colegial, chegando a uma circulação de mais de 130.000 exemplares, por ano, entre 1960 e 1970. Assim, durante mais de três décadas seus compêndios tiveram relevo no setor didático, sendo adotados em praticamente todas as regiões do Brasil.

Em termos de teorias geográficas, as proposições de Azevedo para a Geografia escolar brasileira, enquanto catedrático da Escola Paulista de Geografia, devem ser compreendidas a partir das concepções da escola francesa de Geografia, que tem como principal formulador Paul Vidal de La Blache. As teorias vidalinas ganharam destaque no Brasil por ocasião da instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934.

Criada a Universidade de São Paulo, passou a Geografia a ser ensinada em nível superior, com objetivo de formar professores para o magistério secundário e pesquisadores para o trabalho de campo (AZEVEDO, 1954). Renomados mestres franceses contribuíram para a consolidação do que se pode denominar de Escola Paulista de Geografia, quando estiveram no Brasil, entre os anos 1930 e 1950: Pierre Deffontaines (1934); Pierre Monbeig (1935–1946); Roger Dion (1947); Pierre Gourou (1949); Louis Papy (1950) e Frances Ruellan (1952-1953). Tais estudiosos trouxeram o acervo de seus conhecimentos e suas experiências. Roger Dion, Pierre Gourou e Louis Papy contribuíram no âmbito da Geografia Humana; e Frances Ruellan trouxe contribuições na área da Geomorfologia.

Constata-se assim que, pela participação significativa de geógrafos franceses na estruturação do Departamento de Geografia (AZEVEDO, 2017), este poderia ter sido denominado de “departamento francês de ultramar” (MORAES, 1994, p. 359). A organização do departamento seguiu o modelo de cátedras, elemento comum a todos os departamentos da USP; e por doutrina o possibilismo lablacheano. Foi a partir desta perspectiva teórico-metodológica, com a qual teve contato enquanto aluno e professor, que Aroldo de Azevedo pesquisou e ensinou Geografia. Ao mesmo tempo, na década de 1930, iniciou sua intensa participação na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), se tornando secretário geral em 1930 e presidente em 1940.

Esse panorama estabelece o marco inicial das reflexões em torno deste expoente da Geografia escolar brasileira. Desse modo, o objetivo geral do artigo é discutir as principais proposições de Aroldo de Azevedo para a organização do trabalho didático, principalmente em relação aos compêndios e seu papel na Geografia escolar do Brasil. Para tanto, a metodologia parte da pesquisa bibliográfica, buscando aporte teórico em livros, teses, artigos, além de outras fontes secundárias que abordem

a temática. Para discutir as propostas de Azevedo para o ensino de Geografia, apoia-se em fontes documentais, como os textos escolares produzidos pelo autor; as discussões que realizou em torno da organização do trabalho didático na Associação dos Geógrafos Brasileiros e no Boletim Paulista de Geografia, bem como outros documentos, disponíveis na forma digital, que trate das realizações de Aroldo de Azevedo.

Inicialmente, importa estabelecer os marcos teóricos para a discussão ora pretendida. Para tanto, impõem-se a necessidade de objetivar o conteúdo conferido à expressão organização do trabalho didático. Semelhantemente, torna-se essencial clarificar uma questão metodológica. Uma abordagem científica define-se por uma dada teoria científica, bem como pelas categorias de análise que presidem a interpretação. Nesse contexto, a categoria é um recurso do pensamento que permite ao estudioso captar o movimento do real. Cada matriz teórica pode ser identificada como um sistema de categorias, entre as quais se pode distinguir uma hierarquia. Existem categorias centrais no interior de cada matriz teórica, assim como existem as categorias subordinadas ou complementares (ALVES, 2005).

No âmbito da ciência da história, considera-se centrais as categorias como história⁶⁶, movimento, quantidade e qualidade, singular e universal⁶⁷, contradição, totalidade, historicidade, modo de produção, capital, mercadoria, trabalho, dentre outros.

⁶⁶ “A ciência da história implica a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir conhecimento que lhe é pertinente” (ALVES, 2005, p. 3).

⁶⁷ Segundo Alves (2003, p.10), “Singular e universal são indissociáveis. Enquanto categorias científicas, devem estar presentes em todos os trabalhos de investigação, sob pena de se negar o teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra e, principalmente a relação entre ambas. Singular refere-se a escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana. O singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Singular é sempre uma forma de realização do universal”.

Nesse entendimento, a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento em que foi gerada no campo da educação. Sua importância é inquestionável para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza. Ela se constitui conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, como esclarece Alves (2005):

A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como o trabalho e a organização técnica do trabalho e as implica. Daí, também, sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam (ALVES, 2005, p.10).

Sob o comando do capital, a sociedade na qual viveu e produziu Azevedo, surgiram formas variadas de organização do processo de produção de mercadorias, sendo uma delas as manufaturas. Modelo de produção predominante de um longo período que se estendeu da metade do século XVI até o último terço do século XVIII, originalmente a manufatura surgiu como uma combinação de ofícios independentes. Gradativamente, a manufatura se transformou em divisão da produção em diversas operações específicas, em que cada operação se cristalizou como função específica de um trabalhador, sendo sua totalidade executada pela união de trabalhadores parciais. Foi nesse momento de hegemonia da forma manufatureira de organização do processo de trabalho para a produção de mercadorias, que surgiu a proposta comeniana de organização do trabalho didático, para a escola capitalista.

Assim, buscando aprofundar essa análise, Alves (2005) em sua outra obra intitulada *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, elaborou um estudo teórico que permitiu descrever as formas

históricas de organização do trabalho didático desde época medieval até a primeira metade do século XIX, somando-se a esses períodos a organização do trabalho didático desenvolvida por Comenius, no século XVII, quando da transição do feudalismo para o capitalismo. Foi com base nesses estudos, que Alves formulou uma precisa explicitação do conteúdo categorial conferido à expressão organização do trabalho didático, que pode ser assim descrito:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos:

a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro;

b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;

c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11).

A organização do trabalho didático na história da educação corresponde ao modo como ao longo da história foi produzida e efetivada a educação. Sendo a educação um processo de formação das novas gerações, por meio da transmissão dos conhecimentos considerados necessários à inserção destas novas gerações na sociedade, entende-se que a organização do trabalho didático é determinada pelo modo de organização da própria sociedade. Assim sendo, a organização do trabalho didático segue a forma de organização do trabalho social (SAVIANI, 2010).

De acordo com o que foi proposto por Comenius, a relação educativa dominante na escola moderna, para realizar-se, teria que

se associar à precisa forma histórica de organização do trabalho didático, também pensado por ele. Resumidamente, tal organização pode ser assim descrita:

1. A relação educativa, então concebida colocou de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizados em classe;
2. Os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático;
3. A sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar (ALVES; CENTENO, 2009, p. 472).

Dessa forma, e a partir da organização do trabalho didático presente na sociedade capitalista, que será realizada a análise da produção de textos escolares de Aroldo de Azevedo, tendo como preocupação a Geografia escolar, sobretudo na escola secundária. Para tal, o artigo encontra-se dividido em três partes: na primeira, faz-se uma incursão pela vida e dados acerca da produção intelectual de Aroldo de Azevedo. Já na segunda parte do texto, são expostos os principais elementos presentes nos compêndios didáticos produzidos pelo autor, por um lado; por outro, também são discutidas as propostas de Azevedo para a organização do trabalho didático, no campo da Geografia escolar. Finalmente, concluindo esta exposição, são expostas as considerações finais sobre as questões aqui apresentadas.

AROLD DE AZEVEDO: ORIGEM, FORMAÇÃO E PESQUISA

Aroldo Edgard de Azevedo nasceu no dia 3 de março de 1910, no município de Lorena, interior do estado de São Paulo. Sua trajetória acadêmica destacou-se pela dedicação aos estudos e à pesquisa. Em 1931, obteve o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, carreira que não exerceu. Em 1936, impulsionado pelo exercício do magistério (AZEVEDO; CARVALHO; MONBEIG, 2017), ingressou como aluno no Departamento de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, obtendo a licenciatura em 1939 e, no ano seguinte, aos 30 anos, passou a compor o quadro docente da mesma Faculdade.

Como aluno do Departamento de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, teve como base de sua formação a escola francesa de Geografia, cujo principal formulador foi Paul Vidal de La Blache, cujas teorias defendiam o possibilismo. A visão possibilista focaliza, fundamentalmente, as relações entre o homem e o meio natural. No entanto, não considerava a natureza como o elemento causal do comportamento humano, como fazia o determinismo, paradigma anterior ao possibilismo. Para os possibilistas, as relações entre o homem e a natureza eram muito complexas. De acordo com La Blache, a natureza era considerada como fonte de inúmeras possibilidades para que o homem a modificasse: assim, o homem era o principal agente geográfico, ou seja, de produção e modificação da paisagem.

La Blache, dessa forma, negava a ideia de causalidade e determinação. Simultaneamente, contudo, o fundamento positivista, portanto, empírico, embasava suas concepções. Por isso mesmo a escola francesa propunha um método de pesquisa empírico-indutivo, afirmando que só se formulam juízos a partir de dados advindos de observações diretas. Considerava-se a realidade como o mundo dos sentidos, limitando as explicações aos elementos visíveis dos processos.

Nesse sentido, La Blache propunha como encaminhamento para a análise geográfica a observação de campo, com indução a partir do que é visível na paisagem; a particularização da área enfocada; a comparação das áreas estudadas e do material levantado; e a classificação das áreas, a partir dos gêneros de vida. Vidal acentuava o propósito humano da Geografia, vinculando todos os estudos geográficos à Geografia Humana (MORAES, 2005). Com base nesses elementos teórico-metodológicos que Aroldo de Azevedo ensinava e desenvolvia seus trabalhos.

Frisando mais uma vez, em 1945 concorreu à cátedra de Geografia do Brasil, na USP, defendendo a tese *Subúrbios orientais da cidade de São Paulo* (AZEVEDO, 1945), sendo que permaneceu nesse cargo até sua aposentadoria, em 1967. Nessa posição, surgiu como expoente na área de Geografia e um dos maiores nomes do ensino da disciplina no país. Exerceu expressiva liderança em seu trabalho docente e nas pesquisas. Nas atividades do magistério, foi um inovador, introduzindo e incentivando a prática do estudo dirigido, numa época em que tal prática ainda não era utilizada. Durante mais de três décadas, contribuiu para formação de inúmeras turmas de professores que se tornaram divulgadores de seu estilo de trabalho.

Seu maior destaque, todavia, foi como autor de textos escolares⁶⁸ que marcaram várias gerações. Grande parte dos jovens das

⁶⁸ Textos escolares, segundo Alves (2015, p. 1-2), inclui todos os impressos utilizados como instrumentos do trabalho didático, incluindo-se aí aquele especificamente criado no interior da organização do trabalho didático propriamente desenvolvido no capitalismo – o manual didático – mas também “[...] as gramáticas, os dicionários, as antologias de textos clássicos, as apostilas e, principalmente, os compêndios.” No período em que Aroldo de Azevedo viveu e produziu seus textos escolares, na primeira metade do século XX, os compêndios eram hegemônicos no ensino secundário: inicialmente, eram mais frequentes os compêndios adaptados para uso na escolarização. A medida em que ocorreu a expansão da escolarização secundária, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, se tornaram mais frequentes os compêndios especializados, isto é, já pensados e produzidos para a escolarização. Os textos escolares de Azevedo, produzidos sobretudo a partir dos anos 1940, já se enquadram nesta segunda tipologia.

décadas de 1950 e 1960 se formou à luz de seus livros. Durante mais de trinta anos seus compêndios praticamente monopolizaram o setor deste instrumento do trabalho didático, sendo adotados em todas as regiões do Brasil. Para exemplificar esse monopólio, registra-se que, um único livro de sua autoria, intitulado *O mundo que nos rodeia*, vendeu cerca de doze milhões de exemplares, conferindo uma posição de absoluta primazia no setor didático.

Como pesquisador, empreendeu diversas viagens, tanto ao interior do Brasil, quanto ao exterior. Nos Estados Unidos, estabeleceu contato com mais de quinze departamentos de Geografia de diferentes universidades, como Nova York, Massachusetts, Califórnia e Flórida. No Canadá, conheceu a Universidade de Montreal. Na França, realizou atividades nas universidades de Paris, Lyon e Bourdeaux. Em 1948 participou do Congresso Internacional de Geografia de Lisboa. Em 1952 recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Bourdeaux. Pelo interior do Brasil, fez várias viagens e excursões, realizando pesquisas de campo e publicando os resultados das pesquisas em revistas científicas especializadas. Registre-se que, para fazer suas pesquisas, como o caso da sua tese *Subúrbios orientais da cidade de São Paulo* (AZEVEDO, 1945), percorreu diversas áreas, ouvindo os habitantes, registrando episódios, fotografando.

Destacou-se na realização de trabalhos de Geografia Urbana, Geografia Política e Geografia Física: “Foi ele quem enriqueceu nossa bibliografia específica com inúmeros trabalhos, destacando os que elaborou no campo da Geografia Urbana, que era o de sua preferência” (MÜLLER, 1974). Importa registrar que foi Aroldo de Azevedo quem elaborou, na década de 1940, a primeira classificação das unidades de relevo do Brasil, que perdurou dominante por dezoito anos, cedendo lugar para as propostas de Aziz Ab’Saber e de Jurandir Ross, já nos anos 1960.

Possui grande número de publicações de cunho acadêmico. Suas obras apresentam relevância de conteúdo e, sobretudo, atestam

a capacidade do autor em integrar determinados temas, envolvendo vários autores. A obra *A cidade de São Paulo: Estudos de Geografia urbana*, editada em 1958, em quatro volumes, pela Companhia Editora Nacional, é considerada, ainda hoje, a melhor obra coletiva sobre a cidade de São Paulo (AZEVEDO, 1958). Essa obra recebeu o prêmio Jabuti, conferido pela Câmara Brasileira do Livro, em 1959.

