POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO: cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação

João Ferreira de Oliveira
Lúcia Maria de Assis
(Organizadores)

série 5

Biblioteca anpae
Série Livros

João Ferreira de Oliveira
Lúcia Maria de Assis
(Organizadores)

POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO: COOPERAÇÃO FEDERATIVA E REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE SISTEMAS NA EDUCAÇÃO

Série
Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

ANPAE
2019

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente
João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes
Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)
Luciana Rosa Marques (Nordeste)
Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)
Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores
Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo
Pedro Ganzeli - Diretor Secretário
Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais
Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações
Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa
Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,
Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional
Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento
Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora
Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada
Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial
Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

Comissão Organizadora

A) Comissão Organizadora Nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador Geral
Ângelo Ricardo de Sousa – Vice-coordenador
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Adriana Dragone Silveira (UFPR)
Simone de Fátima Flach (UEPG)
Christiane Fagundes Guimarães Pereira – Secretária
Samára Assunção Valles Jorge - Secretária
Leila Borges - Secretaria

B) Comissão Organizadora Local:

Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador
Adriana Dragone Silveira
Simone de Fátima Flach
Jefferson Mainardes
Ana Lorena Bruel
Andrea Barbosa Gouveia
Elisangela Scaff
Marcos Alexandre Ferraz
Gabriela Schneider
Thiago Alves
Roberlayne Roballo
Renata Barbosa
Maria Aparecida Zanetti
Jani Moreira
Gisele Masson
Andrea Caldas

C) Comissão de TI:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Gabriel Vasconcelos

Sobre os Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE

O **XXIX Simpósio ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR**, nas dependências da **Universidade Federal do Paraná** (**UFPR**). Foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Email: anpae@anpae.org.br / Portal: www.anpae.org.br) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Contou também com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. O evento teve como tema central: **ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação. Desde 1961 temos organizado Simpósios nacionais bianuais. Esses Simpósios têm tido uma participação expressiva, contando entre 800 e 1.200 participantes. O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. O XXIX Simpósio terá apresentação de trabalhos e pôsteres, contando com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Os trabalhos (comunicações orais) e pôsteres serão agrupados em 8 (oito) eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Sobre a Biblioteca ANPAE

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

• Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.

• Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

Ficha Catalográfica

OL48ppf

Políticas públicas, financiamento, planejamento da educação: cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Lúcia Maria de Assis [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

ISBN: **978-85-87987-19-8**
Formato: PDF, 386 páginas

1. Educação. 2. Política. 3. Financiamento. 4. Anais. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Assis, Lúcia Maria de. III. Título

CDU 37.014.5.543/49(06)
CDD 378.101

Organizadores
João Ferreira de Oliveira - Professor titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação (USP), Brasil.
Lúcia Maria de Assis - Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação, (UFG) Brasil

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília
Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500
http://www.anpae.org.br | E-mail: anpae@anpae.org.br

Serviços Editoriais
Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **15**
- João Ferreira de Oliveira
- Lúcia Maria de Assis

PRIMEIRA PARTE

I - O REGIME DE COLABORAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO MUNICIPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO – TO PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL **18**
- Alexandre Oliveira da Silva

II - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E FEDERALISMO NO BRASIL: O LUGAR DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) **23**
- Célia Tanajura Machado,
- Maria Lúcia Santana Oliveira da Silva

III - FEDERALISMO COOPERATIVO, REGIME DE COLABORAÇÃO E A TERMINALIDADE DA OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL PELAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO NO RIO DE JANEIRO **27**
- Débora da Silva Vicente

IV - FEDERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA **32**
- Diego Dartagnan da Silva Tormes

V - DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL **36**
- Giovanna Rodrigues Cabral,
- Renato Saldanha Bastos

VI - CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COMO ESPAÇOS SOCIAIS DEMOCRÁTICOS DE INTERLOCUÇÃO E INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO TRANSFORMADOR NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO **40**
- Greice Quele Mesquita Almeida,
- Rosilene Lagares

VII - O PNE COMO NORTE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: O CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL **45**
- José Edmar de Queiroz

VIII - PLANOS DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS **49**
- Kezya Helga de Souza Rodrigues da Silva,
- Cintia Aurora Quaresma Cardoso,
- Maria Gorete Rodrigues de Brito,
- Roberta da Trindade Pantoja Hage

IX - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL E SUA REGULAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE **54**
- Leandro Sartori Gonçalves,
- Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

X - LEITURA E DEMOCRATIZAÇÃO: DISCURSOS REVELADOS NAS ENTRELINHAS DO PLANO NACIONAL DO LIVRO E LEITURA- PNLL **59**
- Lidiane Tavares do Nascimento Gomes,
- Regina Lúcia da Silva Nascimento

XI - MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA – MG: DESAFIOS E PERSPECTIVAS **64**
- Lucia de Fatima Valente,
- José Gaspar Rosa,
- Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

XII - ESTUDANTES DO ESTADO DE SÃO PAULO BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: MOTIVOS E SUBMOTIVOS DA BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR **68**
- Maria Cecília Luiz,
- Nádia Perez Pino

XIII - APOIO DOS ESTADOS À POLÍTICA DE CRECHES: DIVERSIDADE DE ENTENDIMENTOS E AÇÕES **73**
- Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz,
- Marta Ferreira Santos Farah

XIV - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ESTADO DE MATO GROSSO E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: ADEQUAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO **78**
- Maria Salete da Silva Seba,
- Rosane Maria Pogere de Almeida,
- Rosa Maria Ferreira Botassin

XV - O PLANO DE CARGOS E CARREIRA NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): O MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS **83**
- Maria Verônica de Souza
-

XVI - MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DOS INDICADORES PARA OS MUNICÍPIOS **88**
- Mauricio Pastor dos Santos

XVII - DIFUSÃO DO CONHECIMENTO NA POLÍTICA DE COLABORAÇÃO ENTRE SISTEMAS DE ENSINO NA BAHIA **93**
- Nadja Maria Amado de Jesus

XVIII - GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A META 19 DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES **97**
- Regina Tereza Cestari de Oliveira

XIX - UM PLANO DE GOVERNO E AS AMEAÇAS AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO **102**
- Renata Riva Finatti,
- Jokasta Pires Vieira Ferraz

XX - ATORES DE INTERESSE EMPRESARIAL NO FEDERALISMO EDUCACIONAL: A AÇÃO SOCIAL DO MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO **106**
- Rodrigo Ferreira Rodrigues

XXI - A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2009 A 2018: REMUNERAÇÃO, CARREIRA E FORMAÇÃO **111**
- Rosane Maria Pogere de Almeida,
- Maria Salete da Silva Seba

XXII - PNE 2014-2024 E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA **116**
- Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro,
- Daniela Fernandes Gomes

XXIII - DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL **121**
- Soeli Terezinha Pereira,
- Márcia Barbosa Soczek

SEGUNDA PARTE

XXIV -PRONATEC: GASTO PÚBLICO OU INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO? **126**
- Aline Rodrigues Alves Rocha

XXV - AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS CONGRESSOS DA CNTE: UMA ANÁLISE DAS POSIÇÕES NO CONGRESSO DE 2017 SOBRE O PSPN. **130**
- Andrea Barbosa Gouveia,
- Naira Oliveira Marques da Silva

XXVI - O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO. **135**
- Andréa Márcia Monteiro Ferreira,
- Francisco Adaylson Abreu de Oliveira,
- Fabrício Aarão Freire Carvalho

XXVII - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DA BAHIA **139**
- Antônio de Macêdo Mota Júnior

XXVIII - EMENDAS PARLAMENTARES ORÇAMENTÁRIAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1998 A 2017 **143**
- Cacilda Rodrigues Cavalcanti

XXIX - A CONSTRUÇÃO DA INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS **148**
- Cecília Cândida Frasão Vieira

XXX - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: UMA PESQUISA DOCUMENTAL **153**
- Cristina Rolim Wolffenbüttel

XXXI - EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DO DOCUMENTO: "UM AJUSTE JUSTO: ANÁLISE DA EFICIÊNCIA E EQUIDADE DO GASTO PÚBLICO NO BRASIL" **158**
- Dayane Horwat Imbriani de Oliveira,
- Camila Tecla Mortean Mendonça,
- Karina Rodrigues de Faria,
- Renata Oliveira dos Santos

XXXII - OS AFASTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E SUA ESTIMATIVA DE GASTOS EM 2016 **163**
- Denize Cristina Kaminski Ferreira,
- Marcus Quintanilha da Silva

5rXXXIII - META 20 DO PNE (2014-2024) E O FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS **168**
- Diana Regina dos Santos Alves Ferreira

XXXIV - POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REFORMAS QUE PODEM ACIRRAR DESIGUALDADES DO ENSINO MÉDIO **175**
- Elisandra Gozzi,
- Susimar Inês Peretti
-

XXXV - A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL NOS GOVERNOS DE FHC E LULA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES **180**
- Erika Ramos Januario,
- Renata Valerio Silva,
- Marina Silveira Bonacazata Santos

XXXVI - METODOLOGIA PARA O CÁLCULO DO CUSTO-ALUNO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTUDO DE CASO NO CAMPUS CURITIBA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ **185**
- Evandro Cherubini Rolin

XXXVII - A IMPORTÂNCIA DO FINANCIAMENTO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA **190**
- Everaldo Silveira da Silva,
- Viviane Fátima Lima do Prado

XXXVIII – O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO BRASIL E O PAPEL DO FUNPEN NO SEU FINANCIAMENTO **194**
- Fabrício Aarão Freire Carvalho,
- Maria do Socorro da Costa Coelho

XXXIX - PARCERIAS PÚBLICAS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O CASO DO SICREDI NO ESTADO DO RS **199**
- Flávia Marchi Nascimento,
- Maria de Fátima Cóssio,
- Robinson Francino da Costa

XL - AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS CONCÓRDIA/IFC **204**
- Francieli Marchesan,
- Oséias Santos de Oliveira

XLI - O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) E OS PROCESSOS UNIFORMES DE DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS EM UM BRASIL DESIGUAL. **211**
- Francisco Adaylson Abreu de Oliveira,
- Fabrício Aarão Freire Carvalho

XLII -LIMITES DO CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NO DF: ACOMPANHAR OU FISCALIZAR? **216**
- Francisco José da Silva

XLIII -O NOVO (VELHO) PROJETO DE PAÍS: A EMENDA CONSTITUCIONAL 95/2016 E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA **220**
- Ildenê Freitas da Silva Mota,
- Marta Macedo Matos de Araújo,
- Ana Rosa Pinheiro da Silva,
- Maria Vânia Quirino dos Santos,
- Suellem Matins Pantoja

XLIV -A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL **225**
- Jessiane Gisele Barroso da Silva,
- Alisson Lima Damião,
- Adão Rogério Xavier Silva

XLV - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: MECANISMOS DE CONTROLE E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE **229**
- Jhoney Brandão de Souza,
- Soraia Meleiro dos Santos,
- Thais Cecília Bellaver de Almeida Pellegatti,
- Jessiane Gisele Barroso da Silva

XLVI - ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A TENDÊNCIA DE RELAÇÕES PRIVATIVISTAS NA EDUCAÇÃO **233**
- José Almir Viana Nunes,
- Maria de Barros da Trindade Padua,
- Kátia de Nazaré Santos Fonsêca,
- Norma Iracema de Barros Ferreira

XLVII - O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS **237**
- Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

XLVIII - EQUIDADE NO USO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO E DIFERENÇA EM UM ESTUDO DE CASO **242**
- Júlio César Augusto do Valle,
- Luciana de Oliveira Ferreira

XLIX - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GASTOS NA FUNÇÃO EDUCAÇÃO NAS CAPITAIS BRASILEIRAS (2009-2016) **247**
- Kátia Cristina Sommer Schmidt,
- Denize Cristina Kaminski Ferreira,
- Claudia Alessandra Gregorio

L - O FINANCIAMENTO DO DIREITO EDUCACIONAL NO PARAGUAI **252**
- Kellcia Rezende Souza

LI - UNIVERSIDADES FEDERAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM PARCERIA PARA INICIATIVAS INOVADORAS **256**
- Lucia Medeiros de Andrade,
- Nalu Farenzena

LII - A PROGRAMAÇÃO ORÇAMENTÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DE 2000 A 2003 A PARTIR DO PLANO PLURIANUAL **260**
- Luciana Formiga Rodolfo Vasconcelos de Oliveira,
- Celia Maria Haas

LIII - ENSINO DOMÉSTICO, PRIVATIZAÇÇÃO E DESFINANCIAMENTO: DESCAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO **264**
- Lucilia Augusta Lino,
- Maria da Conceição Calmon Arruda

LIV - VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES E REMUNERAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES **268**
- Marcia Andreia Grochoska

LV - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL VIA PARCERIAS COM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS **273**
- Marcia Maurilio Souza

LVI - O CONTRATO TEMPORÁRIO DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: O PROVISÓRIO ASSUMINDO CARÁTER PERMANENTE **278**
- Maria Cristina das Gracas Dutra Mesquita,
- Patrícia Alves da Silva

LVII - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E (DES)ESCOLARIZAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS DE ESCOLA **284**
- Maria da Conceição Calmon Arruda,
- Lucilia Augusta Lino

LVIII - REMUNERAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO FEDERATIVO **288**
- Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

LIX - IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS (OSS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UM ENFOQUE NO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) **293**
- Marina Silveira Bonacazata Santos,
- Erika Ramos Januario,
- Maria Carolina Miesse

LX - PERFIL DE ENTIDADES SINDICAIS DE PROFESSORES DO PARANÁ: OS CASOS DE PIRAQUARA E CURITIBA **298**
- Mayara Regina Lourenço,
- Andrea Barbosa Gouveia

LXI - A GESTÃO DO FINANCIAMENTO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO **303**
- Mirian Folha de Araújo Oliveira,
- Elton Luiz Nardi

LXII - GASTO EDUCACIONAL PÚBLICO NO BRASIL E NO URUGUAI: DIRETRIZES DE SUA ALOCAÇÃO AOS SETORES ESTATAL E PRIVADO **308**
- Nalu Farenzena

LXIII - PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DAS ENTIDADES BENEFICENTES DE ASSISTÊNCIA SOCIAL **313**
- Natalia de Souza Duarte

LXIV - O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REGIÃO NORTE: METAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES **317**
- Nathalia Moreira Nunes,
- Jocélia Barbosa Nogueira

LXV - AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS DE HABITUS E CAMPO PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM NOVO MODELO ANALÍTICO **322**
- Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

LXVI - META 6 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DILEMAS PARA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. **325**
- Priscila Medeiros Moura de Lima

LXVII - CUSTO ALUNO QUALIDADE INICIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO **328**
- Renata Valerio Silva,
- Erika Ramos Januario,
- Thais Godoi de Souza

LXVIII - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: UMA DÉCADA PERDIDA? **333**
- Renato Ribeiro Leite

LXIX - FINANCIAMENTO PÚBLICO DE CÉREBROS: A NEUROCIÊNCIA NOS AUXILIANDO A ENTENDER CURRÍCULOS ESCOLARES PENSADOS SOB A LÓGICA DE FINANCIADORES E FINANCIADOS **339**
- Roberta Maria Bueno Bocchi

LXX - O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO VALE DO JAURU/MT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL **343**
- Rosa Maria Ferreira Botassin,
- Marilda de Oliveira Costa,
- Maria Salete da Silva Seba

LXXI - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA –PRONERA: DA MATERIALIZAÇÃO À DESCONTINUIDADE **347**
- Sandra Maria Soares,
- Marilda de Oliveira Costa,
- Lucelia Augusto Machado

LXXII - O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MACAPÁ: 2014-2017 **352**
- Simone da Silva Barbosa dos Santos,
- André Lins de Melo

LXXIII - O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO FEDERATIVO BRASILEIRO SOB A PERSPECTIVA DO FINANCIAMENTO **357**
- Simone Lopes Smiderle Alves,
- Lilian Marques Freguete,
- Rosenery Pimentel do Nascimento,
- Lorrainy Ferrari

LXXIV - POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO - ACRE **362**
Soraia Meleiro dos Santos,
- Thais Cecília Bellaver de Almeida Pellegatti,
- Jhoney Brandão de Souza,
- Alisson Lima Damião

LXXV - A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO **367**
- Suzane da Rocha Vieira Gonçalves,
- Maria Renata Alonso Mota,
- Simone Anadon

LXXVI - ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TRES MUNICÍPIOS DO INTERIOR PAULISTA NO CONTEXTO DO FUNDEB (2007-2017) **371**

- Tatiana Aparecida Pezetta Ferreira,
- José Marcelino de Rezende Pinto

LXXVII - POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/ PB E A VALORIZAÇÃO DOCENTE **376**

- Valdegil Daniel de Assis,
- Raquel do Nascimento Sabino,
- Luiz de Sousa Junior

LXXVIII O QUE O TCE/RS TEM A DIZER SOBRE O FINANCIAMENTO E A APLICABILIDADE DOS RECURSOS DESTINADOS A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DO RS **382**

- Viviane Fátima Lima do Prado,
- Everaldo Silveira da Silva

APRESENTAÇÃO

No período de 16 a 18 de abril de 2019 a Anpae realizou o XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O Simpósio foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) em parceria com o Setor de Educação da UFPR, contando com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. Também contamos com apoio financeiro da Capes e do CNPq para a realização do simpósio.

O XXVIII Simpósio foi organizado por meio de conferências, mesas redondas, painéis de discussão/pesquisa, além da apresentação de trabalhos. Dentre os eixos de discussão, estavam: a) Planejamento da educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação; b) políticas públicas e financiamento da educação. Este livro, intitulado POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO: COOPERAÇÃO FEDERATIVA E REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE SISTEMAS NA EDUCAÇÃO, reúne parte dos trabalhos apresentados no referido Simpósio.

O financiamento da educação tem sido um desafio desde o processo de redemocratização do país, considerando os grandes desafios da educação brasileira em termos de acesso, permanência e qualidade nos diferentes níveis e modalidades de educação. Trata-se de pensar e estabelecer políticas de estado em matéria de planejamento e financiamento da educação brasileira, considerando o atual regime de colaboração estabelecido na constituição federal de 1988. Os estudos aqui reunidos buscam refletir ainda acerca da cooperação federativa e do regime de colaboração no contexto de institucionalização do sistema nacional de educação

Acreditamos que os estudos aqui reunidos irão contribuir com as reflexões, análises e avanços do conhecimento na área. É importante salientar, todavia, que os conteúdos e

concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo de responsabilidade da Anpae. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira

Lúcia Maria de Assis

(Organizadores)

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES E DIRIGENTES ESCO LARES

1ª PARTE

(EIXO 4)

- I -

O REGIME DE COLABORAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO MUNICIPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO – TO PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Alexandre Oliveira da Silva
UFT – TO, alexandreos231533@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) é o instrumento legal mais avançado em termo de segurança, capaz de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Nela vêm explicito que o Brasil é formado pela União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, definido assim como entes federados. Em seu texto apresenta vários princípios, dentre eles destaca-se o regime de colaboração.

O regime de colaboração institui-se como o articulador de todas as relações entre os entes federativos na oferta de educação. Seus benefícios são predominantemente coletivos, uma vez que contribui para um melhor aproveitamento dos recursos públicos e para atingir os objetivos de longo prazo. Para a educação ele foi pensado como mecanismo para diminuir a dicotomia entre descentralização e centralização e reduzir as desigualdades entre os entes federativos. Desse modo, este artigo se propõe a identificar os avanços e desafios que o regime de colaboração estabelece ao município de Aparecida do Rio Negro – TO, para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais na oferta da educação infantil.

O REGIME DE COLABORAÇÃO E A GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Quando analisamos sobre a trajetória das políticas educacionais que convergem para uma universalização da educação infantil destaca-se que antes da CF 1988, as crianças eram consideradas apenas como um ser a ser cuidado, ou seja, sem importância social e histórica

situando-se em um padrão fora da educação formal e seu atendimento pelo estado tinha caráter meramente assistencialista.

A partir da CF/1988 a educação é tratada de forma detalhada como direito fundamental, reconhecida como direito social e pela primeira vez considera a criança como sujeito de direitos, conforme definido nos artigos 205 e 227 respectivamente:

> Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]. (BRASIL, 1998)

Nesse sentido as ações voltadas para o desenvolvimento da educação e da sua garantia como direito social deverão acontecer em regime de colaboração, considerado pela CF/1988 como a principal ferramenta para estabelecer a relação entre os entes federados. Segundo Ludwing (2015, p. 9-10):

> O Regime de Colaboração integra o denominado federalismo de cooperação que tem por finalidade a divisão de poderes de modo equilibrado entre a União e os estados, com a fixação de vínculos para o trabalho em comum na distribuição das diversas competências concorrentes e habituais.

Dois anos após a aprovação da CF de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, inserindo as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu Art. 3º:

> A criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de "[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" (BRASIL, 1994a).

Destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que expressa que o regime de colaboração é essencial para o desenvolvimento da educação e insere a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, definindo que sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Lei n° 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE, ressalta a importância da cooperação entre todos os entes da federação para a melhoria da educação brasileira em todos os seus aspectos, dimensões, componentes e formas e que dependerá dos esforços entre eles para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

O REGIME DE COLABORAÇÃO PARA ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO

Alinhado ao pensamento do PNE o município de Aparecida do Rio Negro, localizado a 73 km da capital do estado Palmas e com aproximadamente 4.741 habitantes, cria o Plano Municipal de Educação, Lei n° 261/2015, destacando a importância do regime de colaboração para cumprimento de suas metas e estratégias.

A Meta 01, que trata do objeto de estudo dessa pesquisa, considerada como uma ação mais urgente uma vez que trata da expansão das matrículas da educação infantil, traz o regime de colaboração em quatro de suas estratégias. De acordo com o PME/2015, a meta 01 está disposta da seguinte forma:

> OFERTAR a Educação Infantil com qualidade social, atendendo 100% das crianças de 04 e 05 anos do meio Urbano e 80% do meio Rural até 2016, contando com o Regime de Colaboração do Estado e da União, no que diz respeito às suas responsabilidades, e IMPLANTAR Creches para atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 03 anos, ofertando um atendimento qualificado, até junho de 2024.

Relacionado às estratégias, a 1.1 deixa claro a necessidade de aporte federal para a construção de um Centro Municipal de Educação Infantil. Já a 1.2 garante que seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 03 anos. A 1.3 destaca o levantamento da demanda de creche e por fim a 1.4 destaca a oferta de formação inicial e continuada para os profissionais da educação infantil.

Ainda traz a educação como meio para superação das condições de pobreza e para isso faz articulações com diversas áreas como a saúde e a assistência social tendo como foco o desenvolvimento integral das crianças. Através dessas articulações, observou-se que no ano de 2018 o número de crianças na idade de 0 a 03 anos foi de 200 crianças e 04 e 05 foi de 160 crianças, sendo em sua maioria proveniente de famílias de baixa renda. (Aparecida do Rio Negro, 2018)

Diante desses dados observa-se a necessidade do fortalecimento do regime de colaboração para o cumprimento da meta 01 no município de Aparecida do Rio Negro, Tocantins, uma vez que somente em 2019 houve a abertura de turmas de 03 anos com um total de 45 matriculas, ou apenas 22,5% da demanda efetiva do município. Já para as crianças de 04 e 05 anos o governo municipal dispõe de vagas suficientes, mas somente 139 crianças foram matriculadas, ou seja, 86,9%. (Aparecida do Rio Negro, 2018)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observa-se que o maior desafio para a implantação de um regime de colaboração eficaz entre os entes federados é quando há um encurtamento da distância entre eles, promovendo a gestão e operacionalização da Educação no local onde ela se realiza e com investimentos financeiros paritários que possam minimizar ou sanar as desigualdades educacionais existentes.

Desse modo, ao fazer uma analise das estratégias da meta 01, através do monitoramento do PME, observa-se que desde a sua homologação em 2015 o município de Aparecida do Rio Negro conseguiu avançar no tocante da oferta da Educação Infantil para as crianças com 04 e 05 anos de idade.

Em contramão destaca-se a implantação de Creches para atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 03 anos, meta iniciada somente neste ano de 2019 com a abertura de turmas para as crianças de 03 anos de idade. Logo o não cumprimento dessa meta está condicionado a diversos fatores como: recursos financeiros insuficientes, o valor custo aluno – qualidade – CAQ; Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQI; Infraestrutura.

REFERÊNCIA

APARECIDA DO RIO NEGRO. Lei n° 261, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Aparecida do Rio Negro – TO e dá outras providências.

APARECIDA DO RIO NEGRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação. Aparecida do Rio Negro, SEMEC, 2018
BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.Acesso em: 09 de set. de 2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zeros a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2006.

LUDWING, Antônio Carlos Will, *et al.* (org.). Regime de colaboração: um olhar sobre as políticas educacionais nos municípios da Região Metropolitana de Campinas. Campinas: Edições Leitura Crítica; 2015.

- II -

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E FEDERALISMO NO BRASIL: O LUGAR DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

Célia Tanajura Machado (UNEB)
celia.tanajura@gmail.com

Maria Lúcia Santana Oliveira (UNEB)
marylucia10@hotmail.com

O Estado brasileiro organiza-se em torno de um pacto federativo, sendo a "República Federativa do Brasil formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal" (BRASIL, 1988). Segundo Cury (2010), considera-se uma federação, o pacto constituído entre unidades territoriais que escolhem estabelecer uma parceria, conformando uma nação, sem que a soberania seja concentrada num só ente, como no Estado Unitário, ou então em cada uma das partes, como na Associação entre Estados e mesmo nas confederações. Dentre os modelos de federação descritos por Cury (2010), encontra-se o modelo denominado como federalismo de cooperação, formatado a partir da busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências dos entes federados, por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns.

No Brasil, o federalismo de cooperação se estabelece, na prática, por meio da implantação de políticas públicas desenhadas com o uso de mecanismos coordenadores, que adotam a combinação de programas formulados para todo o território nacional com transferências financeiras aos governos subnacionais.

Na última década, o governo federal apresentou aos governos estaduais e municipais, por meio do Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que adotava como foco investimentos na educação básica com o objetivo primordial de melhorar os resultados das escolas das redes públicas de ensino nos indicadores nacionais de qualidade da educação e o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)

2001/2011. Assim sendo, o PDE reuniu diferentes programas e ações executados pelo MEC, em um único portfólio. A fim de possibilitar o acesso de estados, municípios do Distrito Federal a esse portfólio, por meio da concessão de assistência técnica e financeira, foi instituído pelo MEC, por meio do Decreto 6.094/2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR), um instrumento de planejamento estratégico. Estados, municípios e Distrito Federal foram, então, chamados a aderir ao PAR, por meio da adesão ao Compromisso Todos pela Educação, documento consubstanciado em um plano de metas, em que os governos se comprometiam em compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

O PAR/Plano de Metas inaugurou um novo regime de colaboração no Brasil, na área de educação, concertando a atuação dos entes federados, por meio de um planejamento sistêmico, organizado em dimensões, áreas, indicadores, ações e subações, que abarcavam todos os programas e ações do PDE para a educação básica em todas as etapas e modalidades, ainda que de maneira discreta no que tange à alfabetização, educação e jovens e adultos e educação profissional.

Entre os anos de 2007 e 2009, estados, municípios e Distrito Federal elaboraram os seus PAR para o período 2007/2010 e lograram substituir os convênios temporários firmados entre eles e o governo federal (via FNDE), por convênios/termos de compromisso indexados a um determinado planejamento, minimizando o risco da tradicional descontinuidade das políticas educacionais (FERREIRA; FONSECA, 2011). A partir de setembro de 2007, o MEC enviou-lhes consultores com a finalidade de auxiliá-los na elaboração do seu planejamento, mas, ainda assim, alguns municípios e estados não aderiram ao PAR, por diferentes razões (técnicas, políticas etc.).

Em maio de 2011, a Resolução/CD/FNDE Nº 23/2011 estabeleceu as bases para a elaboração do novo PAR (2011/2014), por meio de critérios, parâmetros e procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais. Em julho de 2012, por meio da Lei nº. 12.695/2012, o governo federal estabeleceu que todo "apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas – PAR (Art.1º)", ou seja, pactuava-se que não haveria repasse de recursos pelo governo federal a estados, municípios e Distrito Federal para a educação, sem que estas demandas fossem apresentadas via PAR.

Desde então, o PAR se tornou o instrumento regulador do pacto federativo para a transferência de recursos, obrigatório, portanto, a entes federados que necessitassem receber recursos federais para a educação básica. Em 2011, estados, municípios e Distrito Federal iniciaram a elaboração do PAR, que iniciava o seu segundo ciclo. Esse novo Plano, garantiria a renovação da adesão dos entes federados ao pacto federativo proposto pelo governo federal para a educação em 2007. Repaginado, o PAR 2011/2014 trouxe novos e revisados indicadores, programas e ações, os quais buscaram abranger boa parte da complexidade dos problemas da educação básica no país.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 pela Lei Federal Nº 13.005/2014, um novo ciclo do PAR (2016/2019 – terceiro ciclo) foi iniciado em 2016, em virtude da condição estabelecida pelo MEC para acesso ao novo PAR tão somente aos entes federados que comprovassem a aprovação dos seus respectivos planos decenais de educação, a partir do PNE 2014/2024, em forma de lei votada pelas respectivas câmaras legislativas e homologadas pelos chefes de governo. Entretanto, ressalta-se que, o ano de 2015 aparece como uma ruptura nos ciclos do PAR, que assim se consolidaram: 1º Ciclo – 2007/2010, 2º Ciclo – 2011/2014 e 3º Ciclo 2016/2019, pois, naquele ano, a elaboração do PAR foi suspensa.

Dentre as novidades, o PAR 2016/2019 traz um alinhamento orçamentário com o Plano Plurianual de Atividades (PPA) do governo federal, o qual era imperfeito nos ciclos anteriores, cujos períodos acompanhavam os mandatos federais e não o orçamento federal. Nesse sentido, o PAR passou a dialogar com a linguagem orçamentária e as "demandas" anteriores, apresentadas pelos entes subnacionais, se tornaram "iniciativas", como forma de operacionalizar o orçamento federal.

Esta breve análise permite algumas conclusões. Inicialmente, é possível concluir que o PDE moldou, a partir da adoção do PAR, um modelo do federalismo cooperativo de matriz indutiva no âmbito das políticas educacionais no Brasil na medida em que o MEC possibilitou a transferência de recursos federais aos governos subnacionais, com a finalidade de executar programas por ele elaborados. Dessa maneira, o PAR, desde o seu primeiro ciclo, induz ações de políticas educacionais em estados, municípios e Distrito Federal, em um processo contínuo de centralização/descentralização/centralização, que implica em uma homogeneização das ações de políticas públicas para a educação que desconhece a diversidade das diferentes regiões do país. Entretanto, essa situação se aprofunda, a partir do terceiro ciclo, quando o PAR deixa de ser uma forma de os entes subnacionais acessarem, por adesão, o "portfólio" de programas e ações do MEC e passa a ser um instrumento

intermediador, nos estados, municípios e Distrito Federal, para a execução de políticas definidas pelo governo central, o que passa a ocorrer a partir do alinhamento do PAR, a partir de 2016, às iniciativas do PPA federal. Entretanto, ainda que essa seja uma constatação verdadeira, a elaboração do PAR permitiu a órgãos gestores da educação por todo país, a reflexão sobre planejamento e possibilitou a emergência de critérios mais transparentes e objetivos para a descentralização de recursos do FNDE.

REFERÊNCIAS:

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

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

_____. **Decreto no 6.094**, de 24 de abril de 2007, Brasília, 2007.

_____. **Lei nº. 12.695**, de 25 de julho de 2012. Brasília, 2012.

FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 47/2007**. Brasília, 2007.

_____. **Resolução/CD/FNDE Nº 23/2011**. Brasília, 2011.

_____. **Plano de Ações Articuladas (PAR).** Brasília, 2019.

_____. **Liberações** – Consultas Gerais/Bahia. Brasília, 2019.

CURY, J. C. R. A questão federativa e a educação escolar. *In:* OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

FERREIRA, E. B; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011.

- III -

FEDERALISMO COOPERATIVO, REGIME DE COLABORAÇÃO E A TERMINALIDADE DA OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL PELAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO NO RIO DE JANEIRO

Débora da Silva Vicente
UFF, vicente.deb@gmail.com

INTRODUÇÃO

O reconhecimento, pela Constituição Federal de 1988, do Município como ente federado inicia a transição do Federalismo Clássico ou Dualista para o Federalismo Tripartite ou Cooperativo. À definição cartesiana de competências privativas entre União e Estados Federados e à ausência de qualquer mecanismo de colaboração entre eles para o seu exercício, substitui-se a ampliação do rol de competências comuns e concorrentes dos entes federados, cujo cumprimento passa a exigir uma atuação integrada, com mitigação ou entrelaçamento de suas esferas de autonomia e estabelecimento de uma relação de interdependência entre as ações destinadas a concretização de fins comuns (MARTINS, 2011).

No campo da garantia do direito humano, fundamental e social à educação, a marca do Federalismo Cooperativo se faz na redação do art. 23, caput, inciso V e Parágrafo único, do art. 211, caput, e §§1º a 4º, bem como do art. 214, caput e incisos, todos da CF, por meio dos quais se fixa a exigência de construção de um imprescindível regime de colaboração entre os entes federados, capaz de permitir a execução de ações integradas no sentido de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis, etapas e modalidades e de afastar quaisquer possibilidades de adoção de comportamentos administrativos omissivos ou competitivos.

No Brasil a consagração das desigualdades sociais no campo das políticas educacionais, a pulverização de sistemas e redes, a verticalidade e a concorrência das ações praticadas pelas diversas esferas de governo têm origem na descentralização histórica da

oferta da educação obrigatória e na ausência de assunção, pelo Poder Central, de uma responsabilidade real e concreta pela escolarização da população (ABICALIL, 2016).

> O direito à educação básica de qualidade constitui um grande desafio para o Estado brasileiro e se explicita por indicadores educacionais, demarcados por assimetrias regionais, estaduais e municipais, que requerem um novo esforço e um pacto federativo assentado na efetiva coordenação e cooperação, para a maior organicidade entre os processos, as políticas e os programas educacionais, a gestão e o financiamento, e para a democratização da organização e gestão educacional, incluindo a ampliação do direito à regulação (DOURADO, 2016, p. 55)

DESENVOLVIMENTO

Em clara tentativa de superação desse cenário a Constituição Federal de 1988 inseriu o Direito à Educação entre os direitos fundamentais, listando-o junto aos chamados direitos sociais (art. 6º,caput, CF), tendo como inspiração os valores da igualdade (art. 5º, inciso I, da CF) e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III, da CF).

Após enunciar que a educação constitui "direito de todos e dever do Estado e da família", voltado ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205, CF), o Texto Maior, de um lado, elencou as garantias instrumentais a cuja realização estão obrigados todos os entes federados (art. 208 e incisos, CF), sem exceção e, de outro, promoveu divisão de responsabilidades quanto à oferta do ensino nas diferentes etapas da educação básica, impondo à União, Estado e Municípios o dever de atuar em regime de colaboração para a realização das ações administrativas necessárias à garantia da universalização, do padrão mínimo de qualidade e da equalização de oportunidades educacionais no território nacional (art. 23, caput, e Parágrafo único, e art. 211, caput, e §§, CF).

Neste sentido, o Texto Constitucional em vigor estabeleceu o dever concorrente de Estado e Municípios quanto ao atendimento educacional na etapa do ensino fundamental (art. 211, §§2º e 3º, CF), cabendo os Municípios, ainda, o ônus quanto à oferta exclusiva da educação infantil e aos Estados, da mesma forma, o ônus da oferta exclusiva do ensino médio, apontando para uma tentativa de divisão equilibrada de esforços capaz de garantir tanto ao primeiro, quantos aos segundos, a suficiência dos recursos advindos dos mecanismos de financiamento da política pública educacional definidos nas disposições do art. 212, caput, e §5º, CF (mínimo constitucional e salário educação), art. 60, do ADCT, art.

3º, da Lei 11.494/2007 (FUNDEB) e art. 2º, incisos II e III, da Lei 12.858/2013 (Royalties), imprescindíveis a realização de suas competências materiais exclusivas e concorrentes.

> A CF 1988 sinaliza novas diretrizes para os direitos sociais no país, tendo por eixo um novo pacto federativo. Ela estrutura a lógica política que sinaliza para a autonomia e o regime de colaboração, a ser regulamentado entre os entes federados: união, estados, Distrito Federal e municípios.
> (...)
> Esta união indissolúvel entre os entes federados se efetiva na complexa relação de coordenação e autonomia, para garantir, a todos, os direitos sociais, dentre eles a educação. (DOURADO, 2016, p. 37 e 39)

Na esteira da norma constitucional, a Lei 9.394/1996 (LDB), reafirma que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino" (art. 8º, caput, LDB), para, em seguida, apontar claramente (art. 10 e art. 11, LDB) qual a responsabilidade de Estados e Municípios quanto à oferta da educação básica, em todas as suas etapas, determinando, em relação ao ensino fundamental (art. 10, inciso II, LDB), a responsabilidade concorrente e equilibrada de ações entre os sistemas estadual e municipais de ensino.

Nesse contexto, resta impossível não reconhecer que o processo gradual de terminalidade da oferta do ensino fundamental pelas redes públicas de ensino no Rio de Janeiro, conforme números sintetizados na tabela abaixo, representou comportamento estatal omissivo realizado por ambas as esferas de governo, em total descompasso com os postulados do Federalismo Cooperativo e do Regime de Colaboração, que teve como resultado mais evidente a absorção da parcela da população desatendida pela rede privada de ensino.

TABELA 1 - TOTAL DE MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E FINAIS – ERJ, 2007-2017								
REDES / ANOS LETIVOS	ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR		FEDERAL	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
2007	142.319	346.274	970.488	499.415	230.534	160.329	4.175	6.863
2008	117.476	348.151	926.898	496.114	295.565	210.114	4.313	6.973
2009	90.947	347.293	897.071	504.637	297.500	220.022	4.126	6.833
2010	70.311	337.035	880.298	473.088	311.026	235.840	4.123	7.242
2011	46.830	321.296	857.616	464.459	334.405	253.482	3.943	7.318
2012	28.271	285.991	837.290	479.975	344.879	257.368	3.966	7.323
2013	11.491	263.353	822.262	482.386	372.884	---	3.902	7.166
2014	3.844	237.350	791.038	476.897	380.652	257.653	5.717	6.839
2015	3.862	204.989	763.187	475.252	368.015	249.624	3.370	6.622
2016	4.026	191.885	757.252	471.419	367.588	246.394	2.526	6.118
2017	3.964	167.667	753.673	472.005	367.857	246.677	1.931	5.685

Total: INEP, 2007-2017. Tabulações MP em Mapas/MPRJ.

Não se pode, da mesma forma, deixar de admitir que, em razão do desequilíbrio evidente entre a oferta de matrículas pelo Estado e pelos Municípios, o comportamento omissivo do primeiro tem aptidão para produzir impactos negativos sobre o cumprimento, pelos segundos, das Metas 1, 5 e 7, Meta 8 e Metas 17 e 20, da Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024), bem como sobre a construção efetiva do regime de colaboração e a promoção de uma articulação interfederativa eficiente em matéria educacional (art. 7º, art. 8º e art. 13, PNE).

CONCLUSÃO

O cenário apresentado acima permite concluir que Estado e Municípios fluminenses, nada obstante a ausência de regulamentação do regime de colaboração fixado em norma constitucional até este momento, têm urgência da construção de formas de colaboração que,

sem descurarem da relação entre a divisão de competências materiais exclusivas ou comuns e entre a divisão dos recursos disponíveis para o financiamento das políticas públicas educacionais, sejam capazes de eliminar a sua inação administrativa e conduzi-los, de forma articulada, ao atendimento dos fins a que se destinam, em especial ao cumprimento das Metas do PNE 2014-2024.