A título de exemplo, em um estudo realizado por Andrade e Queiroz (2019), sobre a contribuição de autores clássicos à Geografia no Brasil e de expoentes da Geografia no mundo, tendo como base os artigos publicados no Boletim Paulista de Geografia, entre os anos de 1948 a 2018, o nome de Aroldo de Azevedo aparece em 2º lugar no índice *h* (*h index*)⁶⁹. Segundo os autores, o índice *h* de Aroldo de Azevedo é 8, ficando atrás apenas de Aziz Ab'Saber, com índice *h* de 9; e na frente de Milton Santos, outro grande expoente da Geografia, cujo índice *h* é 5.

Como já comentado, Azevedo foi um dos sócios fundadores da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), participando intensamente das atividades culturais e de pesquisas promovidas pela entidade desde a sua origem. Exerceu os cargos de Secretário Geral entre 1946 e 1947; e de Presidente por duas vezes, entre 1946 e 1947 (de forma interina, substituindo Pierre Monbeig), e em 1953-1954 (ANTUNES, 2008). Dentre os trabalhos realizados na AGB, destacam-se o relatório denominado *Excursão à região de Lorena e à Serra de Bocaina*, em coautoria com Frances Ruellan; e *Cuiabá: Geografia urbana*. To-

⁶⁹ O índice *h* (*h index*) é utilizado para avaliar o impacto cumulativo e a relevância das pesquisas de determinado autor (ANDRADE; QUEIROZ, 2019). Foi criado por Jorge Eduardo Hirsch, físico argentino radicado nos Estados Unidos, com a intenção de quantificar a produção científica a partir das citações dos trabalhos (HIRSCH, 2005).

mou parte nos congressos e Assembleias Gerais promovidas pela AGB em São Paulo (1945); Lorena (1946); Rio de Janeiro (1947); Goiânia (1948); Belo Horizonte (1950); Cuiabá (1953); Ribeirão Preto (1954); Rio de Janeiro (1945); Londrina (1961); Rio de Janeiro (1965).

Com a reforma estatutária da AGB em 1945 e a criação da categoria de sócio efetivo, o nome de Aroldo de Azevedo foi incluído entre os cinco primeiros nomes a ascender a esta condição. No mesmo contexto foram criadas as Seções Regionais da AGB e, a partir de então, Azevedo passou a ser membro da Seção Regional de São Paulo, atuando ativamente no Boletim Paulista de Geografia, do qual foi diretor durante os anos de 1949 a 1961, publicando trinta e nove números do boletim, durante a sua gestão. Além disso, pertenceu a outras entidades como o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo; Instituto Histórico e Geográfico da Bahia; Instituto Histórico e Geográfico de Campinas; Sociedade Geográfica Brasileira; *Association des Géographes Français*; *Société des Américanistes de Paris*.

Durante sua trajetória no Departamento de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, poucas vezes deixou a liderança do mesmo, tendo sido reconhecido com respeito por seus colegas de trabalho e por seus alunos. Também integrou o corpo docente da Fundação Padre Anchieta (Rádio e TV Educativa de São Paulo), elaborando textos básicos para o programa *Encontros de Geografia*, os quais continuaram a ser transmitidos mesmo após a sua morte. Seu repentino falecimento, em 1974, ocorreu num momento de revolução teórica e metodológica na Geografia. Em que pesem as mudanças em curso, sua morte foi considerada uma perda para a pesquisa e o ensino de Geografia no Brasil.

AROLD DE AZEVEDO E A PRODUÇÃO DE COMPÊNDIOS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR SECUNDARISTA

O período histórico em questão foi parte de um contexto socioeconômico e político que se insere no segundo ciclo do capitalismo monopolista (1930 a 1973) (LOMBARDI, 2014). Esse período acompanhou o acelerado processo de desenvolvimento econômico e de industrialização realizado sob as condições de mundialização do capital monopólico e de controle crescente da economia mundial pelo capital financeiro, resultando em muitas mudanças, inclusive na educação brasileira.

A Revolução de 1930, processo em que o então presidente Washington Luiz foi derrubado por um movimento armado, que se iniciou no sul do país e teve repercussões em todo o território brasileiro (ROMANELLI, 1986), marcou um momento de reacomodação dos interesses dominantes com a substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador, pelo modelo, igualmente capitalista e dependente, de base urbano-industrial (ZOTTI, 2006).

A década de 1920 manifestou, entre outros elementos, os limites do sistema educacional brasileiro. Tais limites eram decorrentes do desequilíbrio entre a herança cultural, que foi relegada ao país pela estrutura agrário-exportadora, por um lado; e as transformações econômicas decorrentes do processo de industrialização e urbanização do país, por outro, que geraram a necessidade de reestruturação do poder político, da qual as mudanças ocorridas, sobretudo a partir dos anos 1930, foram expressão.

No campo educacional, no entanto, nenhuma reforma de caráter nacional havia sido empreendida. As reformas com esse teor iniciaram-se com a Reforma Francisco Campos (1931). A contar de 1930, constatou-se um crescimento sensível da demanda social por educação, resultante do crescimento demográfico e da intensificação da urbanização (ROMANELLI, 1986).

Nesse contexto, o governo de Getúlio Vargas efetivou, por meio do Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, a reforma do ensino secundário de 1931. Esse processo marcou o começo do processo de centralização do governo em relação à educação, porque até aquele momento, não existia uma política nacional que subordinasse os sistemas estaduais. Essa reforma foi considerada uma síntese do escolanovismo (ZOTTI, 2006).

O escolanovismo, na década de 1930, conformava-se como um conjunto de propostas, frente às questões educacionais, que tinham como elemento comum o intuito criar um ensino mais adequado às transformações estruturais sofridas pelo país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação da classe dirigente. Nesse contexto, defendia-se: “[...] uma consciência educacional, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passava para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares” (AZEVEDO, 2010, p. 21).

De acordo com o referido documento, na hierarquia dos problemas nacionais da época, nenhum era mais importante e grave que a questão da educação. Para eles, nem mesmo os problemas de caráter econômico poderiam disputar a prioridade nos planos de reconstrução nacional. Segundo o ideário do Manifesto, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país dependia das condições econômicas, seria impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões. Ou seja, a reforma educacional era vista como determinante para que outras transformações ocorressem.

Retornando ao ensino secundário, a estrutura do ensino existente até então nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existia antes eram instituições estaduais, sem articulação com o sistema central e também desarticuladas entre si, alheias, portanto, a uma política

nacional de educação. Além disso, o ensino secundário não tinha caráter orgânico, uma vez que não passava, na maioria do território nacional, de cursos preparatórios para a educação superior, de caráter propedêutico. Foi a Reforma Francisco Campos que deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Foi a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, pela primeira vez, uma reforma foi imposta a todo o Brasil (ROMANELLI, 1986).

A reforma do ensino secundário foi proposta pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, e depois consolidada pelo Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932. De acordo com as proposições, sua finalidade deveria ser a formação do homem para todos os setores da atividade nacional, e não mais apenas voltado para o ingresso na educação superior. Para tal, seu objeto era a construção de todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que habilitassem estes alunos a viverem autonomamente e a tomar decisões seguras. Ora, em que pesem tais intenções, o resultado desse processo foi um currículo enciclopédico, implantado pela reforma (ROMANELLI, 1986), o que fortaleceu sobretudo a continuidade do acesso de poucos ao ensino secundário. Assim,

De fato, para o contexto social que começa a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria da população vivia na zona rural e era analfabeta, e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para qual havia se elaborado um currículo assim tão vasto. [...] O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido [e] controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez com que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. (ROMANELLI, 1986, p. 136-137).

Em que pese todas essas questões, todavia, a reforma teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente um currículo seriado, frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e um complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso na educação superior. Além disso, estabeleceu como condição obrigatória a equiparação das escolas secundárias, públicas e privadas, ao Colégio Pedro II, por meio de fiscalização. Para tal, estabeleceu normas para a inspeção federal e criou a carreira de inspetor escolar. Também criou normas para a admissão do corpo docente e o respectivo registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Como já dito, de acordo com a Reforma, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos: o fundamental, com 5 anos e com a finalidade de formação básica geral; e o complementar com 2 anos, com a função propedêutica. Além disso, para o ciclo complementar foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, de acordo com o curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, ou Ciências Médicas ou Engenharias.

Foram nessas condições históricas que Aroldo de Azevedo iniciou seus trabalhos como autor de textos escolares, instrumento de trabalho fundamental para a organização do trabalho didático na escola moderna. Segundo Ab' Saber (1950), os compêndios eram extremamente importantes para a formação da cultura de base de uma sociedade desenvolvida, uma vez que um bom texto escolar, mesmo que pequeno, pode contribuir para a assimilação dos conteúdos, uma vez que acompanha o aluno onde este for:

Na elaboração da cultura de base de um povo moderno qualquer, os livros didáticos para o ensino secundário têm uma parcela de responsabilidade extremamente grande. É através de uma série de bons compêndios que a mocidade dos países de

cultura ocidental se prepara para um domínio mais completo dos conhecimentos elementares. (AB'SABER, 1950, p. 582).

Aroldo de Azevedo produziu trinta textos escolares, sendo vinte e três para o ginásio; cinco para o colegial; um para o ensino primário e um para o programa preparatório para admissão ao ginásio. Entre os anos de 1936 a 1975, foram vendidos mais de doze milhões de exemplares (AZAMBUJA, 2010). Além da expressiva quantidade de produção didática, o número de edições de seus livros é surpreendente, segundo dados levantados por Gomes e Caró (2013): o livro *Geografia Geral*, destinado à segunda série ginásial, alcançou, em 1960, a 138ª edição. Em 1961, o livro com a mesma denominação que o anterior, para a primeira série do ginásio, chegou a 179ª edição; *Geografia do Brasil*, para a terceira série ginásial, chegou a 127ª edição; *O Brasil e o mundo 4*, para o curso médio, alcançou a 164ª edição. Assim, a década de 1960 representou o ápice da produção de Azevedo, tendo sido a última de larga produção didática do autor.

Depois desse período, esses modelos de textos escolares foram perdendo sua hegemonia, a partir do processo de expansão do ensino de 2º grau, após a reforma implantada com a Lei nº 5692, de 1971. Também começaram a surgir muitas críticas ao modelo de texto escolar escrito por Aroldo de Azevedo e outros autores da época. A alegação para tais críticas estava baseada na afirmação de que os textos escolares de Geografia, daquele período histórico, seguiam a risca o programa oficial e careciam de mudanças. Entretanto, em muitos de seus compêndios, Azevedo registrava seu descontentamento com os programas oficiais, inclusive na obra *Geografia Humana do Brasil* (AZEVEDO, 1959), para o terceiro ano do colegial, fugiu completamente da confusa seriação de unidades do programa oficial.

Como catedrático de Geografia do Brasil, uma de suas preocupações em seus textos escolares era de preparar os estudantes do

ciclo colegial ou de cursos profissionais para entrarem na universidade, fornecendo informações essenciais da Geografia escolar. Nesse sentido, o autor defendia a ausência de ilustrações em seus livros, advogando que tais figuras eram perfeitamente dispensáveis. Para ele, o brasileiro já deveria ter conhecimento da paisagem do país por meio das bem ilustradas reportagens que os órgãos de publicidade divulgavam com frequência. Os mapas também poderiam ser consultados em publicações oficiais, como por exemplo, o Atlas Nacional do Brasil, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A disposição sumária da maioria de seus compêndios apresentava uma estrutura organizada em três partes: 1) bases físicas; 2) fatores humanos; 3) fatores econômicos, o que confirma a influência da Geografia francesa e do possibilismo em suas obras. Nesse modelo de estrutura, o estudo geográfico é dividido em quadros, nos quais os aspectos físicos vão se sobrepondo aos aspectos humanos e econômicos. Ao final de cada quadro apresenta-se uma conclusão, que pode ser um conjunto de cartas que procuram demonstrar a relação entre os elementos humanos e naturais; ou podem ser leituras de fim de capítulo, com trechos escritos pelo próprio autor da obra ou por outros autores. Essas leituras de fim de capítulo se caracterizavam por serem textos muito bem selecionados, pois deviam relacionar-se ao que está sendo tratado. Também era comum encontrar em suas obras, no fim de cada capítulo, uma relação de obras a consultar, também selecionadas com cuidado. O autor estimulava a consulta dessas leituras complementares, defendendo que o conhecimento seria muito mais aprofundado e ampliado.

Isso posto, afirme-se que, para o autor, seus compêndios não eram suficientes no trabalho didático. Era o professor quem orientava e dirigia a relação educativa e para tanto, deveria estar bem preparado. Como seus compêndios não apresentavam atividades, exercícios, propostas de projetos ou pesquisas, o professor é quem planejava as propostas de assimilação e fixação dos conteúdos. Era ele quem decidia qual mapa, gra-

vura ou gráfico iria utilizar e como as leituras complementares seriam aproveitadas. Logo, o educador nessa relação educativa não poderia ser um professor com conhecimentos rasos. Tal professor precisaria ter conhecimentos consolidados sobre o que ensinar, além de ter controle da organização do trabalho didático – ou seja, sobre como ensinar.

Nesse sentido, nas atividades do magistério, Azevedo também foi um inovador, introduzindo e incentivando a prática do estudo dirigido, numa época em que tal prática pedagógica quase não era utilizada. Conti, que foi aluno de Azevedo, relata em entrevista a Lencioni (2012) que o autor determinava um tema, distribuía os textos e propunha questões. Diva Beltrão de Medeiros, que era assistente de Azevedo, orientava os alunos nessa atividade.

Para Lencioni (2012), a formação de Azevedo no âmbito da Geografia Francesa fez com ele valorizasse o trabalho de campo e a representação cartográfica. Segundo Azevedo: “O professor de Geografia necessita de trabalhos práticos tanto como o professor de Química precisa de aulas de laboratório”. Tais trabalhos se referiam às leituras de cartas topográficas. Inicialmente, o aluno procuraria se habituar a ler um mapa, observando e identificando aspectos elementares. Didaticamente, poderia sugerir-se ao aluno que ele analisasse o mapa como se fosse um turista, limitando-se a reconhecer os sinais convencionais e a se orientar; em seguida, deveria encontrar no mapa traços da Geografia Física, natureza do solo, relevo e suas formas, vegetação; e, no caso da Geografia Humana, a questão seria reconhecer o *habitat*, produções, vias de comunicação. Outra prática produtiva seria iniciar os alunos à leitura de boletins meteorológicos, com a explicação de estatísticas, construção e comentário de gráficos. Além dessas práticas, sempre que possível, o professor deveria organizar uma excursão com a finalidade de melhor concretizar o que ensinou. Segundo Azevedo: “Urge que despertemos, por tôdas as maneiras, a curiosidade e o espírito de observação de nossos alunos” (AZEVEDO, 1946, p. 233).