REFERÊNCIAS:

ABCALIL, Carlos Augusto, O Sistema Nacional de Educação, Relações Federativas e Cooperação. in DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins (Orgs), Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação – ANPAE, Recife, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes, Federalismo, SNE e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. in DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins (Orgs), Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação – ANPAE, Recife, 2016.

MARTINS, Paulo de Sena, FUNDEB, federalismo e regime de colaboração. Coleção Políticas Públicas de Educação, Autores Associados, Campinas, 2011.

- IV -

FEDERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA

Diego Dartagnan da Silva Tormes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
diegotormes2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desenvolve-se, com base em revisão bibliográfica e conceitual, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) articulando-se com a pesquisa de doutorado em andamento e busca entender o federalismo como forma de organização do Estado, seus principais modelos e, por fim, como ele se apresenta no que diz respeito a organização da educação na Argentina e no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O Conceito de federalismo é abordado por diversos pesquisadores como um modo de organização do Estado e distribuição do poder dentro dele. Tratando-se de divisão de poder e responsabilidades constitui-se ainda como um elemento de coordenação política em um determinado território a partir do qual, segundo Ventura (2002), o princípio federal pressupõe que unidades territoriais autônomas entram em uma união duradoura com objetivos comuns. Isso pois, a natureza própria do federalismo vem da origem etimológica do termo *foedus* significando pacto, aliança ou tratado. Analisando o federalismo em educação no Brasil Abruccio (2010) define federalismo como forma de organização territorial do Estado na qual os governos subnacionais têm autonomia e compartilham a legitimidade do poder e do processo decisório. Os diferentes entes federados, em um território, têm o poder dividido entre eles de forma que todos possam participar, dentro de regras pré-estabelecidas, das decisões políticas, convertendo-se em mecanismo de unidade com respeito à diversidade. Para que haja uma federação, apesar da autonomia e liberdade dos entes subnacionais, todos

eles devem estar regidos juridicamente sob a mesma constituição. Assim, não se deve confundir autonomia com soberania já que a primeira diz respeito ao poder e responsabilidade atribuídos ao ente federado e a segunda é atribuída ao ente superior, em geral à União, que o exerce dentro dos limites constitucionais. O federalismo torna-se a união de coletividades e diversidades regionais que, através de sua autonomia, participam das decisões e compartilham o poder até o limite da soberania estabelecido na Constituição.

Considerando a diversidade de países que adotaram a forma de organização federada, bem como de processos históricos e políticos particulares através dos quais essas federações se formaram, é natural que não exista um único modelo de federalismo usado por países tão distintos quanto Índia e Áustria, por exemplo.

Considerando essa variedade, alguns autores como Ventura (2002), Martins (2011), Abruccio (2010), Oliveira (2007) e Bobbio (2010) mencionam diferentes tipos de federalismo podendo ser centrípeto (concentra mais poder na União), centrífugo (distribui poder aos demais entes consagrando a descentralização) e de equilíbrio (equilibra as relações através de mecanismos jurídicos-administrativos). Pode ser ainda um federalismo dual (com disputa de força e equilíbrio entre o poder central e periférico) federalismo cooperativo (a disputa é substituída por mecanismos jurídicos institucionais de cooperação entre o poder central e periférico) competitivo (surgido na segunda metade do século XX e buscava, na lógica do neoliberalismo, desconcentrar poderes dos estados nacionais em favor dos entes subnacionais, estabelecendo uma disputa na oferta de serviços, e de poder).

No caso brasileiro, especificamente na área educacional, os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) repartem competências entre si tanto na oferta quanto no financiamento da educação básica. A Constituição Federal de 1988 prevê a repartição de competência no seu artigo 211 bem como a responsabilidade de financiamento para cada ente federado constante no artigo 212. A Lei 9394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 8º, 9º, 10º e 11º e 12º, reafirma a repartição de competências e de responsabilidades na oferta da educação e na garantia do direito à educação entre os entes federados. Cabe aos municípios, exclusivamente, a oferta da educação infantil (0 aos 5 anos), aos estados e municípios em regime de colaboração a oferta do ensino fundamental (06 anos aos 14 anos), aos estados exclusivamente ofertar o ensino médio (15 aos 17 anos) e à União compete a assistência técnica e financeira, agindo supletivamente. Quanto ao financiamento há tributos dos três entes que financiam o sistema educacional.

No caso Argentino a federação conta com três entes federados: Nação, Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) e as províncias. A oferta e gestão da educação é basicamente toda descentralizada para as províncias e a CABA. Segundo a lei N° 26.206 Ley de Educación Nacional (LEN) compete ao Ministério de Educação Nacional e às autoridades provinciais garantir a oferta e a matrícula de todas as crianças desde o cinco anos de idade até os 18 anos em um sistema educacional dividido em inicial (45 dias aos 5 anos), primário (06 anos 13 anos) e secundária (14 anos aos 18 anos). A LEN, em seu artigo 43, menciona que as províncias e a CABA, na articulação de níveis de gestão e funções dos organismos competentes, estabelecerão procedimentos e recursos para identificar as necessidades para a sua aplicação. Essa lógica aparece também na constituição no artigo 5º quando propõe que cada província organize uma Constituição que assegure a administração da educação primária. Sob estas condições o governo federal, garante às províncias o exercício de suas autonomias e as responsabilidades pela oferta e gestão da educação, mas o financiamento, via *Ley de Coparticpación Federal* está sob responsabilidade discricionária do governo Nacional através da repartição de recursos que são divisíveis (*coparticipables)* entre as províncias e a CABA.

CONCLUSÕES

A opção por organização do Estado federado tem distintas motivações ao redor do mundo: culturais, linguísticas, geográficas ou mesmo políticas. No caso brasileiro, especificamente na área educacional, há um federalismo cooperativo, pois, as responsabilidades na oferta e financiamento da educação são divididas entre os entes federados, mas também centrífugo já que distribui poder aos demais entes consagrando um sistema descentralizado. No caso argentino ocorre a descentralização e divisão de responsabilidades entre os entes federados, cabendo ao governo nacional a organização do financiamento da educação e aos outros entes a gestão e oferta da educação. A Constituição argentina, em seu artigo 128, define a relação entre os entes federados como *"[...] de un federalismo cooperativo y de concertación (y, por tanto, no competitivo)."* (ARGENTINA, 1994).

Essa distribuição de poder em uma federação ocorre a partir de mecanismos jurídicos de distribuição de autonomia, não confundindo autonomia com soberania já que todos os entes federados estão sob a égide da mesma Constituição soberana.

REFERÊNCIAS

ABRUCCIO. Luiz Fernando. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In. OLIVEIRA. Romualdo Portela de. SANTANA. Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Editora da UNESCO, 2010

ARGENTINA. Constitución de la Nación Argentina. Disponível em: https://www.casarosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf. Acesso em 30 nov 2018.

ARGENTINA. LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf. Acesso em 27 nov 2018.

BAZÁN, Victor. El Federalismo Argentino: situación actual, cuestiones conflictivas y perspectivas. In. Estudios Constitucionales, Año 11, Nº 1, 2013, pp. 37 - 88. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52002013000100003. Acesso em 02 dez 2018.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO,Gianfranco. Dicionário de Política. 13ª ed. Brasília: Editora UNB, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 01 dez 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 01 dez 2018.

MARTINS. Paulo de Sena. FUNDEB, federalismo e regime de colaboração. Campinas: Editores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Fabrício Augusto. Teorias de Federação e do Federalismo Fiscal: o caso brasileiro. Disponível em: http://www.eg.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/publicacoes-2007/84-teorias-da-federacao-e-do-federalismo-fiscal-o-caso-brasileiro/file. Acesso em 25 nov 2018.

OLIVEIRA. Romualdo Portela de. SANTANA. Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Editora da UNESCO, 2010.

VENTURA. Sofia. Il federalismo: il potere diviso tra centro e periferia. Bologna: Società editrice il Mulino, 2002.

- V -

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Giovanna Rodrigues
Cabral-Universidade Federal de Lavras
giovanna.cabral@ded.ufla.br

Renato Saldanha Bastos
Instituto Federal do Sul de Minas
renato.bastos@ifsuldeminas.edu.br

GEPPEDUC-Grupo de estudo, pesquisa e extensão em
Gestão e Políticas Públicas para a Educação/UFLA

A Constituição Federal de 1988 – CF/88 inovou ao organizar o Estado, elevando os municípios à condição de entes federativos e definiu que cada entes deve organizar seu sistema de ensino, em regime de colaboração. Nesse contexto, ações federais e estaduais se pretendem descentralizadas, e valorizam o espaço municipal. No entanto, essa descentralização ocorre em um contexto de progressiva fragilização do setor público municipal. Nesse artigo pretendemos discutir sobre a gestão da educação pública municipal nesses tempos de incertezas, que colocam em prova os direitos individuais e socias da população.

Com a promulgação da CF/88, houve o aumento da autonomia dos governos estaduais e o estabelecimento de mecanismos de descentralização fiscal e política. Pela primeira vez, os municípios passaram a ser definidos como entes federados, tendo a possibilidade de criar seus próprios sistemas de ensino e a responsabilidade de atuar, prioritariamente, na oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em regime de colaboração com os Estados e a União.

Para que os municípios realmente sejam autônomos é indispensável garantir que sejam dotados de autonomia política, administrativa, legislativa e econômico-financeira. Entretanto, a descentralização dos recursos aos municípios a partir da CF/88 não garante que a arrecadação se dará de forma homogênea entre todos eles, principalmente em função do número de habitantes e de suas características sócio econômicas. Colocar o

município numa condição de autonomia sem que haja, efetivamente, condições concretas para seu fortalecimento, sem que se propicie superação da condição de dependência financeira e de subordinação a outros entes federativos, em especial, à União, pode colocar em xeque a sua própria condição de ente autônomo.

Dentre os entes que compõem a Federação, é o município o de menor orçamento (cerca de 18% - Cartilha da Associação Mineira dos Municípios). A maior parte dos recursos arrecadados se destina à União. Inclusive, a distribuição nem sempre se dá de modo proporcional às demandas a serem assumidas por cada instância organizacional. Sabendo que aos 5.570 Municípios brasileiros (IBGE/2011) cabem apenas 18% de tudo o que é arrecadado pelo Estado brasileiro, enfatizamos que, em contrapartida, numa inversão injusta e desproporcional, se avolumam obrigações e encargos dos Municípios, os quais, atualmente, são responsáveis diretos pela execução de todas as políticas públicas federais, e de parte significativa daquelas concebidas pelo Estado do qual faz parte. Em decorrência, estes entes federativos perdem a capacidade financeira para a elaboração de suas próprias políticas públicas e para a resolução dos problemas locais. Essa situação acaba por deturpar o que fora idealizado pela CF/88: constituir os municípios como entes federativos autônomos. E, nesse quadro, os Municípios vão se transformando em meros executores de políticas pensadas em nível macro e sem o direito sequer de opinar sobre as mesmas.

Dentro deste contexto, considerando, com base na CF/88, que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos Estados e Municípios e que à União cabe exercer ação supletiva, o regime de colaboração caracteriza-se como a forma de articulação que os sistemas de ensino, dentro da sua autonomia normativa, possuem para harmonizar as legislações e normas a serem estabelecidas para organização da Educação.

Muitos municípios do Brasil, a maioria de pequeno e médio porte, não se constituem como sistema próprio de ensino, integrando o sistema estadual. Assim, os municípios, da mesma forma como estão sujeitos às políticas educacionais pensadas pelo Estado, estão sujeitos às políticas do Governo Federal via adesão aos programas federais. Diante de tantas iniciativas torna-se quase impossível construir propostas de atendimento local, levando se em conta as reais necessidades e demandas dos próprios municípios.

Dados do Censo Escolar[1] apontam que aproximadamente 65% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão sob responsabilidade de redes municipais, bem

[1] Fonte Censo Escolar/INEP | QEdu.org.br

como 75% das crianças matriculadas em pré-escolas. Um problema da municipalização do ensino é que, embora os municípios tenham passado a ter relativa autonomia para gerir recursos, as fontes próprias são poucas para aqueles que não têm força econômica. Estima-se que, nos municípios com menos de vinte mil habitantes, menos de 7% dos recursos sejam originados localmente (PISSAIA, 2011). Como os recursos ficam concentrados na União, que faz a redistribuição por meio de ações como o Fundo de Participação dos Municípios - FPM e o Fundeb e, sendo os cálculos dos repasses feitos per capita, quanto menor o município, menores também são os recursos, que devem ser utilizados não apenas para pagar os professores, mas também para manter toda a infraestrutura física das escolas.

Quanto menor o município, soma-se a esse quadro de problemas outro ainda mais sério que é a falta de pessoal tecnicamente qualificado para realizar a gestão educacional da rede de ensino. À falta de pessoal especializado, soma-se a ausência de especialistas para a prestação de contas, administração financeira, tributária, licitatória e outras especialidades de apoio necessárias para uma boa gestão educacional e escolar.

No entanto, o mesmo arcabouço legal que induziu a municipalização e atribuiu aos municípios a preferência na gestão da rede de Educação Infantil e Ensino Fundamental também prevê a existência de um regime de colaboração, princípio segundo o qual os entes federativos se articulariam em cooperação mútua para suprir deficiências e trabalhar em conjunto. A questão é que as formas pelas quais essa colaboração deveria ser estruturada nunca foram claramente definidas, nem na forma da lei, nem na prática.

Ainda que a proporção de alunos matriculados no Ensino Fundamental sob a responsabilidade dos municípios tenha aumentado, a municipalização está longe de se completar. E, preocupante é o fato de os recursos do Fundeb, principal impulsionador da adesão das cidades aos convênios de municipalização, ter o ano de 2020 como final de vigência, sem que se acene com outra proposta de partição de recursos.

Para completar o cenário educacional dos próximos anos, tivemos a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu um novo regime fiscal no país. De acordo com o texto aprovado, os gastos federais ficarão congelados pelos próximos vinte anos, sendo atualizados apenas pela inflação do ano anterior, com base na variação do Índice de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Os impactos dessa Emenda vão além da simples mudança no regime fiscal da União. Mesmo que sua vinculação seja apenas para a esfera federal e que as transferências de recursos da União para estados e municípios e as verbas para o Fundeb estejam salvaguardadas de seu escopo, a partir

dessa Emenda mudanças nas leis nacionais, estaduais e municipais serão obrigatórias para enquadrar na nova regra os orçamentos de todas as instâncias de poder.

Essas são algumas questões que destacamos como impasses e desafios para a gestão da educação municipal. Não se pode pensar em regime de colaboração sem pensar nos mecanismos legais que garantam a sustentabilidade do processo de gestão colaborativa entre os entes federados. Nesse sentido e sobretudo, é necessário que os entes federados demonstrem vontade política, o que implica em deliberações compartilhadas e compromisso comum com a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1998.
_____. **Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: ago. 2016.

_____. **Lei 9394/96 –** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARTILHA ASSOCIAÇÃO MINEIRA DOS MUNICÍPIOS. **O pacto federativo brasileiro e seu reflexo nas administrações públicas municipais**. Disponível em: http://www.portalamm.org.br/files/Institucional/CartilhaAMM2013_web.pdf Acesso em: set. 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfilwindow.php?nomemun=Itaguaí&codmun=330200&r=2> Acesso em: set. 2014.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. Z. Introdução. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

PISSAIA, V. H. **A Municipalização do ensino em municípios de pequeno porte: a Região de Taquaritinga – (1998-2009).** Dissertação Mestrado. 134p. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

- VI -

CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COMO ESPAÇOS SOCIAIS DEMOCRÁTICOS DE INTERLOCUÇÃO E INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO TRANSFORMADOR NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO

Greice Quele Mesquita Almeida
Instituto Federal do Tocantins – IFTO/Dianópolis
greice.almeida@ifto.edu.br

Rosilene Lagares
Universidade Federal do Tocantins-PPGE/UFT
roselagares@uft.edu.br

INTRODUÇÃO

Circunscrito a temática das conferências municipais de educação e do planejamento educacional, este trabalho objetiva discutir em que medida as conferências no campo da educação realizadas no município de Palmas-TO, configuram-se ou não como espaços e instrumentos transformadores do planejamento educacional. Isto, com a intenção de contribuir com a construção de um tema pouco explorado, haja vista, que, esses eventos estarem evidenciados com as realizações da I e II Conferência Nacional de Educação (CONAE), nos anos de 2010 e 2014,bem como a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, para o decênio 2014-2024:

> Art. 6º–A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) **conferências nacionais de educação** até o final do decênio, precedidas de **conferências distrital, municipais e estaduais**, articuladas e coordenadas pelo Fórum
> Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.
> § 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no *caput*:
> I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

> II - promoverá a **articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais** que as precederem.
> § 2º As **conferências nacionais de educação** realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o **objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.**
> [...]
> Meta 9 [...] Estratégia 19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as **conferências municipais, estaduais e distrital** bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação; (grifo nosso).

Contudo, no ano de 2017 a Portaria nº 577/17 antecedida pelo Decreto do Executivo de 27 de abril de 2017, que realizou uma nova convocação para a 3ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), desrespeitou as deliberações do Pleno do Fórum Nacional de Educação (FNE) com relação ao cronograma da CONAE 2018; subordinando o FNE ao Ministério da Educação (MEC) na condução do evento, o que contraria o artigo 6º da Lei nº 13.005/2014.

Nesse contexto, as entidades e movimentos sociais do campo educacional anunciaram que não participariam do Fórum Nacional de Educação, desfigurado pelo atual governo, realizaram uma saída coletiva, e posteriormente divulgando a constituição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), realizada em maio de 2018, no município de Belo Horizonte, Minas Gerais(MG).

A **Etapa Nacional da CONAE/**2018 **promovida pelo** Fórum Nacional de Educação (FNE), de acordo com o site oficial "foi realizada em novembro de 2018, com realização de etapas estaduais e municipais" [2]

Todavia, no início do ano de 2019 o Decreto Nº 9.465, publicado no diário oficial da União em 02 de Janeiro, extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase)[3]. As competências da SASE foram alocadas na Secretaria de Educação Básica (SEB),

---

[2] Cf., http://fne.mec.gov.br/documentos/conae-2018, portal do FNE que apresenta informações a respeito da CONAE/2018.

[3] A SASE foi criada em 2011 como uma demanda da CONAE 2010. Tem como função precípua o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação, além de estimular a colaboração entre os sistemas para que as metas de seus respectivos planos de educação sejam consonantes ao PNE, pela via da constituição de uma Rede de Apoio Técnico Nacional para elaboração ou adequação dos planos de educação‖. Disponível em: Acesso em: 13 dez. 2017.

ficando, portanto, a cargo da SEB a responsabilidade de monitorar o Plano Nacional de Educação (PNE) e articular o Sistema Nacional de Educação (SNE

METODOLOGIA

Para a construção da discussão supracitada, os caminhos do processo científico, considerando os aspectos instrumentais e a discussão teórica, concentram-se em abordagem qualitativa e na construção dos dados e informações por meio de pesquisa bibliográfica e documental (CRESWELL, 2010).

Importa, ainda, explicitar que a pesquisa documental, circunscrita ao tema das conferências municipais em Palmas- TO, permitiu fazer inferências para a reconstrução do processo histórico no município "[...] numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido." E para "[...] criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos." (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13-14).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Especificamente no Município de Palmas- TO, o ano de 2012 marca o início do processo de planejamento da educação municipal por meio de conferências com a realização da I Conferência Municipal de Educação. Dando sequência a essa ação, realizaram-se a II e a III edição do evento nos anos de 2013 e 2015.

Os temas e os objetivos dos três eventos realizados guardam relação direta com o planejamento educacional, sendo em 2012 e 2015 para a elaboração do PME e em 2013 para subsidiar a elaboração do PNE. Em todos os eventos, as comissões organizadoras contaram com a representação de diversos segmentos da sociedade civil.

O documento "Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora" (CONAPE, 2017, p.1), marca o lançamento da Conferência Nacional Popular de Educação, trabalha com a tese de que a CONAPE "[...] é uma convocação à retomada da democracia no país e das vozes da sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e das entidades educacionais; uma reafirmação do compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora."

Defende a continuidade do movimento democrático da Conae/2014:

> O amplo e democrático movimento de participação da sociedade civil na realização da 2ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2014), desde suas etapas preparatórias realizadas nos municípios, estados e no Distrito Federal, contribuiu de maneira inegável para consolidar o avanço das políticas de educação, especialmente, para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e para a elaboração ou adequação dos planos estaduais/distrital e municipais de educação correspondentes, bem como para a sua implementação e avaliação. (CONAPE, 2017, p. 1).

É nessa perspectiva que as conferências de educação são consideradas como instrumentos do planejamento democrático para educação, nas quais se instituem reflexão a respeito de uma concepção pedagógica crítica, o enfrentamento das políticas ilegítimas e a construção dos sistemas de educação, com fortalecimento da escola pública e a regulamentação do ensino privado.

Entretanto, "Em que pese a importância política desses movimentos, o Estado Nacional ainda carece da firme adesão da sociedade civil e política na concepção, organização e implementação de uma Conferência Nacional de Educação." (BRASIL, 2008) o que se replica para o Município de Palmas-TO.

CONCLUSÕES

Como o planejamento da educação é uma arena de disputa de intencionalidades, concepções de mundo, de projetos de educação, políticas públicas educacionais, envolvendo relações de poder, para além de ação apenas técnica, as conferências, sendo espaços e instrumentos legais para a sua realização, a despeito de possíveis limitações, constituem-se como *lócus* privilegiados de transformação do planejamento educacional, justamente porque as contradições, os conflitos e os problemas não são negados, ao contrário são trabalhados para serem superados coletivamente.

Todavia, nem sempre os temas e objetivos das conferências de educação foram diretamente o planejamento da educação, nem com a participação de sujeitos com interesses distintos, não apenas no âmbito do município, mas em todo o território nacional.

Enfim, em meio a contradições, limitações e lacunas, esses eventos vêm se constituindo em instrumentos e espaços para o planejamento do campo educacional, em construção tanto em Palmas/TO como no Brasil, possibilitando também a participação de diversos segmentos da sociedade na elaboração das políticas educacionais, podendo ser inovador se for democrático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Greice Quele Mesquita. **Conferências e Congressos de educação: espaços e instrumentos para planejamento educacional nacional e no Município de Palmas/TO.** Palmas: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Referência. Brasília, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 577**,** de 27 de abril de 2017. *Diário Oficial da União*, 2017b: Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2017/05/08/membros-do-forum-nacional-de-educacao-criticam-exclusao-de-membros-da-sociedade-civil/ . Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto de 26 de abril de 2017. **que convoca a 3.ª Conferência Nacional de Educação. 2017c**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/Dsn14456.htm

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 9.465 de 02 de janeiro de 2018. **que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE**. Disponível em:http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE). **Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora.** Brasília, 20 de Junho de 2017. Disponível em: www.anped.org. Acesso em 01de out.2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009.

- VII -

O PNE COMO NORTE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: O CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Edmar de Queiroz
Senado Federal (Consultoria Legislativa: Área de Educação)
edmarq@senado.gov.br

O Plano Nacional de Educação (PNE)[4] apresenta baixo nível de implementação, porém, ao mesmo tempo, tem funcionado como uma bússola para as políticas educacionais, orientando as ações da sociedade civil, de gestores e de órgãos governamentais. Essas ações, no entanto, carecem de maior organicidade e alinhamento.

Essas constatações tomam como referência nossa participação na equipe técnica[5] da avaliação da Meta 1 do PNE, referente à educação infantil, empreendida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (CE)[6]. Nosso relato de experiência visa a mostrar como essa avaliação pode nos dar lições sobre a implementação do PNE.

A Meta 1 do PNE, determina a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação do atendimento em creche para, no mínimo, 50% das crianças de até três anos de idade até o final da vigência do plano. As estratégias da meta apontam caminhos para se chegar a esses objetivos, notadamente a articulação federativa, o regime de colaboração, a garantia de padrão de qualidade, a equidade, o levantamento da demanda por creche, a busca ativa, a construção escolas de educação infantil, a avaliação de qualidade do ensino, a promoção da formação docente, a implementação de programa de orientação às famílias com crianças de até três anos, além de outras medidas.

A avaliação foi realizada durante o ano de 2018 e contou com a compilação de documentos, estudos acadêmicos e resultados de auditorias, além da realização de reuniões

---

[4] O PNE foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
[5] A equipe técnica contou ainda com a consultora legislativa Tatiana Feitosa de Britto e com os consultores de orçamento Carlos Murilo Espinola Pereira de Carvalho e Juci Melim Junior. O Relator da matéria foi o Senador Pedro Chaves.
[6] O Senado Federal tem a prerrogativa de avaliar periodicamente o cumprimento das metas do plano, de acordo com o art. 5º, II, do PNE; e Art. 58, § 2º, VI, da Constituição Federal.

técnicas e entrevistas com gestores da educação federal e municipal e com representantes da sociedade civil.

Aqui, pretendemos apontar os principais achados desse estudo[7]. Para tanto, fizemos um recorte com vistas a priorizar a análise da implementação de dois programas federais específicos, o Proinfância e o Criança Feliz, como referências para discutirmos os problemas de governança e alinhamento na implementação do PNE.

O primeiro programa federal a que nos referimos é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Embora tenha sido criado em 2007, antes do PNE, esse programa tem grande incidência sobre o plano, uma vez que visa a construir e mobiliar creches e pré-escolas. À União compete assegurar os recursos financeiros e técnicos para os municípios e o Distrito Federal, responsáveis pelas obras.

O Proinfância passou por várias fases, com mudanças nos projetos arquitetônicos e na sistemática de liberação dos recursos, relacionadas a tentativas de aprimoramento do controle sobre o ritmo de andamento das obras e sobre o funcionamento das novas unidades. Essas mudanças ao longo da implementação, no entanto, não impediram que muitas obras fossem paralisadas e que atualmente existam muitas creches e pré-escolas inacabadas em todo o Brasil. Algumas das mudanças na sistemática de construção foram exitosas, especialmente aquelas implementadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nos sistemas eletrônicos de controle das obras. Outras, no entanto, resultaram prejudiciais, como a que pretendia adotar as denominadas "metodologias inovadoras" na construção de creches, com projetos elaborados de forma centralizada e encaminhados para os responsáveis pela construção. Dados do FNDE de outubro de 2018 apontam que, de um total de 3.629 dessas creches, apenas 105 haviam sido construídas. As demais estariam paralisadas, em execução, inacabadas ou canceladas.

Um dos mais recentes programas voltados para o atendimento da primeira infância e que se insere na estratégia 1.12 do PNE é o Programa Criança Feliz.[8] A iniciativa visa à promoção de visitas domiciliares periódicas a gestantes e crianças de até três anos cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família, crianças de até seis anos beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada e crianças de até seis anos em situação de acolhimento.

---

[7] A Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Educação Infantil), Relator: Senador Pedro Chaves. Disponível em file:///D:/USERS/edmarq/Downloads/ARQUIVO_PORTAL_CE_2958ComissaoPermanenteCE20181211%20(2).pdf Acesso em 08/02/2019.

[8] Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016.

Em que pese atender uma estratégia do PNE e se justificar com base em estudos da neurociência sobre o desenvolvimento da primeira infância, o programa não parece estar considerando os objetivos do PNE, notadamente aqueles relativos à busca ativa ou ao levantamento da demanda por educação infantil. Ademais, apesar de o Criança Feliz ter sido pensado como uma ação intersetorial, sua implementação tem ocorrido basicamente por meio do Ministério do Desenvolvimento Social, atual Ministério da Cidadania, com pouca incidência da área de educação.

Nos problemas enfrentados pelo Proinfância e outros programas de apoio à educação infantil e pelo Criança Feliz podemos visualizar as dificuldades de coordenação federativa a que já nos referimos. De fato, a implementação de programas em que a União dialoga diretamente com municípios (normalmente sem passar pela instância estadual) tem apresentado problemas de implementação que podem comprometer a eficiência e efetividade.

Em grande medida, isso tem acontecido em razão de diversos fatores, entre os quais sugerimos os seguintes:

- A inexistência de matriz de responsabilidade para a implementação do plano, com a definição do papel de cada esfera de governo em relação a cada meta e estratégia;
- A indefinição em torno do Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto no art. 13 da Lei nº 13.005, de 2014, sem o qual a atuação dos sistemas de ensino permanece desarticulada, tornando o sistema de colaboração uma ideia com pouca efetividade;
- O fato de que as instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, previstas nos §§ 5º, 6º e 7º do art. 7º da Lei do PNE não foram colocadas em prática como se esperava.

A boa notícia é que os principais atores consultados para realização da avaliação feita pela CE são conscientes desses problemas de governança e de coordenação e reconhecem a necessidade de superá-los, inclusive apontando inovações que fazem com o atual plano tenha demonstrado mais possibilidades de sucesso que o anterior.

Ficou evidente, ao dialogamos com os diversos atores responsáveis pela implementação e acompanhamento do PNE, que o plano orienta seus discursos e suas práticas, além das ações dos órgãos públicos ou das entidades da sociedade civil que representam.

No caso específico da educação infantil, a resolução dos problemas de coordenação identificados traria maior viabilidade para o alcance das metas de atendimento em creche e pré-escola. O país poderia matricular os 1,9 milhão de crianças de 0 a 3 anos necessários para cumprir a exigência do primeiro indicador da Meta 1, além das 450 mil crianças de quatro e cinco anos que faltam para que a meta do atendimento na pré-escola, que deveria ter sido cumprida em 2016, seja alcançada.

De fato, o efetivo alinhamento dos programas internamente no âmbito federal e com os demais entes da federação pode vir a reduzir custos financeiros e de operação, além de proporcionar uma maior visão de conjunto do plano. Esse processo pode fazer com que ações que hoje, embora referenciadas no PNE, são feitas isoladamente, possam ser realizadas com a conjugação de esforços de todos os responsáveis. Sem o aprimoramento da coordenação, o PNE funciona como um norte comum, mas o "cada um por si" que vemos hoje acaba por prejudicar os resultados do conjunto.

Resta saber se o novo governo dará esse passo no sentido da coordenação de esforços e da cooperação federativa tendo como eixo o PNE. Os primeiros sinais, no entanto, apontam para uma ausência do plano no discurso da nova equipe do Ministério da Educação, o que não é nada alvissareiro.

REFERÊNCIAS

Abrúcio, Fernando; Seggatto, Catarina I.; Pereira, Maria Cecília G. Regime de Colaboração no Ceará: Causas do Sucesso e Alternativas de Disseminação do Modelo. Movimento Colabora, 2017. Disponível em http://movimentocolabora.org.br/wpcontent/uploads/2017/11/Relatorio-Ceara-AF-Web.pdf. Acesso em 4/12/2018.

FNDE, s/d. Sobre o Proinfância. Disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ouprograma/sobre-o-proinfancia. Acesso em 10/10/2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Brasília, DF, 2018.

Nunes, Maria Fernanda Rezende et al. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

- VIII -

PLANOS DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Kezya Helga de Souza Rodrigues da Silva
PPEB/NEB/UFPA
kezya.helga@hotmail.com

Cintia Aurora Quaresma Cardoso
PPEB/NEB/UFPA
cintiacard@yahoo.com.br

Maria Gorete Rodrigues de Brito
PPEB/NEB/UFPA
mariagoretebrito2011@hotmail.com

Roberta da Trindade Pantoja Hage
PPEB/NEB/UFPA
robertahage@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento que tem entre seus objetivos o de analisar os avanços e desafios para implementação dos Planos de Educação, tendo em vista as modificações que vem ocorrendo no Estado brasileiro assim como os movimentos ocorridos em torno da construção dos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010) e (PNE 2014-2024). Assim, para alcance do objetivo proposto, optamos metodologicamente por uma abordagem qualitativa, por meio da revisão bibliográfica, pautada nos autores Silva (2007), Saviani (2014), Dourado (2017) e Scaff e Oliveira (2018).

A concretização do planejamento na forma de um plano, em particular em um plano de educação, se traduz em um documento normativo e político que estabelece compromissos e princípios que os entes federados deverão seguir para o alcance dos objetivos desejados no campo educacional. A partir de diversos processos e mudanças no cenário político brasileiro,

os planos nacional, estaduais e municipais passaram a se tornar focos de estudos e pesquisas, assim como de carregar grande expectativa em torno da consolidação das políticas educacionais.

PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Segundo Saviani (2014), a necessidade do planejamento apontada pelos pioneiros da educação em 1932, influenciou diretamente a Constituição Federal (CF) de 1934, que fixou o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu Artigo 150 como sendo competência da União.

Posteriormente, o cenário político de golpes de Estado nos anos de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985 relegaram o PNE, assim como tornaram mais difíceis as iniciativas de uma educação nacionalmente planejada.

Esta situação veio a modificar-se a partir da CF de 1988 e, mais tarde, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/96, marcos legais que mudariam os rumos do planejamento educacional brasileiro, principalmente por estabelecer o princípio de gestão democrática da educação, possibilitando e consolidando a maior participação da sociedade civil na construção das políticas educacionais, e por conseguinte nos planos educacionais.

O PNE 2001-2010 aprovado pela Lei n°10.172 de 2001, foi permeado pelos embates entre duas diferentes propostas de plano, uma da sociedade civil e outra do poder executivo, que para Silva (2007) resultou-se em uma conciliação possível naquele contexto. Estabelecido pela CF de 1988, artigo 214 com duração decenal, o PNE em 2010 teve inúmeras propostas, debatidas e encaminhadas à Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, a qual aprovou o documento que seria a base para a construção do novo PNE que novamente entraria em conflito com a versão apresentada pelo poder executivo.

Após intensa disputa de quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, sobretudo no que se refere à questão do financiamento da Educação, é aprovada sem vetos pela Presidente Dilma Rousseff a Lei 13.005/2014, que estabeleceu o novo PNE 2014-2024, o qual segundo Dourado foi "uma versão enxuta se comparado ao PNE anterior, com estrutura diferenciada", e ainda acrescenta que este instituiu "metas ousadas e de grande importância, sobretudo à ampliação das oportunidades educacionais" (DOURADO, 2017, p.72). Ao contrário do anterior que não estipulou prazo, o novo Plano estabeleceu que Estados e Municípios elaborassem seus planos de educação ou adequassem os planos já existentes em consonância com o novo PNE, no prazo de um ano a partir da sua publicação.

DESAFIOS DOS PLANOS EDUCACIONAIS

Segundo dados do site do MEC-PNE/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)[9] de 2018, todos os Estados e Municípios possuem seus Planos constituídos, o que em comparação com o PNE 2001-2010 anterior já demonstra certo avanço, pois o compromisso de sua elaboração foi cumprido, embora não saibamos a particularidade de como estes foram construídos, se com ou sem a participação da comunidade educacional e da sociedade civil, como manda a Lei do Plano.

Entre os principais desafios, está o monitoramento e a avaliação do cumprimento das metas pela União, Estados e Municípios, a este respeito Scaff e Oliveira (2018) apontam que:

> o monitoramento e a avaliação dos planos decenais de educação exigem um esforço teórico-metodológico na medida em que requerem dos sujeitos envolvidos capacidade técnica e constante reflexão acerca das metas e estratégias contidas no plano, em vista do objetivo final a que se destina (SCAFF E OLIVEIRA, 2018, p.157).

Em 2016 o governo nacional sofre novo golpe de Estado que além de resultar na deposição da presidente, que além dos vários ataques à democratização e descentralização educação, causou perdas imprescindíveis no acompanhamento, avaliação e deliberação das demandas pela sociedade civil com a substituição de membros eleitos democraticamente no Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação por representantes indicados a serviço do mercado educacional.

Aliado a isto a Emenda Constitucional n° 95 aprovada em dezembro de 2016, congelou o orçamento nacional por 20 anos, que para Scaff e Oliveira (2018) reflete profundamente na avaliação, monitoramento e execução dos planos educacionais, pois sem recursos regulares e suficientes torna-se inviável o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas nos planos educacionais. Para Amaral (2016, p.671) o efeito da EC 95/2016, "é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social" evidenciando um retrocesso de proporções inimagináveis, tal como, já sinaliza a inviabilidade do cumprimento dos planos já existentes e também os das próximas décadas.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

[9] A SASE foi criada em 2011 como uma demanda clara da CONAE 2010, que exigia do MEC uma ação mais presente na coordenação do trabalho de instituir o Sistema Nacional de Educação.

Iniciado um novo governo nacional no ano de 2019, a situação tende a piorar, pois os planos educacionais não foram se quer mencionados no plano de governo do presidente eleito, como também não houve qualquer sinalização em revogar EC 95/2016. As prioridades do novo governo denotam uma proposta que difere profundamente da que vinha sendo estabelecida e executada antes do impeachment de 2016 e excluem qualquer perspectiva referente a investimentos na educação, demonstrando a necessidade de uma agenda de resistência por parte da sociedade na luta pela manutenção da educação como direito social inegociável.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 18 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf Acesso em 18 de maio de 2018.

BRASIL. Lei n°10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (2001-2010)**. Brasília: DF. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm_Acesso em 18 de maio de 2018.

BRASIL. Lei n°13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (2014-2024).** Brasília: DF. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 18 de maio de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **Plano Nacional de Educação: O epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: editora da imprensa universitária/ANPAE, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; OLIVEIRA, Marli dos Santos de**. Planos decenais de educação: sistematização do monitoramento e avaliação nos cenários estadual e municipal**. Revista Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 141-162, jan./abr. 2018

SILVA, Luís Gustavo A. **Plano Nacional de Educação: uma avaliação das diferentes concepções de gestão educacional em disputa.** Linhas Críticas, Brasília, v. 13, n. 25, p. 253-270, jul./dez. 2007.

- IX -

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL E SUA REGULAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE

Leandro Sartori
UNICAMP/ CAPES
leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
UERJ / CNPq
gil.barao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se vincula ao projeto de pesquisa *Políticas Públicas de Educação Federal e sua regulação nos municípios da Baixada Fluminense: regime de colaboração, organização escolar e participação social*, financiado pelo CNPq, cujo objetivo é compreender a regulação de política pública de educação federal nos municípios da Baixada Fluminense[10] após a redemocratização. Dentre as ações de pesquisa desdobradas deste projeto, destacamos o estudo do regime de colaboração associado a questão da Educação Integral.

A despeito de a Educação Integral estar na pauta dos movimentos sociais e iniciativas oficiais de alguns governos no século XX (COELHO, 2009), é notório que as ações não tiveram ampla divulgação e não chegaram a maioria dos municípios. No Estado do Rio de Janeiro foi implementada iniciativa pioneira que trouxe a Educação Integral (em fins dos anos de 1980) como pauta política por meio dos Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Tal política demarcou um padrão de qualidade formativa para a escola pública (JACOMELI, BARÃO, SARTORI, 2017).

[10] A Baixada Fluminense compõe a região metropolitana do Rio de Janeiro, sendo composta de treze municípios periféricos. Historicamente esta região abriga sujeitos de classes menos favorecidas do ponto de vista econômico e tem índices sociais (de escolarização, saúde e violência) baixos, mesmo que alguns municípios tenham considerável receita de impostos.

A política indicada acima não se desdobra nacionalmente e mesmo dentro do referido Estado perdeu força. A Educação Integral não figura, portanto, em nenhuma política pública federativa até meados da década de 2000. Com o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério[11] (2007), fica estabelecido em âmbito nacional um patamar mínimo de financiamento educacional para cada matrículas de estudantes em regime superior a sete horas diárias na escola.

No quadro esboçado, quais os delineamentos postos pelas políticas federais de educação integral criadas após o surgimento do FUNDEB? Quais seus impactos nos municípios da Baixada Fluminense? De que maneira se expressa tal questão em termos do regime de colaboração?

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL FEDERAL E SEUS IMPACTOS NOS MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DADOS DE MATRÍCULAS

No ano de 2007, após a publicação do FUNDEB, foi decretado o Plano de Desenvolvimento da Educação[12]. Este plano fragmentou a lógica da política educacional brasileira na medida em que estabeleceu diferentes projetos como indutores das ações. Os projetos não foram constituídos como ações de Estado, estando sujeitos as alterações imediatas decorrentes das diretrizes orçamentárias e do governo vigente. Pelo menos duas políticas de Educação Integral destacamos: em 2007 é criado o Programa Mais Educação (atualmente Programa Novo Mais Educação) e em 2009 é criado o Programa Ensino Médio Inovador.

Ambas as ações reproduzem a lógica em que o termo integral designa ampliação da carga horária, vislumbrando a redução do absenteísmo escolar - recomendação dada em âmbito internacional por meio dos acordos e das conferências (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2018). Os programas impactam a organização escolar também do ponto de vista curricular – por exemplo, o Novo Mais Educação dando primazia aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para resposta às avaliações externas; e o Ensino Médio Inovador pensando a integração e redesenho curricular, tomando por premissa os itinerários formativos. Com isso, há uma

[11] Lei do FUNDEB nº 11.494/2007
[12] Decreto que estabelece o PDE nº 6.094/2007.

> "secundarização dos objetivos de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2013) ou o que Miranda; Santos (2012) chamaram de descaracterização do papel da escola; e a desresponsabilização do Estado diante das políticas públicas de educação (MIRANDA; SANTOS, 2012) e barganha política pela propaganda redencionista na "educação integral" (LIBÂNEO, 2013). (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2018)

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024)[13] se estabeleceu que 25% dos alunos da rede pública deveriam ser matriculados em tempo integral (previsto cumprimento até 2024[14]), mas a média nacional até hoje tem sido de 13,03% e a média do Rio de Janeiro tem sido de 17,66 %. Os números estão abaixo da propaganda feita pelos órgãos de acompanhamento da política - no site do MEC, no link PNE em movimento[15] (17,4%) e da organização "observatório do plano"[16] (15,5%).

Ao considerar que as matrículas de cada aluno em horário integral equivalem a um montante maior de dinheiro recebido (ponderando a redistribuição via FUNDEB), pode-se inferir que há impacto orçamentário significativo – sobretudo para os municípios, já que eles abarcam a maior parcela dos matriculados em Tempo Integral – quando há oscilações no quantitativo de matrículas[17]. Quais os impactos de tal política de ampliação de carga horária nos municípios da Baixada Fluminense? Nos parece alarmante que nos municípios analisados os números de matrículas em tempo integral tenham caído drasticamente nos anos da crise política. Note o gráfico:

---

[13] Lei do PNE nº 13.005/2014

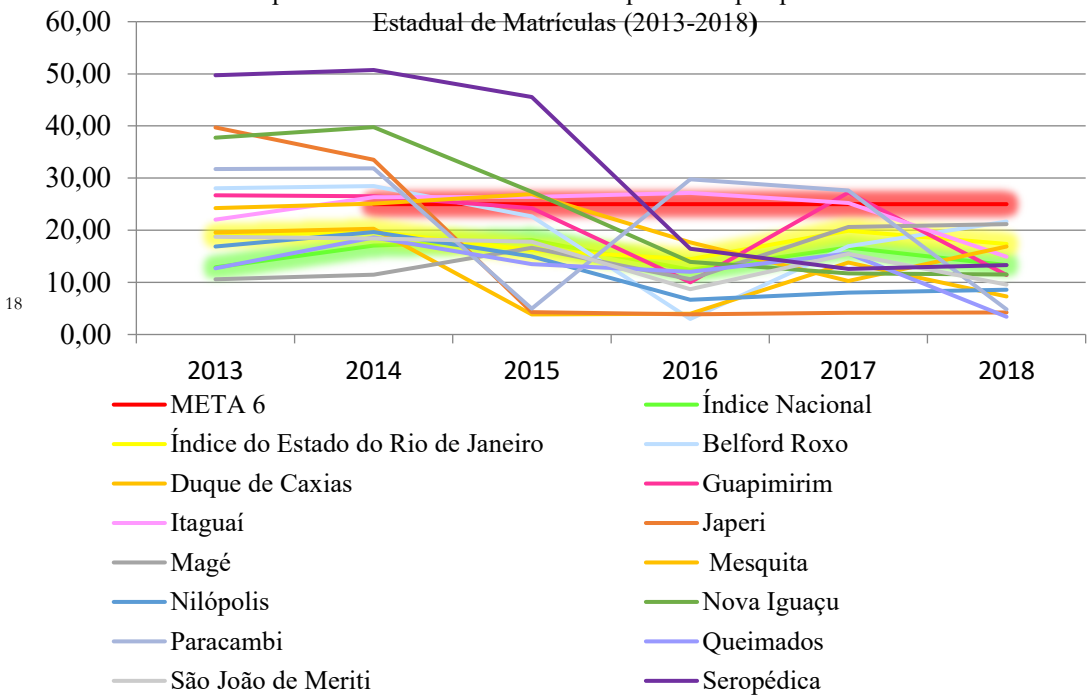
[14] No PNE se indica oferecer "Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica." (BRASIL, 2014). E aponta estratégias nos seguintes sentidos: 1) Tempo e Atividades; 2) Infraestrutura, recursos e equipamentos; 3)Parcerias-público privadas; e 4) Diversidade.

[15] Disponível no site http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php

[16] Disponível no site http://www.observatoriodopne.org.br/

[17] Por exemplo, no ano de 2015 24,46% das matrículas municipais brasileiras correspondiam ao tempo integral, ao passo que em 2016 este número cai para 16,91%. Isto implica pensar que cerca de 8% do FUNDEB é modificado pelo computo redistributivo.

GRÁFICO 1 - Porcentagem de matrículas em Educação (em Tempo) Integral nos Municípios da Baixada Fluminense comparados a perspectiva Nacional e Estadual de Matrículas (2013-2018)



[18]

Gráfico criado pelos autores. FONTE: INEP, 2018.

O decréscimo do número de matrículas nas redes municipais é significativo, gerando repercussão na vida dos estudantes, de suas famílias, na dinâmica organizativa e de formação escolar e no próprio computo monetário das redes. Quais as razões podem ser aviltadas para tal redução de matrículas?

CONCLUSÕES:

Com esta pesquisa temos notado que os programas federais tem caráter frágil, podendo sofrer modificações a depender da política de governo em curso. As mudanças na política de Educação Integral foram operadas a partir de justificativa que diz respeito aos resultados em avaliações externas – aulas de reforço no contra turno seriam parte do Programa Novo Mais Educação com objetivo de melhora dos índices nas avaliações. A Educação (em tempo) Integral apenas associada aos limitados objetivos de melhora dos índices em avaliação acaba por se constituir como slogan propagandístico e, por outro lado, tem gerado a concreta diminuição orçamentária, já que agora este programa pode ocorrer em modalidade de 5 horas de atividade escolar, estando abaixo do considerado Integral no

[18] Justifica-se o começo do gráfico com o ano de 2013 para se ter um balanço da repercussão do PNE 2014 no número de estudantes contabilizados como Matrícula em Educação (em tempo) Integral.

FUNDEB. Como as redes municipais comportam a maior parte dos alunos em tempo integral, pressupõe que estas sofram com a redução de recursos com os desdobramentos necessários para (re)organização, no chão da escola, das ações e políticas públicas de Educação Integral[19].

REFERÊNCIAS:

BARÃO, G.; JACOMELI, M.; SARTORI, L. Educação (de tempo) Integral: Controversas e desafios no Plano Nacional de Educação (2014-2014). Revista Políticas Educativas. No prelo.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acessado em: 04 de novembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos Acessado em 04 de novembro de 2018.

JACOMELI, M.; BARÃO, G.; SARTORI, L. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM AS DIRETRIZES DA CONFERÊNCIA DE JOMTIEN . *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 32 - 57, SET/DEZ 2018. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/638/393 Acessado em 04 de novembro de 2018.

JACOMELI, M.; BARÃO, G.; SARTORI, L. Educação Integral do Homem e a Política Educacional Brasileira: limites e contradições. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.3 [73], p.842-860, jul./set. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v17i3.8651015 Acessado em 04 de novembro de 2018.

[19] Este texto se insere num projeto maior, no qual temos empreendido visitas aos municípios estudados para apurar dados.

- X -

LEITURA E DEMOCRATIZAÇÃO: DISCURSOS REVELADOS NAS ENTRELINHAS DO PLANO NACIONAL DO LIVRO E LEITURA- PNLL

Lidiane Tavares do Nascimento Gomes
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP
lidiane.tn@gmail.com

Regina Lúcia da Silva Nascimento
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP
relusilvanas@gmail.com

A fim de compreendermos os discursos presentes na Política Nacional de Leitura, tendo como pano de fundo a atuação do Estado, investigamos o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), à luz da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin, tendo em vista que os documentos de Política Educacional são provenientes do aparelho do Estado e expressam não somente diretrizes para a educação, mas trazem em seu bojo interesses políticos e produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2009).

A leitura, objeto da investigação, caracteriza-se como uma prática social que traz certa carga de complexidade. É relevante perceber essa complexidade, inclusive sua evolução histórica como resultado da luta de classes, pois a educação sempre foi um aparelho ideológico a serviço dos interesses da classe dominante, a qual desde muito cedo, mantém-se no poder.

Em função disto, a pesquisa foi realizada em torno do princípio 'Estado e Sociedade', uma vez que a concepção de leitura adotada aqui está para a construção de sentidos e a prática social em que o leitor agente é capaz de transitar por diferentes contextos, relacionando habilidades de leitura com necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2004).

Se ler é uma exigência antes de tudo social, portanto, uma necessidade pragmática, sua prática é importante instrumento ao exercício da cidadania. Neste contexto, o leitor proficiente é aquele que se apropria do discurso, transita por diferentes contextos, compreende a linguagem como uma forma de poder, isto é, um leitor capaz de

> dialogar com uma concepção política de leitura: uma leitura que não apenas ofereça respostas ao homem, sobre sua própria realidade, mas que também instigue-o a colocar-se questões e o instrumente na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e ao mesmo tempo seja capaz de torná-lo melhor (MARIA, 2002: 51).

Do mesmo modo, Freire (2005, p.11) defende que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". Contudo, enfatiza que "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto"; é preciso que a leitura da palavra se faça presente para que o sujeito alcance a compreensão que o leve a ler o mundo de maneira crítica, politizada e consciente.

Quando o Estado assume o papel de ampliar o sentido das práticas de leitura, por meio da instituição de políticas públicas, a leitura deixa de ser apenas uma herança familiar para se tornar um bem social. É neste contexto que surge a Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003 que institui a Política Nacional do Livro (PNL) a qual apresenta em seu Art. 1º as diretrizes que asseguram a promoção do direito à leitura e ao livro:

> II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2003).

Esta política pública em leitura se redimensiona por meio do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, Decreto nº 7.759 (BRASIL, 2011). A esse Plano, conforme documento escrito, é conferido o *status* de Política de Estado, dado o seu caráter descentralizado, cujo papel é o de nortear as políticas, os programas, os projetos e as ações continuadas desenvolvidos no âmbito dos governos estaduais e municipais.

O PNLL constitui-se em dezoito princípios norteadores que contextualizam e justificam a proposição do Plano, uma vez que trazem pressupostos conceituais em relação à leitura; vinte e dois objetivos e metas com vistas à assegurar e democratizar o acesso à leitura e às bibliotecas a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano (BRASIL, 2003); e quatro eixos organizados a partir das metas que sistematizam e delineiam as ações a serem realizadas por outras instituições e entidades.

O caráter descentralizado e democrático é demarcado no Plano como premissa dessa política do Estado desde o início do processo. Sob esta perspectiva, o PNLL traz em sua

letra o conceito de democratização nos seguintes aspectos: (a) nos princípios norteadores; (b) nos eixos de ação; (c) na gestão participativa; (d) no objetivo central:

> assegurar e democratizar o acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente (BRASIL, 2014, p.23).

Contudo, sabemos que o desaparecimento de um poder centralizador permite que as atividades de serviço do governo sejam delegadas vantajosamente a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior (BIANCHETTI, 1996). Conforme Shiroma e Santos (2014) isso impinge à autonomia uma nova acepção, transformando-a numa autonomia fundamentada na "autoadministração" ao invés de constituir-se numa "autogestão política".

É importante enfatizar, ainda, na proposta de democratização da política de leitura,a gestão participativa. O PNLL enfatiza a participação de diversos setores da sociedade ligados à questão da leitura e do livro na proposição do Plano). Isso fica claro, principalmente, em um de seus princípios fundamentais:

> O primeiro princípio é de que só lograremos êxito nessa empreitada se ESTADO E SOCIEDADE estiverem juntos na construção dos Planos. As tarefas que temos são gigantescas e de longo prazo e somente a forte união dos dois entes que constituem a nação podem dar conta dessa missão (BRASIL, 2015, p. 6, grifo do autor).

Por outro lado, a inclusão da sociedade nesse contexto revela novos significados. De acordo com Neves (2005) esse envolvimento político acaba pasteurizando a verdadeira participação crítica e contestadora, "impingindo a participação 'operacional' que realiza aquilo que é esperado pelas diretrizes políticas mesmo quando delas discordem" (SHIROMA E SANTOS, 2014, p. 34).

A política de leitura, como as demais políticas educacionais, acaba induzindo às necessidades sociais e políticas de conservação, ajustada à concepção de mundo hegemônico. Desta feita, acreditamos que as ações que orientam fundamentalmente na conformação de uma estrutura educacional como veículo de efetivação das exigências do modelo social vigente, devem ser consideradas a partir de uma reflexão crítica, que revele as contradições ocultadas nas políticas educacionais. Diante do exposto, a investigação apontou reflexões

relevantes sobre o papel atribuído ao Estado quanto à descentralização, configurando-se em fator de coesão social, máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. O modelo neoliberal. *In*: BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. cap.3. p.70-103.

BRASIL. Caderno do PNLL: edição atualizada e revisada. Brasília: MinC, 2014.

_____. Decreto nº 7.559 de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e dá outras providências. *In*: BRASIL . **Legislação sobre livro e leitura**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

_____. **Guia para elaboração e implantação dos Planos estadual e municipal do livro e leitura.** Brasília: 2015. Disponível em : <http://www.cultura.gov.br/pnll>.

_____. Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. *In*: BRASIL . **Legislação sobre livro e leitura**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos na política educacional.** I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Belém: UFPA, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. *Slogans* para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os *slogans* na política educacional**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 21-45.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- X1 -

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA – MG: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Lucia de Fatima Valente
ICH/UFU – valentelucia@ufu.br

José Gaspar Rosa
Unipac –advgaspar@gmail.com

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
ICH/UFU –betania.laterza@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo compreender e analisar o processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) do município de Ituiutaba - MG. Para tanto, focaliza as ações realizadas com a finalidade de avaliar e monitorar o referido Plano, a partir do Relatório de Monitoramento e Avaliação elaborado pela Comissão responsável no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Visa, portanto, identificar como se efetivam a avaliação e monitoramento das ações propostas e empreendidas no município. O Plano é considerado um instrumento eficaz de planejamento, avaliação e implementação das políticas de melhoria da qualidade da educação básica pública no município, portanto, são imprescindíveis para sua efetivação a avaliação e o monitoramento das metas e estratégias propostas no documento.

Assim, pretende-se levantar como se efetivaram a avaliação e o monitoramento do Plano no município, com o intuito de apreender seu processo e os resultados alcançados, no que se refere a uma proposta que atenda de fato aos anseios da sociedade e em que medida o referido documento poderá contribuir em âmbito nacional, para o alcance das metas propostas no Plano Nacional de Educação (regulamentado pela lei 13.005/2014), no tocante à oferta de uma educação de qualidade.

O estudo em questão é de cunho qualitativo, dentro de uma vertente crítica. Nesse sentido, as reflexões e análises são orientadas pela a dimensão da política de planejamento da

educação no Brasil a partir da promulgação da Lei 13.005/2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação no país para o decênio 2014-2024, bem como os planos estaduais e municipais de educação. Para tanto, realizou pesquisa bibliográfica e análise documental, em especial, do Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PDME de Ituiutaba- MG, aprovado por meio da Lei Municipal nº 4.368/2015.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 27 de junho de 2014, Lei 13.005/2014, depois de três anos e meio em tramitação no Congresso Nacional, os debates em torno da elaboração e reformulação dos planos municipais e estaduais ganharam novos contornos. A partir da promulgação desse Plano, estados e municípios se organizaram para elaborar ou reformular seus planejamentos, de forma a estruturar politicamente, pedagogicamente e financeiramente as propostas de educação para os próximos dez anos.

Tais planos previram a avaliação e o monitoramento, pois de acordo com as orientações do Ministério da Educação (MEC) a complexidade da execução de um plano de longo prazo e com esta envergadura requer um processo de monitoramento de forma contínua, com informações publicizadas *pari passu* do desenvolvimento de suas metas e com estratégias definidas. E ainda que a avaliação seja compreendida como "aval da ação", ou seja, deve valorizar os resultados atingidos e identificar o que ainda falta para alcançar, diante do que foi proposto. Com este intuito, a análise feita servirá para orientar as decisões e correções de rumos. (BRASIL, 2015)

Nessa perspectiva, ressalta-se a relevância dessas duas ações, "uma vez que sua organicidade dará movimento e dinamismo às diretrizes, metas e estratégias pensadas, discutidas e postas na forma de lei para viabilizar avanços para a educação nacional" (DOURADO; GROSSI JÚNIOR; FURTADO, 2016, p.455). Ademais, no âmbito municipal, são fundamentais o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação pelas autoridades competentes previstas no PMDE, bem como o envolvimento e a participação de toda a sociedade nessa ação, tendo em vista a concretização do que foi planejado coletivamente.

O PMDE de Ituiutaba, regulamentado pela Lei 4368 de 17 de julho de 2015, determina que a execução do plano e o cumprimento de suas metas serão objeto de contínuo monitoramento que deve ser realizado pela Secretaria Municipal de Educação, a Câmara dos Vereadores e o Conselho Municipal de Educação. Cabe ainda, a estas instâncias divulgar amplamente os resultados da avaliação e do monitoramento; analisar e propor politicas públicas para garantir a execução do plano, além de analisar e revisar o percentual do investimento público em educação.

O relatório de monitoramento e avaliação do PDME de Ituiutaba referente ao biênio 2017 e 2018 evidencia que a Comissão responsável por elaborar o referido documento contou com a representação de diversos segmentos, como escolas, secretarias, conselhos, universidades, entre outros. A essas instâncias coube promover o debate aprofundado acerca das metas e estratégias definidas no Plano, bem como a sua efetivação nos prazos estipulados no documento. Indica também que a meta 1 relativa à Educação Infantil, foi objeto de monitoramento somente no ano de 2018. A metodologia utilizada teve como base o "Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação", elaborado e editado pelo Ministério da Educação (MEC).

Os dados revelam que, assim como Plano Nacional de Educação sofreu cortes, os planos municipais foram impactados de forma mais contundente pelas políticas econômicas implementadas após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, quando o Senado destituiu do poder Dilma Rousseff, uma presidenta eleita legitimamente colocando Michel Temer no poder. Nesse período, foi implementada a pauta conservadora que estava programada pelo partido do então vice-presidente, destacando-se: a promulgação da Emenda Constitucional 95, de 16 de dezembro de 2016, que congela por 20 anos os investimentos em políticas públicas, que inviabiliza a realização das metas do PNE; o não cumprimento da destinação de 10% do PIB para a educação; a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, da terceirização irrestrita; a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, da reforma trabalhista (trabalho intermitente); a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da reforma do ensino médio; e a resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC.

Nesse contexto, é possível depreender da análise do relatório do PMDE de Ituiutaba que as metas e estratégias alcançadas foram aquelas que funcionaram apenas com o pessoal e estrutura existente, como a criação do Fórum de Educação Infantil, as parcerias estabelecidas entre a Secretaria Municipal e a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Estadual de Minas Gerais, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro para a formação inicial e continuada de professores. Em suma, as políticas implementadas pós-golpe não possibilitaram a concretização de grande parte das metas estipuladas no PMDE nos prazos definidos, principalmente aquelas que dependem de financiamento mais significativo.

As perspectivas de transformação passam pela resistência ativa e organizada das forças progressistas e populares como preconiza Saviani (2017) a uma rejeição a esse projeto educacional excludente em curso. Os profissionais da educação têm um papel a cumprir

nesse cenário, pois o trabalho educativo deve contribuir com a compreensão da realidade e ao mesmo tempo possibilitar as condições para ajudar a transformá-la. No âmbito do município, é necessário que além dos profissionais da educação, a sociedade civil e política, os movimentos sociais organizados e pesquisadores/as acompanhem atentamente a implementação do Plano Municipal de Educação e questionem os limites aqui apresentados, sob pena de retrocesso na oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **PNE em Movimento:** Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JÚNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 449-61 maio/ago. 2016.

ITUIUTABA-MG. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação –** PDME de ITUIUTABA- MG Lei Municipal nº 4.368/2015. Out. 2018.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana, LUCENA, Lurdes. A crise da democracia brasileira. Uberlândia: Editora Navegando, 2017.

- XII -

ESTUDANTES DO ESTADO DE SÃO PAULO BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: MOTIVOS E SUBMOTIVOS DA BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR

Maria Cecília Luiz
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Campus de São Carlos/São Paulo/ Brasil
mceluiz@gmail.com

Nádia Perez Pino
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Campus de São Carlos/São Paulo/Brasil
nadiaperezprof@gmail.com

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Este texto teve como objetivo identificar os níveis de escolaridades (ano/série) de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) e os principais motivos e submotivos de suas baixas frequências, referentes ao ano de 2018, no estado de São Paulo. Este mapeamento foi possível devido à consulta e análise do Sistema Presença mantido e avaliado pelo Ministério da Educação (MEC).

Utilizou-se como pano de fundo a Política de Transferência de Renda Condicionada (PTRC) que tem como prioridade reduzir a pobreza, garantindo o mínimo de renda para famílias pobres e/ou extremamente pobres. Para qualquer município brasileiro cumprir a condicionalidade da educação, faz-se necessário que este acompanhe e registre os dados sobre a frequência de seus estudantes. Crianças e adolescentes de 06 e 15 anos devem ter frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária, e estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de 75%. O monitoramento e o controle da frequência são feito pelo Sistema Presença, ficando a cargo e responsabilidade do MEC.

Sabe-se, por meio de algumas pesquisas que os efeitos do PBF são positivos nas trajetórias escolares e tem atendido ao seu propósito, como: diminuir a evasão/ repetência e

melhorar o desempenho escolar (CRAVEIRO, XIMENES, 2013; CIRENO, SILVA e PROENÇA, 2013).

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta investigação foi orientada por duas questões: quais são os motivos e submotivos da baixa frequência de estudantes do PBF no estado de São Paulo? Os motivos e submotivos da frequência variam de acordo com os níveis de ensino?

Esclarece-se que quando o estudante não tem a frequência satisfatória, a escola deve justificar o motivo da baixa frequência de acordo com categorias disponibilizada pelo Sistema Presença. Ao todo existem 21 motivos e submotivos que contemplam diferentes situações de vulnerabilidade que impedem a frequência de crianças e adolescentes à escola. Ao analisar esta lista – que deve ser preenchida por um responsável da escola – foi identificado que há um número maior de fatores extraescolares para os motivos e submotivos, do que de intraescolares. Acentuam-se as questões externas e ficam menos evidentes as opções para as internas, que são as mais relacionadas à escola.

Em 2018 foram realizados cinco lançamentos no Sistema Presença que totalizou 7.188.558 registros de estudantes no PBF do estado de São Paulo. Para a análise destes dados somamos os cinco lançamentos, com divisão feita conforme o banco de dados do Sistema Presença: primeiro e segundo meses[20]. O primeiro mês (semestre) totalizou-se 741.469 registros de estudantes com baixa frequência e no segundo mês (semestre), 651.883.

O primeiro problema encontrado no Sistema Presença foi observar que 53% do total de estudantes não possuíam registro do nível de ensino (ano/série) que frequentavam a escola no ano 2018. É a maior porcentagem e representa mais da metade de todos os registros[21]:

Desses motivos e submotivos da baixa frequência do aluno – para melhor percepção da situação do estado de São Paulo – mapeamos os resultados por meio dos níveis de ensino: Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º a 5º anos) e Finais (6º a 9º anos) e Ensino Médio. Mas, logo se percebeu que os maiores percentuais de baixa frequência de estudantes eram os

[20] Apesar de ser chamado de 1º e 2º meses, acreditamos que se trata de semestres letivos.

[21] Esclarece-se, também, que além dos níveis de ensinos citados, que eram do interesse desta investigação, outros níveis e modalidades são encontrados no sistema presença como: Educação de Jovens e Adultos, pré-escola etc., sendo referendados nas tabelas como categoria "outro", que não foram analisadas neste momento.

mesmos nos diferentes níveis de ensino, isto é, tanto no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais como no Ensino Médio os motivos e submotivos eram os mesmos.

Tabela 1 - Total de estudantes no estado de SP, atendidos pelo PBF, por níveis de ensino

Níveis de Ensino		
Níveis de Ensino	**Quantidade de alunos**	**%**
Não Informado	3.871.889	53,9%
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	1.557.673	21,7%
Ensino Fundamental - Anos Finais	1.317.010	18,3%
Ensino Médio	400.239	5,6%
Outro	41.747	0,6%
Total	**7.188.558**	**100,0%**

Fonte: autoria dos autores.

O item mais preenchido pela escola é o "da baixa frequência não informada". E, o submotivo "a escola esclarece que a família não informou o motivo". Isso significa que a escola não sabe a causa da ausência por que a família não informou o que ocorreu com a criança ou adolescente (no período de avaliação do PBF).

Em seguida, o motivo "Desinteresse ou Desmotivação pelos estudos", acompanhado pelo submotivo de que a unidade escolar está investigando as suas causas. Enfatiza-se que a escola declarar que os alunos estão desmotivados ou desinteressados, sem mais informações sobre essas causas, faz uma avaliação subjetiva, a qual impossibilita a análise e a averiguação desses dados. Acusar os estudantes de serem desmotivados e/ou desinteressados acaba por responsabilizá-los pelo seu processo de escolarização, sendo este fato mais preocupante no primeiro ano do ensino médio.

O terceiro percentual está relacionado ao "Tratamento de doença e de atenção à saúde do aluno", verifica-se que a situação de saúde é preocupante devido a impossibilidade do aluno ter continuidade na sua trajetória escolar. Além disso, está relacionada, diretamente, com a condição desse estudante ter acesso aos serviços de saúde. Outro motivo "Negligência dos pais ou responsáveis" seguido da justificativa de que a escola está examinando a questão

junto aos pais. A família é responsabilizada pela baixa frequência, sendo que a abrangência e a generalização compreendida pelo termo "negligência" não permite entender em quais situações a família é negligente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar os quatro percentuais mais altos dos motivos e submotivos, no ano de 2018, e compará-los com os anos inicias do ensino fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio, verificou-se que são os mesmos, apenas com percentuais diferentes. Assim, as diferenças da baixa frequência referem-se mais aos percentuais do que os motivos propriamente ditos. Lembrando que estes indicativos podem ajudar os municípios para ações futuras, ou mesmo, para nos fazer pensar como a escola tem preenchido o Sistema Presença.

Há uma preocupação do PBF muito mais voltada para problemas da vida socioeconômica do estudante do que com as situações de conflitos e violências, discriminações, ou baixo índice de aprendizagens dentro do ambiente escolar. São questões como estas que nos faz perceber que o Sistema Presença, com esta dinâmica de preenchimento, deixa margens para responsabilizar muito mais as famílias ou os próprios alunos pela baixa frequência, do que a questão problematizadora de sua escolaridade, no se refere, por exemplo, ao ensino e aprendizagem e a amplitude da ação pedagógica da escola (currículos, metodologias, avaliações, planejamentos, regimentos escolares etc.).

Outro fator que nos chama a atenção é referente à questão do envolvimento e comprometimento das famílias no processo de escolarização das crianças e dos adolescentes. O que nos faz refletir sobre a situação de pobreza e extrema pobreza dessas famílias, estando em situação de vulnerabilidade tão agravante que não conseguem cumprir os compromissos estabelecidos no PBF.

O abandono e a evasão escolar crescente nos anos finais do ensino fundamental e anos iniciais do ensino médio também são preocupantes, pois são estudantes que deixam a escola. Neste sentido, os objetivos do PBF de manter crianças e adolescentes na escola, com garantia do direito à educação e na busca de romper com o ciclo intergeracional da pobreza fica comprometido.

REFERÊNCIAS

Sistema Presença. Disponível em: <http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br/presenca/controller/login/efetuarLogin.php>. Acesso em 03 jan. 2018.

BRASIL (2004). Portaria Interministerial nº 3.789, de 17 de novembro de 2004. Estabelece atribuições e normas para o cumprimento da Condicionalidade da Frequência Escolar no Programa Bolsa Família.

CIRENO, F.; SILVA, J.; PROENÇA, R. P. Condicionalidades, desempenho e percurso escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (Org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 297-304.

CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. A. Dez anos do Programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (Org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 109-123.

- XIII -

APOIO DOS ESTADOS À POLÍTICA DE CRECHES: DIVERSIDADE DE ENTENDIMENTOS E AÇÕES

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz[22]
carminhameirelles@gmail.com

Marta Ferreira Santos Farah[23]
marta.farah@fgv.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Na Constituição Federal (CF) de 1988, o atendimento em creche é inserido na educação e está definido como um direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. A oferta do serviço é atribuição municipal, com a **cooperação técnica e financeira da União e dos estados**. O direito à política foi reafirmado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Emenda Constitucional 53 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – que define como meta atender a 50% das crianças com até três anos em creche, com a **colaboração entre as três esferas de governo**.

A meta de ampliação do acesso para 50% permanece longe de ser atendida – atingiu 32,7%, em 2017. Estudos mostram o desafio enfrentado por municípios para cumprir o que está determinado, em função de suas restritas capacidades financeira e técnica e, nesse contexto, a cooperação da União e dos estados torna-se necessária (PINTO, 2014; ARAÚJO, 2010).

O objetivo deste trabalho é contribuir com o debate sobre a cooperação interfederativa, com destaque à relação entre estados e municípios.

---

[22] Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo e Instituto Jus
[23] Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas

DESENVOLVIMENTO

O estudo foi organizado em três etapas: a) pesquisa bibliográfica sobre as relações interfederativas; b) análise da legislação nacional; e c) levantamento da cooperação dos estados para com os municípios na política de creches.

A pesquisa bibliográfica mostra que a **cooperação intergovernamental** é a essência do federalismo cooperativo. Para Strelec e Costa (2016), está associada a uma ação conjunta para uma finalidade comum; tem sido disseminada a partir de formas voluntárias.

O princípio da cooperação entre as três esferas de governo está previsto na CF (Arts. 1º, 18, 23 e 60, § 4º, I), que, ao reconhecer a autonomia de cada uma das esferas, exige negociação entre as partes (ABRUCIO, 2010). Mesmo nas competências privativas de determinado ente, há interface com os demais. A cooperação intergovernamental pode ser caracterizada como horizontal ou vertical e, aqui, o foco é na cooperação vertical, centrada nas relações entre os estados e seus municípios.

A CF (Art. 30, VI) estabelece que "compete aos municípios: [...] manter, com a **cooperação técnica e financeira da União e do Estado**, programas de educação infantil e de ensino fundamental", e aponta para a corresponsabilidade com os estados e a União. Entretanto, a LDB reforça a colaboração do estado para com os municípios no ensino **fundamental**; mas foi omissa em relação à obrigatoriedade da cooperação do governo estadual na política de creches, o que gera entendimentos diversos sobre as escolhas estaduais de apoio a essa política.

Alguns estados têm incentivado ações, no âmbito dos municípios, por meio de: a) criação de programas e projetos que contribuem com a ação municipal; ou b) assistência técnica por meio de produção de materiais orientadores aos municípios; oferta de assessorias ou capacitações; fornecimento de modelos construtivos para as creches; elaboração de atas de registro de preços direcionadas aos governos locais, entre outras iniciativas. No entanto, ainda não foram regulamentadas as leis complementares que fixarão **normas para a cooperação** entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Para compreender como ocorre a cooperação técnica e financeira dos estados para com os municípios, foram solicitadas informações em fevereiro de 2017, por meio da Lei de Acesso à Informação, às Secretarias Estaduais de Educação, sobre a existência e o tipo de apoio oferecido às localidades. Houve retorno de 21 estados, e o levantamento mostra a diversidade de iniciativas existentes e de entendimentos do papel estadual na cooperação oferecida aos municípios em relação à política de creche.

Diversas secretarias, ao serem indagadas se ofertavam algum apoio, entendiam que a política de creche não é de sua competência, mas, sim, do município, citando a CF, ou a LDB, e não viam a cooperação nesse segmento:

> Em conformidade com a Lei Federal **9.394/96**, a responsabilidade com as **creches é do município**; porém a Secretaria de Estado de Educação X, atualmente, presta auxílio à creche Y [...]. (Secretaria Estadual de Educação de estado do Norte, resposta em ...).
>
> [...] a Secretaria da Educação não desenvolve no Estado uma política envolvendo creches, pois a **educação infantil é de responsabilidade constitucional** dos **mun**
> **icípios.** (Secretaria de Educação de estado do Sul, resposta em ...).

O levantamento aponta que a normatização federal que preconiza a cooperação entre os entes na educação infantil produz efeitos diferenciados entre os estados com "adesões distintas". A política de creche não conta com a cooperação sistemática da maioria dos estados brasileiros, e ainda é incipiente e pouco institucionalizada por meio de programas, assistência técnica e outros apoios, como estabelecimento de normas próprias para o segmento.

Doze estados (44% das unidades federativas) afirmam contribuir com os municípios, mas há uma variação na intensidade da cooperação. Três estados apoiam a construção de unidades de educação infantil (Ceará, Goiás e São Paulo); seis afirmam oferecer algum apoio técnico-pedagógico (Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná e Tocantins); quatro produziram orientações curriculares para a educação infantil (Alagoas, Ceará, Distrito Federal e Paraná); e oito realizam algum tipo de formação direcionada à educação infantil.

A assistência técnica é mais frequente do que a financeira, entretanto, abrange ações pontuais a determinadas creches e ainda não representa um apoio universal a todos os municípios sob sua jurisdição. O estado que oferece amplitude de ações é o Ceará, que já possui um histórico de cooperação com os municípios na área educacional.

O movimento de apoio dos estados é recente, e parece refletir o movimento orientado pela União de apoio aos municípios por meio de assistência técnica e financeira à educação infantil, especialmente após o ano 2000. Pode ainda indicar um novo caminho de cooperação intergovernamental, influenciado por programas estaduais, como o Aprendizagem na Idade Certa, do Ceará, ou mantidos por agências internacionais.

CONCLUSÕES

A oferta de creches é uma atribuição municipal que deveria contar com a **cooperação técnica e financeira da União e dos estados,** por determinação constitucional. Entretanto, a pesquisa permitiu identificar que é frágil a cooperação dos estados para com os municípios. A diversidade de entendimentos, entre os entes federados, do papel e das atribuições do estado definidos na CF e na LDB, leva a diferentes ações promovidas pelos governos estaduais. A omissão da LDB quanto à obrigatoriedade da cooperação estadual na política de creches tem levado, em alguns estados, ao entendimento de que a cooperação técnica e financeira nos programas de educação infantil é um dever exclusivo da União e não dos estados.

A cooperação foi observada apenas em 12 estados, mas há variação na intensidade das ações realizadas. Apenas três estados apoiam a construção de unidades; seis afirmam oferecer algum apoio técnico-pedagógico; quatro produziram orientações curriculares para a educação infantil; e oito realizam algum tipo de formação. A pesquisa observou ações pontuais em determinadas creches.

Nesse contexto, é importante que o regime de colaboração seja regulamentado, pois está previsto tanto na CF, quanto na LDB, e no PNE. Além de determinado que os entes federados organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração e definirão as formas como ocorrerão. O regime de colaboração deve delimitar com clareza o alcance e as responsabilidades de cada esfera, mas, enquanto não é regulamentado, é essencial a cooperação intergovernamental na política de creches.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In:* OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

ARAÚJO, G. C. de. 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.

PINTO, J. M. R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, set. 2014.

STRELEC, T.; COSTA, V. M. F. Cooperação e articulação intergovernamental: classificação, características e formatos existentes à luz da experiência brasileira. **Rev. Iberoamericana de Estudios Municipales**, Santiago, a. VII, n. 14, p. 37-62, 2016.

- XIV -

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ESTADO DE MATO GROSSO E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: ADEQUAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Maria Salete da Silva Seba
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Brasil
saleteseba@hotmail.com

Rosane Maria Pogere de Almeida
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Brasil
rosanepogere@hotmail.com

Rosa Maria ferreira Botassin
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Brasil
rosabotassin@hotmail.com

Este texto apresenta uma pesquisa em andamento intitulada Planejamento Educacional no Estado de Mato Grosso e Plano Estadual de Educação: Adequação, Monitoramento e Avaliação. Tem por objetivo identificar, descrever e analisar a participação de sujeitos sociais na adequação, monitoramento e avaliação do PEE/MT 2014/2024e as repercussões na democratização da gestão educacional.

O Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 estabelece a elaboração de um Plano Nacional de Educação, e a Emenda Constitucional nº 59/2009 estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, tendo por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 9º, Inciso I, encarregou à União à tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nesse sentido, em 9 de janeiro de 2001, após tramitar por três anos, finalmente o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação é aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, transformando-se na Lei

Federal nº10.172/2001, no qual estabelece em seu Art. 2º que: "A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes" (Brasil, 2001).

Dourado (2010) assegura que:

> O PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. A esse respeito, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua concretização. Não houve movimento em defesa do atual PNE, por exemplo, pelas entidades educacionais, que, ao contrário, advogaram, como estratégia política, em dado momento, a revogação do Plano aprovado, por entenderem que este dispositivo legal não traduzia o esforço político conduzido pela sociedade civil, em particular pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e que não se configurava como política de Estado, mas era resultante de manobras governamentais no seu processo (DOURADO,2010, p.682).

Durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica, em abril de 2008, o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). No dia 3 de setembro de 2008, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora da CONAE.

Entre 28 de março e 1º de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como pontos centrais das discussões a avaliação do PNE que se encontrava em vigor e a elaboração de proposições para a construção de um novo Plano Nacional de Educação, que deveria atender ao período de 2011-2020.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,tem características que o tornam diferente. Uma das diferenças é que por força constitucional é decenal, ou seja, ultrapassa governos. Além disso, tem vinculação de recursos para o seu financiamento, porém após aprovada e sancionada a Emenda Constitucional 95/2016, encontra-se seriamente afetado, e também por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração.

Para Dourado (2016),

> É fundamental identificar e analisar esse quadro histórico – cuja centralidade vem se traduzindo pelas políticas e ações de governo, em detrimento de políticas de Estado, e cujas lógicas e dinâmicas de planejamento, gestão e financiamento não contribuem, efetivamente, para se avançar na construção coletiva e efetivação de políticas de Estado –,

> sobretudo se consideramos o esforço histórico a ser feito para garantir a efetiva materialização do PNE 2014- 2024, aprovado e sancionado, sem vetos, por meio da Lei nº 13005/2014, após quase quatro anos de complexa e disputada tramitação no Congresso Nacional. O esforço do estado brasileiro consiste, portanto, em garantir a materialização do novo PNE como política de Estado e, desse modo, como epicentro das políticas educacionais. (DOURADO, 2016, p. 19-20).

A Lei nº 13.005/2014 ressalta a necessidade do monitoramento contínuo e das avaliações periódicas, com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social para acompanhar sistematicamente o cumprimento das metas e estratégias.

Como afirma Dourado (2017),

> [...] é fundamental lançar luz nos esforços múltiplos de monitoramento e avaliação do PNE, oriundos das instâncias com responsabilidades institucionais nesse campo, bem como situar os movimentos e políticas em curso após a aprovação do PNE. (DOURADO, 2017, p. 18).