Para o autor, o professor deveria oferecer planos teóricos de pesquisas que seriam úteis ao aprendizado dos alunos, promovendo aulas de campo, em regiões próximas, ou seja, áreas pertencentes ao contexto do aluno, onde a natureza e o homem se apresentem de maneira sensível e significativa. Os alunos fariam observação simples e investigação. Depois desse processo, o professor encaminharia o aluno à pesquisa direta, orientada por ele; e, posteriormente, independentemente do professor, o aluno poderia buscar com seus próprios recursos, soluções para resolver os problemas por si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, evidencia-se que a história de Aroldo de Azevedo se dividiu entre a docência na Universidade de São Paulo (USP), a militância na Associação dos Geógrafos Brasileiros e o trabalho com o Boletim Paulista de Geografia. Sua formação teve grande influência da Geografia francesa e do possibilismo, sendo que foi por essa ótica que pesquisou e ensinou Geografia.

Aroldo de Azevedo, enquanto autor no âmbito do ensino de Geografia, com 30 textos escolares editados, baseou-se em uma posição de defesa do acesso o mais amplo ao conhecimento, o que se evidencia pelo conteúdo presente em seus compêndios.

Para viabilizar tal proposta, buscou projetar em suas obras a importância do papel do professor enquanto condutor do aluno, no que se refere à relação educativa. Simultaneamente, em relação aos instrumentos do trabalho didático, sua atividade docente foi marcada por um perfil inovador, introduzindo e incentivando a prática de estudos dirigidos, num período histórico em que tal ação pedagógica ainda não era largamente utilizada.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. Geografia Humana do Brasil: Aroldo de Azevedo. **Revista de História**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 582-585, 1950. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/68233>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 469-487, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/j9wmpYGfXtpdPW8r7XJx9y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022.
- ANDRADE, F. M.; QUEIROZ FILHO, A. P. Boletim Paulista de Geografia (1949-2018): uma abordagem bibliométrica. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), São Paulo, v. 23, n. 2, p. 375-393, ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/157649>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ANTUNES, C. da F. **A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - origens, idéias e transformações**: notas de uma história. 2008. 299 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- AZAMBUJA, L. D. de. **A Geografia do Brasil na Educação Básica**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- AZEVEDO, A. de. Dez anos de ensino superior de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 227 – 242,

abr./jun. 1946. Disponível em: <https://www.rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/3911>. Acesso em: 20 out. 2021.

AZEVEDO, A. de. A Geografia em São Paulo e sua evolução. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 16, p. 45-65, mar. 1954. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1335/1170>. Acesso em: 21 out. 2021.

AZEVEDO, A. de. A Geografia francesa e a geração dos anos setenta. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 50, p. 7-30, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1119>. Acesso em: 20 out. 2021.

AZEVEDO, A. de. **Geografia Humana do Brasil**: terceiro ano colegial. 22ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

AZEVEDO, A. E. de. **Subúrbios orientais de São Paulo**. 1945. 184 f. Tese (Provimento de Cátedra em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1945.

AZEVEDO, A. E. de. (org.). **A cidade de São Paulo**: estudos de Geografia urbana. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Associação dos Geógrafos Brasileiros/Seção Regional de São Paulo, 1958.

AZEVEDO, A. de.; CARVALHO, M. C. V.; MONBEIG, P. O ensino secundário de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 79, p. 107-114, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/823>. Acesso em: 20 out. 2021.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010

CONTI, J. B. Aroldo de Azevedo. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 50, p. 31–36, 1976. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1120>. Acesso em: 20 out. 2021.

GOMES, M. D.; CARÓ, M. A. T. Aroldo de Azevedo e Hermano Justo Ramón: suas contribuições para o ensino de Geografia. **ETD, Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v.15, n. 2, p. 300-319, 2013.

LENCIONI, S. Aroldo de Azevedo: um geógrafo da Universidade de São Paulo. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 92, p. 37-49, 2012.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 14, n. 56, p. 26-45, maio 2014.

MORAES, A. C. R. de. Departamento de Geografia: linhas de pesquisas. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 359-364, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9720/11292>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MORAES, A. C. R. de. **Pequena história crítica. A sistematização da Geografia: Humboldt e Ritter**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MÜLLER, N. L. Aroldo de Azevedo (1910-1974). **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 863-864, 1974. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132682/128766>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HIRSCH, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. **PNAS**, Washington, v. 102, n. 46, p. 16569–16572, Nov. 15, 2005. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.0507655102>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. *In*: BRITO, S. H. A. de *et al.* (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2010. p. 11-38.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4, Goiânia, 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/solange%20aparecida%20zotti%20-%20texto.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

CAPÍTULO 12

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES MIGRANTES DE BAIXA RENDA NO ENSINO SUPERIOR

Carolina Maria Paixão
Solange Jarcem Fernandes

INTRODUÇÃO

O estudo tem como objeto a análise da Assistência Estudantil e seus efeitos no acesso e na permanência de jovens migrantes em cursos de nível superior. Este estudo foi desenvolvido no escopo da Linha de Pesquisa História, Políticas, Educação, tendo como recorte temporal o período a partir da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2010, até o ano de 2019.

Compreendemos o acesso ao ensino superior como um direito social amparado no direito à educação, conforme o proposto pela Constituição Federal de 1988. Já a Assistência Estudantil trata-se de um instrumento viabilizador do direito à educação superior a estudantes provenientes de famílias de baixa renda⁷⁰, abrangendo questões como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

⁷⁰ De acordo com o Decreto nº 7.234 de 2010, art. 5º - Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (...)

A problemática deste tema configura-se a partir da necessidade de responder a questionamentos sobre como o Estado brasileiro interpreta, regulamenta e operacionaliza a Assistência Estudantil, bem como se esta consegue promover suporte socioeconômico para permanência de alunos e prevenir retenções e a evasão de estudantes migrantes de baixa renda em busca de uma formação em nível superior.

Considera-se na análise os contextos macroeconômicos de ordem neoliberal, de reforma do Estado e da educação pública com redução das políticas sociais. Por um lado, são consideradas gastos e prejuízos ao Estado, enquanto que por outro, tais políticas atuam como respostas concretas às demandas da classe trabalhadora.

Para a análise da Assistência Estudantil no âmbito do direito social, fazem-se imperativas a compreensão da realidade social em que vivem os jovens migrantes e a discussão sobre como o Estado operacionaliza essa assistência no atendimento às diversas expressões da questão social⁷¹ que permeiam a permanência dos estudantes migrantes de baixa renda nas IFES, considerando os limites e as possibilidades que esses jovens enfrentam para a conclusão dos cursos de graduação.

Ressalta-se também que em sua trajetória histórica na conjuntura da sociedade brasileira, a Assistência Estudantil acabou sendo resumida apenas a um instrumento legal de repasse de recursos às IFES. Em tal cenário e na perspectiva de proteção social, a apreensão da Assistência Estudantil deve ser bem mais ampla, ligada ao concei-

⁷¹ [...] conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 1998, p.27).

to de política social redistributiva com o objetivo de repor as perdas concretas e os ganhos sociais da classe trabalhadora, decorrentes do contexto do jogo de disputa de poder inerente ao modo de produção capitalista e suas contradições, em que a totalidade se encontra no cerne das relações sociais, por meio das quais o que é solicitado pelas classes trabalhadoras não é o mesmo que o Estado tende a oferecer.

A análise revelou que a realidade imposta aos estudantes é permeada por diversas questões inerentes à condição de jovens pertencentes a famílias de baixa renda, tais como instabilidade de recursos financeiros e de oportunidades de emprego, além da baixa ou nenhuma qualificação ou experiência profissional, somada às especificidades de sujeitos migrantes, sem vínculos familiares na cidade onde residem, e muitas vezes sem moradia fixa, enquadrando-se em situações de vulnerabilidade e risco social.

Esse cenário representa o movimento contraditório e a totalidade presentes nas relações sociais do sistema capitalista, sendo que pela perspectiva de ascenderem econômica e socialmente, jovens pertencentes às classes trabalhadoras têm enfrentado a dinâmica de migração dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, são consideráveis as oportunidades de ingresso na educação superior, porém, de certa forma, ainda elitizadas. Em pequenas cidades, são percebidas como a única possibilidade de ingresso na educação superior pública, acarretando em uma exposição a precárias condições de trabalho, que exigem pouca qualificação profissional, e culminam por reproduzir o ciclo de submissão às exigências do mercado, ainda que com o estímulo de modificarem objetivamente a situação social em que vivem.

Assim, os estudantes migrantes de baixa renda são o público-alvo dos auxílios financeiros provenientes da Assistência Estudantil e participantes de um processo seletivo burocrático e concorrido, enfocado em pessoas pobres e envolvendo prazos consideráveis para

a liberação de recursos, não ocorrendo com a devida brevidade que requer a situação socioeconômica dos estudantes solicitantes.

Nessa perspectiva, procurou-se situar historicamente o objeto utilizando-se de construções teóricas sobre as contradições da sociedade e a correlação de forças a partir de categorias que permitirão a apreensão da realidade social, como a historicidade, totalidade e contradição no contexto das relações sociais.

Por totalidade e historicidade compreendem-se as relações sociais ao longo dos diferentes períodos históricos nos quais, mesmo com as mobilizações e lutas da classe trabalhadora e repostas às pressões sociais por meio de políticas sociais pelo aparelho de Estado, sempre predominam são os interesses das classes que detêm o poder político, econômico e social. O Estado é, portanto, o instrumento de mediação para a coesão social, atuando, ao longo da história, de acordo com a variação do grau de expansão ou de crise do sistema capitalista.

A contradição é tida por meio da relação de disputa entre a classe trabalhadora com suas demandas sociais e a venda da sua força de trabalho conforme as regras postas a partir da necessidade do capital. Nesse cenário, o Estado atua no atendimento de parte dessas demandas, sendo que as classes trabalhadoras se submetem ao mercado, cujas regras favorecem mais as classes dominantes que a classe anterior, acabando assim por naturalizar a questão social sem romper com a reprodução do sistema capitalista. As três categorias ocorrem como em um só movimento, mas com algumas particularidades, ao mesmo tempo em que representam o todo complexo da realidade social, também são partes integrantes desse todo.

A QUESTÃO SOCIAL E SEUS EFEITOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.

Ao situar a Assistência Estudantil no tempo histórico de implantação do Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, em uma avaliação do desenho ao qual políticas de cunho social são submetidas, consideraram-se a Assistência Estudantil e a condição de vida do estudante migrante como decorrentes de uma construção histórico-social na dinâmica do desenvolvimento da sociedade. São regidas pelas regras do capital em sua totalidade, na qual se dão os espaços para as mediações, lutas e contradições entre os agentes das diferentes classes sociais, por sua vez reproduzido por meio das relações de exploração, compra e venda de mercadorias e da força de trabalho humana.

Portanto, nessa condição histórico-social, a Assistência Estudantil emerge a partir da dinâmica antagônica das relações sociais, na qual os fenômenos da realidade social envolvem a dinâmica da relação entre a Assistência ao estudante e a permanência na universidade de estudantes migrantes de baixa renda na conjuntura da educação brasileira, com uma política neoliberal com enfoque em questões sociais.

Ressalta-se que dentre as medidas adotadas para ampliação do acesso a universidades públicas, o sistema de cotas adotado para o ingresso de estudantes de baixa renda, de negros ou afrodescendentes, de estudantes provenientes de escolas públicas, de indivíduos pertencentes a comunidades indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência foi um importante meio para concretizar, de certa forma, o atendimento da demanda pelo direito à educação pública superior dessa população.

Cabe destacar que tais políticas de ações afirmativas são enfocam no reparo ou minimização dos danos sociais historicamente causados a grupos populacionais por questões como etnia, raça, gênero, condição socioeconômica, física ou mental. Tais grupos enfrentaram, por longos

períodos, e ainda enfrentam diversas barreiras de cunho cultural e ideológico, que se refletem em suas relações materiais e sociais, no espaço que ocupam na sociedade e nas condições objetivas em que sobrevivem.

A partir dessa conjuntura, percebe-se uma relação entre as políticas afirmativas e de assistência estudantil no que diz respeito ao atendimento das necessidades do corpo discente com dificuldades econômicas por meio de auxílios financeiros e ações de apoio pedagógico e social que viabilizem a permanência desse público no ensino superior (OLIVEIRA, 2013).

Assim como a Assistência Estudantil abrange e integra todo um conjunto de demandas de cunho econômico, social e pedagógico, as ações afirmativas desenvolvidas nas universidades também são importantes instrumentos para o fortalecimento do enfrentamento das desigualdades sociais expressas no campo da educação. A migração estudantil é de certa forma estimulada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou uma maior mobilidade de estudantes entre as IFES e a partir dos quais os jovens tenderiam a buscar os centros urbanos, bem como pelas ações afirmativas que possibilitaram um maior acesso das classes trabalhadoras às universidades. (OLIVEIRA 2013).

Importante destacar que o REUNI, enquanto programa de governo para a interiorização e ampliação das universidades públicas, representou um ganho social na área de educação, expandindo a educação pública para regiões até então desprovidas desse nível de ensino e viabilizando o direito ao ingresso em cursos de graduação a populações residentes em cidades afastadas de grandes centros urbanos, portanto auxiliando no desenvolvimento de pequenas cidades do interior do país.