Assim, fica evidente a necessidade de realizar uma pesquisa para compreender o processo de Adequação, Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação,PEE/MT 2014/2024, bem como evidenciar e analisar a participação de sujeitos de diferentes segmentos sociais nesse processo pois o PEE é compreendido como instrumento de planejamento para assegurar a melhoria da qualidade de ensino. Diante do exposto sobre a temática surge o seguinte questionamento: Como se deu a participação de sujeitos sociais na adequação, monitoramento e avaliação do PEE/MT 2014/2024 e as repercussões na democratização da gestão educacional?

Para responder a essa questão elegemos como lócus desta pesquisa a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Fórum Estadual de Educação; os sujeitos pesquisados serão os membros da Equipe Técnica responsável pelo PEE/MT, Comissão Coordenadora do Fórum Estadual de Educação e o Coordenador Estadual dos Planos de Educação. A pesquisa bibliográfica será realizada em literatura do gênero que sustentará o desenvolvimento da mesma.

Para verificar a consonância das metas do PEE/MT com o Plano Nacional de Educação será realizado o alinhamento e, em um segundo momento será feita a análise dos instrumentos de monitoramento e avaliação produzidos pela SASE/MEC (instrumentos denominados de fichas A – B e C), bem como dos seguintes relatórios: Anual de Monitoramento e Anual de Avaliação. Serão analisadas também as notas técnicas produzidas

pelas equipes de monitoramento e avaliação do plano de educação, os materiais produzidos nas conferências municipais e estadual e as mensagens do governo de Mato Grosso enviado à Assembleia Legislativa no período da pesquisa.

Como instrumento de coleta, a entrevista seguirá um roteiro semiestruturado, que, segundo Triviños (1987), enriquece a investigação, porque ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador proporciona liberdade e espontaneidade ao informante.

Ao final esta pesquisa objetivamos compreender o Planejamento Educacional no Estado de Mato Grosso por meio da implementação do Plano Estadual de Educação-PEE/MT 2014/2024,e se a meta 19 do PNE e suas respectivas estratégias estabelecidas estão sendo executadas e garantem a efetividade da gestão democrática do Sistema estadual de Educação e das escolas públicas da rede, com vistas a assegurar o direito a uma educação de melhor qualidade social para todos/as e se as oportunidades educacionais têm se distribuído de forma mais equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL**. Emenda Constitucional n. 59,de 11 de novembro de 2009**a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Alinhando os Planos de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. Documento – referência /[elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes**. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p.677-705, jul./set. 2010.

_____, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira** / Luis Fernandes Dourado. — Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

_____. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302018005007103&script=sci_arttext. Acesso em 25 de junho de 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

- XV -

O PLANO DE CARGOS E CARREIRA NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): O MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS

Maria Verônica de Souza[24]
(UEMS); SEMED/Dourados-MS
veronica@uems.br

O texto[25] discute a relação entre o do Plano de Ações Articuladas (PAR) 2011-2014 e o Plano de Carreira para o Magistério, examinando se as ações definidas pelo município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, foram implementadas.

A metodologia compreendeu pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturada com o gestor responsável pelo PAR; um representante do Sindicato dos Professores da Educação Básica e um membro integrante do Comitê local do Compromisso do município pesquisado.

Parte-se do entendimento de valorização docente, com base na definição de Oliveira (2012, p. 304), que "designa um conjunto de condições que envolvem a formação inicial e continuada; as condições de trabalho e carreira e a remuneração dos profissionais da educação".

A valorização do magistério público brasileiro foi definida na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios em que o ensino deverá ser ministrado, garantindo, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, 1988). Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 definiu que os sistemas de ensino deverão aprovar planos de carreira para o magistério público (BRASIL, 1996), considerando que os municípios e estados são detentores de autonomia administrativa e financeira, conforme a Constituição Federal de 1988.

---

[24] Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

[25] Este texto é um recorte da tese de doutorado intitulada "Valorização Docente no Plano de Ações Articuladas (PAR): análise do processo de implementação das ações em dois municípios sul-mato-grossenses (2011-2014)", defendida em 2018, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O lócus desta pesquisa é o município de Dourados escolhido com base nos critérios: estar entre os cinco municípios mais populosos do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, e entre esses, ser o que possui o maior número de habitantes, conforme dados do IBGE (2010).

O PLANO DE CARREIRA PARA O MAGISTÉRIO NO PAR 2011-2014 NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS

O tema valorização docente ganhou maior destaque no segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), quando o Ministério da Educação (MEC) lançou em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e traz como uma das demandas mais urgentes a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2007b).

Para isso, o governo federal instituiu por meio do decreto n° 6.094/2007 o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, e entre as 28 diretrizes desse plano, encontra-se a diretriz XIII: "implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho" (BRASIL, 2007a). Os entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) que aderiram ao Plano, passaram a elaborar seus respectivos Planos de Ação Articuladas (PAR).

O município de Dourados ao elaborar o PAR, no ciclo 2011-2014 acatou na Dimensão 1, na área 2 Gestão de Pessoas, o Indicador 6 - Plano de carreira para o magistério, assinalou que possui um plano de carreira, no entanto, pontuou que precisa fazer reformulação de acordo com o Parecer 09/2009 e a Resolução 03/97 CEB/CNE.

Desse modo, foi perguntado aos entrevistados se o município reformulou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação de Dourados (PCCR-Dourados), ao que responderam,

> O nosso PCCR é um plano bem amplo, bem abrangente, foi muito bem elaborado, então assim nós temos hoje boas condições no município. Foi feita toda essa discussão do Piso Nacional, que são questões que envolvem muita política e tudo mais, mas nesse sentido, acho que nós temos uma rede bastante organizada, já temos estrutura e uma caminhada boa nos últimos anos, então acho que, nesse sentido, a gente avançou bastante (ENTREVISTA, GESTOR DO PAR, DOURADOS, 01/11/2016).
>
> O Plano de Cargos e Carreira dos trabalhadores da educação de Dourados foi reformulado, em sua maior precisão em 2007, quando foi formada uma

> comissão, discutido, debatido e aprovado na Câmara (ENTREVISTA, REPRESENTANTE DO SIMTED, DOURADOS, 03/11/2016).
>
> O último plano aprovado é de 2007. [...] ele atende bem aos professores. Tinha a previsão para se alcançar um terço da hora atividade, garantindo formação continuada, estudos e planejamentos no interior da escola (ENTREVISTA, REPRESENTANTE DO COMITÊ, DOURADOS, 01/12/2016).

Como se vê, os entrevistados se referem ao PCCR aprovado em 2007, considerado um Plano abrangente, bem organizado e que resultou de debates. Porém, o Gestor do PAR acrescenta que, a partir desse plano "[...] não foi feita nenhuma reformulação sistemática", no entanto, acentua que "algumas questões pontuais foram sendo acrescentadas a partir de negociações com o Sindicato e outras coisas que foram surgindo (ENTREVISTA, GESTOR DO PAR, DOURADOS, 01/11/2016).

De acordo com o representante do SIMTED, no ano de 2010/2011 havia uma previsão de fazer uma reformulação no PCCR, inclusive foram desenvolvidos estudos e encaminhada uma proposta para a Secretaria Municipal de Educação. No entanto, em 2012 o Sindicato teve que recuar pois "o governo vinha numa linha de retirada de direitos, o que nos preocupou, aí acabamos retirando o projeto" [...] então achamos um pouco preocupante mexer no plano de uma forma tão geral" (ENTREVISTA, REPRESENTANTE DO SIMTED, DOURADOS, 03/11/2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter estabelecido que a valorização docente é um dos princípios do ensino e a LDBEN, Lei nº 9.394/1996 ter definido que os sistemas de ensino devem aprovar planos de carreira para o magistério público (BRASIL, 1996), poucos municípios e estados o implantaram. A partir do planejamento do 2º Ciclo do PAR (2011-2014), por meio de um Indicativo próprio para o Plano de Carreira para o Magistério, os municípios puderam definir a implementação dessa política em suas redes de ensino.

Constatou-se que foram aprovadas alterações parciais no Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) de Dourados, realização de concurso público para o magistério e instituição de 1/3 da carga horária docente para hora-atividade, conforme a Lei nº 11.738/2008.

Conclui-se que apesar de o PAR ser importante instrumento de indução do governo federal à implementação de políticas de valorização docente, essa implementação é

determinada pela autonomia dos entes federados e pelas influências e contradições em âmbito local. Assim, as ações do PAR implementadas na Rede Municipal de Ensino de Dourados e que se traduziram em políticas de valorização docente resultaram mais dos embates, das greves e das pressões do movimento do sindicato docente, do que diretamente do PAR.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL.**Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1996.

BRASIL. **Decreto n° 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília.2007a.

BRASIL. Ministério da Educação: **PDE**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014**. Brasília: MEC, 2011.

DOURADOS (Município). **PAR Analítico do Município de Dourados-MS**. 2011-2014. 2011. Impresso pela Secretaria de Educação do Município de Dourados em 16/09/2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico (2000-2010).** Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; LEÃO, Roberto Franklin; APARECIDA, Neyde. A saúde do profissional e as condições de trabalho. (Entrevista). **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012.

Entrevistas

ENTREVISTA. **Gestor do PAR**, responsável pelo acompanhamento do PAR, no período de 2011 a 2014, no município de Dourados. Entrevista concedida a Maria Verônica de Souza em 01 de novembro de 2016.

ENTREVISTA. **Representante do Comitê Local do Compromisso** do município de Dourados, no período de 2011 a 2014. Entrevista concedida a Maria Verônica de Souza em 01 de dezembro de 2016.

ENTREVISTA. **Representante do Sindicato dos professores da Educação Básica do município de Dourado**s - SIMTED. Entrevista concedida a Maria Verônica de Souza em 03 de novembro de 2016.

- XVI -

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DOS INDICADORES PARA OS MUNICÍPIOS

Mauricio Pastor dos Santos
PUC/PR
mpastor2503@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu no Art. 8º, que os entes subnacionais deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. Assim, desde 2015 até a presente data, 5.565 dos 5.568 municípios brasileiros, elaboraram ou adequaram seus Planos Municipais de Educação (PME). Desses municípios, 5.515 aderiram à assistência técnica do MEC para monitorarem seus planos (BRASIL, 2019a).

À vista disso, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) /MEC, sistematizou e promoveu a atividade de monitoramento e avaliação dos PME, por meio da instituição de metodologia composta por 4 etapas: Organizar o trabalho; Estudar o plano; Monitorar continuamente as metas e estratégias; e Avaliar o plano periodicamente (BRASIL, 2016a). Desde então, os 26 Estados da Federação, mais o Distrito Federal, constituíram, a partir de 2016, suas Redes de Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação para orientação a estados e municípios.

Esse processo foi conduzido pela SASE até o final de 2018. Com a publicação do Decreto Federal Nº 9.465/2019 (BRASIL, 2019b), que aprova a nova estrutura regimental do MEC, essa atribuição passou a ser de competência da Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica que, até a data de realização desse estudo, não emitiu orientação ou publicou diretrizes sobre o tema.

A ação de monitoramento realizada concomitantemente por União, estados e municípios é singular, mediante um formato que se verifica no Brasil pela primeira vez. Argumenta-se nesse texto que, a partir das tentativas de se colocar em prática a metodologia

proposta pelo MEC para que os municípios elaborassem seus relatórios de monitoramento dos PME, esses entes federados se deparam com o problema de não obterem fontes de dados atualizadas e desagregadas para produção de indicadores que permitam realizar o monitoramento contínuo de seus planos.

A QUESTÃO DOS INDICADORES PARA OS MUNICÍPIOS

De acordo com o Art. 5º do PNE, § 2º, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), está encarregado de publicar estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas do PNE a cada dois anos, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o INEP publicou dois relatórios. O Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016b) e o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018), com a proposição de indicadores para aferição das metas do PNE.

A partir dessas duas publicações e da utilização da metodologia do MEC (BRASIL, 2016a) proposta para monitoramento dos PME, é possível constatar a inviabilidade de utilização de parte desses indicadores para o exercício de avaliação das metas dos PME.

Dessa forma, será analisada a seguir, a aplicação desses indicadores para cada uma das 20 metas do PNE, relacionando-as com a realidade dos dados disponíveis para os municípios atualmente.

Para as metas dos PME que correspondem à meta 1 do PNE, relativas ao atendimento à educação infantil, os indicadores são compostos pelo percentual da população de 4 a 5 anos e de 0 a 3 anos, que estão matriculados nas instituições de ensino. Nesse caso, a limitação é a obtenção da variável populacional que reside no município, pois a PNAD não desagrega o dado por município, a não ser para capitais.

Para a meta 2, sobre o ensino fundamental, como na meta anterior, os indicadores necessitam do dado populacional, incluindo a população de residentes que concluíram essa etapa e estão fora da escola.

Quanto à meta 3, sobre atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, tal como na meta 3, o problema reside a ausência do dado populacional.

A meta 4, que se refere à universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiências, tem limitação quanto à ausência de dado da população com essa característica, para aferição da primeira parte da meta. Para a outra parte, cujo indicador busca aferir o percentual de matrículas desses alunos, preferencialmente na rede regular de ensino, os dados estão disponíveis no Censo Escolar do INEP.

Para a meta 5, alfabetizar todas as crianças, o município pode utilizar o indicador nacional do INEP sem restrições.

O texto da meta 7, diz respeito a fomentar a qualidade da educação básica de modo a atingir as metas do IDEB, o que pode ser aferido por todos os municípios por meio dos dados divulgados pelo INEP.

Para as metas 8 e 9, correspondentes à elevação da escolaridade da população, a limitação, é a necessidade de dado censitário para as informações desagregadas nas faixas etárias determinadas pelas metas.

Sobre as metas 10 e 11, matriculas na EJA e educação profissional, o indicador é possível para os municípios, pois a fonte de dados é o Censo Escolar do INEP.

Para as metas 12, 13 e 14, relacionadas à educação superior, a inviabilidade para aferição dessas metas no município, está na constatação de que há municípios em que não há oferta da educação superior e, além disso, o Censo da Educação Superior do INEP e os dados divulgação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não estão desagregados por município.

Para as metas 15 e 16, formação dos profissionais da educação, a fonte de dados para o indicador é o Censo Escolar no INEP, não havendo limitação para aferição do alcance dessas metas no município.

Para a meta 17, valorizar os profissionais do magistério, não há dados publicados para compor o indicador correspondente à meta municipal. O problema se repete para a meta 18, relativa à existência de planos de carreira para os profissionais e para meta 19, sobre a gestão democrática.

E para meta 20, ampliar o investimento público em educação pública, os indicadores propostos pelo INEP para aferição dessa meta, gastos públicos em educação pública e gasto públicos em educação em relação ao PIB (BRASIL, 2018), são impraticáveis para os municípios, por ausência de dado disponíveis para composição do indicador.

CONCLUSÕES

Esse estudo analisou as possibilidades e limitações quanto à utilização dos indicadores proposto para o monitoramento do PNE, para aferição do alcance das metas correspondentes nos PME, com base nos relatórios publicado pelo INEP. Nesse cenário, verifica-se que os dados disponibilizados pela PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior, não estão suficientemente desagregados, de modo a oferecer subsídios para monitoramento total ou parcial, para 13 metas do PNE no nível municipal. Ou seja, há carência de dados em diferentes graus para aferição das metas 1, 2, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 17, 18, 19 e 20. Para as demais 7 metas, que correspondem às de número 5, 6, 7, 10, 11, 15 e 16, os indicadores propostos pelo Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018), são viáveis para os municípios.

Para responder ao problema discutido nesse estudo, isto é, municípios obterem fontes de dados atualizadas e desagregadas para produção de indicadores que permitam monitorar continuamente as metas e estratégias dos seus planos, seria necessário que os órgãos relacionados na Lei que instituiu o PNE, sistematizem e publiquem bases de dados que possam fornecer as variáveis que faltam nas fórmulas dos indicadores para aferição do alcance das metas relativas aos PME.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 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, ed. extra, p. 1, 16 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE em movimento: caderno de orientações para monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016b.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Pne em Movimento. Ministério da Educação. 2019a. Acessível em: < http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 12 fev. 2019.
BRASIL. Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF: 2 jan. 2019b, Edição: 1-B. p. 6.

- XVII -

DIFUSÃO DO CONHECIMENTO NA POLÍTICA DE COLABORAÇÃO ENTRE SISTEMAS DE ENSINO NA BAHIA

Nadja Maria Amado de Jesus
(UFBA-nadjamaria1@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado a uma pesquisa de doutoramento, intitulada *DIFUSÃO DO CONHECIMENTO: implementação da política de colaboração efetivada pelo Programa de Apoio a Educação Municipal em Itatim- Bahia*, que vem sendo desenvolvida no contexto do Doutorado Interinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, articulado pela Universidade Federal da Bahia.

O projeto de investigação surge precisamente no contexto político educacional marcado pelo novo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, em que se discute o papel dos entes federados no processo de definição do regime de colaboração, na institucionalização do Sistema Nacional Articulado de Educação e a Lei de Responsabilidade Educacional, todas já tramitando, sob diversos formatos, no Congresso Nacional.

A Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, demarca a garantia de direitos e a observância a deveres, com grande impacto nas relações políticas sociais, econômicas e culturais do País. No campo educacional, institui o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios, e define, dentre outros aspectos, a responsabilidade pela administração do Sistema Educacional Brasileiro.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em consonância com a CF-1988, distribui as competências entre os entes federados, cabendo à União a coordenação da política educacional, as escolas técnicas federais e as universidades federais, ao Distrito Federal e aos Estados assegurar o atendimento ao ensino fundamental e prioritariamente ao ensino médio, e aos Municípios o dever de assegurar a educação infantil e atender prioritariamente ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, s/p).

Com a inexistência da regulamentação do regime de colaboração, diversas experiências intergovernamentais vêm sendo experimentadas na tentativa de colaboração na implementação de políticas públicas, em especial, as educacionais. Na Bahia, a Secretaria da Educação do Estado instituiu, no ano de 2007, o Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam), como uma ação vinculada à política de colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de atuar no fortalecimento dos sistemas municipais. Assim, compreende-se que tal experiência se organiza a partir das estratégias de gestão e difusão do conhecimento que são efetivadas no âmbito da organização e da rede de colaboração que se estrutura com o envolvimento das representações intergovernamentais.

Em 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, divulgou a quarta edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na Bahia, a rede pública municipal de ensino de Itatim, obteve a maior nota nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conferindo ao município o primeiro lugar, nesse segmento, no "ranking" de desempenho do IDEB. Considerando que o município de Itatim aderiu, no período de 2008 a 2016, as ações de colaboração implementadas pelo Proam na Bahia, configuramos como questão principal desta investigação o seguinte problema: como se deu o processo de difusão do conhecimento na política de colaboração entre sistemas de ensino implementada pelo Programa de Apoio a Educação Municipal no Município de Itatim - Bahia?

TRILHAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA

Para a realização deste trabalho optou-se, do ponto de vista metodológico, pela pesquisa exploratório-explicativa, utilizando-se como procedimento técnico o estudo de caso, tendo como objeto teórico a difusão do conhecimento e como objeto empírico, a política de colaboração entre sistemas de ensino implementada pelo Programa de Apoio a Educação Municipal (Proam) em Itatim-Bahia. Desta forma, busca-se investigar o processo de difusão do conhecimento nas políticas de colaboração implementada pelo Proam na Bahia.

Será necessário para o desenvolvimento da investigação o investimento na pesquisa bibliográfica, com aprofundamento teórico sobre a temática em questão, mediante a utilização de livros, artigos de revistas científicas; pesquisa documental com o estudo da legislação no âmbito nacional, estadual e municipal, bem como registros das ações desenvolvidas pelo Proam na ação da política de alfabetização no estado. Destaca-se também, a pesquisa eletrônica, visando à busca de dados e informações relevantes sobre o

estudo já disponíveis na internet, bem como pesquisa de campo envolvendo atores relacionados com essa ação articulada pelo Proam no município pesquisado.

Como universo da pesquisa definiu-se os Sistemas Municipais de Ensino do Estado da Bahia e como amostra investigativa, selecionada pelo critério de intencionalidade, os sujeitos envolvidos com as ações efetivadas pelo Proam no Município de Itatim – Ba, como secretários municipais de educação; formadores do Proam; formadores e coordenadores municipais com atuação nas ações efetivadas pelo Proam no município, professores alfabetizadores que participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. O recorte temporal proposto é de 2007 a 2016, visto que 2007 se configura como o ano de instituição do Proam como política de colaboração entre os sistemas de ensino na Bahia e, 2016, ano que antecede a avaliação do IDEB/2017.

Dentre os instrumentos de coleta de dados, destaca-se a previsão de uso de questionários survey, grupo focal e entrevistas semiestruturadas que tomarão como referência categorias de análises definidas no contexto da efetivação da ação de colaboração entre os sistemas de ensino. Como fonte de pesquisa será utilizado, também, o Ambiente Virtual do Proam, objetivando levantar informações sobre o processo de planejamento, execução e avaliação das ações realizadas.

Após o levantamento de dados e investigações, numa perspectiva de abordagem de métodos mistos, com opção pelo projeto sequencial exploratório, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, tendo como principal referência BARDIN (2011), oportunizando à luz do referencial teórico e das categorias de análise definidas para a pesquisa, a interpretação dos seus achados em direção ao alcance dos objetivos estabelecidos. Ressaltamos ainda que, esta pesquisa apresenta, como componente da estratégia metodológica, o uso do modelo SECI (Socialização; Externalização; Combinação; Internalização) desenvolvido por Nonaka e Takeuchi (2008), para compreensão sobre o processo de gestão do conhecimento, onde se insere a criação e difusão do conhecimento, em organizações privadas. A utilização do referido modelo, na análise sobre a difusão de conhecimento em políticas sociais implementadas por uma organização pública, pode ser compreendida como uma inovação favorecendo a construção de novos conhecimentos científicos na área.

Espera-se, a partir da investigação, identificar componentes estruturais para a formatação de uma política de colaboração entre sistemas de ensino, com ênfase na difusão do conhecimento na educação, que possa contribuir para estruturação de políticas educacionais que fortaleçam as aprendizagens escolares nos anos iniciais, favorecendo a trajetória de escolarização de crianças. Desse modo, deseja-se contribuir para sistematização

e ampliação de conhecimentos, hoje escassos, sobre a difusão do conhecimento no contexto das políticas educacionais de colaboração intergovernamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui descrito corresponde a uma pesquisa vinculada ao Doutorado Interinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. A pesquisa encontra-se atualmente na fase de coleta de dados e efetivação da pesquisa de campo com a escuta aos sujeitos envolvidos. Embora ainda seja necessário o levantamento e análise de um conjunto de informações, dados secundários, levantados a partir da análise de documentos, evidenciam um coletivo de gestores e profissionais da educação que, ao consolidar processos de adesão as ações efetivadas pelo Programa de Apoio a Educação Municipal, estruturavam no âmbito das ações formativas de cada ação adida, espaços de difusão do conhecimento, caracterizados pelo processo de socialização de conhecimentos tácitos que, ao serem compartilhados pelos indivíduos iam sendo refletidos coletivamente, e, de acordo com o modelo do espiral do conhecimento, convertido em conhecimento explicito que ia sendo institucionalizado e disseminado no âmbito da rede promovendo novas práticas e reflexões, alimentando a dinâmica de produção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 09 jan. 2019

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

NONAKA, I.; TAKEUCHI,H. *Gestão do Conhecimento*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

- XVIII -

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A META 19 DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

Regina Tereza Cestari de Oliveira
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) /CNPq
reginacestari@ucdb.br

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cuja proposta foi encaminhada ao Congresso Nacional pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em dezembro de 2010, após amplo debate e disputas, foi aprovado, sem vetos, no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014), pela Lei nº 13.005, de 14 de junho de 2014 que estabeleceu, conforme o Art. 8º, o prazo de um ano para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborarem os seus respectivos planos de educação (BRASIL, 2014).

Diante disso, este texto apresenta resultados de pesquisa[26] e tem como objetivo analisar o processo de materialização da Meta 19, gestão democrática, dos planos de educação de cinco municípios do estado de Mato Grosso do Sul (MS), no que se refere aos critérios de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar.

Entende-se que a materialização das metas e estratégias desses planos, no âmbito das políticas educacionais, 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).

A investigação baseia-se na análise de documentos, destacando-se o PNE 2014-2024, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) 2014-2024, os Planos de Educação e a legislação educacional pertinente dos cinco municípios mais populosos e

[26]Projeto denominado "Plano de Educação: direito à qualidade da educação básica e gestão democrática", com apoio do CNPq.

localizados em diferentes regiões do estado de MS: Campo Grande (centro-oeste); Dourados (sul); Corumbá (noroeste); Três Lagoas (extremo leste); e Ponta Porã (oeste) (IBGE, 2010). Todos têm Sistema e Conselho Municipal de Educação.

DESENVOLVIMENTO

Após a aprovação do PNE 2014-2019, no mesmo ano, o PEE/MS foi aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Essa Lei, em conformidade com o Art. 9º da Lei 13.005, de 2014, estabelece (Art. 10) que o Estado e os Municípios, no âmbito de suas competências, deverão aprovar lei específica para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 anos (dois) anos (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O PEE/MS, apresenta a Meta 19 com o mesmo conteúdo do PNE 2014-2024, ou seja, assegurar condições, nesse prazo, "para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União" (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 10).

Na sequência, os cinco municípios selecionados aprovaram os planos municipais de educação no prazo estabelecido pela Lei nº 13.005, de 2014 (CAMPO GRANDE, 2015; CORUMBÁ, 2015; DOURADOS, 2015; PONTA PORÃ, 2015b); TRÊS LAGOAS, 2015).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A análise documental mostrou que esses planos municipais instituíram, entre as diretrizes, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, confirmaram que iriam aprovar lei específica, assim como definiram a Meta 19, em concordância com o PNE e o PEE/MS 2014-2024.

Observa-se nesse processo que instituíram lei específica de gestão democrática, após a aprovação do PME, Campo Grande (Lei nº 6.023, de 15 de junho de 2018) e Corumbá (Lei nº 216, de 18 de dezembro de 2017); mantiveram a legislação aprovada antes do PME, Dourados (Lei nº 3.816, de 21 de julho de 2014) e Ponta Porã (Decreto nº 6.491, de 22 de abril de 2015); enquanto Três Lagoas (Lei nº 3.080, de 8 de março de 2016), alterou dispositivos da lei anterior.

Quanto à legislação pertinente, que se refere de modo geral, mais, ao provimento do cargo de diretor e de diretor adjunto, verifica-se que Corumbá (2017) estabeleceu somente critérios de mérito e desempenho, incluindo curso de gestão escolar e Banco único de Dados composto por candidatos aprovados com 70% da avaliação de competências; definiram consulta à comunidade escolar, Campo Grande (2018), Ponta Porã (2015a) e Três Lagoas (2016); e Dourados (2014), corroborou a escolha por voto secreto pela comunidade escolar, após a seleção prévia de candidatos, com 60% de aproveitamento em avaliação de conhecimentos mínimos.

Assim, evidenciam-se diferentes formas de materialização da Meta 19 e correspondentes estratégias dos planos de educação desses municípios, segundo as influências, os embates, os arranjos institucionais e as relações de poder locais.

Considerando-se que a gestão democrática, princípio constitucional que se fundamenta na noção de Estado Democrático de Direito (Art. 1º), tal como expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pautada em um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública (CURY, 2002), é fundamental assinalar que é preciso avançar no processo de construção da gestão democrática da educação, de modo a dar sentido a espaços e tempos organizacionais, individuais e coletivos, em um projeto de sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil**.** *Diário Oficial da União.* Brasília 5 out., 1988. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 20 abr. 2012.

CAMPO GRANDE (Município). Lei *nº* 5.565 *de 23 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande e dá outras providências. *Diário Oficial de Campo Grande - MS*: Suplemento I. Ano XVIII, n. 4299, 24 de junho de 2015.

CAMPO GRANDE (Município). *Lei nº 6.023, de 15 de junho de 2018*. Institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores dos centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Campo Grande, 2018.

CORUMBÁ (Município). *Lei nº 2.484, de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá. Corumbá, MS, 2015. Disponível em: <corumba.ms.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2015.

CORUMBÁ (Município). Lei complementar nº. 216, de 18 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a alteração da Lei Complementar *nº* 150, de 4 de abril de 2012 e da Lei nº 2.264, de 23 de agosto de 2012, modificada pela Lei n. 2.550, de 5 de outubro de 2016, e dá outras providências. In: *Diário Oficial do Município de Corumbá*, de 18 de dezembro de 2017. Corumbá, 2017.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 18, n. 2, jul./dez., p. 163-174, 2002.

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

DOURADOS (Município). Lei nº 3.816, de 21 de julho de 2014. Altera dispositivo da Lei nº 2.491, de 22 de maio de 2002 que estabelece normas para a realização de Eleição para Diretores e Diretores Adjuntos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino do Município de Dourados-MS. In: *Diário Oficial* nº 3.781, de 5 de agosto de 2014. Dourados, 2014.

DOURADOS (Município). *Lei* nº *3.904, de 23 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados. Prefeitura Municipal de Dourados. Dourados, 2015. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/lei-no-3904-plano-municipal-de-educacao-pme/>. Acesso em: 26 de jun. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. *Brasil em síntese*. IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 7 jul. 2016.

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. Campo Grande: Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, n.d.

PONTA PORÃ (Município). Decreto nº 6.941, de 22 de abril de 2015. Dispõe sobre a eleição para diretor e diretor-adjunto e do conselho escolar da Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Porã e dá outras providências. *Diário Oficial*, edição 2219, de 23 de abril 2015. Ponta Porã-MS, 2015a.

PONTA PORÃ (Município). *Lei nº 4.110, de 2 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã- MS e dá outras providências. Ponta Porã, 2015b. Disponível em: <www.pontapora.ms.gov.br> Acesso em: 26 jun. 2015.

TRÊS LAGOAS (Município). Lei nº 2.925, de 16 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação Três Lagoas e dá outras providências. In: *Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul,* nº 1370. Três Lagoas, 2015.

TRÊS LAGOAS (Município). *Lei nº 3.080, de 8 de março de 2016*. Altera e acrescenta dispositivos na Lei nº 2.629, de 6 de novembro de 2012. Leis Municipais. Três Lagoas, 2016. Disponível em: http://leismunicipa.is/hepvm>. Acesso em: 20 out. 2018.

- XIX –

UM PLANO DE GOVERNO E AS AMEAÇAS AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Renata Riva Finatti
UFPR – rrfinatti@gmail.com

Jokasta Pires Vieira Ferraz
UFPR – jokastaferraz@hotmail.com

INTRODUÇÃO

De um lado, um plano nacional para a educação brasileira, construído ao longo de quatro anos, com discussões e conferências locais, regionais, nacionais, diversos segmentos representados, muitas emendas no congresso e senado e finalmente, após longa trajetória e embates, a aprovação dos consensos de um tempo. Na outra ponta, um projeto de governo construído por alguns favoráveis ao candidato/partido, escolhido para os próximos quatro anos de mandato presidencial, pela maioria da população que optou por manifestar-se[27] nas últimas eleições do país, em outubro de 2018.

O que uma coisa tem em relação à outra? O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, contém uma série de metas para a educação brasileira, que deveriam ser a base dos projetos de governo, com o mínimo a ser atingido no desenvolvimento da pasta ao longo dos governos que entrecruzarão sua vigência. Previstas para serem atingidas até o ano de 2024, as metas só são possíveis com materialização de propostas articuladas entre os diferentes entes federados e especial envolvimento da União. O presente estudo visa discutir estes aspectos, analisando as ameaças feitas ao projeto coletivo, aprovado em 2014, por outro projeto, construído a poucas mãos anos depois, mas também aprovado por um conjunto da população, por meio do exercício do voto.

A análise proposta se restringe à parte destinada à educação do Plano de Governo "O caminho da prosperidade" / "Projeto Fênix". Não obstante, tem-se evidente que há

[27] Esta discussão merece estudo à parte, acerca do silenciamento de muitos diante de um direito conquistado de escolha de representantes.

outras abordagens que podem ser feitas em relação às ameaças ao PNE dispostas no referido plano de governo. Como exemplo, a estrutura do documento, recheada de passagens bíblicas, e o slogan de campanha, o qual emana "Deus acima de todos", indo não apenas de encontro à Constituição Federal (CF/88), mas à proposta de laicidade da educação, defendida dentre as metas e estratégias do PNE.

HÁ AMEAÇAS?

A educação é citada como prioridade do governo que viria a ganhar as eleições em 2018 (BOLSONARO, 2018, p.10). Prioridade esta que, veremos, não está em consonância às elencadas pelo PNE, debatido com diferentes segmentos da sociedade.

No plano de Governo do atual presidente, a educação é colocada como estando à beira de um colapso, sendo necessário "estancar os estragos e iniciar o processo de recuperação do país [...]" (p.12). O PNE apresenta muitas carências da educação brasileira, mas não afirma em seu texto um colapso como o plano de governo faz.

A educação aparece como uma das linhas de ação do governo (p.22). É dito ser necessário "dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar". Dois aspectos merecem destaque: o não reconhecimento das especificidades da educação, uma vez que a "educação infantil" é etapa da Educação Básica; e a ideia de doutrinação, cuja referência não é sequer feita no PNE.

Saúde e educação são tratadas juntas na proposta de governo (p.36), sendo o objeto deste trabalho introduzido com enfoque na ideia de gasto. Afirma-se, ao contrário do que prevê o PNE – aumento de percentuais investidos em educação (Meta 20) – que o Brasil já "gasta" muito com a pasta. A educação vista como gasto (Plano de Governo) tem divergência conceitual à ideia de investimento presente no PNE. Além disso, este gasto já teria atingido o limite e deveria apenas ser melhor gerenciado (plano de governo) uma vez que não condiz com o "péssimo desempenho educacional" (BOLSONARO, 2018, p. 41). Afirma-se, ainda, em oposição à ideia presente no PNE, que o Brasil já gasta como países cujos indicadores educacionais são altos, mas tem resultados como os países que "pior" gastam.

No mesmo trecho, o plano de governo afirma que "Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico" (BOLSONARO, 2018, p.41). Novamente é importante destacar que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, não se diferindo dela; além disso, em nenhum momento o PNE afirma ser necessário o aumento de carga horária das três áreas

citadas no plano. Ao mesmo tempo, as afirmações acerca da doutrinação e sexualização precoce não cabem, uma vez que em nenhum documento nacional isto esteve previsto anteriormente, e o PNE ainda traz a necessidade de "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]" (BRASIL, 2014, Art. 2º).

O PNE tem duas metas a respeito da alfabetização (Metas 5 e 9). O plano de governo exprime a discordância com o que chama de "ideologia de Paulo Freire", comumente vinculado à alfabetização de jovens e adultos (meta 9), entre outros, e a proposta para a alfabetização é expurgá-la (p.46). Destaca-se que mundialmente o conjunto da obra do autor é reconhecido, apenas neste plano de governo é ameaça. O argumento construído pela gestão eleita é o da doutrinação, a qual conectam, dentre outros, à Freire, como "um dos maiores males atuais" (p. 46). Não há sentido pedagógico/acadêmico nesse conjunto e nenhuma ação concreta foi apresentada para atender as metas de alfabetização do PNE. A discussão sobre o tema demanda tratamento aprofundado, ficando a indicação para futuras análises.

O plano de governo coloca a educação à distância como possibilidade para áreas rurais (p. 46), mais uma das propostas que fragiliza o PNE (a meta 8 propõe elevar a escolaridade da população do campo para 12 anos no mínimo). O plano de governo, além de demonstrar desconhecimento da área rural, deixa claro que não foi pensado para estas áreas, desconsiderando dificuldades de acesso, estrutura, calendário, etc. O PNE não desconsidera a educação à distância, mas ela não pode ser alternativa para a Educação Básica, por exemplo, onde a troca com o outro é parte inerente. É importante frisar que há legislação que prevê o dever do Estado em atender aos educandos em programa suplementar de transporte escolar e com garantia de vaga na escola mais próxima da residência (BRASIL, 1996, Art.4º); sendo assim, além de não convergir com o PNE, o plano de governo indica o oposto ao que a normativa prevê.

CONCLUSÕES

Isto posto, tem-se evidente que a proposta de governo do atual presidente vai de encontro ao PNE, discutido e aprovado nacionalmente há pouco menos de 5 anos e, portanto, com vigência pelos próximos 5 anos ainda. Se havia limites no PNE e o interesse de ampliar os percentuais de algumas metas, nacionalmente, uma vez que é sabido que algumas regiões e municípios já as atingiram, hoje o que se busca é a manutenção do PNE como política de Estado, transversal aos diferentes governos que podem por ela passar.

As propostas do plano de governo do presidente eleito não são somente opostas ao PNE, mas a um conjunto de direitos assegurados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB nº 93934/1996) e pela CF/88, entre elas a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber" (BRASIL, 1996, Art.2º), a gratuidade e a obrigatoriedade da educação básica (dever dos pais a matrícula e do Estado a oferta), e a progressiva autonomia pedagógica que os sistemas de ensino têm de assegurar às escolas. É fato que as propostas não mencionam a revogação desses artigos, mas elas apresentam uma perspectiva de ações que enfraquecem e flexibilizam esses direitos, além da ausência de perspectiva do cumprimento do PNE, sequer citando-o.

A política educacional não pode ser feita com projetos a curto prazo, apenas, mas com planos mais duradouros. O exercício do voto ainda é um processo a ser amadurecido, uma vez que fica evidente que temos duas propostas aprovadas coletivamente que, juntas, são antagônicas e não podem ser levadas à materialidade. Se uma o for, a outra estará fadada ao fracasso. Como educadoras, nos resta manter em atenção para que a primeira, uma lei, se faça cumprir.

REFERÊNCIAS

BOLSONARO, J. **Proposta de Governo (2018)**. Disponível em http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 06 jan. 2019.

- XX –

ATORES DE INTERESSE EMPRESARIAL NO FEDERALISMO EDUCACIONAL: A AÇÃO SOCIAL DO MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo,
rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, sobretudo a partir dos anos 2000, diferentes atores (Organismos Internacionais (OIs), intelectuais e *think tanks*[28])implementam diferentes estratégias com vistas a corroborar inovação, princípios e qualidade à educação e escola pública que obrigam-nos a refletir sobre novas fronteiras entre o público e o privado (PERONI, 2015)

Existem, assim, segundo Ball (2004, p. 1119) "mudanças estruturais nas relações privado/público/Estado/cidadão e mudanças culturais/éticas na direção dos 'negócios' do setor público" vertendo-se direitos em mercantilização, adaptando o setor público à estética do mercado aos interesses competitivos. Altera-se também a ética de compreensão, comportamentos e valores nas relações e nos direitos.

O dilema de tensionamento entre valores cooperativos (próprios do federalismo colaborativo) e competitivos (de mercado) se situa seja do ponto de vista ético quanto estético da ação social.

A manutenção do sistema federativo supõe uma relação interdependente e autônoma entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a efetivação da repartição de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional e bem-estar de todos.

[28] *Think tank* refere-se a organizações, especialistas individuais ou em coletivo, que se dedicam a pesquisar problemas específicos e sugerir soluções, muitas vezes com uma visão política particular e privada (CAMBRIDGE, 2019).

De modo que o regime de colaboração como instrumento à articulação e implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Como prevê o artigo 214 da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF 88) cada ente federativo dispõe de autonomia e a competência para implantar seu sistema educacional de forma independente

Para tanto a presente pesquisa aborda um agente constituído em movimento de rede de política, um *think tank*, focado em "fortalecer a governança e as práticas colaborativas entre os entes federativos" considerando que para tanto o "regime de colaboração é condição necessária para a melhoria da aprendizagem e promoção a equidade" (MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO, 2019) o Movimento Colabora Educação (MCE).

Integrado ao projeto base do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais[29], do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES esta pesquisa de tese, em andamento, analisa o MCE, considerado como agente de interesse empresarial, no marco do processo de disputa em redes nas políticas educacionais no Brasil pela definição do regime de colaboração e do SNE.

O MCE surge em outubro de 2016 em articulação de uma agenda comum para atuação na educação com o terceiro setor coordenada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Em reunião realizada na sede do Todos pela Educação (TPE), tendo por objetivo identificar a intenção das organizações em compor uma mesa temática intitulada "Regime de colaboração federativa na educação", no âmbito do Conselho Consultivo da Sociedade Civil (ConSoc) do BID. TPE, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Instituto Positivo[30], compuseram essa mesa temática, definiram o regime de colaboração como eixo central de articulação (ABRUCIO, 2017) e iniciaram a configuração do Movimento.

---

[29] Esta pesquisa se articula também ao projeto em desenvolvimento no âmbito do Grupo de Pesquisa, aprovado na chamada Universal do CNPQ 01/2016 - Processo nº 427959/2016 de acompanhamento da regulamentação do Sistema Nacional de Educação intitulado: "A regulamentação e implementação do Sistema Nacional de Educação no Brasil: relações intergovernamentais para a garantia do direito à educação".

30 Desde 2018 o Instituto Conceição Moura passou também a integrar o MCE. Esta instituição se configura como organização privada sem fins lucrativos mantida pelo Grupo Moura desenvolvendo projetos na área de educação socioambiental e gestão escolar.

Induzir valores e alinhamentos às políticas públicas educacionais orientados nos princípios empresarias pode ser identificado como prática da NGP, uma forma indireta de privatização da educação pública próprio do modo de gestão corporativa.

Matizes da intervenção e *expertise* privada no setor público e estatal aludem e reforçam a imagem menos prescritiva do Estado, nos marcos teóricos da NGP difundida com base instrumental gerencialista.

Iniciativas dessa base instrumental são reconhecidas com a ressignificação da competitividade, seleção, premiações e políticas por resultados sob a égide da governança (conceito associado à *expertise* corporativa e que pouco significa à gestão democrática e participativa como princípio constitucional de organização do ensino público (BRASIL, 1988, artigo 206, inciso VI).

Autores como Araujo (2012), Peroni e Adrião (2013), Freitas (2014), Clade (2014) compreendem que a privatização endógena conduzida pelo terceiro setor, associados a interesses empresariais e /ou corporativos, atuam no intuito de "reformatar" e adequar procedimentos, conceitos e valores, que naturalizam

> (...) determinadas prácticas que no deberían tener lugar en el registro de lo público, como por ejemplo, la selección de estudiantes por parte de las escuelas, bien sea con base en exámenes de admisión o a partir de la procedencia socioeconómica o el estatus cultural y académico de las familias, lo que redunda en graves procesos de discriminación, segregación y exclusión. (CLADE, 2014, p. 15)

Para explorar os objetivos da pesquisa o principal lastro epistêmico e metodológico para se apoiará em Weber (2012) em sua compreensão da ação social do sujeito sob a perspectiva metodológica da sociologia compreensiva com vistas a identificar e interpretar tendências.

TENDÊNCIAS COMPREENSIVAS

Racionalização e burocracia, em Weber (2012) devem ser compreendidas como essencialmente negativos ou positivos como poderíamos supor no "desencantamento do

mundo", pois a racionalização não é processo unívoco, ou seja, cada esfera de ação é especificada pelos determinantes e significados em que são encadeados.

Do contrário considerar-se-ia que o lugar de excelência estaria na ação racional referente a fins sob a dominação legal racional burocratizada em redes de políticas.

Como "consenso", tais redes introduzem os conceitos gerencialista próprios das redes de interesse que estão associadas e articuladas com princípios da NGP: accountability/responsabilização, políticas de resultados, competição administrada, ratificando uma cultura de prestação de contas como prática de transparência e governança.

Espera-se que a análise e compreensão das linhas de ação, atuação, relações e interesses dos agentes do terceiro setor alinhados ao setor empresarial representados no Movimento Colabora Educação nas redes de políticas públicas educacionais no federalismo cooperativo brasileiro, instrumentalize a educação pública de acordo com práticas que impulsionem o regime de colaboração essencialmente interfederativo capaz de rearticular os movimentos populares e sociais a reconquistar seu lugar republicano de representação social.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Cooperação intermunicipal**: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil. Curitiba: Positivo, 2017.

ARAUJO, G. C. de. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 515-531, 2012.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Dec. 2004.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**.

CAMBRIDGE. **CAMBRIDGE DICTIONARY**. Disponível em < https://dictionary.cambridge.org/pt/> Acesso em 20 de janeiro de 2019

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). **Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe**. São Paulo: CLADE, 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014.

MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO. **Apresentação**. Movimento colabora educação, 2018. Disponível em: <http://movimentocolabora.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. (Orgs.). Seção Especial Temática - Privatização da educação no contexto da(s) "Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, maio/ago. 2013.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

- XXI -

A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2009 A 2018: REMUNERAÇÃO, CARREIRA E FORMAÇÃO

Rosane Maria Pogere de Almeida
Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT/Brasil
rosanepogere@hotmail.com

Maria Salete da Silva da Silva Seba
Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT/Brasil
saleteseba@hotmail.com

Considerando o banco de dados da pesquisa, o site da CAPES[31], com acesso livre e gratuito, por ser o mais utilizado e nele estarem disponíveis dissertações e teses pertencentes às instituições autorizadas (por exemplo, as universidades), optamos por este site por ser confiável e seus arquivos guardarem pesquisas de amplitude nacional, com trabalhos considerados de rigor metodológico e, ao longo dos últimos anos tem sido projetado como um importante instrumento de pesquisa de produções científicas. (MILHOMEN; GENTIL; AYRES, 2010). Essa será a única base de coleta de dados para esse levantamento inicial.

Focalizamos, nesta pesquisa, Valorização dos Profissionais do Magistério, em especial a Renumeração, Planos de Carreira, Cargos e Salários, temas que aparecem no planejamento educacional, materializados pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), homologado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e o Plano Estadual de Educação de Rondônia, sob a Lei nº 3.565, de 03 de junho de 2015, pesquisa essa realizada entre o período de 2009 a 2018. Enfim, é uma tentativa de desvelar elementos que constituem as relações de implantação do PNE e o PEE/RO a sua implementação no sistema educacional, no tocante à valorização dos profissionais do magistério, expresso na meta 17, conforme estabelece a legislação em vigor.

[31] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

Assim, estabelecem-se como objetivos para este Balanço de Produção: realizar pesquisa para verificar o que está sendo produzido pelas instituições de ensino sobre a temática da pesquisa para, então, mapear a produção desenvolvida. Conforme Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 29): "A partir da consulta a literatura especializada, é possível dirigir as investigações para ramos mais profícuos, evitando-se a replicação de trabalhos por desconhecimento do que já foi realizado." Isso faz com que o "Balanço de Produção" permita conhecer o que já foi realizado e também ser útil para delimitar uma temática.

Como o resultado da busca resultou em um número considerado elevado de produções, foi necessário realizar filtragem nos títulos das produções e, posteriormente, a leitura dos resumos, com o intuito de definir de maneira criteriosa, produções que possam contribuir com a construção da futura pesquisa e escrita da dissertação.

A fim de refinar a busca, optamos por uma investigação por descritores, separadamente, assim além da ferramenta de filtragem, utilizamos outras possibilidades de consulta (Tipo, Ano, Grande Área de Conhecimento, Área do Conhecimento, Área de Concentração, Instituição, Leitura dos Títulos e Leitura dos Resumos).

De posse dos dados, realizamos análise do conteúdo, à luz do referencial teórico que subsidiará nosso estudo. Apresentamos as informações coletadas em formato de gráfico, conforme pesquisa desenvolvida no Banco de Dados da CAPES. Finalizamos a pesquisa apontando que os dados coletados têm relação com os descritores, ressaltamos que não localizamos trabalho específico sobre o descritor PEE/RO. Assim, destacamos a relevância de da pesquisa para o Estado de Rondônia. Nos limites desta produção definimos 03 (três) descritores, por assim entender que contemplam o objetivo da pesquisa, a saber:

Quadro 1: Título das Produções

1- Descritor: Plano Nacional de Educação				
Título	**Autor**	**Universidade**	**Tipo**	**Ano**
Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010): participação e representatividade em questão	Denise Vieira Franco	Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF	Tese	2013

Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: Evidências da Conciliação Política	Carmem Luiza da Silva	Universidade Tuiuti do Paraná	Tese	2014
A Construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024: Movimentos Sociais e Participação na Tramitação no Legislativo	Eliel da Silva Moura	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	2015
Orientação Política do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Implicações para a Gestão da Educação	Katya Lacerda Fernandes	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação	2015
Perspectivas para a Qualidade da Educação Brasileira: Uma Análise a Partir dos Elementos Conservadores e Transformadores no Plano Nacional de Educação	Emilli Moreira Diogo	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação	2015
Plano Nacional de Educação e o Papel dos Munícipios na Universalização da Educação Básica	Lizeu Mazzioni	Universidade Federal da Fronteira do Sul Campus Chapecó-UFFS	Dissertação	2016
Formação Docente no PNE 2014-2024: Desafios para a Produção de Políticas de Formação e Valorização de Professores no Brasil	Camila de Fátima Soares dos Santos	URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação	2017
2- Descritor: Valorização do Magistério				
Renumeração do Magistério Estadual da Educação Básica do Acre: Implicações da Política de Fundos, do PSPN e de Alterações na Legislação Local.	Pelegrino Santos Verçosa	Universidade Federal do Paraná	Tese	2016

O Vencimento dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Estadual de Ensino RN (2008-2014): Implementação do PSPN - Lei Nº 11.738/2018	Amilka Dayane Dias Melo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação	2016
Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): Política de Formação de Professores da Educação Básica	Gilmar Fiorese	Universidade Federal de Pelotas	Tese	2016
Remuneração e Piso Salarial em Minas Gerais: Valorização ou Precarização do Trabalho Docente?	Luciana Cristina Nogueira Honório Rodrigues	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	2016
Remuneração e Carreira dos professores da educação básica: o impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí	Marina Gleika Felipe Soares	Universidade Federal do Piauí	Dissertação	2016
A Valorização do Magistério da Educação Básica nos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014): Análise das Metas e Estratégias	Lana Mara Couto Oliveira Fontes	Universidade Federal Fluminense-UFF	Dissertação	2017
3 - Descritor: Políticas Públicas Educacionais				
O planejamento da educação básica no contexto do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020	Diego Jasmin Marino	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2013
Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: A Gestão Democrática da Escola Política Pública	Líbia Maria Serpa Aquino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	2015

Fonte: Quadro elaborado pela autora, Banco Dados levantados na CAPES (Cáceres, MT, julho/2018).

Destacamos que o número de produções foram relevantes para nossa investigação e significativas para a pesquisa e construção do Balanço de Produção. Considerando a conjuntura política em temos, fica evidente a luta pela valorização dos profissionais do magistério e a implementação e monitoramento do PNE e PEE/RO.

Houve dificuldades na escolha dos descritores. Nesse caso específico, fizemos algumas tentativas para defini-los, buscando produções específicas que envolvessem a temática PEE/RO e Valorização do Magistério/RO. Ainda assim não foi possível realizar a pesquisa com esses descritores. Localizamos somente uma dissertação da pesquisadora Maria Gláucia Linhares Batista Barbosa, intitulada "As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (1998-2010)", 2012, Universidade Federal de Rondônia, na biblioteca da UNIR.

REFERÊNCIAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. <Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso entre: 18/06/2018 a 05/07/2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa Acadêmica**. *In*: Seminário Educação - SemiEdu, UFMT – Cuiabá/MT, 2010.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O Processo de Pesquisa Iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2006.

- XXII -

PNE 2014-2024 E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA

Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro
Instituto Federal de Goiás (IFG)
rosselini.ribeiro@ifg.edu.br

Daniela Fernandes Gomes
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
daniela.fernandes@ifnmg.edu.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, expressa sua importância como política de Estado, pois tem como diretrizes, metas e estratégias o enfrentamento de grandes desafios da educação nacional. No entanto, a materialização das políticas educacionais brasileiras tem se manifestado na descontinuidade como lógica de continuidade em função da ausência da institucionalização do Sistema Nacional de Educação e da regulamentação da cooperação federativa entre União, estados, municípios e o Distrito Federal (DOURADO, 2017).

Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de analisar a complexa relação não linear entre proposição e materialização na meta 15 do PNE 2014-2024, no que diz respeito à política de formação dos funcionários de escola, reafirmando a importância da cooperação federativa e do regime de colaboração para a materialização de políticas estabelecidas no PNE 2014-2024.

DESENVOLVIMENTO

A grande quantidade de reformas, planos e políticas concedeu à educação centralidade no campo investigativo das políticas públicas nas últimas décadas (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Todavia, segundo Ball em entrevista, o processo de aplicação de uma

política é complexo, tendo em vista que apresenta condicionantes sociais, relacionais e temporais, sendo revestido de relações de poder (MAINARDES, 2015). Assim, a abordagem do ciclo da política pública sinaliza a dificuldade de articulação entre proposição e materialização das políticas educacionais, pois seus processos envolvem tensões, concepções e interesses em disputa e, por isso não ocorrem de maneira logicamente linear.

Neste sentido, a aprovação do PNE 2014-2024 é emblemática, de modo que algumas metas ainda continuam como proposição, não alcançando materialização em todo o País. Esta situação, por exemplo, ocorre com a meta 15, no tocante à política de formação para os funcionários de escola.

A meta 15 estabelece uma política nacional de formação dos profissionais de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, visando a garantia em regime de colaboração entre a União, estados, o Distrito Federal e municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78). Treze estratégias direcionam ações para o seu cumprimento, no entanto, quatro delas são destinadas especificamente aos funcionários de escolas: 15.1 - elaboração de plano estratégico diagnóstico de formação; 15.4 - construção de plataforma eletrônica de oferta de formação; 15.10 - oferta de cursos de nível médio e 15.11 - implantação da política nacional de formação continuada (BRASIL, 2014, 79-80).

A evolução das metas do PNE 2014-2024 têm sido monitoradas pela Diretoria de Estudos Educacionais (Dired/Inep) e publicizadas nos relatórios dos 1º e 2º ciclos de monitoramento, respectivamente, em 2016 e 2018 (BRASIL, 2016; 2018). No entanto, tais relatórios apresentam apenas o acompanhamento da formação destinada aos profissionais docentes, não mencionando qualquer política materializada para a formação dos profissionais não docentes.

A materialização de uma política de formação para os funcionários de escola foi inaugurada, sobretudo, a partir da proposição de objetivos e metas no PNE 2001-2010, instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, dando origem à criação de cursos técnicos subsequentes de nível médio para os funcionários das áreas de secretaria, multimeios didáticos, infraestrutura e alimentação escolar – o Profuncionário, em parceria entre o Mec e os Institutos Federais de todo o país.

Nesta mesma direção, o PNE 2014-2024 reafirma o compromisso com uma política de formação para os funcionários de escola. No entanto, pós-PNE, verificam-se

apenas dois esforços propositivos em direção à uma política de formação: o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e a Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Assim, de modo isolado, algumas parcerias estão sendo firmadas para garantir movimentos de materialização dessa política de formação com o Instituto Federal do Acre (IFAC) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

CONCLUSÕES

A meta 15 do PNE 2014-2024 aponta para a garantia de uma política de formação para os profissionais da educação básica, reafirmando o compromisso com um projeto de educação pública e de qualidade social para todos. Todavia, a relação entre proposição e materialização de uma política pública se revela complexa e não linear em função das concepções e interesses em disputa entre os diferentes atores envolvidos.

A falta de referência à política de formação para os funcionários de escola nos relatórios de 1º e 2º ciclos de monitoramento do Inep sinalizam a desarticulação de ações para a materialização da referida política, evidenciando a importância de se propor discussões e traçar parcerias entre o MEC e instituições de educação para garantir a materialização das estratégias que promoverão a efetivação de uma política nacional de formação para os funcionários de escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.ov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbnl.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

____. **Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/. Acesso em: 18 dez. 2018.

____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016a. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 08 set. 2018.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 13 de maio de 2016b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso 08 de setembro de 2011.

____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014- 2016. Brasília-DF, Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f61f16b8e5591f?version=1.1. Acesso em: 15 nov. 2018.

____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%c3%93 <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELATRIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DOURADO, L. F. **PNE:** o epicentro das políticas de estado para a educação nacional. Goiânia: Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas:** a aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MAINARDES, J. **Entrevista com o professor Stephen Ball.** Guarulhos: Unifesp, 2015. Disponível em: http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432/163. Acesso em: 19 jan. 2019.

- XXIII -

DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Soeli Terezinha Pereira
UFPR – soelitp@gmail.com

Márcia Barbosa Soczek
UFPR - soczekmarcia@gmail.com

Numa conjuntura cada vez mais desafiante para a educação brasileira, o presente estudo aborda aspectos relacionados ao papel dos entes federados, considerando o modelo federativo de organização do Estado brasileiro e o regime de colaboração para a efetivação de políticas no âmbito da educação infantil, com aceno para os desafios que se revelam no contexto pós-2016 para o campo da pesquisa em políticas educacionais, uma vez que tal contexto impactará as políticas locais a ser implementadas pelos municípios. Ressalta-se que esse trabalho tem origem em duas pesquisas de doutorado em andamento que tratam do regime de colaboração entre sistemas de ensino na materialidade das políticas de educação infantil e da análise da extensão da obrigatoriedade para a educação infantil instituída pela Emenda Constitucional 59/09.

Destacar-se-á nessa breve análise, aspectos advindos do processo de municipalização da educação fortemente pautado num discurso de descentralização das políticas públicas, o que tem gerado efeitos para a execução das políticas educacionais pelos municípios em diferentes âmbitos, tais como, o planejamento educacional, a política curricular, o financiamento, a gestão e avaliação da educação.

Ressalta-se que a descentralização do ensino via municipalização é uma discussão que se faz presente historicamente na educação brasileira, mas foi durante o processo de redemocratização do país que esse tema reapareceu com toda força. Na educação, a ênfase foi na descentralização via municipalização do ensino e as diversas formas de organização da municipalização da educação abriram caminhos para os convênios, arranjos e diferentes ofertas de programas educacionais.

A oferta e responsabilidade pela educação básica está praticamente concentrada na atuação dos estados, Distrito Federal (DF) e municípios, o que demanda para estes entes

federados um grande esforço na expansão da oferta e na qualidade social da educação a fim de garantir o direito legalmente proclamado. O papel da União precisa ser cuidadosamente analisado, pois a ela compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, DF e aos municípios, garantindo a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade, exercendo função redistributiva e supletiva (BRASIL, 1988). Tal papel tem sido essencial no conjunto de conquistas para o campo educacional nas últimas décadas, ainda que a ampliação das oportunidades educacionais para todos e todas seja um grande desafio, de acordo com o que revelam os indicadores de acesso à educação em todas as suas etapas, níveis e modalidades (INEP, 2018).

A CF/1988 aponta para a formação de um Sistema Nacional de Educação, prevendo a articulação entre os sistemas de ensino e instituindo o PNE e os planos estaduais, distrital e municipais de educação, como instrumentos para uma melhor democratização das políticas educacionais rumo à efetivação do direito à educação para todos e todas, conforme o promulgado no arcabouço jurídico-legal brasileiro.

Nesse contexto, se considera o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), como um marco na constituição de um efetivo regime de colaboração ao estabelecer que os entes federados, com suas responsabilidades constitucionais já definidas, devem atuar "em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias" previstas no plano (BRASIL, 2014). O PNE enquanto uma política pública e de Estado, é considerado o epicentro das políticas educacionais e a sua materialização "implica ações e políticas que se efetivam, a partir de vários embates e conjunturas, que contribuem para a efetivação do plano ou para a sua secundarização" (DOURADO, 2017, p. 12). Do mesmo modo, os planos estaduais, distrital e municipais de educação, que deveriam ter consonância com a diretrizes, metas e estratégias do PNE, são entendidos como objeto de disputas, mas que devem servir como importantes instrumentos para a materialização das políticas educacionais. O que se pode depreender, a partir do cenário recente, é que se tem evidenciado iniciativas do poder público dissonantes em relação às metas projetadas no PNE e que envolvem as políticas de educação infantil, bem como, se evidenciado a inviabilidade do cumprimento das metas. Alguns estudos apontam para o efeito de medidas governamentais, sobretudo as que se referem ao orçamento e financiamento da educação. Dentre os estudos que indicam inviabilidade do cumprimento das metas do PNE destaca-se a análise de Amaral (2017) sobre os efeitos da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), ao instituir um novo regime fiscal que estabelece que o orçamento do Poder Executivo da União - incluindo o MEC - não será reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior num período

de 20 anos. Tal análise merece destaque, pois mesmo que se refira ao orçamento da União, o papel indutor do MEC na efetivação de programas e ações executados pelos municípios, estarão comprometidos, tais como os casos de políticas como o Proinfância e do Brasil Carinhoso, uma vez que os municípios devem manter, em cooperação técnica e financeira com a União, programas de educação infantil (BRASIL, 1996).

Contudo, mesmo diante da organização do sistema educacional brasileiro delineado pelos marcos legais e normativos, a recente conjuntura tem revelado iniciativas que representam retrocessos no âmbito dos municípios. Tais iniciativas denotam a influência das macropolíticas no planejamento educacional, num movimento de negação da construção dos planos de educação, tanto em nível nacional, como nos estados, DF e municípios. Desde o golpe político-jurídico e midiático de 2016 evidencia-se o desmonte das políticas sociais, gerando retrocessos em políticas reconhecidas e consolidadas nas áreas da educação, cultura, saúde e assistência social. No âmbito da educação infantil, evidenciaram-se efeitos advindos do cenário macro, revelando que a União dentro de sua responsabilidade de indução de políticas na direção da democratização e qualidade da educação, induziu retrocessos tais como, a redução de recursos para programas e ações, projetos em curso foram alterados ou excluídos, incentivo a iniciativas de baixo custo, que tem culminado na precarização do atendimento, além da desvalorização profissional, dentre outros (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017).

As perspectivas anunciadas no governo que assumiu o poder em 2019 - ainda híbridas e amplamente anunciadas de forma bastante inconsistente por representantes do governo - apontam para um agravamento dos retrocessos já destacados e promovidos desde o governo anterior e revelam que as políticas educacionais estão indefinidas e sem rumo.

Os desafios acenados indicam o necessário debate quanto às responsabilidades da União, dos estados, o DF e dos municípios para com a educação. Embora o regime de colaboração esteja previsto legalmente e como princípio necessário para a organização do sistema educacional brasileiro, o cenário atual aponta para a centralização das decisões e políticas na União ao sabor das concepções que os diferentes grupos que assumem o poder defendem, submetendo os demais entes às políticas de governo e não de Estado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos:** lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, Rio de Janeiro, 2017.

ARRETCHE, M. Relações Federativas nas Políticas Sociais. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, Campinas, setembro, 2002.

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

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República,** Casa Civil, Brasília, DF 1996.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. **Presidência da República,** Casa Civil, Brasília, DF 2014.

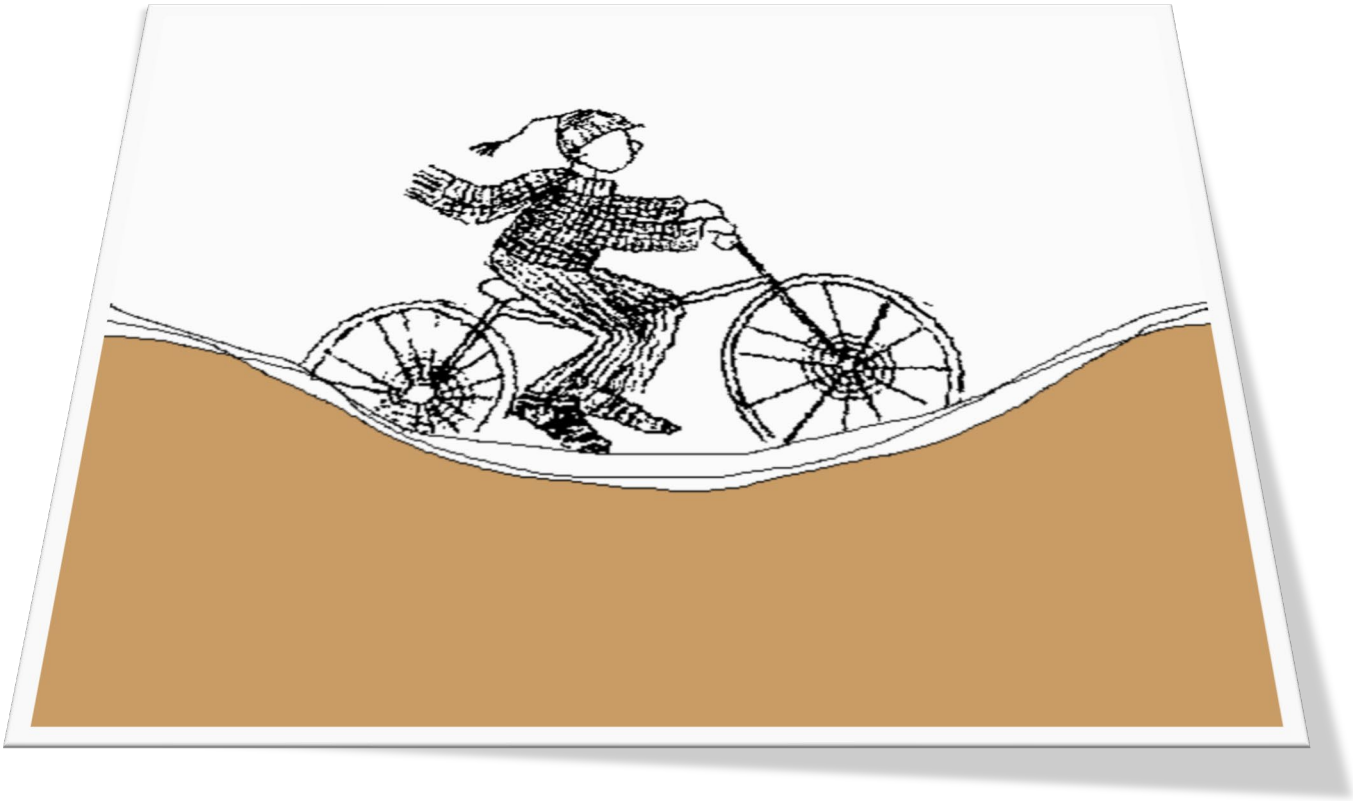
_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das metas PNE – 2018. **INEP**. Brasília, DF, 2018

DOURADO, L. F. PNE 2014/2014: Avaliações e Perspectivas de um Plano de Estado. In: **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas. Luiz Fernandes Dourado, (org). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO FEDERATIVA E REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE SISTEMAS NA EDUCAÇÃO

2ª PARTE

(EIXO 5)



- XXIV -

PRONATEC: GASTO PÚBLICO OU INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO?

Aline Rodrigues Alves Rocha/PPE-UEM
alinepsicologa@yahoo.com.br

A presente proposta de comunicação é resultante de um trabalho de conclusão do curso de pós-graduação stricto sensu em educação, cuja proposta foi estudar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), desenvolvido entre 2014 e 2016, com ênfase na formação educacional sob a perspectiva da escola unitária. A partir de tal estudo, outras questões foram sendo formuladas e compuseram o texto final do trabalho, entre elas a questão do investimento realizado no programa e os resultados alcançados pelo mesmo. Para além disso, entender as condições em que programas como PRONATEC surgem e sua relação com as demandas tanto do Estado quanto do público ao qual se propõe a atender fazem parte da proposta de reflexão e debate do presente trabalho.

Ao longo das décadas, a educação profissional (EP) vem se firmando e desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 na modalidade da educação básica, a educação profissional aparece como tendo caráter complementar.Assim, enquanto complementar, a educação profissional é articulada com a educação básica, podendo ser desenvolvida em diferentes níveis e para diferentes públicos, cuja escolaridade é diversificada. Pode ser compreendido enquanto objetivo da EP, não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior; dessa maneira, a educação profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Partindo desta compreensão, observa-se que o público principal da educação profissional são pessoas que irão ser qualificadas para atuar no mercado de trabalho. Assim, buscando atender à demanda de organismos internacionais onde

> [...] a "fórmula mágica" apresentada pelos organismos multilaterais é suprir as necessidades básicas de aprendizagem e, para isso, exigem maior

> eficiência e produtividade das escolas. Alegam que a educação é capaz de promover a empregabilidade dos cidadãos e assegurar, aos mais capazes, os melhores salários. Argumentam que as novas demandas do mercado de trabalho exigem dos governos locais maior atenção à educação. (SHIROMA, 2000, p. 81)

Assim, a correlação entre educação profissional e mercado de trabalho se manifesta por meio de diversos autores e ações, e, conforme aponta OLIVEIRA (2003), está evidenciado que há uma orientação para a reformulação da educação, com ênfase na formação de indivíduos para o mundo produtivo. Assim, a educação profissional pode ser vista como uma das principais maneiras que países em desenvolvimento encontram para "promover o desenvolvimento de nações mais pobres e a manutenção da hegemonia econômica e política dos países industrializados" (p. 7).

No caso do PRONATEC, é notório sua proposta de qualificação daqueles que

> [...] se encontram "desqualificados" – ofertar a qualificação, sem instrução, sem formação geral, sem considerar a necessidade de desenvolver no indivíduo uma consciência coletiva, que o torne capaz de enxergar e pensar o meio no qual está inserido e, consequentemente, pensar meios de transformações sociais. (ROCHA, 2016, p. 90)

A discussão orientada para a EP no Brasil envolve um debate político e econômico, que perpassa projetos, planos e políticas, uma vez que, de acordo com o discurso vigente, a EP é vista como indispensável para promoção do crescimento econômico do país.

> Os riscos dos trabalhadores não acompanharem o ritmo das mudanças são continuamente divulgados pela mídia, estimulando o investimento constante em bens e serviços educacionais. Discursos sobre as ameaças de exclusão social por falta de competências são amplamente adotados por governos que precisam lidar com o crescimento vertiginoso do desemprego e o aumento da miséria, tanto em países pobres quanto em ricos. Não por coincidência, o Fundo Monetário Internacional vem incrementando suas ações nas áreas sociais e o Banco Mundial, declarando intenção de aliviar a pobreza, vem ampliando, nos últimos anos, os investimentos em educação em muitas regiões do globo. As preocupações do último nos interessam de perto, pois têm inspirado a definição de políticas públicas no Brasil, em especial a política educacional. (SHIROMA, 2000, p. 78)

Nesse sentido, é importante compreender o discurso oficial e como ele se fundamenta nos vieses mercadológicos para se sustentar. Assim, sob a justificativa de que era necessário dar continuidade às políticas de atenção às classes menos favorecidas e que atendessem aos anseios do mercado, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) emergiu.

> O PRONATEC consiste num programa cuja finalidade fundamental é de propiciar "por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira [...] a expansão da rede física", "da [...] educação profissional técnica de nível médio aos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (LIMA, 2012, p. 82)

A ênfase do discurso que busca justificar um programa como o PRONATEC é, não em políticas de melhoria da educação básica como um todo, mas em programas de governo voltados para a qualificação do trabalhador. Acentua-se a dualidade educacional que marca a EP desde seu surgimento, pois, o trabalhador é moldado para ser mão de obra no mercado de trabalho, sem considerar que seria possível outras iniciativas que poderiam não apenas melhorar o acesso a educação unitária e, consequentemente, a formação humana desse indivíduo.

Em consonância com o discurso de que é necessário profissionalizar para que a empregabilidade seja ampliada, acentua-se o processo de redefinição do papel do Estado (que se torna cada vez mais mínimo e, consequentemente, diminuindo sua atuação como executor das políticas sociais) e a EP passa a torna-se também um campo de disputa entre aquilo que é público e privado. Para Dourado e Bueno (2001, p.55) ocorre

> [...] uma falsa publicização do privado, que se apropria cada vez mais do espaço público no que concerne ao carreamento de recursos e à exploração de serviços, ao mesmo tempo em que aprofunda suas características mercadológicas alinhadas ao processo de modernização e reforma do Estado, configurado como sua minimização no tocante as políticas públicas.

Noutras palavras, o que é investido pela União no programa, acaba sendo absorvido, em sua maior parte, por instituições privadas de ensino – acentuando a educação enquanto campo de disputa entre público e privado. Prova disso é que p maior executor dos cursos PRONATEC são o Sistema S em detrimento da rede federal.

As condições em que as relações público e privado e as definições em investimentos (onde e como) na educação se materializam se inserem numa realidade moldada pelo capital. Principalmente, na medida em que o Estado passa a atuar fortemente como um protagonista

e maior representante dos interesses do capital. Formação humana e generalista e, consequentemente, investimento para tornar a escola espaço com tal objetivo, se distanciam de suas metas. A EP, nesse sentido, consubstanciada no PRONATEC, gera condições para a reprodução de meios necessários para a formação de mão de obra e manutenção dos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado na educação. In: POLÍTICA e gestão da educação (1991-1997). n. 5. Brasília: Inep, 2001.

LIMA, E C de; OLIVEIRA, E da S G; SÁ, M S M M. Gestão Escolar Integrada. Curitiba: IESDE, 2012.

OLIVEIRA, R. A (des)qualificação da educação profissional brasileira. São Paulo: Cortez, 2003

Shiroma, E O. Educação profissional e profissionalização de educadores. PERSPECTIVA. Florianópolis, vol 18, n. 33, p.77-91, jan./ju1. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9386/8638>. Acesso em: 01 fev. 2019.

ROCHA, Aline Rodrigues Alves. **Educação profissional e escola unitária:** em foco o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <www.ppe.uem.br>. Acesso em: 01 fev. 2019.

- XXV -

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS CONGRESSOS DA CNTE: UMA ANÁLISE DAS POSIÇÕES NO CONGRESSO DE 2017 SOBRE O PSPN.

Andréa Barbosa Gouveia
UFPR, andreabg@ufpr.br

Naira Oliveira Marques da Silva
UFPR, nairamarques@ufpr.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa caracterizar a avaliação que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) construiu acerca da política educacional brasileira, no âmbito dos debates do Congressos da entidade realizado em 2017, dando destaque especificamente, aos pontos definidos para o plano de lutas apresentado pelas diversas forças internas. A pergunta de pesquisa é: quais os principais desafios para a política educacional identificados pelas diferenças forças/ grupos presentes no Congresso da CNTE? O objetivo aqui é mapear os impasses e os consensos presentes nas teses de cada força de forma a compreender as demandas do movimento sindical para a política educacional brasileira.

A metodologia utilizada foi análise documental das onze teses apresentadas para debate no Congresso de 2017 e as resoluções aprovadas. A análise privilegiou as proposições apresentadas como Plano de Lutas que foi categorizado em 24 temas. Neste trabalho apresenta-se o debate em torno do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Destaca-se que neste Congresso as teses foram apresentadas por 11 tendências internas ao movimento docente.

A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOS PROFESSORES: DEMOCRACIA SINDICAL E CONSTRUÇÃO DE POSIÇÕES COLETIVAS

A organização dos trabalhadores em entidades sindicais é amplamente discutida na literatura de ciências humanas, entre as características das organizações sindicais o debate

sobre a burocratização dos sindicatos e as possibilidades de democracia interna são temas recorrentes. A ideia de democracia interna nas estruturas sindicais tem suporte por exemplo em Lipset (1967) que discute os desafios de organizar democraticamente uma instituição privada destacando a necessidade de espaço para informações entre os grupos internos[32], necessidade de rotatividade de lideranças, entre outros aspectos.

A análise dos sindicatos de professores no caso brasileiro precisa considerar que estas estruturas sindicais são relativamente recentes, pois os servidores públicos só puderam organizar-se em sindicatos a partir da Constituição de 1988, e, ainda que a estrutura sindical privada brasileira seja marcada pelo controle do Estado nos termos da CLT, os sindicatos de servidores públicos, e portanto aí se enquadram os sindicatos dos trabalhadores em educação do setor público, se organizam com parâmetros mais livres (GINDIN e FERRAZ 2014).

O reconhecimento de que as organizações sindicais não são monolíticas significa considerar que as posições que tais organizações defendem são resultado de processos internos de construção, negociação e decisão. As possibilidades internas de participação da base nos processos de decisão, assim como o grau de circulação das informações nos termos de Lipset podem conformar estruturas mais ou menos democráticas.

No caso aqui em análise o material empírico se refere a uma estrutura nacional da organização sindical brasileira. Os trabalhadores em educação estão organizados em sindicatos de base municipal, intermunicipal ou estadual (GOUVEIA, 2018) e estes sindicatos compõe confederações que reúnem as entidades sindicais. A CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação reúne 52 entidades sindicais. A Confederação reúne-se em Congressos Nacionais periodicamente, e, nestes congressos define o diagnóstico sobre os problemas e aprova o plano de lutas que organiza a ação nacional e local no período subsequente. A CNTE deriva sua organização da CPB, mas está organizada como entidade sindical deste 1990 tendo realizado 33 congressos.

O PSPN COMO CONSENSO DAS TENDÊNCIAS INTERNAS

O mapeamento das teses apresentadas pelas diferentes tendências internas no Congresso da CNTE permitem evidenciar a abrangência do debate para construção tanto de posições corporativas, no sentido estrito de defesa da categoria dos trabalhadores em educação, mas principalmente, evidenciam o contexto de debates sobre o modelo econômico

[32] O autor chama os grupos internos de facções, no movimento sindical brasileiro o termo comum é tendências.

para o país, as condições de proteção aos trabalhadores em geral e a formulação de políticas públicas, em especial para educação.

O recorte sobre o tema do PSPN justifica-se aqui pela centralidade de tal discussão na defesa da valorização dos professores e na ação dos sindicatos filiados à CNTE. A ideia de Piso Salarial estava prevista originalmente no artigo 206, porém apenas com a Emenda Constitucional 53 de 2006 ele ficou definido como um piso salarial profissional nacional e, é nesta emenda também que se explicitou a necessidade de lei complementar para regulamentar o dispositivo. A Lei 11.738 regulamentou os termos para a efetivação do PSPN com definição do valor, condições de atualização anual de valores e composição da jornada, porém no primeiro momento foi alvo de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (FERNANDES e RÓDRIGUES, 2011), tanto o enfrentamento do debate no Supremo Tribunal Federal quanto o processo de disputa local para a implementação, depois de vencida a ADIN, demandaram ampla mobilização sindical.

Em 2017 o tema da implementação do PSPN e do seu alargamento são bastante evidentes nas teses das 11 tendências presentes no Congresso da CNTE, o que pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: Síntese das Propostas sobre o PSPN nas teses apresentadas ao 34º Congresso da CNTE – 2017

Tese	Propostas em relação ao PSPN		
Movimento Socialista	Lutar para a implantação do Piso Profissional Nacional dos Professores como vencimento inicial das carreiras e a garantia dos 33% de hora atividade em todos os estados e municípios.(CNTE pág 15)	Lutar para que reajuste do Piso Profissional Nacional dos professores seja garantido conforme a lei e impedir as tentativas de mudanças.(CNTE pág 20)	Lutar para a implementação do Piso Salarial Nacional para os funcionários da educação.(CNTE pág 20)
Articulação de Esquerda Sindical	Lutar para que a União assuma, junto com Estados e Municípios, a responsabilidade para o pagamento do reajuste do Piso Salarial Nacional dos Profissionais da Educação através de repasse de recursos, numa política unificada de valorização desses profissionais. Pelo cumprimento na totalidade da lei nacional de piso, incluindo aí o limite dos 2/3 de jornada em sala de aula.(CNTE pág 36)		
CUT	Cumprimento da lei do piso na integra, na questão salarial e jornada de trabalho(CNTE pág 41)		
O Trabalho	Intensificar nacionalmente a luta pelo Piso nacional.(CNTE pág 48)		
Corrente Proletária	NÃO SE REFERE ESPECIFICAMENTE AO PSPN		
MLS	Implementação do Piso Nacional nos estados, rumo ao piso Dieese para professores e funcionários.(CNTE pág 108)		
CSP Conlutas	Imediata aplicação do Piso Salarial Nacional, rumo ao Piso do DIEESE (p. 70)	Por um piso Salarial Nacional para os funcionários de escola.(CNTE pág 70)	
Causa Operária	Piso salarial de R$ 5mil para os professores para um máximo de 20 h semanais (p. 114)		
CSD	A articulação pela pauta central que é manutenção e,quando for o caso,a instituição do piso e carreira para os (as)profissionais da educação,em ações nacionalmente articuladas.(CNTE pág 130)		
Intersidical	Resistir: aos ataques ao Piso Salarial Nacional, aos planos de carreira, à gestão democrática das escolas (p.149)		
CTB	Valorização dos profissionais da educação: programa de formação inicial e continuada, plano de carreira, jornada e piso salarial profissional nacional (p. 164)		
Resolução aprovada em 2017	Manter a luta pela implantação imediata e integral da lei 11.738 e mobilizar a categoria pela regulamentação do piso salarial e das diretrizes de carreira para todos os profissionais da educação.		