Ao se ampliar a discussão para a análise da permanência, cabe pontuar, segundo Oliveira (2013), que esta não deve ser vista apenas

como sinônimo de concessão de benefícios financeiros, mas também como um conjunto de ações que contemplam questões que permeiam a evasão e a retenção de matrículas no ensino superior, tais como: situações de baixo rendimento educacional, necessidade de material didático para acompanhamento do ensino, problemas de saúde, insuficiência de recursos para alimentação, transporte e moradia, com agravamento dependendo da situação socioeconômica do discente. É necessário defender que a assistência estudantil deve ser um instrumento viabilizador de condições favoráveis à conclusão do ensino superior.

Pode-se compreender que a proteção social por meio da execução de políticas públicas para responder à demanda da população de baixa renda é divergente da exigida e mesmo daquela que seria necessária, demonstrando assim o movimento de correlação de forças e interesses antagônicos que permeiam a dinâmica das relações na sociedade capitalista.

Dessa forma, a ampliação do acesso ao ensino superior não garante a permanência e nem a justiça social, pois os grupos de minorias que antes eram excluídos das universidades agora se encontram excluídos na universidade. Essa situação gera um questionamento sobre se a facilitação do acesso ao ensino superior foi um processo de reprodução das desigualdades sociais ou se viabilizou a democratização no ensino superior (SIMÕES, 2018).

Para se viabilizar e se concretizar a democratização do acesso e da permanência nas IFES, há que se considerar o discente como um ser multifacetado, que apresenta necessidades não só de âmbito econômico, mas também de social, psicológico e afetivo, bem como apesar de as ações desenvolvidas, principalmente a concessão de auxílios financeiros, serem de grande valia, não oferecem a esses estudantes todo o suporte e as condições necessárias à conclusão do ensino superior.

Nessa perspectiva, a partir da discussão sobre a assistência estudantil enquanto política pública e da sua operacionalização como viabilizadora da permanência no ensino superior de estudantes migrantes de baixa renda, infere-se que não é por intermédio somente de auxílios financeiros que se concretizará uma política de assistência aos estudantes, devendo ser geridas paralela e complementarmente outras políticas que busquem a universalização dos direitos sociais.

Nesse cenário, o tratamento no âmbito das políticas sociais aos segmentos pauperizados no Brasil se deu principalmente a partir da normatização da política de assistência social como a resposta do Estado para a solução da situação de pobreza em que vivia grande parcela da população, desconsiderando a natureza da raiz da questão social que se aprofunda a cada crise, tampouco as desigualdades sociais, a precarização dos trabalhos e o desemprego e a miserabilidade das classes trabalhadoras.

Nesse sentido, o neoliberalismo tende a considerar o atendimento das políticas sociais apenas à população comprovadamente extremamente pobre, desprovida de condições econômicas e sociais para arcar com a sua sobrevivência, destinando-se ao Estado o papel mínimo na esfera social. Diante dessa dinâmica político-econômica das políticas sociais, o campo da Assistência Estudantil também vem sofrendo influência direta da atuação do Estado neoliberal na questão social.

O domínio da ideologia neoliberal na totalidade da dinâmica social favoreceu o processo de desregulamentação de direitos sociais e agravou as situações de vulnerabilidades sociais, determinando na dinâmica social o acirramento das manifestações da questão social presentes na correlação de forças das classes, forçando o Estado a demandar respostas por meio de políticas essenciais ao atendimento da condição de pobreza de parcela da população e viabilização da coesão social.

Com o acirramento das crises cíclicas do capital nas últimas décadas e a opção neoliberal para as políticas públicas, há então a retração do Estado nos gastos públicos, por meio da execução de políticas sociais compensatórias, fragmentadas e focalizadas na população em situação de extrema pobreza, tornando-se assim um retrocesso na efetivação dos direitos sociais conquistados constitucionalmente, caracterizando as ações estatais como decorrentes de um “Estado mínimo”.

Em outros termos, as políticas sociais são compensatórias ao passo que não possuem o caráter de superar e romper com a lógica das contradições do sistema capitalista, tampouco de modificar a realidade em que se encontra a população em vulnerabilidade social, mas sim de compensar, por meio de ações sociais, o mínimo para a subsistência desses sujeitos e garantir a reprodução das classes trabalhadoras (cf. Sposati (1985), Iamamoto, (1998); Behring e Boschetti, (2006); Netto e Braz (2006), Yazbek, (2009), Paniago (2012); Faleiros (2011); Lessa (2013) e Mota, (2017)).

Ainda, segundo os autores acima referenciados, para legitimar suas estratégias, os neoliberais divulgam suas ideias como naturais e necessárias à sociedade, utilizando-se para isso dos meios de comunicação em massa e transmitindo ao senso comum ideologias como: a imprescindibilidade da liberdade de mercado, a concepção do indivíduo enquanto consumidor, em detrimento de sua qualidade de cidadão detentor de direitos, e a prestação de serviços privados como sinônimo de qualidade, em oposição à execução dos serviços público. Todos esses elementos, como justificativa para limitações em investimentos na área social e consequente sucateamento da estrutura estatal, dentre outros argumentos nos quais prevalece a defesa dos interesses do grande capital e nega-se o caráter universal das políticas sociais.

Ainda, é relevante nos atermos aos aspectos políticos observados pelo prisma de concessão de benefícios sociais à população, desconsiderando os contextos político e econômico que levam a pres-

tação de políticas sociais a ter um caráter imediatista e enraizado na cultura paternalista⁷² no âmbito da viabilização dos direitos sociais. Uma crença historicamente construída e proveniente das relações de escravismo, coronelismo e apadrinhamento, que ainda contribuem para a perpetuação das relações de dependência e exclusão das classes mais vulneráveis, tais como não fossem capazes de ter autonomia em suas vidas caso não fossem tuteladas.

Favorecem um sentimento cultural, voltado ao senso comum, de que os direitos sociais viabilizados pelo poder público, por meio de políticas sociais, são de ordem pessoal e dependem da boa vontade dos sujeitos que estão no comando do poder de Estado, tendo-se uma concepção de mediação de favores pelos agentes estatais desvinculada da lógica de totalidade existente nos processos sociais, o que não ultrapassa a lógica estrutural do sistema capitalista e favorece a neutralização das tensões decorrentes das correlações de forças.

Esta não deixa de ser uma forma de alienação em meio à dialética contraditória das relações sociais no modo de produção capitalista, em que as políticas sociais não são realizadas por meio da lógica de redistribuição da riqueza socialmente produzida, mas sim pelo que a classe hegemônica abriria mão de acumular para auxiliar no estado de miséria dos indivíduos empobrecidos.

As condições da totalidade social se refletem historicamente nas condições de acesso e permanência no ensino superior, basta observar que a educação superior brasileira já nasceu destinada à pre-

⁷² O paternalismo consiste na manutenção ou na distribuição de um direito como se fosse um favor, obtendo-se em troca a lealdade do indivíduo. A distribuição de casas, de benefícios e de serviços que são pagos pelo trabalhador são obtidas através de uma rede pessoal de relações que fazem com que a obtenção destes benefícios leve ao agradecimento daquele que os obtém àquele que os outorga (FALEIROS, 2011, p. 23).

paração da elite e não do povo, em uma quase inexistência de outras etapas de ensino (KOWALSKI, 2012, p. 38).

As primeiras ações regulamentadas de assistência aos estudantes pobres dentro das universidades surgem em 1930, quando Getúlio Vargas é nomeado presidente em um governo provisório:

[...]. Em 1931, buscou-se a organização de uma política nacional de educação com diretrizes gerais e subordinação dos sistemas estaduais. Cabe destacar que, nessa época, ocorreu a primeira manifestação de reformar o ensino superior e, conseqüentemente, a primeira tentativa de regulamentar a assistência para estudantes nesse grau de ensino (KOWALSKI, 2012, p. 87).

Tem-se como marco inicial da Assistência Estudantil na trajetória histórica da educação superior brasileira o Decreto n. 19.850, de 1931, criando o Conselho Nacional de Educação, e o Decreto nº 19.851, de 1931, estabelecendo o Estatuto das Universidades, regulamentações estas que favoreceram o desenvolvimento das primeiras ações de Assistência Estudantil. Ainda na década de 1930, o governo cria a União Nacional dos Estudantes (UNE) e concede a Casa do Estudante, no Rio de Janeiro, para a sede administrativa dessa associação, que seria responsável pela assistência jurídica, assistência à saúde e residência, bolsas e emprego destinado aos estudantes (KOWALSKI, 2012, p. 87).

A configuração de ações de Assistência Estudantil e da UNE, enquanto espaço de discussões dos direitos dos estudantes, foi importante para a concretização de ações voltadas à cobrança e ao atendimento das demandas sociais das camadas pobres que conseguiam acessar os espaços universitários, mesmo que condicionadas à ideia do mérito e da comprovação da situação de pobreza.

Apesar dos incipientes esboços da assistência aos estudantes de baixa renda, a realidade educacional do país era o grande impeditivo do acesso ao ensino superior, a falta de escolarização da população brasileira e o nível de desigualdade dos indivíduos no qual mais de três quartos da população eram funcionalmente analfabetos (média de três anos de escolarização), quando apenas 20% dos jovens completavam quatro anos de estudos. “A universidade era um ambiente restrito aos homens brancos oriundos dos estratos superiores. A desigualdade entre brancos e não brancos já começava no acesso aos bancos do ensino fundamental” (ARRECH, 2015, p. 04).

Assim, as desigualdades sociais, reproduzidas no âmbito educacional e no acesso a serviços diferenciados para cada classe, e o ensino superior se configuraram em um serviço diferenciado, até a história recente, realizado com o objetivo de atingir as parcelas da população pertencentes às classes mais privilegiadas.

Basta observar que na educação básica tem-se a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresentando modificações na organização do ensino do primeiro e segundo graus no Brasil. Tornou o ensino profissionalizante obrigatório em nível de segundo grau e ampliou o tempo mínimo de educação de quatro para oito anos, com o objetivo de atender à demanda do grande capital de oferta de uma mão de obra funcional e adequada às exigências do mercado de trabalho. Isso acarretou então na viabilização de uma força de trabalho com certo nível de habilidades técnicas necessárias à empregabilidade por meio de uma formação não onerosa aos cofres públicos e em um período mais curto.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil seguiu para um processo de redemocratização com grandes avanços para a legislação social, levando em consideração a perspectiva da política social nos âmbitos da cidadania e garantia de direitos, respaldados principalmente no corpo do texto constitucional, representando

assim conquistas em relação aos direitos dos trabalhadores, à educação e à cobertura da Seguridade Social, por meio do conhecido tripé de políticas sociais: saúde, assistência social e previdência social.

Porém, tais conquistas sociais logo sofreram estagnações com a expansão do ideário neoliberal a partir dos anos 1990. A partir da conjuntura externa de um novo ciclo de crise econômica, que atinge principalmente os países de capitalismo central, tem-se um movimento no sentido da emergência, na dinâmica político-econômica, e um realinhamento dos governos dos Estados nacionais para o modelo de Estado neoliberal.

Em meio a essa lógica, enquadram-se também os estudantes migrantes de baixa renda, público-alvo deste trabalho, que vivenciam uma realidade com precárias condições materiais para seu sustento. Tais estudantes desenvolvem um nível de conhecimento durante o ensino básico em escola pública que não oferece garantia de enfrentamento da concorrência para o acesso ao ensino superior. Sendo assim, eles têm a migração como opção para o ingresso na universidade, , principalmente em cidades afastadas dos grandes centros, com menor taxa de concorrência para o acesso à graduação. Esse acaba sendo um dos únicos caminhos que vislumbram para uma ascensão social, já que vivem em uma realidade de escassez material e desprovimento de demais políticas sociais.

Nesse contexto, também se difunde e fortalece a crença de que os indivíduos das classes trabalhadoras não se esforçam o bastante para alcançarem o seu sucesso na educação superior, perpetuando-se, portanto, em condições de empregabilidade precárias devido à sua baixa dedicação aos estudos. Essa é uma argumentação que superestima a educação como instrumento de resolução das manifestações da questão social na vida do indivíduo e culpabiliza-os por não priorizarem seus rendimentos e tempo para a aquisição de conhecimentos.

DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A MIGRAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A realidade educacional das escolas públicas no país apresenta especificidades e deficiências na qualidade da prestação do ensino, afetando diretamente o desempenho e o comprometimento dos alunos em seus estudos. Isso se dá por fatores alheios ao indivíduo, tais como o pouco interesse dos gestores públicos em investir na educação pública, apesar de constar no Plano Nacional de Educação a meta 20, que prevê o aumento do gasto em percentual de 10% do PIB (BRASIL, 2014). Adicionam-se a isso as precárias condições de trabalho e os baixíssimos salários dos profissionais, as condições inadequadas da infraestrutura das instituições de ensino, dentre tantos outros fatores que dificultam a escola cumprir seu papel social, assim como impossibilitam a priorização da educação como política pública essencial na formação do indivíduo enquanto cidadão.

A política educacional que tem sido promovida apresenta como principal característica uma formação de força de trabalho para o mercado de maneira rápida, superficial e pouco onerosa aos cofres públicos, uma vez que a educação é considerada como gasto e não como investimento pela lógica neoliberal. No tocante à prestação do ensino superior público, Cislagui e Silva (2012, p. 498) descrevem que:

[...] significa uma redução da qualidade defendida pelos movimentos sociais e inscrita na Constituição de 1988, que é calcada na indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também não garante princípios pedagógicos básicos, como o ensino presencial, condições infraestruturais adequadas, professores suficientes.

Convém destacar que o não cumprimento do papel social da educação pública pelo Estado também desqualifica e descaracteriza a

educação enquanto direito social de caráter universal. Já que essa política não se resume apenas à oferta de ensino público básico gratuito às classes trabalhadoras, mas, como consta na Lei nº 9.394/1996, artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Todo esse cenário ratifica a abrangência e a importância da educação no processo de formação do ser humano na sociedade e sua vinculação às diferentes etapas da vida pessoal e profissional do indivíduo.

Dessa forma, pode-se considerar para a discussão sobre as desigualdades sociais na educação, migração e assistência estudantil a hipótese explicativa apresentada por Raftery e Hout (1993). Tal hipótese prevê que quando certo nível educacional é saturado pelas classes socioeconômicas privilegiadas, as desigualdades tendem a se minimizar entre as diferentes classes, promovendo assim um maior acesso das classes trabalhadoras aos níveis de educação que para as classes dominantes não são mais diferenciais para ascensão social.