Fonte: CNTE (2017)

As posições apresentadas acerca deste tema evidenciam uma grande coalização em torno da pauta referente ao PSPN, o que seria esperado considerando a trajetória do debate na CNTE. Cabe destacar que apenas uma das tendências não se refere ao tema, nas demais há alguns nuances nas posições: resistência aos ataques ao PSPN, dada a mudança na conjuntura brasileira; posições de alargamento do PSPN em termos de cobertura de profissionais, montante e jornada; até posições de alargamento da concepção do PSPN, indicando a ideia de Piso Salarial Nacional do DIEESE, que tem articulação mais com uma regra trabalhista geral do que profissional. Por fim, o quadro 1 informa que a formulação aprovada incorpora a ampliação dos profissionais protegidos pela ideia de PSPN, propondo um piso para todos os profissionais da educação e reafirma a necessidade de defesa de sua implantação imediata.

Analisar as diferentes posições no debate interno sobre o PSPN evidencia um processo coletivo de disputa e construção coletiva da agenda sindical que pode colaborar com a democracia interna de uma organização privada como a sindical. Certamente o tema da democracia é mais complexo, porém propõe-se aqui uma aproximação a partir da análise das possibilidades de convivência de proposições diferentes no âmbito do Congresso da entidade sindical.

REFERÊNCIAS

CNTE 33º Congresso Nacional da CNTE. Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência. Brasília: CNTE, 2017.

LIPSET, S. M. O processo político nos sindicatos. In: LIPSET, S. M. O homem político. ZAHAR: Rio de Janeiro, 1967.

FERNANDES, M D E.; RODRÍGUEZ, M V. O processo de elaboração da Lei N. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para a carreira e remuneração docente): Trajetória , Disputas e tensões. Revista HISTEDBR On-line, v. 41, p. 88-101, 2011.

FERRAZ, M. A. S.; GINDIN, J. . Sindicalismo Docente no Governo Lula: desafios, protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, R. V.; BRIDI, M. A.; FERRAZ, M.. (Org.). O Sindicalismo na Era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, v. , p. 283-303.

GOUVEIA, A. B.. Relatório final de pesquisa. Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná ? um panorama. Produtividade em Pesquisa -2014.

- XXVI -

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.

Andréa Márcia Monteiro Ferreira. PPEB/NEB/UFPA
and.gel28@yahoo.com.br

Francisco Adaylson Abreu de Oliveira. PPEB/NEB/UFPA
adaylsonwork@yahoo.com.br

Fabrício Aarão Freire Carvalho. PPEB/NEB/UFPA
fafc33@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de financiamento da educação infantil no Brasil a partir da década de 1990, percebendo os efeitos produzidos pelo FUNDEB nessa etapa de ensino em diferentes Municípios brasileiros e seus impactos na qualidade do ensino. O estudo foi resultado de pesquisa documental e teve como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica de autores da área do financiamento da educação infantil e análise documental acerca do financiamento na legislação educacional brasileira. Trata-se de um estudo documental acerca dos efeitos das políticas de fundos na oferta da educação infantil no Brasil, principalmente a partir da instituição do FUNDEB, que podem contribuir para refletir sobre o imenso desafio para ampliar o direito à uma educação infantil de qualidade.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA DE FUNDOS FUNDEF e FUNDEB

No final da década de 1990, o estado brasileiro passou a adotar reformas políticas e econômicas de caráter neoliberal, com as influências da reorganização do capitalismo mundial globalizado, que se propôs a reduzir o seu papel às funções mínimas. Nesse contexto na América Latina e no caso do Brasil, as políticas educacionais e as reformas foram definidas

dentro dessa lógica, afinadas com o discurso e os direcionamentos das agências multilaterais, que seguiram um processo de descentralização em que houve uma transferência de encargos para estados e municípios e no campo do financiamento da educação é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) atualmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (WINKLER, 2009).

A prioridade dessa política de financiamento foi o Ensino Fundamental, logo, a Educação Infantil, o Ensino Médio e as demais modalidades de ensino encontraram dificuldades para se manter e expandir, haja vista o percentual de subvinculação conceder tal prioridade. Assim, o FUNDEF se constituiu em uma ruptura no processo histórico de exclusão da maior parcela das crianças e adolescentes, particularmente, dos setores de baixa renda, seja do ponto de vista do acesso, seja da permanência dos alunos na Educação Básica.

A partir do FUNDEF, grande parte dos estados brasileiros deixou de investir na Educação Infantil; a entrada do processo de descentralização do Ensino Fundamental sobrecarregou os municípios brasileiros, tendo que o custo-aluno não acompanhava nem mesmo os índices da inflação, quanto mais o gasto com a construção, manutenção e infraestrutura das escolas. Não por menos, vários autores, educadores, movimentos sociais se mobilizaram e denunciaram a exclusão desses outros níveis e modalidades (JESUS, 2008).

Atualmente a Educação Infantil tem como principal fonte de financiamento o FUNDEB, que foi criado pela Emenda Constitucional n° 53/2006 e regulamentado pela Lei n° 11.494/2007 pelo Decreto n° 6.253/2007(BRASIL, 2007), e teve sua vigência estabelecida para o período 2007-2020.

A inclusão da Educação Infantil na política do FUNDEB significou novas possibilidades de tornar efetivo o acesso ao direito promulgado na CF/88. O contexto histórico da educação de crianças no Brasil revelou que, durante um longo tempo, não havia recursos específicos para atender a essa etapa de ensino, o que ocasionou um enorme déficit e comprometeu significativamente a qualidade das condições de oferta, principalmente para a população mais necessitada.

A partir do FUNDEB a Educação Infantil, passou a receber recursos que asseguram, mesmo que de forma limitada, a possiblidade de mudanças qualitativas nas suas condições de oferta. Nesse contexto é que estudos das políticas de financiamento da Educação Infantil, consideram que o FUNDEB representa um avanço; entretanto, se requer cautela, principalmente, ao considerarmos a realidade financeira e desigual da maioria dos municípios brasileiros, que, acompanhada de baixos investimentos na Educação Infantil, revela os

imensos desafios para ampliar a ofertar com qualidade em instituições públicas especializadas voltadas para essa etapa de ensino.

Embora a inclusão da educação infantil tenha representado avanços positivos para essa etapa de ensino, como a expansão da oferta, melhorias na infraestrutura das instituições se ensino infantil e na formação do professor que atua nessa etapa de ensino, o que foi evidenciado em alguns municípios brasileiros. Contraditoriamente, os baixos fatores de ponderação estipulados para essa etapa de ensino, juntamente com a insuficiencia de investimentos, principalmente, para as creches, colocam imensos desafios ao poder público municipal em ampliar o acesso com qualidade e cumprir com o que foi proposto pelo FUNDEB, de forma a alcançar as metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) (BRASIL, 2014) e pelas políticas municipais.

Diante disso, os Municípios brasileiros, por meio de sua Secretaria de Educação precisam criar políticas públicas que garantam investimentos nessa etapa de ensino, de modo a alcançar as metas estipuladas pela política educacional que amplie o direito à educação infantil de qualidade as crianças de 0 a 5 anos.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao analisar as implicações destes e de outros problemas relacionados às políticas públicas instituídas no país, a partir dos anos 1990, verificamos que ainda são poucos os investimentos voltados a educação infantil, este inclusive tem sido um dos possíveis obstáculos para o acesso e permanência das crianças nas redes de ensino. As matriculas nessa etapa de ensino ainda é consideravelmente baixa, em comparação com os demais níveis de ensino, principalmente pela dificuldade enfrentada pela maioria dos municípios brasileiros que não consegue manter com recursos próprios as suas redes de ensino. Com a política do FUNDEF houve à desaceleração na oferta de matrículas, que antes do fundo vinha apresentando índices de crescimento. Assim, com a focalização dos recursos no Ensino Fundamental, pouco restava para estados e munícipios investirem na Educação Infantil, de maneira que essa política de financiamento acabou trazendo efeitos negativos, dificultando a oferta de vagas na educação das crianças de 0 a 5 anos.

O estudo evidenciou que a política do FUNDEB tem surtido efeitos positivos na realidade educacional dessa etapa em alguns municípios brasileiros, por meio da melhoria da qualidade, com a ampliação da oferta, melhorias na formação docente, aumento no volume de recursos arrecadados, entre outros. Entretanto, também percebemos que os recursos

destinados a educação infantil ainda se mostram insuficientes frente ao déficit no atendimento. Contudo, ainda que pesem as dificuldades, precisamos ampliar os recursos para essa etapa de ensino no país, de modo a enfrentar o desafio de garantir efetivamente o direito à uma educação infantil de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988).Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.424**/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494**/07. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB [...]. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

JESUS, Wellington Ferreira de. O financiamento da Educação Infantil não é brincadeira de criança: entre a ausência no Fundef e a insuficiência no Fundeb. **Revista da Faculdade da Educação da UFG**, n. 2, 2008. Disponível em: http://revistas.ufg.br/. Acesso em: 3 out. 2018.

WINKLER, Donald. Financiamento da educação na América Latina. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009, p. 25-47.

- XXVII -

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DA BAHIA

Antônio de Macêdo Mota Júnior
Universidade do Estado da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana
antoniomacedojr@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é uma das principais áreas de intervenção das políticas públicas, seja por parte dos governos federal, estadual ou municipal. No entanto, a implementação dessas políticas só é possível com a aplicação de recursos financeiros para a referida intervenção.

Por outro lado, ideias norteadoras das reformas do Estado designaram como de serviços não exclusivos, áreas como a educação. Deste modo, passou-se a ter um baixo nível de priorização decorrente da perda geral de prioridade das políticas sociais, principalmente a universidade pública. No entanto, torna-se crucial apoiar essas instituições, tão importantes na busca de soluções para os problemas da sociedade (CHAUÍ, 2003).

No Estado da Bahia, o sistema público de educação superior é formado por quatro universidades: a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), criada em 1970, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), de 1980, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), de 1983, e a Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), de 1991. Essas instituições foram criadas como uma iniciativa estratégica de interiorizar a educação superior no Estado (BOAVENTURA, 2009).

Para o financiamento dessas universidades, pratica-se um percentual da Receita de Impostos Líquida (RIL), que tem sido em torno de 5% (cinco por cento) nos últimos anos. A RIL refere-se à receita definida para os Estados, pelo artigo 212 da Constituição Federal de 1988, após dedução da parcela devida aos Municípios (MOTA JÚNIOR, 2017).

Atualmente, o percentual da RIL estabelecido para as Universidades Estaduais da Bahia (Ueba) vem sendo questionado pelas administrações dessas instituições, pelos movimentos sindicais de docentes e técnico-administrativos e pelo movimento estudantil. O que ocorre é que as Ueba têm enfrentado dificuldades e limitações financeiras,

principalmente em função dos recursos repassados serem insuficientes para o atendimento das demandas administrativas e acadêmicas (MOTA JÚNIOR, 2017).

Nesse contexto, este estudo exploratório e bibliográfico aborda o tema da política pública de educação superior no Estado da Bahia, no que se refere ao financiamento das Ueba, com o intuito de caracterizar aspectos relevantes dessa política.

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA BAHIA

De acordo com Velloso (2000), as formas de financiamento público com destinação de recursos para as instituições de educação superior podem ser divididas em duas categorias: financiamento básico e suplementar. A primeira categoria, a mais relevante, subdivide-se em quatro modelos: incremental, fórmulas, contratos de gestão e subsídios a alunos. No modelo incremental, os recursos são alocados em razão do orçamento do ano anterior, seguindo critérios variáveis em função do cenário político-econômico.

No cenário de financiamento das Ueba predomina o modelo incremental, juntamente com negociações entre as administrações das universidades e as autoridades governamentais, apesar da tentativa de subvinculação com o percentual da RIL. Esse modelo facilita o controle, especialmente porque as negociações podem ser realizadas, isoladamente, com cada uma das universidades (BARBOSA, 2013).

Segundo Barbosa (2013), a experiência das Ueba com esse modelo é particularmente ilustrativa, por apresentar um processo de financiamento parametrizado por fatores macroeconômicos. Desta maneira, a manutenção e a expansão dessas universidades são sempre comprometidas quando há queda na arrecadação de impostos, reduzindo, significativamente, os recursos a serem aplicados.

Nesse contexto, é de fundamental importância o papel dos reitores, principalmente por meio do Fórum de Reitores das Ueba, funcionando como negociadores com o governo estadual, na tentativa de conseguir maiores recursos para essas instituições. Esse Fórum é uma instância formada pela reunião dos dirigentes máximos das quatro universidades, sob a presidência de um deles, revezando-se anualmente, visando tratar de assuntos estratégicos para seu fortalecimento (MOTA JÚNIOR, 2017).

De outro modo, o processo de financiamento nas Ueba agrava-se, sobretudo, por uma ausência normativa da subvinculação orçamentária na legislação estadual, que não menciona percentual a ser aplicado à manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Assim, o Estado é obrigado somente aplicar o percentual de 25% (no mínimo), conforme constituição federal (MOTA JÚNIOR, 2017).

Além disso, o processo de financiamento das Ueba segue um procedimento extremamente burocrático para alocação de recursos. A Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia "[...] realiza estimativas de receita e define os tetos orçamentários das setoriais, neste caso, da Secretaria de Educação", pela qual essas universidades estão burocraticamente vinculadas, por serem autarquias estaduais de direito público. Portanto, é essa secretaria que define as cotas orçamentárias (BARBOSA, 2013, p. 71).

Dessa maneira, o adequado financiamento para as Ueba é sempre dependente da benevolência do gestor à frente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pois os recursos aplicados na educação superior acabam por competir com a educação básica, no cumprimento do dispositivo constitucional (MOTA JÚNIOR, 2017).

Sendo assim, o rateio da cota orçamentária definido para cada uma das Ueba, estabelecido desde o ano de 2009, apresenta os seguintes percentuais: Uneb, 39% (trinta e nove por cento); Uefs, 22% (vinte e dois por cento); Uesb, 21% (vinte e um por cento); e Uesc, 18% (dezoito por cento) (MOTA JÚNIOR, 2017).

Esse rateio não apresentou uma definição clara dos parâmetros utilizados, além de não ter sido amplamente divulgado; tornando-o questionável. Corroborando com essa afirmação, Miranda (2013, p. 204) evidenciou que a alocação de recursos para essas universidades "[...] carecem de transparência, divulgação e acessibilidade".

Dessa forma, o processo de financiamento dessas universidades caracteriza-se, assim, por uma ausência de uma definição clara e evidente de política pública, principalmente pela ausência de determinações normativas ou legislativas, que garantam o fortalecimento e a sustentabilidade financeira dessas instituições.

CONCLUSÕES

Este estudo exploratório e bibliográfico abordou o tema da política pública da educação superior do Estado da Bahia, principalmente no que diz respeito aos aspectos relevantes do financiamento das Ueba.

Nesse sentido, faz-se necessário o devido enfrentamento da questão entre o financiamento possível *versus* o desejável, principalmente na área educacional e, em especial, para as universidades públicas. Portanto, é essencial que se inicie um debate político sobre a reforma tributária e a reformulação do pacto federativo.

No caso da Bahia, faz-se necessário também que a política de financiamento para as Ueba garanta, além da manutenção da infraestrutura existente, os investimentos suficientes para que essas universidades alcancem um patamar de consolidação, ainda não atingido.

Logo, como abordado por Chauí (2003), é preciso compreender a universidade pública por uma nova ótica, em que essa não seja vista pelo governo como um gasto público, mas como um investimento sociopolítico, ou seja, como um direito ao invés de um privilégio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. **Financiamento público das Universidades Estaduais Baianas**: restrições orçamentárias, expansão universitária e desenvolvimento local. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana**: origens, missões e afrodescendência. Salvador: Edufba, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

MIRANDA, M. R. F. A. **Investimentos públicos diretos em educação superior na Bahia: um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MOTA JÚNIOR, A. M. **Política de financiamento para as universidades estaduais baianas**: dimensões relevantes à compreensão das demandas por recursos públicos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). 2017. Relatório Técnico (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

VELLOSO, J. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 33-66, maio/ago. 2000.

- XXVIII –

EMENDAS PARLAMENTARES ORÇAMENTÁRIAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1998 a 2017

Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Maranhão
cavalcanticacilda@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 prevê, em seu artigo 166, a possibilidade de emendas parlamentares ao orçamento público, as quais podem ser de autoria de redatores, comissões ou deputados e senadores. As emendas parlamentares ao orçamento podem ser de três tipos: (a) apropriação, quando estas acrescentam despesas na LOA; (b) remanejamento, quando apresentam novos projetos, com uso de recursos já previstos no projeto original; (c) cancelamento, quando suprime alguma despesa prevista, para a inclusão de uma nova (BLUME, 2017).

A Emenda Constitucional nº 86 de 2015, alterou o Artigo 166, estabelecendo um limite de 1,2% para a apresentação de emendas ao orçamento anual e a obrigatoriedade da sua execução. Até 2015, quando foi aprovada a referida EC, os parlamentares poderiam apresentar emendas ao orçamento, mas a liberação dos recursos era uma decisão do executivo, o que, de acordo com alguns analistas, aumentaria as chances de uso de tais emendas como mecanismo de barganha política entre legislativo e executivo.

Diversos estudos no Brasil, em especial na ciência política, têm evidenciado relações entre a provisão de serviços públicos e o jogo eleitoral. Esses estudos envolvem temas diversos, tais como: relação entre executivo e legislativo no exercício do poder político nacional (ABRUCIO, 1998), a relação entre ciclo eleitorais e gasto público (MESQUITA, 2008; SANFELICE, 2010), relação entre comportamento de eleitores e tipo de despesa pública (MENEGUIN, BUGARIN E CARVALHO, 2005,). A literatura da Ciência Política norte-americana denomina essa relação entre eleição e orçamento público de *pork barrel*, isto

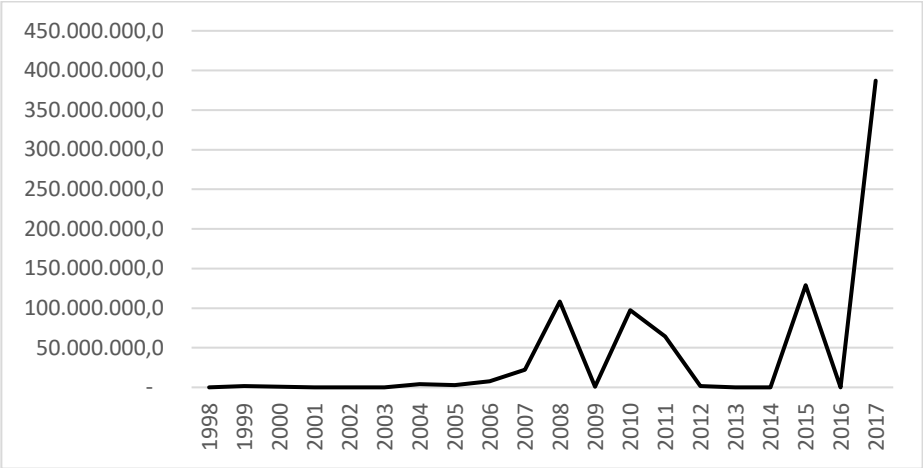
é, uma prática política eleitoral de uso de recursos públicos para beneficiar comunidades eleitorais em troca de apoio político.

A relação entre política partidária e educação é um tema ainda pouco explorado no campo da política educacional, mas a educação tem sido uma das áreas contempladas frequentemente com recursos oriundos de emendas parlamentares orçamentárias, tanto individuais quanto de bancadas e de comissões. O presente trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa que tem como objeto de estudo o perfil das emendas parlamentares destinadas à educação.

DESENVOLVIMENTO

Documentos e dados incipientes da pesquisa indicam que as emendas parlamentares orçamentárias têm ocupado cada vez mais espaço no orçamento público da educação, conforme se pode observar no Gráfico 1. No período de 1998 a 2006, registra-se um total de 98 emendas orçamentárias parlamentares para a educação, correspondendo a 50,27% do total e equivalentes ao valor de R$ 24.847.136,00. A partir de 2007, observa-se um aumento considerável das emendas orçamentárias parlamentares para a função educação, totalizando 1.805 emendas no período de 2007 a 2017, com um montante de recursos na ordem de R$ 810.696.908,88.

Gráfico 01 – Evolução dos recursos de emendas parlamentares orçamentárias destinadas à educação. Brasil, 1998 a 2017.[33]



Fonte: Portal da Transparência.

[33] Os recursos correspondem aos valores empenhados no ano.

Nos anos de 2001, 2002, 2003, 2013, 2014 e 2016 não foram registrados repasses de recursos oriundos de emendas parlamentares para educação. Os anos de maior quantidade de repasses foram os anos de 2008 (649 emendas), 2010 (335 emendas), 2015 (224) e 2017 (425). Em termos de recursos, os anos em que se observou o maior volume de repasses via emendas orçamentárias parlamentares para educação foram, respectivamente, o ano de 2008 (R$ 108.492.816,89), 2015 (R$ 128.936.893,94) e 2017 (R$ 387.094.424,56). Chama atenção o grande volume de recursos transferido no ano de 2017, ano marcado por grande barganha política entre legislativo e executivo, tendo em vista as pautas de denúncias do Ex-Presidente Michel Temer e os acordos para votação das reformas trabalhista e da Previdência.

A proposta de uso de um montante significativo de recursos financeiros do orçamento da educação por meio de emendas parlamentares, possibilitando a barganha política entre o executivo e o legislativo fica evidenciada na cartilha *Orientação para apresentação de emendas parlamentares ao orçamento de 2017,* elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), destinada aos parlamentares, com o objetivo de orientá-los na apresentação de emendas parlamentares orçamentárias à educação. O documento apresenta informações sobre as políticas do Ministério da Educação (MEC), às quais os parlamentares podem vincular suas emendas, conforme evidenciado na apresentação do referido documento:

> Nesse sentido, levando em conta o imperativo constitucional dos parlamentares de orientar a alocação de recursos públicos destinados ao desenvolvimento, à ampliação e consolidação de estratégias de fortalecimento de ações voltadas para as políticas educacionais, apresentamos à Vossa Excelência um conjunto de ações sob a responsabilidade deste Ministério para as quais a colaboração de Vossa Excelência é de grande relevância. (BRASIL, 2017, p.7)

As ações indicadas pelo MEC englobam a educação básica, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. Na educação básica, a cartilha apresenta um conjunto de programas da política de assistência voluntária da União aos estados e municípios, compreendendo majoritariamente ações focadas na infraestrutura escolar. Na educação superior, além de infraestrutura, observa-se uma ênfase em assistência estudantil e condições para a acessibilidade. Assim, a cartilha aponta proposições do próprio MEC para emendas voltadas mais para infraestrutura.

Nesse aspecto, considerando apenas os dois últimos anos (20015 e 2017) de maior volume de recursos, observa-se que a educação superior foi objeto da maioria das emendas

(309), seguida da educação básica (245). A área com menor quantidade de emendas foi a educação profissional, que recebeu 95 das emendas desses dois anos. Porém, em termos de volume de recursos, a educação básica foi a etapa mais beneficiada, com R$ 269.176.350,09, seguida da educação superior, que recebeu R$ 205.217.255,81 e da educação profissional, com R$ 41.637.712,60.

CONCLUSÕES

Os dados apresentados, oriundos de fase inicial da investigação, evidenciam que houve um considerável aumento de recursos do governo federal destinado à educação por meio de emendas parlamentares, indicando que, ainda que se considere o caráter eminentemente social da política educacional e as vinculações constitucionais, o financiamento da educação não está desvinculado da barganha política eleitoral entre executivo e legislativo. Os dados apresentados também evidenciam que essa forma de financiamento da educação vem sendo estimulada pelo próprio MEC, o que resultou em um aumento considerável de emendas parlamentares para a educação no ano de 2017. Dada a fase inicial do estudo, ainda não podemos avaliar a correlação do perfil das emendas parlamentares e o perfil do alinhamento político-ideológico dos autores das emendas parlamentares, bem como a relação entre as emendas parlamentares para educação e as bases territoriais eleitorais dos deputados, aspectos que serão objeto posterior da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os barões da federação:** os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.408 de 26 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2017 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13408.htm

_____. Congresso Nacional. **Cartilha do orçamento da Câmara federal**. Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/cidadao/entenda/cartilha/cartilha.pdf

_____. **Orientação para apresentação de emendas parlamentares ao orçamento de 2017**. Ministério da Educação, 2017.

BLUME, André Bruno. **O que são emendas parlamentares e por que são tão polêmicas?** Publicado em 14 de junho de 2017. Disponível em: http://www.politize.com.br/emenda-parlamentar-o-que-e/

MESQUITA, L. **Emendas ao Orçamento e Conexão Eleitoral na Câmara dos Deputados Brasileira**
. 2008. 88f. Tese (Mestre em Ciência Política). Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Carlos e MUELLER, Bernardo. "**Comportamento Estratégico em Presidencialismo de Coalizão**: As Relações entre Executivo e Legislativo na Elaboração do Orçamento Brasileiro" Dados, vol. 45, nº 2, pp. 265-301, 2002

SANFELICE, Viviane. **Determinantes do Voto para Deputado Federal**: relação entre Emendas Orçamentárias e Desempenho Eleitoral. Dissertação, 2010.

- XXIX -

A CONSTRUÇÃO DA INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Cecília Cândida Frasão Vieira
Universidade de Brasília – UnB
ceciliacandidafv@gmail.com

INTRODUÇÃO

A maioria dos escritos referente a criação dos Institutos Federais remontam ao Presidente Nilo Peçanha no início do século passado que criou a escola de aprendizes e artífices. Esse fato é importante para compreender como a educação profissional foi socialmente construída no Brasil. Nesse contexto a origem dessa modalidade educacional foi para atender explicitamente os menos favorecidos, em sua maioria descendentes de escravos e imigrantes.

Assim, os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e demais instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológico, que foram constituídas com base em uma concepção crítica, possuem um grande desafio a ser superado. Entre esses de materializar processos de ensino-aprendizagem e uma proposta pedagógica condizente com as novas pedagogias que buscam a superação de modelos educacionais subservientes a uma classe social específica e a ruptura dessa modalidade educacional como sendo uma política pública puramente assistencialista. Dessa forma, será analisado os Governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Governo do Luís Inácio Lula da Silva (Lula).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DOIS TEMPOS

Está análise será realizada por que apesar da sucessão entre esses dois governos referente a Educação Profissional atuaram com políticas opostas. O primeiro paralisou o aumento da oferta enquanto que o segundo promoveu a sua maior expansão.

Governo FHC

O foco principal das políticas educacionais durante o governo do presidente FHC foram voltadas para a universalização da educação básica ou seja público distinto do atendido pela Educação Profissional. Esta modalidade, por determinação legal sofreu com restrições para a sua oferta estabelecido pela Lei nº 9.649/98, determinava que

> A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

Discretamente destacava uma transferência na responsabilidade da execução, mas um controle desses processos pelo Estado. O modelo gerencial, em uma perspectiva neoliberal adotado por esse governo reverberou na educação, conforme Dourado (2007) a gestão desse governo para as políticas educacionais estavam voltadas para "propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios".

Tendo em vista que as políticas públicas é um dos principais instrumentos para a organização da atuação Estatal no cenário contemporâneo e durante o Governo FHC em documentos importantes como o Plano Nacional de Educação e o Programa de Desenvolvimento da Escola prevaleceram a concepção técnica às discussões e contribuições da população, apesar dessa participação está em um caminho progressivo de organização e presença nos debates. Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que por intermédio do Ministério da Educação essas ideias seguiram diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais.

Isso é importante para se compreender que a partir dessas concepções a Educação Profissional durante o período FHC é voltado para atender o mercado e conduzido prioritariamente por organizações privadas, Cêa, 2006, afirma que a ""educação profissional" configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação". Além da restrição quanto a oferta um forte impacto para a Educação profissional foi a adoção de um pensamento pedagógico empresarial.

Governo Lula

O Governo Lula, em seu plano de governo as políticas públicas sociais são direcionadas como possibilidade de superação das desigualdades. No entanto, não conseguiu desvincular-se totalmente da perspectiva do governo anterior:

> O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu (OLIVEIRA, 2009, p.198)

Referente à Educação Profissional e tecnológica se evidencia a repercussão das políticas educacionais e ambivalência em sua proposta como está posta hoje, para Oliveira (2009, p. 202) "Ao mesmo tempo em que o governo federal, por meio do MEC, busca capitanear as políticas educacionais em nível nacional, muitas vezes interferindo nas políticas estaduais e municipais".

Assim, nascem os IFs estes foram criados para atender prioritariamente a profissionalização na educação básica haja vista que metade de sua oferta tem que ser direcionado ao ensino médio integrado. No entanto é constituído aos moldes das Universidades no que refere-se aos seu modelos de gestão e regulação. Esta ambivalência também pode ser percebida na sucessão de fatos até a publicação da Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais e implementa da Rede Federal de educação profissional e Tecnológica, ao passo que ocorreram movimentos paralelos importantes e contraditórios nesse processo.

Por exemplo a publicação do Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal, sem participação popular na discussão do projeto. Enquanto paralelamente se discutia, com a comunidade, a transformação dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais para Universidade nos moldes da Universidade Tecnológica do Paraná.

Destaca-se o início da retomada da educação profissional sob responsabilidade da União com a expansão de sua oferta. E apesar dos bastidores não serem o mais adequado para se apresentar uma política pública para a educação, a proposta pedagógica para os Institutos Federais de "uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida" (PACHECO, 2009, p.2) é relevante ao cenário brasileiro, tanto econômico quanto educacional.

CONCLUSÃO

No atual desenho do Brasil, a qualidade da educação pública deve ser garantida através de políticas públicas contínuas. A legislação por si só não atua para a melhoria. Quando posta em ação, o acompanhamento e avaliação serão importantes para que a população mais desfavorecida tenha os direitos sociais efetivados. O Estado, ao contrário do que preconizam os defensores do neoliberalismo, deve organizar e custear políticas públicas para atender setores básicos para a população, entre eles, se destaca, a educação formal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 abri. 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____ **Lei nº 9.649, de 27 mai. 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm. Acesso em 30 out. 2018.

_____, **Lei nº 11.892, de 29 dez. 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 10 mai. 2018.

CÊA, G. S. dos S. **A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos**. In: 29ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu, 15 a 18 out. 2006 (GT: Trabalho e Educação / n. 09). Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT09-2565--Res.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

DOURADO, Luiz. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década** 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

OLIVEIRA, D. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sinstitutos.pdf Acesso 15 jun. 2018.

- XXX -

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: UMA PESQUISA DOCUMENTAL

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

INTRODUÇÃO

A história da Educação Musical na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/PoA) remonta muitos anos. Essa história entrelaça-se à trajetória do ensino de Música no Brasil (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Juntamente a isso, há uma sintonia em relação aos esforços para a construção da Educação Musical como campo de conhecimento, tanto no Brasil, quanto no mundo. Na Alemanha, o debate sobre a educação musical como área de conhecimento está presente nas discussões teóricas e nas pesquisas empreendidas, evidenciado em trabalhos como os de Kraemer (2000), apresentando concepções sobre dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.

Considerando-se estes pressupostos, esta investigação partiu dos seguintes questionamentos: Quais são as políticas que se apresentam nas propostas de inserção da Música nas escolas de Porto Alegre? Como estas políticas se apresentam nos documentos oficiais disponíveis? Portanto, o objetivo foi investigar as políticas públicas em Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED).

METODOLOGIA

O desenho metodológico utilizado nesta investigação incluiu a abordagem qualitativa, a pesquisa documental como método, e pesquisa via *Internet* como técnica para a coleta dos dados.

Por meio do processo de buscas denominado *surfing, browsing* e *searching* (KOCH, 1996), os documentos analisados incluíram diversas publicações da SMED, bem como normativas e pareceres exarados pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME-PoA). A análise dos dados foi efetuada com base na análise de conteúdo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O referencial teórico fundamentou-se em conceitos de Educação Musical (KRAEMER, 2000) balizados pela Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al,* 1992; BALL, 1994).

A Educação Musical, para Kraemer (2000), constitui-se um imbricamento entre disciplinas, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e salientando particularidades em relação às demais disciplinas. A pedagogia da música se ocupa com as relações entre as pessoa(s) e as música(s), dividindo o objeto de estudo com as ciências humanas, incluindo aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos, pedagógicos e de outras disciplinas que podem ter um significado pedagógico-musical importante. A particularidade do saber pedagógico-musical está "no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais" (KRAEMER, p. 66). É proposto um modelo estrutural, o qual inclui a análise e os campos de aplicação da área, os aspectos que a compõem – musicológicos, pedagógicos, entre outros – além das funções da pedagogia da música – compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a prática músico-educacional.

Bowe *et al* (1992) e Ball (1994) propuseram um ciclo contínuo de política, objetivando a recontextualização da política que transita pelas escolas. Conforme os autores, há um ciclo composto de contextos que influenciam e são influenciados, sendo estes os contextos da influência, do texto político e da prática. Posteriormente, Ball (1994) expandiu a proposta, acrescentando os contextos dos efeitos e da estratégia política, postulando a necessidade de as teorias em política educacional estarem desvinculadas dos trabalhos do Estado. A política é uma "economia de poder", um conjunto de tecnologias e práticas, cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais. Política é texto e ação, palavras e contratos; isso é o que se representa e o que se pretende. Políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática, todavia, é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é criada em uma "trialética" de dominação, resistência e caos/liberdade. Então, a política não

é simplesmente uma assimetria de poder. O controle ou a dominação nem sempre podem ser totalmente seguros ou tranquilos, em parte devido à agência. A proposta não pretende minimizar ou subestimar os efeitos ou impactos das políticas, mas problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem (BALL, 1994).

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados, após coletados, foram organizados, categorizados e analisados, resultando as seguintes categorias: tipos de atividades realizadas nas escolas, objetivos do trabalho, estrutura física e profissional para o trabalho pedagógico musical, contribuição do ensino de música, trabalho integrado entre música e literatura e metodologia de ensino de música.

Os tipos de atividades musicais mais presentes nas escolas são as realizadas em grupos instrumentais e/ou vocais. Os objetivos do trabalho enfatizam a prática musical, com a compreensão e elaboração dos conceitos musicais, de forma sensível e coletiva. A estrutura física e profissional do trabalho aponta uma preocupação com os espaços destinados ao ensino de música, bem como com os profissionais que desenvolvem as atividades nas escolas.

Quanto à contribuição do ensino de música, esta é apontada em sua totalidade e complexidade, sendo a música um elemento de integração e fortalecimento de vínculos, de educação integral, de socialização, convivência e na formação dos valores humanos. O trabalho integrado entre música e literatura prevê que a vivência literária ocorre além, dos livros e das vivências literárias, mas também por meio da música e do canto.

No que diz respeito à metodologia de ensino de música, de modo geral, parte de princípios da Educação Musical que agrega à prática pedagógica, aspectos da sociologia e psicologia da música, em todas as suas dimensões estéticas e criativas. Entre eles, a importância de o educador aproveitar as experiências musicais do cotidiano do aluno e conceber o conhecimento como algo dinâmico, construído a partir de trocas de saberes, proporcionando condições para que o aluno compreenda o que se passa no plano da expressão e no plano do significado quando ouve ou executa música.

A partir da análise dos documentos coletados nesta investigação, entende-se que o ensino de Música esteja em sintonia com o pensamento de Kraemer (2000), considerando-se os princípios e os propósitos ao se apresentar nas escolas, oportunizando as relações entre as pessoas e as músicas, em suas diversas dimensões.

Observou-se, também, que as políticas públicas em Educação Musical se apresentaram incompletas, básicas e simples, mas a prática mostrou-se sofisticada, contingente, complexa e instável, como referido por Bowe *et al* (1992) e Ball (1994).

Entende-se, portanto, que o desafio para a efetivação das políticas em Educação Musical nas escolas seja a implementação do que consta no registro dos textos políticos.

CONCLUSÕES

Ao finalizar esta pesquisa, aponta-se sua importância para o estudo das políticas públicas em Educação Musical, bem como para a sua consolidação. Responde-se, portanto, aos questionamentos.

Quanto às políticas que se apresentam nas propostas de inserção da Música nas escolas da RME/PoA, a partir da leitura e análise dos documentos, constatou-se que essas se apresentam na legislação vigente, incluindo as leis e normativas, tanto exaradas pelo governo federal, quanto pelo CME-PoA. Corroboram à estruturação das políticas, pressupostos de Educação Musical de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Em relação ao modo como essas políticas se apresentam nos textos oficiais, foram encontrados diversos documentos, incluindo textos produzidos pela SMED ou por ela acolhidos, publicados em sua página oficial na *Internet*. Observou-se, portanto, que as políticas para a inserção da Música nas escolas está presente nos documentos oficiais. Talvez, o que seja necessário, seja o conhecimento de quem implementa as leis, tornando-as efetivas nas escolas.

Ao finalizar esta investigação, entende-se que seus resultados contribuem para a construção da Educação Musical como área de conhecimento e potencializar a inserção da Música nas escolas da RME-PoA.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. *Educational reform:* a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R. *et al. Reforming education and changing schools:* case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

KOCH, Traugott. *Internet search services*. Dortmund: TU-Technische Universität, March 11, 1996. Disponível em <https://www.ub.tu-dortmund.de/suche/trefferliste-cse.html?s=koch>. Acesso em 13/02/2019.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 27, p. 67-80, jan./abr. 2012. p.67-80. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523347005.pdf>. Acesso em 13/02/2019.

- XXXI -

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DO DOCUMENTO: "UM AJUSTE JUSTO: ANÁLISE DA EFICIÊNCIA E EQUIDADE DO GASTO PÚBLICO NO BRASIL"

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira – UEM
oliveira.dayanehorwat@gmail.com

Camila Tecla Mortean Mendonça – UEM
teclacamila@hotmail.com

Karina Rodrigues de Faria – UEM/UNIR
karina.fr@unir.br

Renata Oliveira dos Santos - UNIFCV
re.mga@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil vem passando por profundas mudanças na conjuntura do cenário político atual, especialmente no que diz respeito às questões de financiamento do setor público, mas principalmente o financiamento público do setor privado. A corrente de pensamento que se coloca a face de tais práticas, o neoliberalismo, irradia forte influência por meio de organismos e organizações internacionais sobre diversos setores da sociedade, sobretudo na educação de nosso país. Pode-se perceber que a influência do Grupo Banco Mundial, que é o autor do texto "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil", posto em análise no presente trabalho, revela um impacto significativo nas políticas educacionais, menos pelo investimento em projetos específicos e mais pela influência nas grandes orientações das políticas públicas (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007, p.6).

Assim, trata-se de refletir nesse texto, acerca do conteúdo textual de "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil", especificamente no que diz respeito à algumas das inferências dirigidas ao Ensino Superior de nosso país. Para tal, usa-se dados coletados por pesquisa bibliográfica, bem como, leituras e discussões provenientes do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

DESENVOLVIMENTO

O documento intitulado "Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" é um texto desenvolvido pelo Banco Mundial e foi divulgado em novembro de 2017. O texto dedicado na íntegra para o Brasil é composto por cento e sessenta páginas, das quais sete tem o conteúdo direcionado ao Ensino Superior.

No documento os termos relacionados ao ensino superior vislumbram a demonstração de que o dinheiro público investido nesse nível de ensino é considerado, fundamentalmente, despesa. Para isso, estabelecem-se insistentemente comparações entre o setor público-privado, como por exemplo, na seguinte afirmativa: "Em média, um estudante em universidades públicas no Brasil custa de duas a três vezes mais que estudantes em universidades privadas" (MUNDIAL, 2017, p.131).

Entretanto, ao analisar a referida afirmativa, pode-se perceber que não há uma distinção clara entre o que seria "gasto por aluno" e "custo do aluno". Pois, ao apresentar os valores que desvelam essa comparação entre custos de alunos de instituições públicas e privadas há que se elaborar uma metodologia que separe os custos com o ensino – que é o custo do aluno – do custo da pesquisa, do custo da extensão, do custo do hospital, do custo das atividades culturais etc. (AMARAL, 2018, p.5).

Para além disso, em outro trecho do documento é afirmado que "A pequena minoria de estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil **tende a ser de famílias mais ricas** que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas" (MUNDIAL, 2017, p.131, grifo nosso). Contudo, o último estudo que recebeu o nome de IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultura dos estudantes das Instituições Federais Ensino Superior (2014), realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes da Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em parceira com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos

Estudantis (FONAPRACE), demonstra com base nos dados levantados que os estudantes com rendimento familiar de até 3 salários mínimos, classificados como pertencentes ao baixo estrato de renda, compõem um percentual de 51% no total nacional (FONAPRACE, 2016, p.7). Evidenciando, portanto que a maior parte dos estudantes não pertencem as famílias mais ricas da sociedade.

Destarte, a partir da análise de algumas inferências que compõe o documento, constata-se que aparentemente as conclusões e propostas do documento não decorrem de nenhum estudo sério, apenas levantam-se argumentos e indicadores que possam justificar uma convicção político-ideológica falaciosa previamente existente (DRUCK, FILGUEIRAS, MOREIRA, 2018, p.10).

Em seguida, o documento apresenta duas linhas de reformas que possivelmente iriam contribuir, na visão dos organizadores do texto, para uma amenização dos mencionados gastos com o nível de Ensino Superior no Brasil. Os seguintes trechos retratam algumas das ideias basilares propostas por tais reformas: "(i) limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades [...]; (ii) introdução de tarifas escolares [...]" (MUNDIAL, 2017, p. 137-138).

Mediante o levantamento de dados produzidos pelo documento, bem como, o caminho para a possível solução apresentada, observa-se a propagação da ideia de que os recursos para o Ensino Superior precisam ser ainda mais limitados, uma vez que, de acordo com o documento "Um ajuste justo", uma das limitações no que diz respeito a orçamento dos gastos com o Ensino Superior é o custo do aluno no setor público, e ao considerar que o retorno desse investimento não seja imediato para a sociedade, busca-se justificar a limitação de gastos, assim como, considera pertinente universidades buscarem recursos em outras fontes. A segunda linha de reforma de preposição do documento indica uma possível influencia neoliberal, ao passo que expressa tendência na instituição de taxas de serviços acadêmicos sugeridas para o Ensino Superior, isso limitará ainda mais a possibilidade de acesso e permanência àqueles que estão nos estratos menos favorecidos da sociedade.

CONCLUSÃO

O documento mais recente publicado pelo Banco Mundial, proveniente de um estudo realizado pelo mesmo, "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil", especialmente no que tange ao Ensino Superior, evidencia em sua argumentação uma análise relativista que prioriza fundamentalmente o critério custo-

benefício. Assuntou-se nesse texto as inferências direcionadas ao nível de ensino que, apesar de precarizado pelas condições atuais de investimentos, produz e promove a democratização do conhecimento em nível superior.

Destaca-se que, os dados apresentados no documento em análise asseveram em sua totalidade, sobre processos considerados ineficazes dentro das Universidades Públicas do Brasil. Além disto, insistentemente sugere a redução do financiamento no setor público, mediante as medidas apresentadas, ao passo que espreita condutas mais eficientes em condições de ensino e formação acadêmica, o que é não menos que muito controverso.

Enfim, as inferências realizadas pelo documento analisado no presente trabalho corroboram para a percepção de que as comparações entre os setores público-privado, especialmente no caso das Universidades, necessitam ainda de ampla discussão em meio acadêmico. À vista disso, depreende-se que a análise da eficiência do gasto público no Ensino Superior ultrapassa aspectos unicamente economicistas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. *Neoliberalismo e educação:* uma década de intervenções do banco mundial nas políticas públicas do Brasil (2000 – 2010). São Paulo: ANPUH (Anais do XXVI Simpósio Nacional de História), v. 26, p. 1-16, 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Uma análise do documento "Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil"*, Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>. Acesso em 18 ago. 2018.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo*: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC: BIRD/Banco Mundial, 2017.Disponível em: < http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf> . Acesso em: 18 ago. 2018.

CROSSO, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato (orgs). *Banco Mundial em Foco*: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na américa latina. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz; MOREIRA, Uallace. *Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras*: a nova investida do Banco Mundial. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2017. Disponível em:

<http://www.grabois.org.br/portal/artigos/154054/201712-06/professores-da-ufba-analisam-ajuste-fiscal-do-banco-mundialpara-o-brasil>. Acesso em 18 dez. 2018.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras.** Uberlândia, 291 p. 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

MUNDIAL, Banco. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. **Washington, DC: BIRD/Banco Mundial**, 2017.

- XXXII -

OS AFASTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E SUA ESTIMATIVA DE GASTOS EM 2016

Denize Cristina Kaminski Ferreira
Universidade Federal do Paraná
denize_fabio@hotmail.com

Marcus Quintanilha da Silva
Universidade Federal do Paraná
marcusquintanlha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É impossível, no contexto atual das relações de trabalho, deixar de problematizar as precárias condições a que estão submetidos os professores. Frente a esta situação, cada vez mais tem proliferado estudos acerca de doenças decorrentes do exercício da docência (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Nesse viés, Souza (1997) ainda é atual na sua afirmativa de que a produção sociológica na área educacional tem se centrado no trabalho docente como prática pedagógica, com pouca discussão acerca de quais são as condições de trabalho e sob quais relações sociais este trabalho se envolve. Nesta perspectiva, o afastamento docente de sua atividade fim, principalmente por conta de acidentes ou doenças, constitui-se um tema de relevância como um provável reflexo da precarização de suas condições de trabalho.

Portanto, esse estudo tem como objetivo explorar o afastamento dos profissionais do magistério público municipal e sua estimativa de gastos no Brasil no ano de 2016, categorizando estes casos por etapa/modalidade de atuação em uma abordagem quantitativa, explorando informações da Rais e subsidiada por pesquisa bibliográfica e documental, as quais possibilitam o contato com o conhecimento produzido a respeito da temática proposta.

DESENVOLVIMENTO

Na sociedade moderna, a docência é uma atividade social fundamental, caracterizando-se como uma forma peculiar de trabalho, de face a face com o outro, na qual o trabalhador tem outro ser humano como 'objeto' de trabalho. Na visão de Tardif e Lessard (2012, p. 35), "a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir e de participar da ação dos professores", constituindo-se como um trabalho interativo e reflexivo.

Atualmente, essa atividade sofre com um processo de precarização das condições de trabalho, decorrente em grande parte da reestruturação produtiva ocorrida a partir da década de 1970 nos países centrais e no final de 1980 no Brasil, causando alterações na organização do trabalho em diferentes segmentos da economia, engendrando flexibilização dos processos e mercados de trabalho (HARVEY, 1992), fragmentação, complexificação e diversificação da classe trabalhadora, enfraquecimento do poder sindical e aumento do trabalho precarizado e terceirizado (ANTUNES, 2006).

Ainda que o apontamento da legislação nacional indique a necessidade de políticas públicas de valorização docente, a literatura aponta que, apesar da necessidade de se avançar em questões como a remuneração, ao menos pareada com a média remuneratória de outras profissões com mesma exigência de formação, planos de carreira, jornada de trabalho, vínculos por concurso público, tempos remunerados para o planejamento e trabalho coletivo, formação continuada e redução de número de alunos por turma, há uma desigualdade nacional em termos de condições de oferta e de trabalho docente (SILVA, 2017).

Portanto, a literatura elenca algumas possibilidades de que a precariedade do trabalho reúne fatores de influência em problemas apresentados pelos profissionais do magistério, como o adoecimento, os acidentes e outros tipos de afastamento. Contudo, estes afastamentos não reverberam somente na vida do professor, na rotina da escola e dos estudantes, mas também no orçamento público. Nesse sentido, a Rais, um banco nacional com informações de todos os vínculos empregatícios brasileiros, se coloca como uma base importante para explorar a temática.

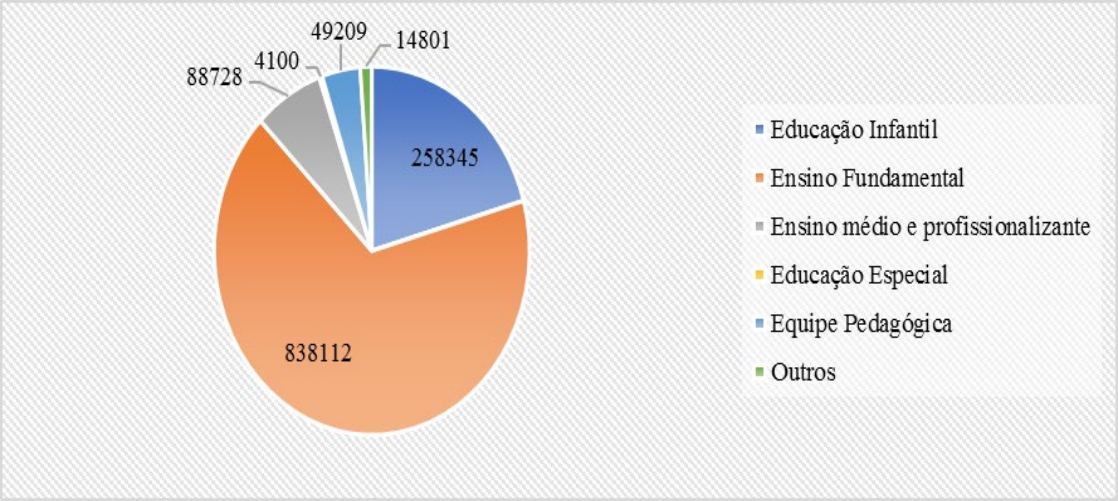
A seleção de casos municipais se baseou na natureza jurídica do vínculo empregatício, a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), além do vínculo ativo durante todo o ano de 2016, para que se

selecionasse somente professores das redes municipais com contratos de trabalho sem interrupção.

Para o cálculo da remuneração e a estimativa de gasto do afastamento dos docentes foi calculado um somatório da remuneração anual, a remuneração média diária dos profissionais do magistério e a estimativa financeira dos afastamentos através da multiplicação destes dias com a remuneração média diária. Optou-se por utilizar o termo estimativa ao invés de custo, porque, pelo manual de instrução de preenchimento da Rais de 2016, a remuneração média lançada nem sempre é paga pelo empregador, e sim, é uma previsão da remuneração anual.

Para a construção de categorias referente à etapa/modalidade de ensino ao qual o docente está vinculado, foram construídas categorias de agrupamentos de professores com base na CBO, chegando 1.253.295 vínculos organizados em seis grupos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição dos casos da pesquisa por vínculo por perfil de atendimento educacional – 2016



Fonte: Rais (2016). Dados trabalhados pelos autores (2019).

De modo geral, os dados de afastamentos apontam os professores da educação infantil com maior percentual de afastamentos. A Rais permite o registro de, no máximo, três afastamentos por vínculo. No caso dos professores vinculados à educação infantil, 25,75% se afastam ao menos uma vez do trabalho, 15,06% duas vezes e 9,77% três vezes, percentual bem superior aos demais profissionais vinculados às outras etapas/modalidades.

Tabela 1 – Estimativa de gasto dos afastamentos dos docentes em comparação ao dispêndio financeiro no total em remuneração docente nas redes municipais agregados por etapa/modalidade de vínculo do docente - 2016

Etapa / Modalidade	Soma da remuneração anual		Custo dos afastamentos		Percentual
Educação Infantil	R$	11.146.467.840,82	R$	526.369.340,16	4,72%
Ensino Fundamental	R$	33.135.638.286,14	R$	735.039.745,76	2,22%
Ensino médio e profissionalizante	R$	3.723.673.867,29	R$	73.439.617,64	1,97%
Educação Especial	R$	167.966.058,00	R$	5.484.332,35	3,27%
Equipe Pedagógica	R$	2.448.827.964,57	R$	74.892.512,87	3,06%
Outros	R$	566.240.128,74	R$	14.586.555,15	2,58%
TOTAL	R$	51.188.814.145,56	R$	1.429.812.103,93	2,79%

Fonte: Rais (2016). Dados trabalhados pelos autores (2019).

No que tange à estimativa de gasto dos afastamentos, conforme Tabela 1, o percentual gira em torno de 2,79% da previsão total em remuneração docente. Nesse panorama, o afastamento na educação infantil custaria 4,72%, seguido da educação especial (3,27%), equipe pedagógica (3,06%), outros (2,58%), ensino fundamental (2,22%) e ensino médio e profissionalizante (1,97%).

CONCLUSÕES

Há necessidade de se pensar em políticas públicas que prezem pela melhoria das condições de trabalho docente, particularmente na educação infantil, seja pelo bem-estar do professor, da ampliação da qualidade na educação ou mesmo por questão de dispêndio financeiro. O cenário apresentado evidencia que a primeira etapa da educação básica gera maior necessidade de afastamento, bem como maior estimativa percentual de gasto neste aspecto, ainda que, em termos de montante, o ensino fundamental receba mais recurso, seja pela maior quantidade de docentes ou pela remuneração, que, na média, é maior que dos profissionais da educação infantil.

Os limites da pesquisa e da base de dados não permitem outras investigações. Os afastamentos, por exemplo, podem ser relacionados a outros motivos, como doença na família; ademais pelo modelo social brasileiro em que a mulher executa funções que vão além da sua rotina de trabalho profissional, como o cuidado da casa, dos filhos e de demais membros da família que dela necessitem, infere-se que doenças não relacionadas ao trabalho

podem ter muitos casos desse perfil, mas que, pelo limite da base de dados adotada, não foi possível investigar neste estudo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Manual de Orientação da Relação Anual de Informações Sociais** (RAIS): ano-base 2016. Brasília: MTb, SPPE, DES, CGET, 2016. 49 p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAS. Brasília: Ministério do Trabalho, 1930. Disponível em:< http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>. Acesso em: 11/01/2019.

SILVA, M. Q. **Condições de qualidade das redes municipais de Ensino Fundamental no Brasil**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SOUZA, A. N. de. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, M. de P. (Org). **O trabalho em movimento**. Campinas: Papirus, 1997, p. 113-174.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente***:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G.. **História da profissão docente no Brasil**: Representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

- XXXIII -

META 20 DO PNE (2014-2024) E O FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Diana Regina dos Santos Alves Ferreira. UFG.
dianaregina.unifap@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n° 13.005/2014, é necessário "ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5° (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio". Neste estudo será considerado somente o indicador 20 A que trata de "gasto público em educação pública em proporção ao PIB", com foco exclusivo para as Universidades Federais (BRASIL, 2018, p. 326).

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os valores liquidados da Execução Orçamentária da União – corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), a preços de janeiro de 2019 – no tocante ao Ministério da Educação (MEC) e as Universidades Federais (UFs), considerando o percentual do PIB. Este estudo também analisa a evolução dos recursos financeiros do Tesouro aplicados em Pessoal, Outras Despesas Correntes e Investimentos nas UFs no período de 2014 a 2018. Este recorte temporal envolve o período dos 4 (quatro) primeiros anos de aprovação e execução do PNE (2014-2014).

Os dados obtidos referentes ao MEC e as Universidades Federais foram retirados da Execução do Orçamento da União, disponível no Portal da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2019), foram considerados somente os valores liquidados. Em relação ao PIB, os dados foram obtidos por meio da sinopse macroeconômica disponível no site do IPEADATA. Os valores referentes ao PIB correspondem aos anos 2014 a 2017 – corrigidos pelo IPCA, a preços de janeiro de 2018 – porque até o momento não se encontram disponíveis os dados referentes ao 4° (quarto) trimestre de 2018, de modo a impossibilitar o cálculo completo referente ao ano 2018.

Para discussão e análise dos resultados obtidos tem-se como principal referência os estudos de Amaral (2017), além do Relatório do 2° Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018).

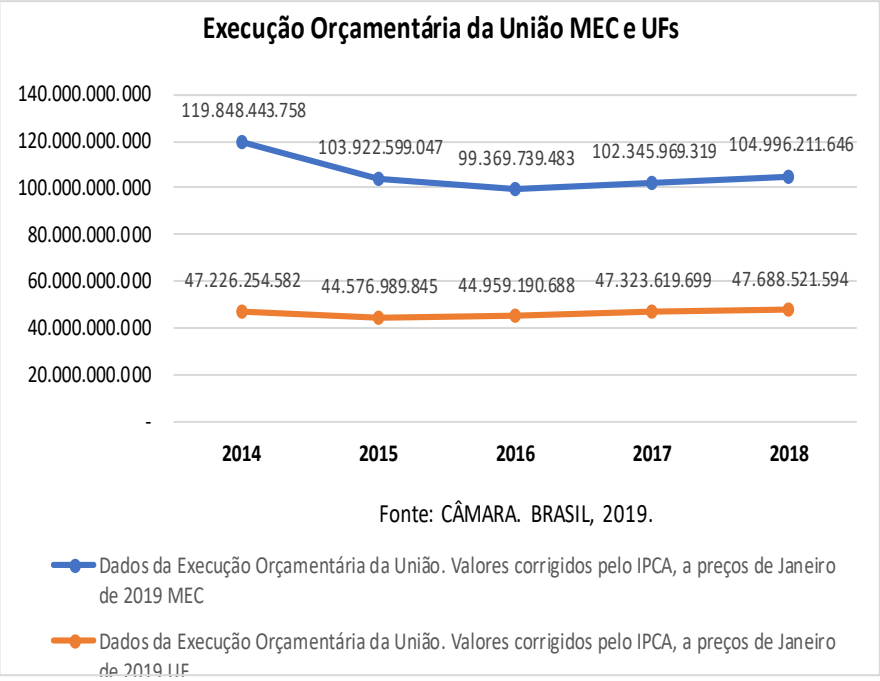
DESENVOLVIMENTO

Para Amaral (2017) o financiamento da educação brasileira é uma questão central na agenda das mudanças de relações entre o Estado e as instituições educacionais, especialmente as públicas. Para o referido autor, o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o advento das políticas neo e ultraliberais, e com a aprovação da EC n°95/2016, está comprometido e projetado a não ampliação nos próximos 20 anos devido não poder ser reajustado por percentuais acima da inflação.

Desse modo, no âmbito do Poder Executivo, o MEC poderá obter "reajuste acima da inflação, desde que outros organismos desse Poder tenham reajustes abaixo da inflação". Dessa maneira, a pasta da Educação terá de se inserir no campo de disputa pela ampliação do recurso do Fundo Público juntamente, por exemplo, com o Ministério da Saúde e outros Ministérios que compõem o Poder Executivo, o que, consequentemente, não garante ampliação orçamentária (AMARAL, 2017, p. 8).

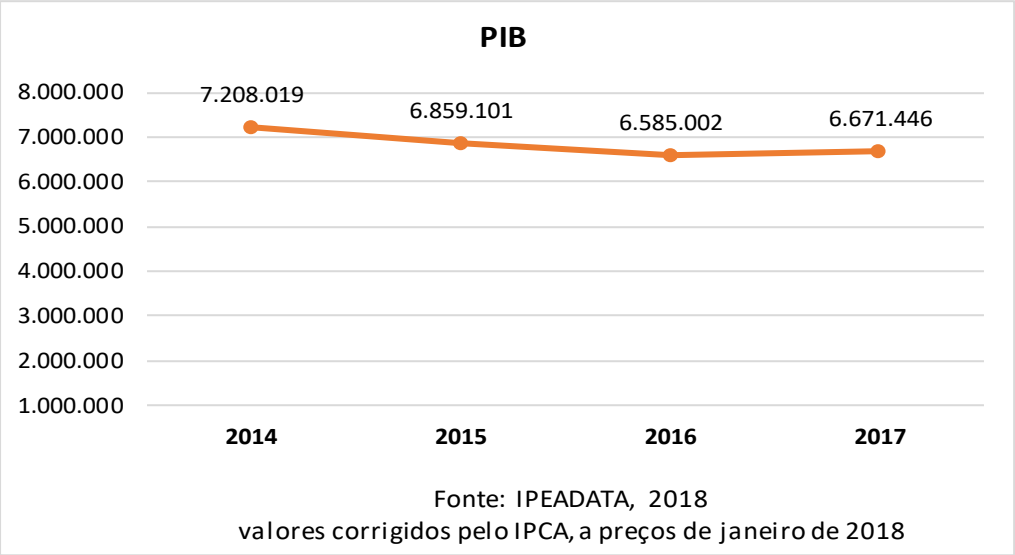
Neste cenário, percebe-se que, nos últimos anos, o orçamento do MEC e das UFs tem declinado. Isto compromete a ampliação de vagas e a expansão de campis universitários no Brasil, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Execução Orçamentária do MEC e das UFs, no período de 2014 a 2018



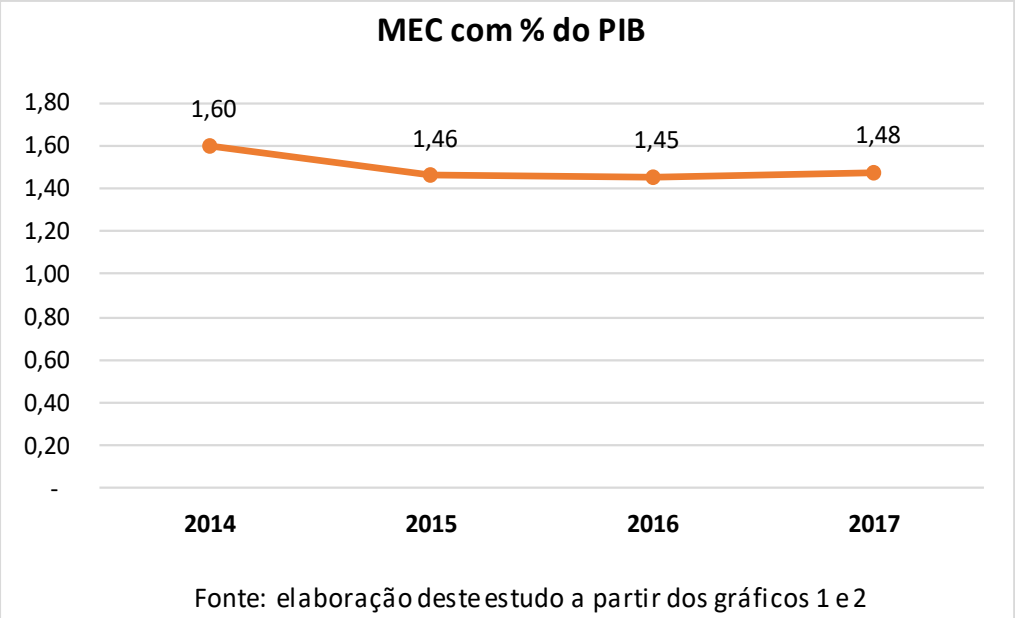
Para Amaral (2017, p. 5) além da aprovação da EC n° 95/2016, que institui o Novo Regime Fiscal, "o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, caracterizado como um verdadeiro golpe legislativo-judicial-midiático" corroboram para inflexão no crescimento do PIB, o que vai impactar diretamente nos recursos destinados à educação, particularmente ao MEC e as UFs, conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2: Evolução do Produto Interno Bruto no Período de 2014 a 2017



Assim, com a queda no PIB e instabilidade na economia brasileira verifica-se que não houve aumento no percentual deste recurso para o MEC no período de 2014 a 2017, conforme observa-se no Gráfico 3.

Gráfico 3: MEC com percentual do PIB no período de 2014 a 2017

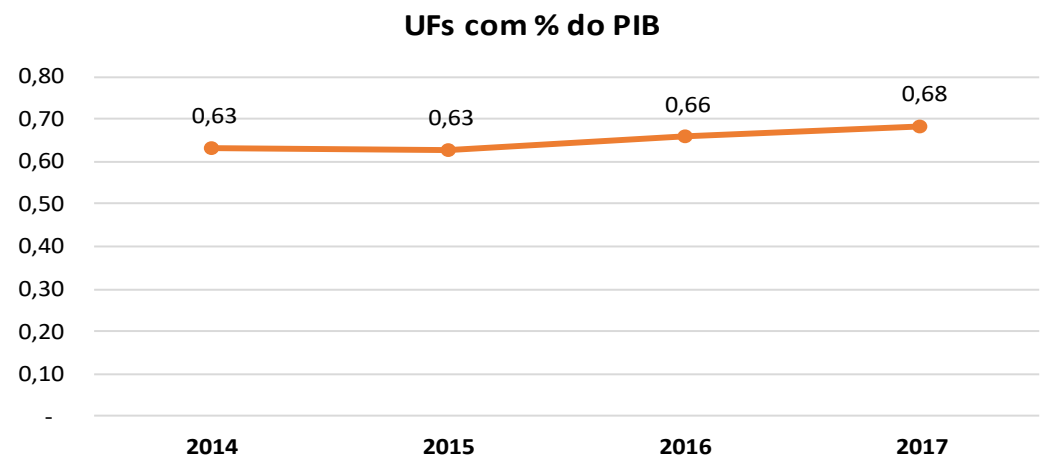


lo PIB.

centual

des

Gráfico 4: Universidades Federais com percentual do PIB no período de 2014 a 2017



Fonte: elaboração deste estudo a partir dos gráficos 1 e 2

Contudo, é importante ter clareza de que desde 2014 as UFs têm enfrentado significativa diminuição nos valores orçamentários. Isso pode ser constatado ao se analisar de forma minuciosa os valores financeiros do Tesouro aplicados, principalmente, em Outras Despesas Correntes e Investimentos.

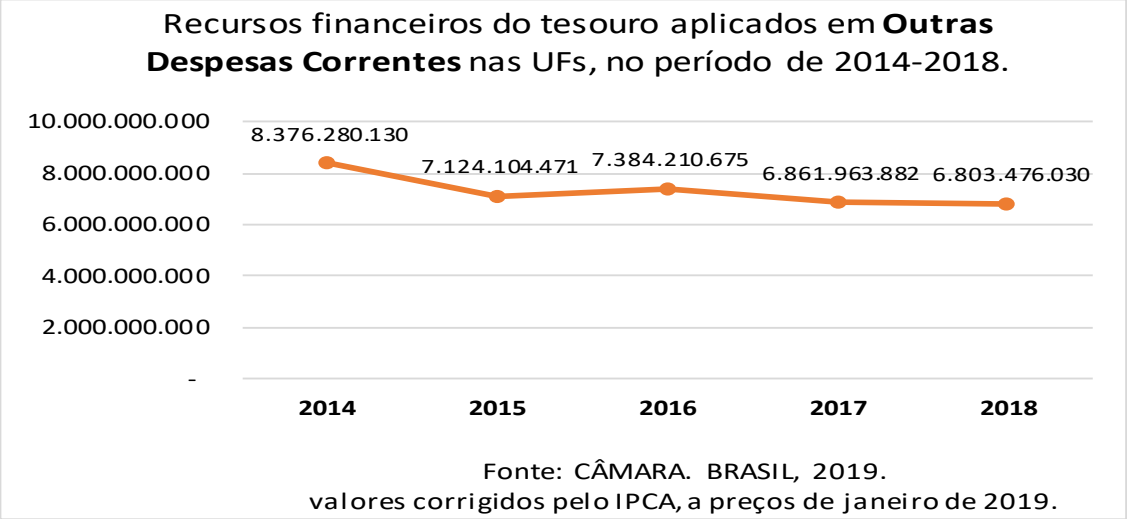
No Gráfico 5, percebe-se que o pagamento com Pessoal se manteve numa projeção crescente. Isso ocorre porque estes valores estão diretamente relacionados as "despesas orçamentárias com pessoal ativo, cargos, funções ou quaisquer espécies remuneratórias, tais como vencimentos gratificações, horas extras, dentre outros" (BRASIL, 2017, p. 60).

Portanto, ainda garantindo os direitos democráticos dos trabalhadores e trabalhadoras das UFs não houve redução destes recursos com Pessoal.

Gráfico 5: Evolução dos recursos financeiros do Tesouro aplicados em Pessoal nas Universidades Federais, no período de 2014 a 2018

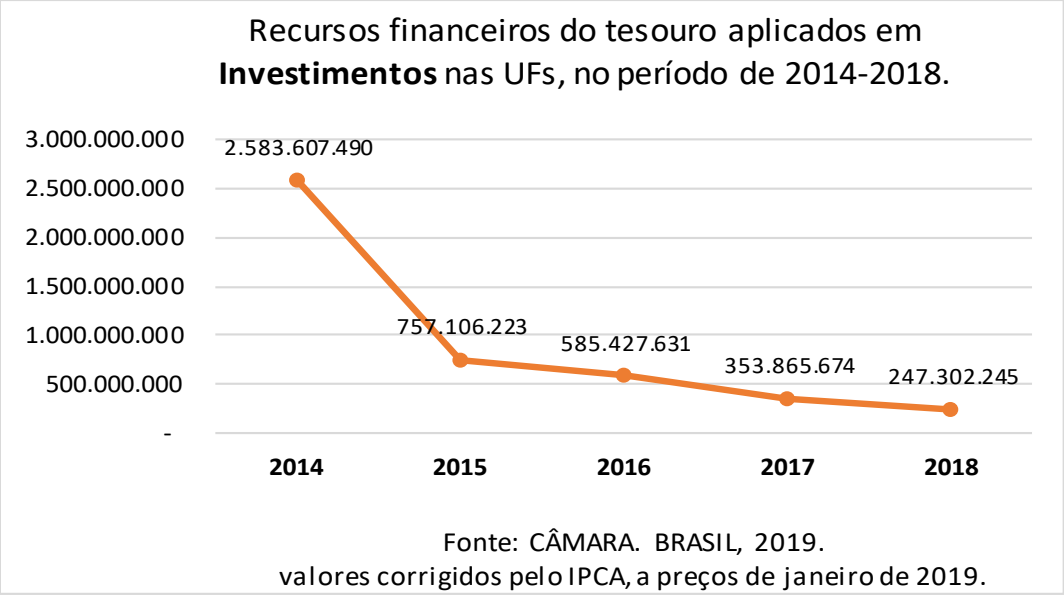
Por outro lado, ao analisar os recursos financeiros destinados a Outras Despesas Correntes (ODC), Gráfico 6, observa-se uma linha em declínio. Portanto, nas UFs as "despesas orçamentárias com aquisição de material de consumo, pagamento de diárias, auxílios, dentre outras" (BRASIL, 2017, p. 60), desde 2014 tem sido inviabilizada.

Gráfico 6: Evolução dos recursos financeiros do tesouro aplicados em Outras Despesas Correntes nas Universidades Federais, no período de 2014 a 2018



Nesse cenário, como política de desestruturação do Ensino Superior e desmonte das UFs, adotadas pelo Estado Burguês percebe-se, no Gráfico 7, desde 2015 a ampla redução dos recursos destinados a Investimentos que engloba "despesas orçamentárias com o planejamento e a execução de obras, inclusive com a aquisição de imóveis considerados necessários à realização destas obras, e com a aquisição de instalações, equipamentos e material permanente" (BRASIL, 2017, p. 60).

Gráfico 7: Evolução dos recursos financeiros do tesouro aplicados em Investimentos nas Universidades Federais, no período de 2014 a 2018



Diante dos dados apresentados pelo Gráfico 7, entende-se que a meta 20 do PNE, particularmente o indicador 20A que trata de "gasto público em educação pública em proporção ao PIB" dificilmente será cumprido nos próximos anos de vigência de PNE (2014-2024). O cenário político e as disputas pelo Fundo Público, particularmente por parte do setor empresarial, privado-mercantil, os incentivos e as isenções fiscais tendem a se agravar.

CONCLUSÃO

Portanto, manter ou valorizar políticas sociais não estão na pauta do Governo, isso sinaliza para as dificuldades de executar e alcançar satisfatoriamente as metas do PNE. Para Amaral (2016), a EC n° 95/2016 compromete gravemente a continuidade das políticas sociais e projeta o país para um retrocesso, inclusive com distribuição de renda, face aos avanços conquistados duramente nos últimos anos.

Por fim, com a queda do orçamento das UFs, principalmente em ODC e Investimentos, estas instituições terão de criar meios de arrecadação própria para não paralisarem por completo suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Destarte, caso o Estado continue a negligenciar as políticas educacionais e atenda somente aos interesses dos grandes empresários e do mercado educacional, a meta 20 do PNE no tocante ao "gasto público em educação pública em proporção ao PIB" não será alcançada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2014) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.

_____. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71 p. 1-25, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553035002> . Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. CAMARA. **Execução Orçamentária da União** 2014-2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>. Acesso em: 07 fev. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Manual Técnico de Orçamento** - MTO. Brasília: 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

- XXXIV -

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REFORMAS QUE PODEM ACIRRAR DESIGUALDADES DO ENSINO MÉDIO

Elisandra Gozzi – Unoesc/Brasil
kikaedfisica@hotmail.com

Susimar Inês Peretti – Unoesc/Brasil
susi.ingles@gmail.com

Este estudo conta com o apoio da CAPES

INTRODUÇÃO

A perspectiva de adequação as reformas políticas educacionais em uma sociedade mergulhada em um novo formato de autoritarismo subalterno, um neocolonialismo surpreendentemente sucedâneo de Estados de direito com razoável grau de maturidade e organização, marcada por fenômenos da globalização econômica, com um sistema econômico capitalista público de ensino em crise, no âmbito do "capital", a educação é vista como mercadoria" (ISTVÁN MÉSZÁROS, 2008).

Vistas ao cenário atual, do enfraquecimento da escola pública e o crescimento do sistema privado e, do avanço do neoliberalismo contra o trabalho, da reforma do Estado e das demandas sociais que são responsabilidade do estado, como a Educação. É importante salientar que, desde a década de 90, as reformas educacionais foram marcadas pelos efeitos da globalização e da interferência dos organismos educacionais, que defendiam as reformas para que o Brasil pudesse enfrentar a competitividade internacional, instituindo ao Estado a redução de sua interferência por meio de políticas de privatização, terceirização, desregulamentação e redução nos gastos públicos, cujo objetivo era torná-lo mais eficiente e mais ágil (NOGUEIRA, 2005).

Considerando a política educacional, Frigotto; Ciavatta (2003), afirmam que se adotou um pensamento empresarial, com perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, cujo ideário é a desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais que são ordenados por uma perspectiva de compromisso social

coletivo. "Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação" (p.108).

A reforma do ensino médio teve início com a discussão do Projeto de Lei – PL nº6840 em 2013, resgatada pelo governo Temer através da Medida Provisória (MP) nº 746 de 22/09/2016 que resultou na Lei 13.515/17 e concluiu sua obra com uma aprovação acelerada de última hora da atualização das Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio (DCNEM).

Diante dessa constatação, empreendemos estudo com o propósito de promover um debate acadêmico sobre as reformas educacionais e a reforma do ensino médio, evidenciando particularidades nos modelos de reformas da educação adotados. No texto em pauta, nosso debate recai sobre algumas especificidades da reforma do ensino Médio.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A trajetória histórica do ensino médio no Brasil, foi demarcado por dois percursos a considerar: o de preparar os que exercerão funções dirigentes e, outro para preparar trabalhadores instrumentais, a partir da relação capital e trabalho (MOREIRA, 2018). Tais proposições demonstram, na forma de lei, a superação existente entre a formação geral e a formação profissional. Retratada de forma perversa na Medida Provisória a Educação Profissional pelo Decreto 2.208/97, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, permitia o acesso à Educação Profissional só a partir da conclusão do Ensino Médio ou de forma concomitante, a partir do segundo ano.

Num momento em que o Brasil enfrenta crises políticas, sociais e econômicas, a politicas das reformas, nada mais é do que um pacote de medidas, que se constitui aos interesses meramente capitalistas, desfavoráveis a democracia e o desenvolvimento do sujeito. Estamos diante da reforma do Ensino Médio que teve início com a discussão do PL nº 6840 em 2013, resgatada em 2016 pelo governo Temer e aprovada em 2017 pelo Congresso Nacional e, automaticamente, homologada pela Presidência da República.

A Reforma do Ensino Médio aponta uma tendência a desescolarização da sociedade ao incluir o ensino a distância, já que a educação tem como finalidade o desenvolvimento de competências para o trabalho, como evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incidindo um movimento itinerário técnico e profissional na busca de lançar cada vez mais cedo os jovens no mercado de trabalho.

Nestas mesmas concepções empreendidas para analisar a reforma do ensino médio, Antunes (2017), ressalta que as reformas da educação trazem embutidas em sua concepção uma escola e uma educação, flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais, ou seja, uma formação volátil, superficial e adestrada, que vem para suprir as necessidades do mercado de trabalho "polivalente", "multifuncional" e "flexível".

Portanto, a lei nº 13.415 pode ser interpretada como a busca de hegemonias no campo educacional pelos setores burgueses da sociedade capitalista brasileira, em contra posição ao de caráter questionador dessa hegemonia, ao observar, são as mesmas propostas que estiveram presentes na Reforma do ensino no governo Fernando Henrique Cardoso que estão compondo a BNCC de maneira reformulada, mas com a mesma fundamentação teórica que é a da formação por "competências", ela se orienta pela submissão da aplicação fragmentada dos conhecimentos, onde seja possível formar trabalhadores dóceis, colaboradores e contributivos para melhorar o trabalho; críticos funcionais," resilientes", nunca questionadores das condições de trabalho ou do próprio salário. Onde prenuncia um estado de regressão de direitos sociais, de más condições de trabalho e de precocidade de um trabalho digno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns pontos polêmicos das mudanças previstas pela Lei nº 13.415/17 causaram desconforto, não somente entre os diversos profissionais e estudiosos da área da Educação, como também entre os próprios estudantes, principais afetados pelas mudanças da reforma do ensino médio. Ha divergências em diversos pontos da Lei, entretanto, duas são as principais polêmicas: a questão das disciplinas obrigatórias e também o item que fala do notório saber (FAJARDO, 2017, s/p).

Percebe-se que o texto da Lei que trata da reforma do ensino médio é vago e impreciso, especialmente no que diz respeito a um possível cronograma para realização das etapas para sua implantação. Mesmo que por vezes seja apresentada uma previsão, ela costuma ser genérica e imprecisa e termos como "meados de", "possivelmente" ou "ainda por ser definidos" são recorrentes e dão ideia de que o texto procura deixar margem para eventuais atrasos que possam ocorrer com algumas definições essenciais para implantação da Reforma.

O Brasil sanciona uma segregação sócio educacional totalmente extemporânea para o século 21, confinando a educação das classes populares a verdadeiros protótipos de ensino

profissional restritivo de conhecimentos, voltados apenas às necessidades do mercado. Tal reforma não dialoga com o ensino superior, pois ao invés de garantir o acesso aos cursos tecnológicos e universitários, sugere que o estudante curse mais de uma área específica no ensino médio, o que reforça o círculo da pobreza com a supressão do direito ao ensino superior.

Seguindo a linha do enxugamento de gastos, a nova reforma sugere um cenário de retrocesso descomunal na oferta do ensino médio brasileiro, retornando a situações de quatro a cinco décadas atrás. Por tanto os sistemas de ensino não serão obrigados a ofertar todas as áreas de conhecimento específico, e haverá muitos municípios onde os estudantes terão de deixar suas cidades para cursar áreas de seu interesse em outras localidades – se houver disponibilidade. Por fim, pela experiência estudada em outras reformas, as atuais, terão muita dificuldade em serem implementadas no Brasil inteiro, provocando um caos maior que o existente hoje, no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada.** Trabalho Encomendado GT11 - Política de Educação Superior. 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luís do Maranhão: UFMA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programaçao/2?fieldprog_gt_target_id_entityreference_filter14>. Acesso em 10/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CNTE. Reforma do Ensino Médio e BNCC. **Cadernos de Educação.** Ano XXII, N. 30, jan./jun. 2018.