A procura por maior acesso à educação superior pode ser justificada por fatores apresentados por Neves, Raizer e Fachinetto (2007), tais como: “a valorização do conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais (mais educação), a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação, a necessidade de aquisição por mais competências para enfrentar o mercado de trabalho”.

Acrescenta-se aqui que a cultura da política educacional como único meio de ascensão social está atrelada à crença da dedicação e do esforço individual no processo de apreensão de conhecimento, desconsiderando todo o contexto histórico-político e socioeconômico em que se manifesta a educação para as diferentes classes sociais, na dinâmica contraditória das relações sociais na sociedade capitalista,

contribuindo assim com a lógica de desresponsabilização do Estado pela implantação e execução da política de educação.

Cenário este que compreende a totalidade em que está inserido o estudante migrante de baixa renda e em que se concebe a importância da Assistência Estudantil nas universidades públicas. Portanto, deve-se considerar que as contradições existentes na realidade social foram produzidas e são reproduzidas ao longo da sociedade capitalista, manifestadas e agravadas em âmbito individual, essencialmente daqueles não pertencentes às classes detentoras de poder político e econômico. Simplificam-se, assim, os problemas sociais inerentes ao modo de produção capitalista a questões particulares dos sujeitos, como se tivessem início e fim na vida privada de cada ser social.

Pode-se compreender que coexistem duas linhas de efetivação da política de educação, representando o caráter dual da política educacional. Uma se dá para os jovens de famílias de classes com maior poder aquisitivo e posicionamento social privilegiado, enquanto a outra se volta à maior parte da população, desenvolvida sem prioridades por parte do Estado, cujo intuito é apenas de promover a formação profissional das massas para empregos com exigências mais baixas de habilidades e conhecimento, consequentemente gerando menores salários e maior concorrência de indivíduos aptos a preencherem as vagas no mercado.

Essa fragmentação do ensino é fruto da lógica desigual de acumulação, em que a maior parcela da sociedade tem sua participação no processo produtivo a partir da venda de sua força de trabalho, cujo custo deve ser baixo para cooperar com o sempre crescente aumento das taxas de lucro. Ainda, suas atividades laborais não envolvem exigências de certas habilidades intelectuais, deixando-se tal papel para as classes com maior poder econômico e social, que ocuparão cargos de gerenciamento e direção.

Destaca-se que não é de interesse do capital que as classes trabalhadoras tenham acesso à educação na sua forma plena, como um processo de construção de uma consciência crítica, mas sim com fins de repasse de informações para uma formação técnica voltada a atender às necessidades do mercado.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 28).

No ensino superior, essa educação vai sendo estruturada como mecanismo de coesão social, como resposta e instrumento de superação da pobreza, em um viés ideológico que favoreça o sistema de produção capitalista e na perspectiva de meritocracia e superestimação como meio de ascensão social da classe que vive do trabalho.

Esse entendimento sobre a lógica de reprodução das desigualdades sociais na educação, a supervalorização dessa política como solucionadora dos problemas de ordem social na vida do indivíduo e a condução do capital na dinâmica das contradições das relações sociais à qual se submetem as classes trabalhadoras são basilares para a contextualização do movimento social de migração estudantil e de seus fatos geradores e desdobramentos que abrangem a toda problemática dessa situação.

Pode-se analisar que as primeiras ações conhecidas a respeito da assistência aos estudantes de ensino superior encontravam-se pulverizadas sob o gerenciamento individual de cada instituição cujos focos eram moradia, saúde e alimentação dos alunos. Davam-se por meio da disponibilização de residências e restaurantes universitários custeados com parte dos recursos públicos destinados as universidades e a partir

de destinações provenientes de taxas pagas pelos próprios alunos, não contando com o reconhecimento, por parte do governo federal, como uma política essencial à permanência dos estudantes das classes trabalhadoras nos cursos de graduação. (ANDRÉS, 2011). Nesse contexto, a assistência estudantil era desenvolvida de forma pontual, optativa e restritiva com pouca relevância à agenda da gestão pública e, conseqüentemente, no repasse de recursos públicos para seu investimento.

A partir do processo de expansão das IFES é que foram se aprofundando as discussões sobre a temática da Assistência Estudantil em espaços coletivos, por meio de representantes de movimentos sociais como a UNE, o Movimento da Casa de Estudantes e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Tais movimentos conseguiram fortalecer o debate e as articulações, em meados da década de 1980, que culminaram na abertura de espaço a assistência estudantil na agenda das políticas sociais e educacionais.

Em meio ao contexto de lutas, reivindicações e ampliação da visibilidade e do papel da Assistência Estudantil, o FONAPRACE desenvolveu um trabalho de realização de pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das IFES, a partir do ano de 1996, com intuito de investigar e conhecer a realidade social de seus alunos e como importante instrumento para a defesa da priorização de investimentos para a permanência dos alunos oriundos de famílias de baixa renda.

Em vista da efetivação da Assistência Estudantil enquanto política pública, a promoção dos debates, pesquisas e empenho de esforços dos atores sociais da comunidade acadêmica das IFES, é que no ano de 2007 alcança-se o reconhecimento e aprovação pelo Ministério da Educação (MEC) do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que, posteriormente, veio a ser regulamentado por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Após modificações, chega-se a sua atual versão no ano de 2010.

Investimentos financeiros foram realizados pelo governo federal e repassados às universidades para que pudessem gerenciá-los, corroborando com a autonomia universitária e para um melhor emprego dos recursos na efetivação da permanência de alunos pertencentes a famílias de baixa renda. Os repasses financeiros destinados à demanda da Assistência Estudantil a partir de 2013:

A partir de 2013, as universidades e Cefets ou financiavam a assistência com recursos próprios ou valiam-se do PNAES. Por seu turno, o PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo todavia queda para R\$987 milhões em 2017 e R\$957 milhões em 2018 (ANDIFES, 2018, p. 03).

Pode-se considerar que os investimentos realizados coadunam com o cenário político e econômico no qual perpassam as políticas sociais no país, que tiveram incrementos durante os governos dos presidentes representantes do partido dos trabalhadores (2003 – 2016), seguidos da queda do financiamento, a partir de 2016, período de impasses na política nacional, culminando no golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff e recrudescimento da crise econômica.

A realidade que configura a Assistência Estudantil nas IFES, no momento histórico contemporâneo, pode ser compreendida como voltada apenas à concessão de bolsas, descaracterizando seu caráter universal em visualizar o estudante como sujeito permeado por diferentes especificidades que não se restringem apenas a questões econômicas, mas perpassam o fornecimento de serviços e ações multidisciplinares. Como expõe Cislighi e Silva (2012, p. 503), “como a ampliação de infraestrutura (moradia, restaurantes) das universidades associadas à ampliação de direitos, como o passe livre para estudantes universitários no transporte público, por exemplo”.

Compreende-se que a operacionalização do PNAES, por meio de repasses financeiros diretos aos estudantes, não contemplando as singularidades de cada sujeito ou as diversidades regionais de cada instituição, não favorece o desenvolvimento da política de assistência estudantil de maneira ampla e universal, como requer a totalidade das expressões da questão social que envolve os estudantes atendidos e os que não conseguem ser atendidos pela Assistência Estudantil, por questões como a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos.

Nesse contexto, as IFES de maneira isoladas e apenas procedendo com a concessão de auxílios financeiros, voltados a sanar demandas imediatas, não conseguirão efetivar a Assistência Estudantil como política social, pois o atendimento a indivíduos pertencentes a classes menos favorecidas pressupõe análises que exijam um trato multidisciplinar e interinstitucional, já que as políticas públicas são uma das únicas formas de acesso do cidadão à riqueza socialmente produzida.

As singularidades nas quais a Assistência Estudantil está permeada não as faz ser apenas uma problemática da política de educação de nível superior, mas um espaço de atuação de toda rede socioassistencial. Dessa forma, as ações devem ser pautadas considerando as diversas necessidades que permeiam a condição de sobrevivência e de permanência dos discentes nas universidades, indo além da situação financeira e agravada por fatores tais como dificuldade em adquirir material didático, baixo rendimento escolar, necessidade de cuidados com a saúde mental e física, dificuldades com transportes públicos para as universidades, carência de alimentação saudável, pouca experiência e oportunidades para adentrar ao mercado de trabalho, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as políticas de acesso às universidades públicas federais, como o REUNI e Sistema de Seleção Unificado (SISU), ampliou-se o número de vagas, ocorrendo assim um avanço no acesso. Como avanço desse processo, pode-se destacar a normatização da equidade no ingresso dos grupos sociais historicamente excluídos por suas características de cor, raça, gênero ou classe social, por meio das cotas de ações afirmativas; a realização de modelo de seleção único em nível nacional, com possibilidade de ingresso em qualquer universidade federal ou privada em todo território nacional; o investimento no aumento de instituições de ensino superior nas regiões de pequenos e médios centros urbanos brasileiro e a realização de concursos públicos para contratação de profissionais para compor o quadro de servidores da educação federal.

No entanto, cabe destacar que essa expansão no número de ingressantes na educação superior não foi acompanhada de ações de viabilização para permanência de estudantes na mesma proporção em que se efetivou o acesso para diferentes grupos sociais, com particularidades decorrentes da sua inserção social na dialética das relações capitalistas.

Ressalta-se aqui que não se tem o intuito de diminuir a importância social dessa ampliação, mas que se deve exigir uma maior atenção ao processo de acompanhamento dos estudantes ao longo do seu percurso dentro das universidades, como forma também de prevenir a retenção e evasão e, conseqüentemente, o gasto público.

No tocante à Assistência Estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi um grande avanço para a viabilização da permanência de estudantes provenientes das classes trabalhadoras. Tem-se de se considerar que a Assistência Estudantil não se viabiliza apenas no âmbito do apoio financeiro ao estudante, mas que deve ser elaborada com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem, desen-

volvimento de habilidades, produção de conhecimento, ampliação da sua visão de mundo, promoção de experiências e apreensões culturais. Esse cenário coaduna com a função social das universidades, não apenas como formação técnica ao mercado de trabalho, mas também como meio de formação pessoal e social do ser humano, assim como produção de ciência e tecnologia para o desenvolvimento da sociedade.

Compreende-se que não é apenas o estudante migrante de baixa renda que possui fragilidades de ordem socioeconômica que afetam sua permanência nas IFES, que o custo desses estudantes para as universidades acaba por ser alto e que este conjunto de estudantes são os que, historicamente, fazem jus à garantia do acesso e da permanência na universidade, fortalecendo assim o discurso da equidade, justiça social e democratização.

Diante dessa análise, conclui-se que para a viabilização da permanência e diminuição da desigualdade social vivida pelos estudantes migrantes de baixa renda no âmbito da educação superior, é preciso que ocorra uma ampliação de auxílios moradias, na medida em que possibilite um equilíbrio entre a demanda e a oferta do benefício. Além disso, é necessário um acompanhamento da execução orçamentária de forma a otimizar a utilização de todo o recurso disponível à Assistência Estudantil, com atendimento direto ao estudante, tanto em forma de auxílio financeiro quanto por acompanhamento de seu desempenho acadêmico, bem como uma articulação com os órgãos de prestação de serviços públicos sociais para uma melhor abordagem às demandas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da Assistência Estudantil nas Universidades Públicas**. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/7284/aspectos_assistencia_andres.pdf?sequence=2 Acesso em: 19 set. 2021.

ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1ed.São Paulo: Unesp/CEM, 2015.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. Biblioteca Básica do Serviço Social, v.02. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 de jul. 2010. Seção 1, pág. 05.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. ANDIFES. **V pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-UniversidadesFederais-1.pdf> acesso em: 11 jul. 2020.

CIAVATTA, M. e RAMOS M. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. acesso em: 19 set. de 2021.

CISLAGHI, J. F. e SILVA, M. T. da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. *In: SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025/11380 Acesso em: 19 set. de 2021.

FALEIROS, V. de P. **Saber Profissional e Poder Institucional**. 10^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo, Cortez, 1998.

KOWALSKI, A. V. **Os (Des)caminhos da Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179f. (Tese). Doutorado em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social PUCRS. Porto Alegre: 2012.

LESSA, S. O que é, mesmo, o Estado de Bem-Estar? *In: LESSA, S. Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas*. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.

MOTA, A. E. **Cultura da Crise e Seguridade Social**. 7^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. Biblioteca Básica do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006.

PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

OLIVEIRA, J. F. de. **Acesso à Educação Superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização**. *In: SOUSA, J.V. de. Edu-*

cação Superior: cenários, impasses e propostas. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 273 – 310.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17> Acesso em: 30 jan. 2021.

RAFTERY, Adrian E. e HOUT, Michael. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975.

Sociology of Education, vol. 66, nº 1, p. 41-62.

SIMÕES, Cassiana Ferreira. **Da democratização do acesso ao desafio da permanência**: a experiência dos cotistas sociais do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (ESR/UFF). Disponível em: <http://uenf.br/pos-graduacao/politicassociais/wpcontent/uploads/sites/11/2018/05/CASSIANA-FERREIRA-SIM%C3%95ES.pdf> Acesso em: 19 set. 2021.

SPOSATI, Aldaíza *et al.* **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise. São Paulo, Cortez, 1985.

YAZBEK, M.C. **Classes Subalternas e assistência social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 80: QUESTÕES GLOBAIS E LOCAIS.

Ester Senna⁷³
(*In memoriam*)

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma breve análise da situação do Estado de Mato Grosso do Sul quanto à gestão dos serviços públicos na área social, dando centralidade às políticas de intervenção na área de educação realizadas nos anos 80.

Assim, pretende-se discutir como em Mato Grosso do Sul a educação pública, uma das instituições estruturadoras das relações sociais, se desenvolveu num momento em que o governo central assinalava para a construção de uma esfera pública democrática.

No Brasil, nos anos 80, a política social passou a ser considerada pelos governos não mais como subproduto da economia, mas como resultado das novas relações entre Estado e sociedade. Esta perspectiva, pelo menos no âmbito do discurso oficial, procurava seguir a tendência internacional em curso, que considerava o bem-estar social como parte integrante e constitutiva das sociedades contemporâneas, voltado para a produção e distribuição de bens e serviços sociais “extramercado”.

Neste contexto, percebe-se no Estado de Mato Grosso do Sul, a necessidade governamental de se articular educação e desenvol-

⁷³ Texto publicado originalmente na Revista Intermeio – Revista do Mestrado em Educação- UFMS, v. 3 n. 5 1997.

vimento econômico e social, por meio de uma proposta de gestão racional e eficiente. Em consequência, no campo educacional, defende-se a necessidade de um planejamento educacional realista e eficaz, segundo a concepção dos organismos internacionais que debatiam as questões educacionais da América Latina.

O Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como parâmetro a política do governo central, tentou implementar a proposta de construção de uma política educacional para uma sociedade democrática. Porém, a socialização do poder político e o movimento contraditório do capital foram dois fatores difíceis de conciliar.

Considerando-se esta questão primordial, tem-se aqui como pressuposto que o processo democrático não poderia seguir seu curso realizando apenas alguns “acertos” na economia e na administração estatal. No campo da educação, a sociedade civil organizada desconsiderou a tensão entre capitalismo e democracia, dando prioridade à reivindicação de universalização da educação básica e gestão democrática da escola. Como resultado desse posicionamento, não se realizou uma oposição efetiva ao caráter conservador da proposta de democratização da educação brasileira.

Este texto procura enfocar, inicialmente, as discussões da UNESCO⁷⁴ que contribuíram para delinear a política econômica e

⁷⁴ Considerou-se neste artigo as contribuições da UNESCO em razão da ênfase dessa instituição internacional no Planejamento educacional nos anos 70. Esta ênfase no campo educacional tem a marca do processo de reestruturação tecnológica e produtiva desencadeados nos países industrializados, bem como a emergência do processo de globalização que se intensificaria nas décadas seguintes, exigindo dos países em desenvolvimento, políticas de inserção neste processo. Em termos de investimento para a área social, outros organismos multilaterais contribuíram com os programas de ajuste do Estado brasileiro. No início do regime militar, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, e o Brasil tornou-se, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD (TOMMASI, WARDE e HADDAD (org.) 1996, p. 32). Entretanto, nos anos 80, o Brasil teve uma relação difícil com o Banco Mundial, cedendo e recuando parcialmente às suas pressões e às do FMI para adotar as políticas de ajuste (Ibid:33).

social do Estado brasileiro, num momento em que este enfrentava uma estagnação econômica e aceleração inflacionária recorrente. Em seguida, discute-se a situação da política social, especialmente a política educacional, que foi forjada em Mato Grosso do Sul, tendo em vista legitimar as ações estatais, mas que contraditoriamente, pelo seu caráter residual, não contribuiu para esvaziar as tensões sociais.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS PARÂMETROS DA UNESCO

No final dos anos 60 já se discutia a necessidade de articular educação e desenvolvimento econômico e social, por meio de uma gestão racional e eficiente. Nesta direção os governos deveriam considerar a espetacular explosão educacional que vinha acontecendo. Segundo a avaliação da UNESCO, os responsáveis pela política econômica deveriam considerar a educação não apenas como um serviço social desejável, mas como elemento essencial para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, recomendou-se um plano nacional de educação, subdividido em programas particulares criteriosamente concebidos, adaptados às diversas atividades e regiões geográficas, coerentes como plano geral e a partir da base, mas circunscritos pelos limites dos recursos, pelos objetivos e prioridades (UNESCO, 1975, p. 9).

A educação, no documento da UNESCO, foi concebida como um pré-investimento indispensável à globalização do desenvolvimento econômico e social. Os governos, conforme esta política, passaram a utilizar o planejamento como instrumento para assegurar a rentabilidade e a adaptação em um mundo em permanente mudança.

Na Conferência Internacional sobre Planejamento educacional, realizada no período de 6 a 14 de agosto de 1968 em Paris⁷⁵, aparece em

⁷⁵ Desta Conferência Internacional, participaram noventa e cinco países, oito organismos internacionais, oito organizações Inter governamentais

primeiro plano a preocupação com o futuro próximo e a ênfase na necessidade do planejamento educacional, tendo-se em vista as seguintes prospectivas: 1. A demanda social por educação aumentaria rapidamente, sem que os sistemas educacionais estivessem em condições de formar e empregar um número de jovens que aumentaria mais de 10% ao ano; 2. A pressão econômica sobre os sistemas educacionais aumentaria em razão do decréscimo provável dos recursos disponíveis para educação e o aumento dos custos unitários; 3. Os sistemas educacionais tornar-se-iam incompatíveis com as mudanças no mercado de trabalho; 4. Nos países em desenvolvimento, as pessoas instruídas enfrentariam o desemprego devido ao sistema econômico insuficiente e aos profissionais despreparados, entre outros problemas (SENNA E HAMDAN, 1996, p.4).

Em resumo, o planejamento sob a égide da racionalidade seria o instrumento mais adequado e eficaz para adequar os países em desenvolvimento às mudanças gestadas no âmbito do capitalismo internacional. Nessa direção, os sistemas educacionais deveriam considerar, além da expansão quantitativa, as inovações de qualidade.

A próxima [década] deverá ser colocada sob o signo de um crescimento seletivo, acompanhado de adaptações, modificações e inovações mais amplas - tudo isto fortalecido por uma cooperação ainda maior. Assim, parece indispensável, paralelamente às estratégias nacionais, uma estratégia mundial que oriente os países nos esforços comuns para o desenvolvimento da educação (UNESCO, 1975, p. 30).

Verificou-se então, que a partir do final dos anos 60, foram gestadas as transformações radicais no âmbito do capitalismo internacional. Observou-se assim, na década de 80, verdadeira revolução nas bases tecnológica, produtiva, comercial e financeira do capitalismo. Nessa direção, a meta da educação para a democracia entra no bojo do processo de globalização, cujo movimento de integração dos

mercados de bens, de serviços e de capitais tem confirmado a tese de que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital e ao mesmo tempo se concretizam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido (NEVES, 1994).

Tendo em vista as modificações globais iniciadas nos finais dos anos 60, o governo brasileiro delineou uma política econômica e social no II Plano Nacional de Desenvolvimento de 1975 a 1979 (IIPND), que teve por finalidade promover profundas mudanças estruturais na economia. A prioridade do Plano era enfrentar o atraso nos setores de bens de produção e alimentos, a dependência do petróleo e uma tendência a um elevado desequilíbrio externo.

O II PND situava as regiões periféricas no centro do novo projeto de expansão da economia. Outro destaque importante do Plano diz respeito à política social, que foi considerada como decisiva ao processo de racionalização. Segundo o governo de Ernesto Geisel, a política a ser executada deveria assegurar:

Aumento substancial de renda real para todas as classes. É importante que as classes trabalhadora e média sejam amplamente atendidas no processo de expansão, inclusive pela ampla abertura de oportunidades econômicas e sociais (que, inclusive, determinam também o nível de renda futura). Assim se poderá estabelecer uma sociedade em que, econômica e socialmente, as bases se estejam sempre movendo para cima. Redução substancial da pobreza absoluta, ou seja, do contingente de famílias com nível de renda abaixo do mínimo admissível quanto a alimentação, saúde, educação, habitação. Para atender esses objetivos, será executada, no próximo estágio, política social articulada, que não se constitua simples conseqüência da política econômica, mas objetivo próprio (BRASIL, 1974, p. 71, grifo nosso).

Dando continuidade a estas metas importantes, mas insuficientes, pois não superaram a destinação preferencial dos recursos públicos ao desenvolvimento econômico, o III PND (1980-1985) destacou a meta de redistribuição de renda como uma das medidas de reestruturação interna para enfrentar os estrangulamentos externos. Contudo, segundo alguns analistas, estes Planos não reverteram a posição tecnológica atrasada do Brasil. Ou seja, o Estado brasileiro, com um padrão de financiamento vulnerável, não foi capaz de ampliar suas políticas públicas de corte social (habitação, educação, saúde, seguridade social e outras), não realizando, portanto, o desejado equilíbrio entre capital e trabalho.

Na tentativa de mudar o retrato da situação, a Constituição de 1988 acenou para a construção de um sistema de proteção social universalizante e desmercantilizado. No campo educacional, seus dispositivos sinalizaram um considerável adensamento do direito à educação básica. Nesse sentido, estabeleceu a oferta de creche e pré-escola como um direito de cidadania da criança de zero a seis anos; o ensino fundamental gratuito e obrigatório, não limitado a uma faixa etária específica; a extensão gradativa da obrigatoriedade do ensino básico ao nível médio; a destinação de 50% dos recursos públicos da área educacional para o ensino fundamental e para a eliminação do analfabetismo e, ainda, a gratuidade do ensino público em todos os níveis (SENNA E FREITAS, 1997, p. 7).

No entanto, estas disposições constitucionais teriam como limites objetivos as realidades social, econômica, política e cultural engendrada pelo desenvolvimento brasileiro nos últimos 50 anos, bem como pela crise econômica mundial, pelo acelerado processo de globalização econômico-financeira, pelo avanço tecnológico e pela hegemonização do ideário neoliberal (Idem p.7).

A tensão entre capitalismo e democracia é evidenciada, indicando que, ao traçar suas políticas públicas o Estado, em sua agenda

democrática de reforma dos programas sociais, tem dificuldades de lidar com os interesses, exigências e necessidades políticas da classe trabalhadora e também com os interesses do capital e suas necessidades de pacificar os conflitos.

Fiori (1995) diz que a batalha pela democratização encobriu um longo período de luta e incerteza, e que na verdade o Estado estaria definindo as regras da gestão política e econômica de um novo ciclo de crescimento industrial que ocorreria inevitavelmente, aproveitando as fronteiras abertas pelos novos horizontes tecnológicos.

A partir dessas transformações, que políticas educacionais o Estado de Mato Grosso do Sul definiu e priorizou na agenda política de democratização?

POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 80 A REGIÃO CENTRO-OESTE, E EM ESPECIAL, A SITUAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

Antes de discutir a situação da educação em Mato Grosso do Sul, faz-se necessário, como elemento de análise, discutir o III PSE-CD (1980- 1985) e o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-89, do governo de José Sarney.

No III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980/1985 (III PSE CD) aparece definido que as ações nacionais e regionais, que seriam implementadas no período de 1980/85, nas áreas de Educação, Cultura e Desporto, teriam como diretriz fundamental “a integração das atividades deste Ministério com as atividades correlatas de outros Ministérios, numa perspectiva de inter-relacionamento entre os diferentes setores sociais e econômicos (BRASIL, 1983, p.9).

Analisando esta diretriz, percebe-se uma mudança que atingiria diretamente a organização do fundo público, que nos países desenvolvidos, se distribui entre as necessidades do capital e as necessidades de reprodução da força de trabalho. Assim, com relação ao setor educacional o Plano diz:

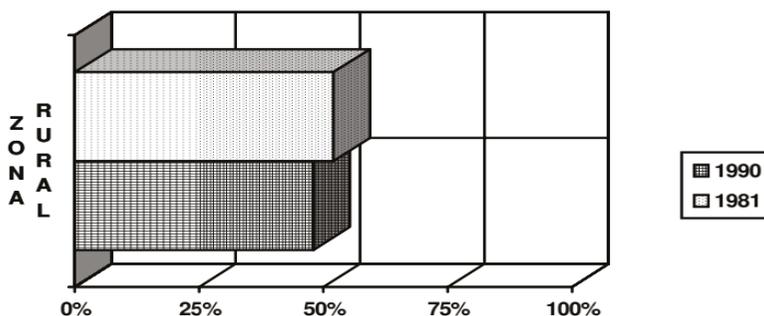
Nesta perspectiva, o esforço educacional faz parte de um esforço geral, não somente dentro da área social, mas também dentro da área econômica, porque não há solução satisfatória dos problemas, se não houver suficiente convergência entre as áreas sociais e as áreas econômicas (Idem, p.11, grifo nosso).

Quer dizer, pretendia-se superar as políticas que atendem à reprodução apenas da subsistência da força de trabalho. Segundo o Plano, o problema do aproveitamento escolar depende do atendimento a outras necessidades dos trabalhadores: renda adequada, nutrição, saúde, higiene, saneamento, transporte e outras. Enfim, tem-se aqui, pelo menos em termos de Plano, a compreensão da política social em seu sentido estrito.

Antes de apresentar as metas regionais, o Plano discute as Linhas Prioritárias Nacionais. Com relação à educação no meio rural, a ênfase foi dada visando alcançar focos mais acentuados de pobreza no País. A educação formal constituía-se em um problema de grandes dimensões. Necessitava-se aumentar as taxas de escolarização, diminuir os índices de evasão e repetência, adequar a educação às particularidades da clientela e da região (Ibid, p.12).

Em 1990, os resultados dessa política evidenciam que as necessidades da educação rural constatadas no III PSE CD, ainda precisariam ser consideradas com atenção (ver gráfico 1), pois as taxas de escolarização de 5 a 17 anos, no período de 1981-1990, além de reduzidas, apresentam uma involução em 1990.

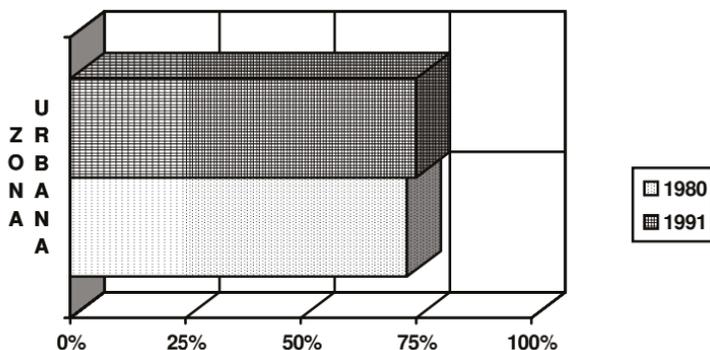
Gráfico 1 - Taxas de Escolarização de 5 a 17 anos 1981-1990



Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1994

No que diz respeito à educação nas periferias urbanas, o Plano chama atenção para o aspecto economicamente seletivo dos serviços educacionais. Considerou-se importante, no sentido de atender a população urbana mais carente, investir em educação pré-escolar e educação supletiva (Ibid, p.12). Quanto às taxas de escolarização da zona urbana, em 1991, observa-se uma melhoria, ainda que de forma não expressiva, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 - Taxas de Escolarização de 5 a 17 anos 1980-1991



Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1994

Na sequência, outro aspecto importante discutido no Plano diz respeito ao desenvolvimento cultural. Propunha-se a ampliação do acesso à cultura, bem como a promoção das diferentes manifestações culturais, sob a ótica da identidade nacional (Ibid, p. 12). Na realidade, nesse momento histórico, a ênfase na identidade nacional no III PSE CD, tem por finalidade a organização e disciplina dos indivíduos, como uma forma de dar coesão ao todo social, tão fundamental para se promover a liberalização política. Segundo Lúcia Lippi Oliveira,

A consciência da questão nacional foi sempre expressa por grupos de elite, por lideranças intelectuais que assumem a aventura de pensar em termos nacionais. Cosmopolitismo e localismo têm funcionado alternativamente como guias das propostas de construção de identidades nacionais (1990, p.50).

Quanto à meta da qualidade do ensino, outra prioridade foi a valorização dos recursos humanos ligados à educação, à cultura e ao desporto, particularmente daqueles engajados na educação básica. Tinha-se presente, que não se tratava apenas de precariedade na formação do professor. Devia-se, segundo o Plano, considerar as condições sociais, econômicas e políticas dos profissionais em educação. Contudo, a situação dos professores não tem se alterado ao longo da década. Carnoy em um documento apresentado à UNICEF diz:

É impressionante como os governos prestam pouco atenção na seleção, preparação e situação social dos professores responsáveis pela educação básica, quando tanto depende de suas aptidões como mensageiros da cultura e administradores da transformação cultural. Nos países onde os sistemas educacionais são considerados excelentes - no Japão, na Alemanha e na Escandinávia, por exemplo -, os professores que ministram educação básica são altamente respeitados, treinados em nível universitário e com cursos de especialização e têm elevada

posição social. A qualidade da educação melhora na mesma proporção em que os professores responsáveis pela educação básica são valorizados pelo papel crucial que desempenham como administrador da transformação cultural (1992, p.74).

A avaliação realizada por Carnoy, sobre a condição social do professor é pertinente, mas a ênfase no papel do professor como agente de mudança faz parte de um discurso governamental que vem sendo retomado nos anos 90 e que considera a educação como uma “via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (UNESCO, 1998, p. 12). A educação é a “utopia necessária” na concepção da UNESCO.

Voltando à análise III PSE CD, verifica-se que, no discurso, as políticas públicas de educação são formuladas, segundo Offe, “como reação a problemas estruturais de legitimação de uma sociedade que constantemente dissolve e desacredita suas próprias premissas igualitárias” (1990, p. 41).

Registre-se que, para concretizar a Política Nacional de Educação, Cultura e Desporto, o Plano delineou as estratégias regionais. Para a Região Centro-Oeste, a estratégia específica para a Educação na Área Rural teve preocupação com a população de 7 a 14 anos, mais especificamente com a oferta de oportunidades a adolescentes e adultos, apelando para a utilização de tecnologia educacional acessível e para a assistência efetiva do educando (BRASIL 1983, p. 21).

Para as Periferias Urbanas, esta Região de acordo com o Plano apresenta como necessidades a integração do ensino regular com o supletivo, objetivando propiciar um melhor atendimento e regularização do fluxo escolar e a reorganização da rede física.

As estratégias específicas para o Desenvolvimento Cultural da Região Centro-Oeste tinham como meta integrar as propostas fundamentais de educação no meio rural e nas periferias urbanas com as características culturais locais da comunidade e da região. “A Região Centro-Oeste propõe incrementar estudos, diagnósticos e pesquisas da realidade regional cultural, fundamentando tais iniciativas numa ação institucional e comunitária, que leve em conta a organização do acervo cultural” (Idem, 1983, p.22).

O III PSE CD, ainda em suas prioridades regionais para o Centro-Oeste, destacou o papel da Universidade, “comprometida com a problemática, as potencialidades, as perspectivas e as características da realidade circundante, e preocupada com o homem que tenta viver, produzir e evoluir nas sub-regiões” (Idem, p. 25).

Em resumo, o Estado brasileiro se pauta no planejamento, na modernização técnico-administrativa e no sistema de captação e alocação de recursos. Quanto à política social, no Plano, esta tem por base o modelo universalizante, mas as concretizações dessa política dar-se-iam de forma descentralizada. Para a administração da educação se propõe o planejamento participativo, acrescentando: “é dever do estado oferecê-la a todos, em igualdade de condições e com padrão qualitativo defensável” (Ibid, p,14).

No I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-89, do governo de José Sarney, admite-se que o Estado deveria tomar como meta a garantia dos direitos sociais. Essa garantia resultaria em benefícios, em primeiro lugar, em termos de renda e emprego e em segundo lugar, estabelecer-se-ia forte correlação entre investimentos em setores sociais básicos, como educação, saúde e saneamento, e acréscimos de produtividade e rendimento da mão-de-obra (BRASIL, 1986, p.52).

Avaliando a implementação das políticas sociais no Brasil, Draibe constata que o Estado atua, através das políticas sociais para de um lado, ampliar as oportunidades básicas (educação e saúde) e, de outro, corrigir parcialmente as ações do mercado. O resultado é que o gasto social público sustentado por recursos fiscais assumiu caráter residual. As distorções na organização do sistema de proteção social que se verificam em todos os Estados brasileiros, inclusive em Mato Grosso do Sul, podem ser assim registradas:

1. ênfase na centralização política e financeira no nível federal, tanto dos recursos como do poder decisório;
2. grande fragmentação institucional em razão de práticas decisórias corporativistas, clientelistas e particularistas;
3. permanência de práticas decisórias autoritárias, inibindo os mecanismos de participação e controle;
4. forte privatização, tanto pela crescente presença do setor privado produtor dos serviços sociais (muito alavancado pelo investimento público) quanto pela introdução da lógica e dos interesses privados e particularistas nas arenas decisórias (DRAIBE, 1995, p. 203).

Constata-se, portanto, retrocedendo ao início dos anos 80, que o governo central tinha como objetivo incluir o Estado de Mato Grosso do Sul no projeto de modernização da sociedade e realinhamento do capital, como forma de enfrentar o esgotamento do “milagre econômico” brasileiro. Nesse contexto, a política social do governo atende de forma emergencial e pontual tanto as necessidades do setor econômico de Mato Grosso do Sul, visto que o governo central havia lhe reservado papel fundamental no II PND, como também, as necessidades de controle e legitimação das decisões estatais.

A educação, como parte desse projeto de governo, enfrentou uma política de desmando e arrocho salarial, demonstrando-se que a prioridade do fundo público para Mato Grosso do Sul era o setor agropecuário, visto como capaz de se constituir em uma das alternativas para a saída da crise brasileira.

A situação mais grave, no início dos anos 80, para a educação foi o arrocho salarial, conforme constata Fernandes, devido à política do governo Pedro Pedrossian (1980-1983) que priorizou investimentos em grandes obras. Esta política levou o magistério, através das associações municipais de professores e especialistas em educação, a reagir, organizando grandes greves no período para denunciar os problemas com o ensino público do Estado (1996, p. 86). Contudo, o governo continua com as distorções em termos de investimentos, desviando-se da política do governo central

que investia nas políticas sociais como mecanismo de esvaziamento das tensões sociais. Esse estilo de governo desmantelou o projeto de Estado modelo reservado para Mato Grosso do Sul, e que havia sido estruturado de forma sistêmica conforme os ditames da tecnocracia (Ide, p. :89).

Ainda com relação aos governos, no período de 1982 a 1990, os governadores Wilson Barbosa Martins, Ramez Tebet e Marcelo Miranda, pertenciam ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que se caracterizava como o maior partido de oposição e que no momento tinha como objetivo a luta pela democracia (OLIVEIRA, 1997, p. 40). Entretanto, entre hesitações políticas e desacertos econômicos, estes governos terminaram por aprofundar os problemas na área da educação, saúde e segurança, entre outras.

A situação geral do sistema educacional brasileiro também apresentava-se problemática. O I PND da Nova República apontou,

em 1986, baixo índice de escolarização, serviços educacionais que não correspondiam às necessidades da população, dificuldades de acesso ao sistema escolar, queda da qualidade do ensino, desvalorização dos profissionais da educação e um contingente significativo de analfabetos (BRASIL,1986, p. 59). Estes problemas demonstravam que o Estado continuava intervindo na educação de forma residual, descredenciando na própria premissa de que o investimento em educação resultaria em cidadãos capazes de concorrer no mercado global. Neste caso, o fundo público não realiza totalmente a socialização do excedente, nem se torna espaço de gestão do conflito social, tendo em vista que atua com prioridade na reprodução do capital, mais especificamente no financiamento do capital privado (cf. OLIVEIRA, F. 1989 e CIPOLLA,1997).

Os governos de Mato Grosso do Sul não fogem à regra, transformando a população carente em “clientes” de uma política social residual⁷⁶. 3 No final dos anos 80, os serviços sociais continuavam sendo oferecidos de forma fragmentada, aprofundando a dicotomia existente entre política econômica e política social. Assim, a situação dos serviços sociais indica que, neste Estado, a política social não ganhou centralidade na agenda política de reformas democráticas, colidindo com a proposta governamental divulgada amplamente. Este acontecimento reafirma a tese da incompatibilidade entre capitalismo e democracia. Para exemplificar, pode-se sinteticamente, verificar já na metade da

⁷⁶ No período de 1979-1982, o Estado de Mato Grosso do Sul apresenta-se atrasado no seu desenvolvimento econômico limitando-se basicamente a fornecer matéria-prima. Somente em 1981, o Estado começa a dar os primeiros passos na direção da industrialização. De 1983-1986, constata-se o crescimento de demandas produtivas e sociais, fato que levou o governo a planejar medidas de melhoria do aparelho arrecadador. Em consequência, o Estado procurou o aprimoramento da estrutura físico arrecadadora, justificando essa ação no sentido de elevar os níveis da receita estadual a patamares mais condizentes com o estágio alcançado pela economia do Estado (governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 1984, p. 117). De 1986-1990, o Estado deu prioridade ao crescimento e modernização da economia.

década de 80, a situação da educação e dos principais serviços sociais do Estado de Mato Grosso do Sul, conforme quadro da página seguinte.

A educação, como se depreende deste quadro, assim como os outros serviços sociais básicos, dada a precariedade, está longe do projeto do governo central de contribuir com a desejada racionalidade e produtividade. Percebe-se que o Estado optou por uma política que manteve a presença mínima dos fundos públicos na reprodução da força de trabalho, reproduzindo como consequência, na educação, os problemas de acesso, repetência, evasão, formação deficiente de professores e condições materiais inadequadas; na saúde, problemas de atendimento, instalações, distribuição de remédios e recursos humanos; no setor de habitação, ainda é grande o número de pessoas de renda baixa excluídas do benefício da casa própria; no setor de saneamento básico, destacam-se altos índices de doenças infecciosas, bem como as precárias condições de esgotamento sanitário e da coleta de lixo. Registre-se que, no Brasil, as informações oriundas do Censo Demográfico de 1991 mostram que havia no País, um expressivo número de crianças menores de 5 anos de idade vivendo em domicílios urbanos sem saneamento adequado (IBGE, 1991, p. 51); no setor de segurança pública, os problemas oriundos do crescimento urbano, e, ainda os problemas de fronteira, necessitavam de adequação quantitativa e qualitativa; por fim, no setor de assistência social, chama atenção que, além de crianças e adolescentes, os idosos têm sido excluídos da sociedade.

Resulta, pois, importante, verificar quanto ao setor educacional, como o Estado lidou com os problemas apontados. Tudo indica que, a “participação da comunidade” nas resoluções dos problemas educacionais, foi o que norteou as ações do governo. Assim, no II Plano Estadual de Educação Para a Democracia (1985-1987), do governo de Wilson Barbosa Martins do PMDB, a participação comunitária de características” eminentemente democráticas” e voltadas para a gestão

racional dos negócios públicos, sustentou a política do governo. Convém aqui, ressaltar o equívoco de compreender a democracia como um projeto que se esgota na “normalização” das instituições políticas. As contradições do processo de acumulação, os problemas entre capital e trabalho, bem como os conflitos sociais que emergem desse processo são questões de fundo, mas que foram reduzidas a problemas de governabilidade e eficácia administrativa (SENNA, 1994).

Compreende-se, então, que o planejamento participativo adquiriu relevância para o Poder Executivo estadual num momento de transformações econômicas e de concentração urbana que punham em evidência a precariedade dos serviços sociais (FREITAS, 1997, p. 107). Esta forma de administrar não resolve a contradição entre democracia política e autocracia econômica. Diante disso, o planejamento participativo, no campo educacional, legitimou a política dos governos, sem contudo, possibilitar a participação da sociedade civil em questões fundamentais, visto que a meta era a construção de estratégias de estabilização econômica.

Verifica-se que, mesmo com a proposta de inclusão, nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul as condições básicas de ensino eram desfavoráveis, destacando-se a precariedade na formação de professores e nos programas de assistência ao educando. Quanto à gestão da escola, não se verifica um acompanhamento e avaliação dos projetos implantados. Em consequência, constata-se o desvio apontado por Freitas,

Trata-se menos de uma intencionalidade de democratização política, de inclusão da população em processos de gestão da coisa pública, do que dos velhos artifícios de busca de consenso e de contemporização das demandas populares, assim como a adesão a um discurso que esteve presente desde o momento da abertura política, no Regime Militar, sendo retomado em termos de ‘democratização’ e de modernização da sociedade brasileira (1997, p. 107).

Portanto constata-se nesse processo que os diferentes interesses da sociedade estão permeados por contradições, dando ao Estado uma face ambígua. Assim, os governos no Estado de Mato Grosso do Sul, da década de 80, ao tentar interlocução com as demandas sociais, atuavam no sentido de regular a dinâmica geral da sociedade. No campo educacional, o Estado procurou dar garantias de concretização do processo democrático. Assim, no período de 1982-1986 se implantou a política de *Educação para a Democracia*. Embora os dois últimos Planos Estaduais de Educação da década de 80, contemplassem a necessidade urgente de participação, o governo de Marcelo Miranda, governador eleito em 1986, não deu continuidade a política educacional Educação para a Democracia, ainda que defendesse a democratização na escola. Os educadores que defendiam a democratização da educação, a melhoria da qualidade do ensino e participação sindical perceberam e denunciaram a quebra da política educacional proposta (FERNANDES, 1996).

Quadro 1 - Educação e Serviços Sociais em Mato Grosso do Sul/1985

Educação:	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada demanda para o ensino de primeiro grau. - Déficit de salas de aulas. - Ausência de professores nos núcleos urbanos de menor porte. - Elevada disputa por vagas nas escolas públicas. - Crescimento da população escolarizável (de 7 a 14 anos). - Elevados índices de evasão e repetência. - Reduzida disponibilidade de professores especializados.
Saúde:	<ul style="list-style-type: none"> - Em 1987, a taxa de mortalidade geral foi de 39% habitantes, o que representou decréscimo de 33% relativamente àquela ocorrida em 1980. - Quanto à taxa de mortalidade infantil, de cada 1.000 crianças nascidas vivas cerca de 20 morrem, significando um decréscimo de 36% em relação ao ano de 1980. - Quanto ao atendimento, constatam-se deficiências devido a distribuição inadequada das unidades de saúde. - Por fim, chama atenção, a precariedade de instalações, falta de equipamentos adequados, remédios e recursos humanos treinados.
Habitação:	<ul style="list-style-type: none"> - Demanda crescente por novas moradias em razão do aumento exacerbado do grau de urbanização, que de 45% em 1970 saltou para 67% em 1980, e hoje situa-se em torno de 70%, para uma população próxima a 1,6 milhões de pessoas. - Em 1985, mais de 48% da população residia em imóveis alugados ou cedidos (PNAD, 1985). - 51% dos domicílios particulares estão concentrados na faixa de população com renda de até 3 salários mínimos, e considerando que 76% da população economicamente ativa, com rendimentos, enquadra-se nessa faixa, conclui-se que é imensa a parcela da população de menor poder aquisitivo excluída do benefício social da casa própria (PNAD,1985).
Saneamento básico:	<ul style="list-style-type: none"> - Cerca de 24% da população urbana não dispõe de serviços de abastecimento d'água. - Altos índices de doenças infecciosas, disseminadas através de veiculação hídrica. - Carência de prestação desse serviço na zona rural, contribuindo para as altas taxas de mortalidade infantil, doenças parasitárias e infecções intestinais. - Quanto ao bastecimento de de água, atende-se a 76% da população estadual.
Segurança Pública:	<ul style="list-style-type: none"> - Nesse período, registra-se acelerado processo de urbanização. - Ocorre crescimento demográfico desordenado nas cidades. - Concentração de mão de obra ociosa, gerando aumento da criminalidade, delinquência juvenil e abandono de menores. - Problemas de fronteira (Paraguai e Bolívia) requerem demanda adicional por serviços de segurança pública.
Assistência Social:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta-se como prioridade o atendimento às crianças ,adolescentes e idosos. - Estima-se que aproximadamente 25 mil crianças menores de 7 anos não dispõem de atendimento pedagógico, alimentar e social. - Capacidade atual de atendimento é reduzida: 1,7 mil crianças. - 40 mil idosos vivem marginalizados da sociedade, sendo que, apenas cerca de 520 são atendidos nos 17 "Centros de Convivência" existentes.

Fonte: Adaptado a partir das informações da SEPLAN/FLIPAN/MS *apud* MATO GROSSODO SUL 1988/91:65-84

Não se tratava, é claro, simplesmente de traduzir e articular as demandas por democracia na escola. Tudo indica que, esperava-se que o Estado representasse o conjunto da sociedade, e, diante dessa “coletividade ilusória” verificou-se que as desigualdades sociais não poderiam ser resolvidas com a “fórmula da democracia”, sob a égide de uma administração racional. A não compreensão das relações históricas entre capital e trabalho, principalmente pela intelectualidade progressista, acabou por inviabilizar um aprofundamento mais global das questões educacionais. Este dilema ainda persiste nos anos 90.

Concluindo, convém lembrar, que a articulação das políticas governamentais, especialmente as políticas educativas, aos parâmetros internacionais, não é recente. Hoje, estas políticas têm encontrado limites para sua concretização. Segundo Kurz (1997), na era do *One World*,

o que propriamente foi internacionalizado e globalizado, foram única e exclusivamente as formas econômicas de circulação do dinheiro e do mercado. Na medida, contudo, em que o nível civilizatório da modernidade está associado ao Estado, esse padrão permaneceu limitado aos Estados nacionais, ou melhor, aos blocos econômicos. Só o ‘burguês’ (o sujeito econômico ou mercantil puro) se tornou um cidadão do mundo, ao passo que o ‘cidadão’ (o sujeito estatal ou jurídico) se ateu à esfera nacional dos Estados e, por sua própria natureza, não pode se globalizar (KURZ, 1979, p. 59).

Sabe-se que no Brasil, na década de 80, a ênfase na luta pela democratização, não permitiu que se discutisse com mais profundidade os limites da democracia em uma situação de crise econômica mundial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República:** 1986-1989, Brasília, 1986.

BRASIL. **II Plano Nacional de Desenvolvimento:** 1975-1979. Brasília, 1974.

BRASIL. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto:** 1980-1985. Brasília: MEC/Secretaria Geral, 1983, reed..

CARNOY, M. **Razões para investir em educação básica.** USA:UNICEF, 1992.

CIPOLLA, F. P. Antivalor e socialismo. **Novos Estudos.** São Paulo: Cebrap, 42:142-148, 1995.

DRAIBE, S. M. Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos 90. *In:* PALANI, L. M. e SOLA, M. de L. (Orgs.). **Lições da década de 80.** São Paulo: Editora da USP; Genebra:UNRISD, 1995.

FERNANDES, M. D. E **Políticas públicas de educação:** a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991-1994). 1996. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1996.

FIORI, J. L. **O vôo da coruja:** uma leitura não liberal da crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1995.

FREITAS, D. T. de. **A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal.** 1994. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Campo Grande, 1994.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil.** Brasília, 1994.

IBGE. **Censo Demográfico de 1991**. Rio de Janeiro: IBGE, n.1, 1991.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Governador (1983-1986)**. Diretrizes da ação do governo de 1983-1986. Campo Grande:s/d.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, n. 35, abr. de 1990.

OLIVEIRA, F. de. O surgimento do antivalor. **Novos Estudos**. São Paulo: Cebrap, 22: 8-28,1988.

OLIVEIRA, L. L. de. Modernidade e questão nacional. **Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, 20:41-68, 1988.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **A LDB e o contexto nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos (1988-1996). 1997, 370 p. Tese. Doutorado em Educação. (Faculdade de Educação/UNICAMP). Campinas/SP, 1997.

SENNA, E. & FREITAS, D. T. de. **Estado e política social**: o espaço da educação pública. Corumbá, 1997, inédito.

SENNA, E. e HAMDAN, E. M. L. R. A educação na primeira Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul (1979) e na Lei Orgânica dos Municípios. **Anais...** Trab. apres. no III Encontro de História de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 23-25 out., 1995, 11 p.

SENNA, E. **Educação e democracia**: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80, 1994, 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

TOMMASI, L de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais** (orgs.). São Paulo: Cortez, 1996).

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Planejamento da educação**. Um levantamento mundial de problemas e perspectivas. Trad. de Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. 2a. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Editora da FGV, 1975.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

ANDERSON VOLPATO DE PAIVA - Graduado em Educação Física e mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES-UFMS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0426-5674> E-mail: anderson.paiva@unigran.br

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8260-2720> E-mail:andrea-gouveia@uol.com.br

ANDRESSA SANTOS REBELO - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante dos Grupos de Pesquisa ‘Educação e Cidadania’ e ‘Políticas públicas em educação e educação especial’. Docente da UFMS, Campus do Pantanal.

ORCID: 0000-0003-1873-5622. E-mail: andressa.rebelo@ufms.br.

CARINA ELISABETH MACIEL. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolve atividades na educação a distância e em cursos de graduação presenciais da mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar(GEPPE/MB).

ORCID: 0000-0003-3765-3139 E-mail: carina22em@gmail.com

CAROLINA MARIA PAIXÃO ARAÚJO - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante

do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar.

ORCID 0000-0002-6387-4851 E-mail: carolina.araujo@ifms.edu.br

CELEIDA MARIA COSTA DE SOUZA E SILVA - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPGE/UCDB), Campo Grande (MS), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-5137>. E-mail: celeidams@uol.com.br

CHRISTIANE CAETANO MARTINS FERNANDES - Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). Docente da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS.

ORCID: 0000-0002-3501-853X E-mail: christianecmfernandes@gmail.com

CILMARA BORTOLETO DEL RIO AYACHE é doutora em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduada em Pedagogia pela UFMS. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Mato Grosso do Sul (FACSUL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – MS (HISTEDBR-MS). ORCID: 0000-0001-6743-9526. E-mail: cilmaraayache@gmail.com.

DIRCEU SANTOS SILVA - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de

Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES-UFMS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4557-4118> E-mail: dirceu.silva@ufms.br

ESTER SENNA (in memoriam) Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1977), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1986) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1994). Professora Associada da UFMS e atuou como professora colaboradora no PPGEduc (Campus do Pantanal) -área de concentração em Educação Social na Linha de Pesquisa Políticas, Práticas Institucionais, Inclusão/Exclusão Social e também foi até 2012 do quadro docente do PPGEd/FAED/UFMS.

EURIZE CALDAS PESSANHA – Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE) (UFGD). Professora sênior da Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista de Produtividade 1D do CNPq. ORCID 0000-0002-1564-3362. E-mail: eurizep@uol.com.br

GISELE FERREIRA SILVA DE OLIVEIRA – Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”/HISTEDBR/MS (GEPSE/MS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

ORCID: 0000-0003-1214-7598. E-mail: giselefsoliveira@gmail.com

GUILHERME MATEUS DE MELO - Graduando em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES-UFMS).

ORCID: 0000-0002-7181-8905. E-mail: guilhermemelo67@gmail.com

JOELMA INÊS EVANGELISTA- Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Acadêmica do curso de Doutorado em Educação da UFMS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Bolsista Capes.

ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9638-5037>. E-mail: joelma_ines@hotmail.com

JORISMARY LESCANO SEVERINO é doutora e mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Pedagogia pela UFMS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – MS (HISTEDBR-MS).

ORCID: 0000-0001-9006-1656. E-mail: jorismary_lescano@hotmail.com

LIDIANE CABRAL EDVIRGES – Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), professora de História e Geografia no Ensino Fundamental e Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Possui experiência em pesquisa e execução de projetos e atualmente participa de grupos de pesquisa na área da educação com enfoque em políticas públicas e história da educação.

ORCID 0000-0002-8097-933x. E-mail: lidianecabralucdb@gmail.com

LUIZ FERNANDO DALL'ONDER - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Pesquisa Análise Comparada das Políticas Educacionais Nacionais nas Américas: contextos, movimentos e direito à educação. Servidor técnico administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

ORCID: 0000-0002-2625-7520. E-mail: l.fdo@hotmail.com

MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ - Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5790-2457> E-mail: ferrazmarcos@uol.com.br

MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ é doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em história da educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Licenciatura em Ciências de La Educación pela Universidad Nacional de Luján. Professora do PPGEdU/FAED/UFMS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR-MS).

ORCID: 0000-0003-3075-9336. E-mail: poroyan@uol.com.br

MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Participante dos Grupos de Pesquisa 'Educação e Cidadania' e 'Políticas públicas em educação e educação especial'. Pesquisadora Sênior voluntária no Programa de Pós-graduação em Educação, no Campus do Pantanal da UFMS.

ORCID: 0000-0001-5577-6269. E-mail: monica.kassar@ufms.br

PEDRO RODRIGUES DE MIRANDA - Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2014) e Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenador Regional de Educa-

ção (CRE-3), Governo de Estado de Mato Grosso do Sul e Prefeitura Municipal de Corumbá.

ORCID: 0000-0002-2420-4599. E-mail: pedromiranda67@uol.com.br

REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA. Doutora em Educação pela Unicamp, Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Docente (aposentada) da UFMS e Docente do PPGEdU da Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Integrante da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG) e pesquisadora produtividade CNPq. ORCID: 0000-0001-5500-7478. E-mail: reginacestari@ucdb.br

SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “Políticas Públicas de Educação” e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”/HISTEDBR/MS (GEPSE/MS). Pesquisadora Sênior do PPGEdU/FAED-UFMS-Campo Grande.

ORCID: 0000-0002-7181-8905. E-mail: shelenabrito@gmail.com

TATIANE DA SILVA LIMA- Especialista em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Acadêmica do curso de Doutorado em Educação da UFMS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Bolsista Capes.

ORCID 0000-0002-7472-500X. E-mail: tatianelimaufms@gmail.com

SOBRE AS ORGANIZADORAS

SOLANGE JARCEM FERNANDES, pedagoga, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal de Educação de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora e coordenadora da Linha de Pesquisa História, Política, Educação. É líder do Grupo de Estudo do Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE). Atua na área de Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação Básica e Metodologia Científica.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0287-6172> - E- mail: solange-jarcem@gmail.com

FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA, pós-doutora pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Docente-pesquisadora do PPGEduc, UFMS, Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPQ, Líder do Observatório de Cultura Escolar.

ORCID: 0000-0002-7106-690X. E-mail: fabiany.tavares@ufms.br

MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA FERNANDES é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora Sênior do PPGEduc FAED/UFMS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1D. Atua como pesquisadora nos seguintes grupos de pesquisa: Políticas Públicas de Educação (UFMS) e Observatório de Salários Docentes em Mato Grosso do Sul (UFMS).

ORCID: 0000-0001-5218-8541. E-mail: mdilneia@uol.com.br.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-86943-86-3



9 786586 943863

 editora
UFMS