FARJADO, Vanessa. **Entenda a reforma do ensino médio**. G1. Rio de Janeiro, 08 fev. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>.Acesso em: 10 jan. 2019

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação Básica**: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018.

MÉSZÁROS. István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional**: A questão política (3a ed.). São Paulo: Edições Loiola, 2005.

NOVO Ensino Médio – Dúvidas. MEC, [S.l.], 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade/30000- Acesso em: 14 jul. 2017.

- XXXV -

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL NOS GOVERNOS DE FHC E LULA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Erika Ramos Januario (UEM)
erikauem@gmail.com

Renata da Silva Valério (UEM)
rehvalerio@gmail.com

Marina Silveira Bonacazata Santos (UEM)
marina_bonacazata@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O texto tem como objetivo analisar as políticas para o financiamento da educação presentes nas orientações do Banco Mundial (BM), nomeadamente no período que abrangeu os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT). Entende-se que para investigar a influência que o BM exerceu no delineamento das políticas educacionais nesse período faz-se necessário compreender a ampla interferência ideológica dessa agência multilateral no campo educacional a partir da expansão da globalização nos países periféricos.

Com o fim da Guerra Fria e com a dissolução do bloco soviético, organismos e organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM, e a Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como as corporações transnacionais, passaram a pressionar os Estados nacionais na criação de reformas políticas, econômicas e sociais em todos os países, visando que estes se transformassem em espaços destinados ao mercado mundial e avançassem o desenvolvimento capitalista por todas as regiões do globo e em todos os setores (IANNI, 1999).

Nesta conjuntura, esses organismos, nomeadamente o BM, reconheceram a importância da reforma educacional que passou a obter o "[...] propósito de construir um amplo consenso, contribuindo para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal" (BORGES, 2003, p. 2), ou seja, a educação ganha destaque nas reformas ao tornar-se fator imprescindível para o desenvolvimento dos países e criar o mesmo objetivo para todos, que é o do aperfeiçoamento e conservação do modelo econômico vigente.

Ao analisar a influência do BM para a educação dos países periféricos, incluindo o Brasil, iniciou-se alguns questionamentos: a) Quais são as orientações do BM para as reformas educacionais nesses países no que tange ao financiamento da educação? b) Quais as orientações presentes para o financiamento da educação no período que abrangeu os governos de FHC e Lula? O referencial teórico utilizado é de cunho histórico critíco, pois compreende-se que não é possível observar como se delineiam as políticas educacionais em determinado contexto, sem a apreensão da lógica global do sistema de produção vigente.

DESENVOLVIMENTO

Ao elucidar sobre reformas educacionais é basilar a compreensão que essas adquiriram fortes influências dos Organismos Multilaterais, principalmente do BM que "[...] interfere na negociação de programas e projetos educacionais orientados e financiados" (MOREIRA, LARA, 2012, p.104) destinados aos países periféricos. Essas obtêm como característica tornarem-se um pacote para os países periféricos, obtendo como ponto fulcral: serem instituições descentralizadas, autônomas e responsáveis por seus resultados; melhorar a qualidade e eficácia da educação; invocar a participação da comunidade nos assuntos escolares; fortalecer a parceria com o setor privado nas tomadas de decisões e definição de políticas e estratégias baseadas nas análises econômicas (ALTMANN, 2002).

Com o objetivo de orientar esse pacote de reformas, o documento *Prioridades y Estrategias para La Educacion* (BANCO MUNDIAL, 1995)[34], enfatizou a importância de priorizar a educação básica nos países periféricos, pautadas na ampliação do acesso à educação; mais equidade nos sistemas educacionais; elevação da qualidade; parcerias; desenvolvimento de fontes de financiamentos (BANCO MUNDIAL, 1995).

No que diz respeito ao financiamento, o BM (1995) prescreve que deve ser realizado as parcerias entre o público e privado, em que as escolas devam aceitar,

[34] Traduzido para língua portugueses se refere a "Prioridades e Estratégias para a Educação".

> [...]a participación de las comunidades locales en los costos; la utilización de donaciones; el cobro de derechos en los niveles superiores de la educación; el fomento de la diversificación de los ingresos; la utilización de subsidios de capitación "al portador", certificados y créditos educacionales, y el financiamiento basado en el producto y en la calidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 146).[35]

O BM também estabelece como prioritária para suas ações no Brasil, as seguintes medidas: a) providenciar livros didáticos b) melhorar as habilidades dos professores c) elevar a capacidade de gerenciamento setorial (maior inserção entre estados e municípios) (VOLSI, 2006).

Essa maior integração entre Estados e municípios, pôde ser constatada no governo FHC, no qual a Constituição Federal (CF) de 1998, caracterizada pela descentralização financeira, permitiu a maior participação de Estado, e principalmente dos municípios na arrecadação tributária e na receita disponível (MOREIRA, 2015). A partir dessa CF, a Emenda n° 14 de 1996, criou um novo mecanismo de financiamento do ensino fundamental, sendo este o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que

> Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais (DAVIES, 2006, p. 756).

Destarte, o Fundef foi uma política centralizada, que obteve sua importância ao ampliar o atendimento das crianças de 7 a 14 anos, considerando o ensino para essa faixa obrigatório, todavia, deixou de lado outras etapas do ensino, como a Educação Infantil.

Já em 2006 no governo Lula, a Emenda Constitucional n° 53, passa a substituir o Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

---

[35] Traduzindo para a língua portuguesa significa: "[...]participação das comunidades locais nos custos; o uso de doações; a cobrança de direitos nos níveis mais altos de educação; a promoção da diversificação de renda; o uso de subsídios de capitação "portadora", certificados e créditos educacionais, e financiamento baseado no produto e na qualidade" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 146, tradução nossa).

dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb igualmente ao Fundef, é uma "[...] conta única de impostos estaduais e federais pertencentes constitucionalmente ao governo estadual e prefeituras de cada Unidade da Federação" (DAVIES, 2006, p. 760). Porém, a diferença crucial, além da abrangência do ensino para toda a Educação básica, é também sobre o montante arrecadado pelos entes federados. Conforme Moreira (2015) o Fundeb realiza sua distribuição baseada no cálculo do custo-aluno, que será repassado um valor fixado pela soma dos recursos estaduais depositados mais a complementação da União, sendo um avanço em comparação com o Fundef, pois o valor anual repassado por custo-aluno aumentou, obtendo também a participação da União.

CONCLUSÃO

Apesar da breve consideração que permite esse texto, salienta-se que a partir de 1990, criou-se reformas em diversos setores públicos, principalmente no campo educacional, desenvolvendo articulações com os setores privados e com a sociedade, além de buscar uma maior inserção entre estados e municípios no que tange ao Financiamento. Com a criação de um fundo advindos de impostos, tanto o governo Lula como o anterior, não deixaram de responder a lógica neoliberal, da intensificação de medidas que priorizaram a relação do público *versus* privado.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educ. Pesqui.,ene./jun. 2002, vol.28, no.1, p.77-89.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: Examen Del Banco Mundial.Washington, 1995.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Rev. bras. Ci. Soc. [online].** vol.18, n.52, 2003

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica?. **Rev. Educ. Soc.** vol.27 no.96 Campinas, 2006.

IANNI, O. Globalização e a Crise do Estado-Nação. **Rev. Estudos da Sociologia.** São Paulo, v. 4, n. 6, 1999.

MOREIRA, J. A. S.; **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010):** os casos Brasil e Portugal. Maringá – PR: EDUEM, 2015.

MOREIRA, J. A. S; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001).** Maringá :Eduem, 2012.

VOLSI, M. E. F.. Políticas de financiamento do Banco Mundial para o setor educacional: um estudo da proposta do PROEM. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas:** História, Sociedade e educação no Brasil.. Campinas -SP, 2006.

- XXXVI -

METODOLOGIA PARA O CÁLCULO DO CUSTO-ALUNO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTUDO DE CASO NO CAMPUS CURITIBA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Evandro Cherubini Rolin – IFPR
evandro12.rolin@gmail.com

INTRODUÇÃO

O cálculo do custo-aluno é um fator importante para a apuração dos custos nas Instituições de Ensino, entretanto, dependendo da metodologia empregada na apuração os resultados podem divergir entre si. Essas diferenças podem ocorrer no momento da apuração dos custos, assim como na ponderação dos cursos, como ocorre com os métodos utilizados pelo Tribunal de Contas da União e pelo Ministério da Educação, assim como em Silva, Morgan e Costa (2003), Reinert (2005) e Silva et al. (2007).

O custo-aluno é tratado na Lei nº 9.394/1996 - LDB; na Lei nº 13.005/2014 - PNE; na Decisão Plenária nº 408/2002 do TCU e na Resolução CFC nº 1.366/2011 – Sistema de Informação de Custos do Setor Público (SICSP).

O tema passou a ser objeto de estudo nos trabalhos de Levy, Campino e Nunes (1970), Castro (1973), Paro (1982) e Verhine (1998), sendo considerados trabalhos pioneiros no Brasil.

O tema custo-aluno mostra-se de suma importância para a área educacional, uma vez que apesar de existirem trabalhos sobre metodologias relacionadas ao tema, não há trabalhos específicos acerca da educação profissional, mais especificadamente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, justifica-se a realização desse trabalho, uma vez que objetiva desenvolver uma metodologia para o cálculo do custo da educação profissional e tecnológica, sendo utilizado como estudo de caso o campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR), com recorte no ano de 2017.

O IFPR iniciou suas atividades a partir da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, por meio da Lei n° 11.892/2008, iniciando suas atividades com três unidades. Em 2017 contava com 25 *campi* e 13.856 estudantes em cursos presenciais do ensino médio e superior. Esse crescimento se deu em toda Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

Com esse crescente aumento das matriculas ofertadas pela RFEPT, em consonância à meta 11 do PNE, torna-se necessário pensar no desafio de continuar crescendo apesar das limitações impostas aos gastos públicos, fazendo-se necessário pensar em formas de tornar o gasto público mais transparente ao cidadão e aos órgãos de controle.

Portanto, o conhecimento dos custos de determinada atividade no setor público está relacionado à transparência das informações e à tomada de decisão por parte dos gestores.

DESENVOLVIMENTO

A coleta de dados para a realização da pesquisa ocorreu por meio de levantamento de referencial teórico e documental, sendo analisado, além da legislação específica, também o relatório de gestão referente à prestação de contas do IFPR; dados obtidos por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e da Plataforma Nilo Peçanha; Portal de Informações do IFPR; Portal da Transparência do governo federal; além de informações obtidas diretamente no campus.

Para tal, a pesquisa apresenta natureza exploratória, bibliográfica e documental, a partir do qual os dados serão tabulados em formato de banco de dados e analisados futuramente com base na estatística descritiva. Entretanto, nesse trabalho será apresentada somente a metodologia desenvolvida para o cálculo do custo-aluno.

A coleta de dados consiste em levantar as seguintes informações do campus: 1) a folha de pagamento mensal de todos os servidores em exercício; 2) a relação semestral da carga horária de cada professor, com a distribuição de horas por curso; 3) a execução orçamentária do campus e; 4) o quantitativo de estudantes por curso.

Inicialmente verificaram-se quais informações são públicas e quais não eram. Constatou-se que os dados da execução orçamentária estavam disponíveis na página do campus, assim como no relatório de gestão do IFPR; que a folha de pagamento mensal dos servidores estava disponível no portal da transparência do governo federal; o quantitativo de estudantes por curso estava disponível na Plataforma Nilo Peçanha. A relação dos servidores com siape e que atuavam no campus mês a mês era disponibilizada na página da reitoria.

Entretanto, a relação semestral da carga horária de cada professor, com a distribuição de atividades de ensino por curso não era pública, sendo a mesma, obtida com a direção de ensino do campus. Nesse caso, foram fornecidos os horários acadêmicos do campus por curso e semestre referentes ao ano de 2017.

A partir da relação dos servidores elaborou-se uma planilha eletrônica com 36 variáveis, contendo 314 casos, dos quais 231 são docentes e 83 técnicos administrativos; atuando em 28 cursos e 25 eixos tecnológicos. Desse total, havia 24 cursos técnicos de nível médio, três cursos superiores, um curso *lato sensu* e um curso *stricto sensu*. Os cursos de formação inicial e continuada (FIC) não foram considerados nessa metodologia.

Foi necessário acessar a consulta pública do portal da transparência referente ao ano de 2017, para levantar o número do cpf de cada servidor ou colaborador, a data de ingresso no IFPR, a lotação e o exercício, a jornada de trabalho, as funções ocupadas e os eventuais vínculos com outras Instituições. O número do cpf foi fundamental para identificar os servidores na planilha referente à folha de pagamento, uma vez que alguns nomes repetiam-se.

Foram utilizados os dados referentes à remuneração básica bruta, somados aos valores das férias, das verbas indenizatórias registradas em sistemas de pessoal civil, além da gratificação natalina. Foi registrado o valor zero no salário mensal do servidor ou colaborador para os meses anteriores ao seu ingresso no campus.

Alguns servidores possuíam dois contratos, podendo ser na mesma unidade ou em outras instituições. Nesse caso, a jornada de trabalho foi fundamental para realizar a divisão dos salários proporcionalmente à sua carga de trabalho. Da mesma forma, para os docentes que atuavam em dois *campi*, o salário foi dividido proporcionalmente em função da carga horária em cada campus. Essa informação foi obtida com as coordenações dos cursos e confirmada com os docentes, uma vez que não é publicizada na instituição.

Os docentes ocupantes de funções de coordenação ou direção no campus tiveram seus salários divididos em ¼ para as atividades de ensino e ¾ para as administrativas, conforme carga horária prevista na Resolução IFPR nº 02/2009. A parcela correspondente às funções administrativas foi dividida para todos os cursos, considerando o número de alunos por curso.

Após o registro de todos os salários dos servidores, considerando os critérios anteriores, obtém-se a média salarial do servidor por curso. Na sequência levanta-se a média salarial por curso e por eixo tecnológico.

CONCLUSÕES

Por meio do referencial teórico pesquisado, verificou-se que trabalhos anteriores calcularam o custo-aluno em escolas públicas municipais e estaduais ou em universidades, mas somente de forma global ou departamental. Como esse trabalho apresentou uma proposta de metodologia para o cálculo do custo-aluno da educação profissional e tecnológica, em uma instituição pública federal, o autor o considera como sendo o primeiro trabalho realizado em nível de curso na educação profissional.

A maior dificuldade deu-se pela falta de publicização de todos os dados necessários para a realização da pesquisa. Entretanto, a direção do campus iniciou um trabalho de tornar público os horários de cada docente, com todas as atividades de ensino. Essa ação tornará mais fácil a realização de novas pesquisas com a mesma temática. Como proposta futura, objetiva-se aplicar a metodologia no campus pesquisado, comparando os resultados com outras metodologias.

REFERÊNCIAS

CASTRO, C. M. **Investimento em educação no Brasil**: um estudo sócio-econômico de duas comunidades industriais. Rio de Janeiro: IPEA / INPES, 1973.

LEVY, S.; CAMPINO, A. C.; NUNES, E. M. **Análise econômica do sistema educacional de São Paulo**. Instituto de Pesquisa Econômicas / Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. 1970.

PARO, V. H. O custo do ensino público no estado de São Paulo: estudo de custo-aluno na rede estadual de primeiro e segundo graus. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.43, p. 3-29, 1982.

REINERT, C. **Metodologia para apuração de custos nas IFES Brasileiras**. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, C. A. T.; MORGAN, B. F.; COSTA, P. S. Desenvolvimento e aplicação de uma metodologia para cálculo do custo-aluno de instituições públicas de ensino superior: um estudo de caso. In: **X Congresso Brasileiro de Custos**. Guarapari, ES, 2003.

SILVA, C. A. T. (org) et al. **Custos no setor público**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

VERHINE, R. E. **Determinação de custos educacionais**: Uma análise panorâmica do estado da arte. Revista Educação, PUC/RS, 1998, p. 107-122.

- XXXVII -

A IMPORTÂNCIA DO FINANCIAMENTO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Everaldo Silveira da Silva
Mestrando em Educação pela Universidade de Passo Fundo.
silveirageografia@gmail.com

Viviane Fátima Lima do Prado
Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo.
E-mail: vivi26085198@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é um direito público subjetivo, elencado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, e exprime a oferta e a qualidade do ensino acessível à todos, sendo dever do Estado ofertá-la, e ter seu financiamento garantido através da arrecadação e repasse dos impostos. Assim, analisar a questão do financiamento educacional é fator preponderante para que se possa quantificar e planificar parâmetros na avaliação das condições de oferta da educação, bem como se estas estão garantindo os princípios de qualidade e equidade. Atualmente, a principal fonte de financiamento da educação básica é o FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação, caracterizado por ser um fundo contábil, delimitado em cada estado da Federação e ao Distrito Federal. O presente estudo, está direcionado à linha de Políticas Educacionais, e encontra relevância por estar inserido, diretamente, junto ao projeto MAPA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL, do qual o Grupo Ge-Quali (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão e indicadores de qualidade na Educação Básica atua, sendo financiado pelo CNPq. Bem como em acordo firmado junto ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, junto à Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Juruena, que fornece os dados necessário ao estabelecimento dos estudos voltados à gestão do financiamento da educação junto aos municípios do estado.

DESENVOLVIMENTO

Com a análise da CF/1988, a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a LDB (1996) no que refere-se ao financiamento da educação, podemos dividi-lo em financiamento direto ou indireto, compreendendo o financiamento "direto" como aquele referente às redes e sistemas públicos de ensino, incidente, inclusive, sobre salários, construção de prédios entre outros elementos. Já no indireto, o financiamento público atende a iniciativa privada, através de bolsas de estudo, financiamento de pesquisa, empréstimos e editais de obras.

A oferta da educação é de responsabilidade dos três níveis de governo, sendo a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e educação infantil, e nos estados o ensino fundamental e ensino médio; para a União, a organização e o financiamento da rede pública federal e a prestação de assistência financeira e técnica aos estados e municípios, visando garantir de forma equânime oportunidades o padrão mínimo de qualidade de ensino.

Desta forma, faz-se necessário um estudo para identificar a arquitetura do financiamento da educação no âmbito dos municípios sul-rio-grandenses, indicando os elementos centrais para que o gestor da área educacional tenha conhecimento e possa desenvolver seu trabalho em conformidade com o disposto no art. 37 da Constituição Federal, que trata da administração pública direta ou indiretamente, de que qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

No entanto, cabe salientar que o ensino no Brasil deve ser ministrado também nos valores contidos no artigo 206 da Constituição Federal que são: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação escolar, uma gestão democrática do ensino público e a garantia de um padrão de qualidade, estes que são norteadores para o planejamento, a gestão e o financiamento da educação.

Compreender o funcionamento do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que segundo Costa (2015, p.13) constitui-se em fundo contábil circunscrito a cada estado da federação e ao distrito federal e cada um destes possuem o seu fundo contábil próprio, que é a principal fonte de financiamento da educação básica. O referido trabalho busca entender os fatores que proporcionam a operacionalização dos recursos na Educação Pública.

Analisar os elementos que contribuem para a arquitetura do financiamento na aplicação dos recursos públicos e a gestão do financiamento na educação, são de fundamental

importância no cerne da aplicabilidade de recursos, ou seja, de conhecimento da gestão que contribuem para a organização e funcionamento das redes de ensino.

Os estudos com a base de dados do TCE/RS vêm corroborar com a referida pesquisa no que tange, aos gestores, os aspectos relevantes na utilização e aplicabilidade dos recursos públicos destinados à educação básica.

O TCE, através de toda uma análise através do seu corpo técnico, vem por sua vez, fazer orientações, considerações e apontamentos, emitindo pareceres favoráveis ou não favoráveis de todas as contas dos agentes públicos.

Tal análise dos dados do TCE permite um mapeamento de como os gestores estão realizando o gerenciamento e aplicabilidade dos recursos públicos.

CONCLUSÃO

Assim, todavia, faz-se de cabal relevância o conhecimento da arquitetura (caminhos e processos) do financiamento da educação no Rio Grande do sul. Reconhecer os conhecimentos mínimos que os gestores devem ter sobre o financiamento da educação e qual forma deve ser adotada para corroborar na melhoria da gestão educacional. O financiamento da educação, na sua operacionalização acabam por propiciar o reconhecimento da capacidade gerencial dos municípios no tocante à gestão dos recursos, na sua adequada aplicabilidade, propiciando uma efetividade nos diversos cenários da gestão na Educação Pública.

O presente estudo sobre o financiamento da educação, juntamente com uma análise e interpretação do banco de dados do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul vem trazer novos olhares para que os gestores possam fazer uma gestão eficiente dos recursos destinados ao financiamento da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 10 set.2018.

_____ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Art. 14, inciso I, II Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 e 28 de maio. 2017.

_____ LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08 maio. 2017.

_____ LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 08 maio. 2018.

_____ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: set.2018.

COSTA, Edugas Lourenço. O Sistema de Financiamento da Educação Federalismo e Redistribuição. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2015.

Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Juruena. Curso para conselheiros municipais do FUNDEB / Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Juruena – Tribunal de Contas do Estado. Porto Alegre : TCE/RS, 2012.

Rio Grande do Sul. Tribunal de Contas do Estado. Aspectos relevantes da legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: FUNDEB – 2. ed. Porto Alegre, 2007.

- XXXVIII –

O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO BRASIL E O PAPEL DO FUNPEN NO SEU FINANCIAMENTO

Fabrício Aarão Freire Carvalho - PPEB/NEB/UFPA
e-mail:fafc33@gmail.com

Maria do Socorro da Costa Coelho - ICED/UFPA
e-mail:socorrocoelho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em que pese a existência real de problemas, pelos quais o sistema penitenciário brasileiro vem passando - recursos humanos e financeiros, infraestrutura, gestão financeira e carcerária e o atendimento dos direitos sociais (saúde, educação, trabalho e assistência jurídica) -, estes precisam de investigação mais aprofundadas e tratamento científico pelas mais variadas áreas do conhecimento (FIDALGO, *et all*, 2017). E, dada a importância da educação no processo reabilitador dos privados de liberdade, faz-se necessário para nós pesquisadores da área esclarecer aspectos relacionados à garantia do direito público subjetivo de educação a todos os cidadãos.

Assim, como a garantia deste direito está diretamente ligada á questão financeira e vem sendo questionada pelos segmentos mais conservadores da sociedade, precisamos compreender: quais atividades educacionais vêm sendo ofertadas às pessoas privadas de liberdade atendidas pelo sistema penitenciário brasileiro? Nos últimos anos (2014 a 2018), qual o montante de recursos disponibilizado pelo Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) e como este vem sendo gasto? Do montante de recursos disponibilizados, quanto tem sido empregado em atividades de reinserção social - em atividades de formação educacional e cultural - dos privados de liberdade?

Visando responder as questões levantadas, este estudo lança-se o desafio de identificar as atividades educacionais ofertadas pelo sistema penitenciário brasileiro, as fontes de recursos do FUNPEN, bem como o seu volume e analisar as despesas em atividades de

formação educacional e cultural no esforço do Estado brasileiro de promover a reinserção social dos privados de liberdade nos anos de 2014 a 2018.

Trata-se de um estudo exploratório, de caráter qualitativo realizado por meio de revisão bibliográfica dos pouco estudos já realizados na área (SANTOS, RODRIGUES e COSTA, 2017; FIDALGO *et all*, 2017; VIANA, 2017) e pesquisa documental do arcabouço legal que orienta o funcionamento do sistema penitenciário brasileiro (Lei nº 7.210/1984; Resolução CNE nº 4/2016) e do FUNPEN (Lei Complementar nº 79/1994; Decreto nº 1.093/1994; Medida Provisória nº 755/2016; Medida Provisória nº 781/2017).

Para coleta e análise dos dados financeiros, bem como dos dados referentes a situação do sistema penitenciário brasileiros, em que pese a dificuldade de acesso ás informações mais detalhadas, foram coletados junto ao *site* do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) ligado ao Ministério da Justiça e Segurança. Outra fonte de informação para o estudo das receitas e gastos do FUNPEN, foi o *site* Portal da Transparência, vinculado ao Ministério da Transparência e Controladoria geral da União.

DESENVOLVIMENTO

Conforme assegurado pelo próprio texto constitucional da República Federativa do Brasil, vivemos sob um "Estado Democrático de Direito" que tem como um de seus fundamentos assegurar a "dignidade da pessoal humana" (BRASIL, 1988, art. 1º, III) e a construção de uma "sociedade livre, justa e solidária" (BRASIL, 1988, art. 3º, I). E, a educação neste cenário, está inserida no rol dos direitos sociais (BRASIL, 1988, art. 205).

A educação, portanto, conforme reiterado também por nossa lei máxima da educação (Lei nº 9.394/1996), é um direito universal do qual todos os seres humanos são titulares, estejam eles dentro ou fora das prisões. Direito este, garantido desde 1940, por meio do Código Penal regulamentado pelo Decreto-Lei nº 2.848 e também pela Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210/1984 que refuta a antiga condição da prisão como depósito de desejos humanos em favor de uma tendência mais humanista e de ideal reabilitador.

No geral, os dados quantitativos evidenciam a superlotação dos estabelecimentos penais composto por um público majoritariamente jovem e com baixa escolaridade. Os dados financeiros, no período de 2014 a 2017, evidenciam que houve ampliação das receitas correntes e das receitas executadas do FUNPEN e queda somente no ano de 2018. No mesmo período, a média do percentual de receitas realizadas em relação ao previsto, ficou

em torno 56,42% e em 2018 realizou-se apenas 22,43% da receitas. Durante o período analisado, os gasto com a subfunção reintegração social oscilaram ora para mais, ora para menos e representaram em torno de 13% do total de gastos do fundo.

Evidenciam também que o sistema penitenciário não tem conseguido - em termos de infraestrutura e de recursos humanos capacitados na área da educação - criar as condições necessárias para dar conta da missão última de promover a reinserção social do preso, por meio da educação. O que impõe ao sistema o grande desafio e necessidade de investir, desenvolver e ampliar as ações de reinserção social, de formação educacional, profissional e cultural aos privados de liberdade. No atual cenário político-econômico, está posto ao Estado brasileiro o grande desafio de não apenas proteger e garantir os direitos humanos na letra da lei, mas o de efetivá-los no âmbito das políticas públicas sociais e educacionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de termos um aparato legal importante do ponto de vista da garantia dos direitos humanos, temos um sistema penitenciário com unidade prisionais superlotadas, sem as condições estruturais e de recursos humanos necessários para atender um público de privados de liberdade majoritariamente jovem e com baixa escolaridade.

Dado o contexto político e econômico orientado pelo governo Michel Temer, pelas medidas de congelamento de gastos com o setor social (saúde e educação) estabelecidas pela EC nº 95/2016 e pelas medidas e intenções já anunciadas pelo atual presidente da república, declaradamente contra a defesa dos direitos humanos, as perspectivas em termos de financiamento não são nada animadoras para mudanças positivas da realidade do sistema prisional brasileiro visando o cumprimento de seu objetivo de reinserção social por meio da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Execução Penal (LEP): Lei 7.210 de 11 de Julho de 1984.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 05 set. 2018

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/infopen-dez14.pdf Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 2, de 19/05/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 set. 2018

Brasil. Ministério de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT). Relatório Temático: FUNPEN e Prevenção à Tortura - As ameaças e potenciais de um fundo bilionário para a prevenção à tortura no Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei complementar nº 79 de 07 de janeiro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp79.htm . Acesso em: 05 set. 2018

BRASIL, Resolução CNE nº 4/2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 05 set. 2018

BRASIL. Medida Provisória nº 755/2016. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/127862. Acesso em: 05 set. 2018

BRASIL. Medida Provisória nº 781, de 23 de maio de 2017. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2017/medidaprovisoria-781-23-maio-2017-784921-publicacaooriginal-152804-pe.html Acesso em: 16 out. 2018

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara; ROCHA, Silys William e ALVES, Yara Elizabeth. O ONASP e a produção acadêmica sobre o Sistema Prisional Brasileiro In: FIDALGO, Fernando e FIDALGO, Nara (orgs.) Sistema Prisional: teoria e Pesquisa - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017 (p. 17-40)

SANTOS, Thatiana Marques dos; RODRIGUES, Mariana da Silva e COSTA, Wanderson Luiz de Freitas. Gasto público com o sistema prisional: a despesa do Estado de Minas Gerais

com o encarceramento feminino In: FIDALGO, Fernando e FIDALGO, Nara (orgs.) Sistema Prisional: teoria e Pesquisa - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017 (p. 225-251)

VIANA, Lurizan Costa. Trabalho e Educação como instrumentos de Emancipação nas prisões In: FIDALGO, Fernando e FIDALGO, Nara (orgs.) Sistema Prisional: teoria e Pesquisa - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017 (p. 93-116)

- XXXIX -

PARCERIAS PÚBLICAS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O CASO DO SICREDI NO ESTADO DO RS

Flávia Marchi Nascimento[1];
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
flavia.marchi@@hotmail.com

Maria de Fátima Cóssio[3]
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
cossiofatima13@gmail.com

Robinson Francino da Costa [2];
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
professorrobinson@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla[36] em que se objetiva investigar as Parcerias Público-Privadas (PPPs), suas relações e possíveis efeitos na educação pública do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Em um primeiro momento, investigaram-se as instituições privadas, os programas e ações que permeiam a educação, constatando as mais frequentes. Com o andamento da pesquisa, na etapa seguinte, buscou-se aprofundar o estudo das entidades envolvidas.

Neste recorte, a instituição analisada foi o Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) e sua relação com as escolas públicas através do Programa "A União faz a Vida (PUFV)". O Programa é a principal iniciativa de responsabilidade social da referida instituição financeira. Segundo as informações disponibilizadas no *site* do programa[37], este objetiva construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de

[36] A pesquisa base deste estudo "Redes políticas e as parcerias público-privadas no Estado do RS" vem sendo desenvolvida desde 2016, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE), coordenada pela Profª Drª Maria de Fátima Cóssio da Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
[37] Para maiores informações acessar http://www.auniaofazavida.com.br/

práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional. O público-alvo são alunos do Ensino Fundamental a partir do 3º ano e jovens do Ensino Médio.

O PUFV foi criado em 1995 para ampliar o conhecimento das comunidades sobre o cooperativismo e a natureza das sociedades cooperativas. Os projetos são desenvolvidos pelos alunos nas escolas, com a participação de apoiadores e parceiros. Destaca-se que em 2008 foi criada a Fundação SICREDI, sendo reconhecida como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) em 2010.

Em 2014 o PAUFV esteve presente em 221 cidades de seis estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Goiás e Mato Grosso), contando com 15.521 educadores em 1.237 escolas e atingindo 192.298 mil crianças e adolescentes. No primeiro semestre de 2015, ocorreu a expansão do Programa para o Mato Grosso do Sul.

Em 2017 houve um crescimento do PAUFV, atingindo 292 municípios, 1.485 escolas, 21.940 educadores e 229.780 alunos. Somente no Rio Grande do Sul (RS) são 26 cooperativas e o programa atinge 138 municípios, 750 escolas, 9.512 educadores, 93.320 crianças e adolescentes.

De acordo com o SICREDI**,** para que o Programa possa ser desenvolvido, é necessária a participação de vários agentes que compõem a rede de cooperação. Cada um dos agentes tem igual importância, mas responsabilidades distintas no Programa. Os agentes estão divididos em Gestores (entidades integrantes do SICREDI); Apoiadores (comunidade); Parceiros (Secretarias de Educação e Instituições educacionais) e Assessoria Pedagógica (Universidades ou outras instituições especializadas). Para a pesquisa, entende-se que as instituições que prestam a assessoria pedagógica, baseada na análise de redes, são os parceiros fundamentais do SICREDI no desenvolvimento do PAUFV, especialmente porque formam os professores que atuam no programa, incidindo sobre o conteúdo e a forma como o programa irá se desenvolver. Por isso, constituiu-se no principal objeto de análise.

METODOLOGIA

Para a coleta de informações e investigação acerca do referido programa de parceria, trabalha-se com a abordagem de "etnografia de rede" de Stephen Ball (2014), a qual visa mapear as relações estabelecidas entre as organizações, neste caso o SICREDI e a educação, no formato de PPPs.

No propósito de organizar um número amplo de informações, o procedimento monitorou portais eletrônicos como os *sites* de Secretarias educacionais (Municipais e Estadual), dos Conselhos de Educação, imprensa, páginas do *Facebook*, *blogs*, o *site* do próprio programa PAUFV, e também outras instituições não estatais.

Após a coleta das informações para análise, utilizaram-se os critérios de classificação das estruturas em redes desenvolvidos por Tichy, Tuschman e Fombrum (1979) citados por Lopes e Baldi (2009), que trabalharam a origem, os conceitos e os métodos da abordagem de redes sociais e indicam a sua utilização na área organizacional.

As propriedades de uma rede para os autores devem ser consideradas pautando-se no conteúdo transacional que consiste em quatro tipos de troca: troca de afeto, troca de influência ou poder, troca de informação e troca de bens ou serviços.

Quanto à natureza das ligações, observou-se a intensidade (a força da relação entre indivíduos), reciprocidade (o grau de simetria), clareza das expectativas (conhecimento sobre o comportamento do outro), multiplexidade (as múltiplas relações).

No *site* do Programa foi possível observar as assessorias pedagógicas através de um quadro indicando o município e a assessoria. Foi analisada primeiramente a incidência (do maior ao menor grau) dessas assessorias no Estado do RS e elencadas as cinco primeiras instituições, que somam juntas mais de 50% das assessorias no Estado. Foram identificadas três instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos e duas comunitárias, sem fins lucrativos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em que pese o PAUFV tenha vários parceiros, receba doações de pessoas físicas e jurídicas, mantenha um fundo público para contribuições e firme parcerias importantes com instituições de ensino que realizam diferentes ações que compõem o Programa, o que se destacou nas análises realizadas, inicialmente pela recorrência e, posteriormente, pelos possíveis efeitos na formação das crianças e jovens atendidos pelo Programa, foi a parceria com IES nas assessorias pedagógicas, que implica, sobretudo, em formação para os professores que irão atuar no Programa. As assessorias pedagógicas são contratadas pelo Gestor do Programa e são formadas por profissionais de instituições de ensino superior, institutos, centros de pesquisa, entre outros, que atendam aos requisitos técnicos exigidos para promover a formação dos educadores.

Ao analisar cada uma das cinco instituições destacadas como as principais parceiras do Programa, evidenciaram-se algumas aproximações em termos das ações que realizam e do tipo de parceria que estabelecem com o SICREDI. Todas fazem a formação pedagógica dos professores do Programa vinculados aos diferentes projetos. O que difere é em relação ao número de projetos em que participam. Além disso, algumas disponibilizam seus espaços físicos e laboratórios para oficinas e palestras. Em alguns casos, foi possível verificar que as próprias instituições educacionais (IES) recebem palestras e cursos do SICREDI para seus alunos e servidores sobre educação financeira e empreendedorismo e, em todas as instituições analisadas, o SICREDI é responsável pelo financiamento estudantil.

CONSIDERAÇÕES

Ressalta-se que o programa apresenta como um dos principais objetivos a disseminação da educação financeira e cooperativa, articulada as ideias de empreendedorismo e responsabilidade social. Tais elementos ilustram se associar, em grande medida, aos eixos promovidos pelo metabolismo econômico do projeto global, sobretudo os propostos pela noção de nova cidadania ativa, os quais a organização se filia como um banco que sofreu transformações, passando de um sistema cooperativo de crédito que sustentou a iniciativa de trabalhadores de fábricas, para uma instituição financeira em sentido estrito.

Assim, a organização em sistemas de redes é primordial para a disseminação das ideias do negócio em questão que é a adesão ao sistema financeiro, por meio da Fundação SICREDI e do PAUFV. Identifica-se a promoção e difusão das ideias e ações desenvolvidas pelo Banco, juntamente com suas parcerias detectadas por esta pesquisa, onde cada ator assume o seu grau de importância e o seu papel na formação de um sujeito de novo tipo, adequado às demandas do capital.

REFERÊNCIAS:

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A**. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

LOPES, Fernando. D; BALDI, Mariana. Redes como perspectiva de análise e como estrutura de governança: uma análise das diferentes contribuições. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, n. 43, v. 5, set/out, 2009, p. 1007-1035.

SHIROMA, Eneida. **Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década**. Relatório de pesquisa, Florianópolis, UFSC, 2016.

SICREDI, Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo. **Site institucional**. Disponível: https://www.sicredi.com.br. Acesso em 30/10/2017.

- XL -

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO *CAMPUS* CONCÓRDIA/IFC

Francieli Marchesan
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
fran.marchesan@bol.com.br

Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
oseiass@utfpr.edu.br

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da avaliação da eficácia da ação afirmativa de cotas criada em benefício de determinados grupos sociais, para o acesso aos cursos de instituições públicas federais. Ação afirmativa é um termo que pode designar um conjunto de estratégias que buscam favorecer grupos sociais que se encontram em condições de competição menos favorecidas, na maioria das vezes, em razão da prática de discriminações negativas, passadas ou presentes (MENEZES, 2001).

Algumas universidades já implementavam a política de cotas desde o ano 2000, no entanto, somente no ano de 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, tal medida tornou-se obrigatória nas universidades e institutos federais brasileiros. Além das cotas a referida lei, facultou às instituições a criação de reserva de vagas suplementares, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, nos termos do Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC.

Com base nesses dispositivos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), criou, no ano de 2013, uma ação afirmativa para a agricultura familiar, reservando 25% das vagas do curso Técnico em Agropecuária para o ingresso de estudantes provenientes da atividade agrícola.

Marchesan e Oliveira (2017) apontam que essa cota foi criada em atendimento ao Acordo de Metas e Compromissos (TAM), celebrado entre a Setec/MEC e o IFC, que previa a adoção, pelo IFC, de formas de acesso firmadas em ações afirmativas, contemplando as realidades locais dos *campi*. A opção pela agricultura familiar, segundo os autores, se deu em virtude de o IFC, desde sua implantação, possuir uma identidade mais agroindustrial, associada às demandas do interior e sociais e pelo fato de a região do *Campus* Concórdia (campo do estudo) se caracterizar pela forte presença de agroindústrias familiares e de pequenos produtores rurais.

Todas as ações desenvolvidas devem passar por avaliações constantes, até porque, essa é uma das etapas do ciclo de implementação de uma política pública. A avaliação possui grande relevância para a gestão governamental, subsidiando o planejamento e a formulação de intervenções, o acompanhamento da implementação, as reformulações e ajustes e as decisões sobre a manutenção ou não de atividades (CUNHA, 2006).

Arretche (2009) explica que a literatura costuma dividir a avaliação de políticas públicas em termos de efetividade, eficiência e eficácia. Neste estudo será analisada apenas a eficácia da ação afirmativa implementada. A avaliação da eficácia é a avaliação de metas, com o intuito de demonstrar se as expectativas foram cumpridas, no que se refere à qualidade e ao volume do produto (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Para Sano e Montenegro Filho (2013), a avaliação da eficácia permite que os programas/instituições avaliados respondam aos anseios da população por transparência, revelando os resultados que estão sendo alcançados.

Diante do exposto, destaca-se que o objetivo deste estudo é analisar a eficácia da política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar, implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC, para acesso ao curso Técnico em Agropecuária, voltada para uma perspectiva de inclusão socioeducacional.

Além de a necessidade já citada das políticas públicas serem avaliadas, por ser esta uma etapa de seu ciclo, essencial para fins de gestão e tomada de decisão, justifica-se a realização desta pesquisa, principalmente, pela ausência de avaliações sobre a cota desenvolvida pela instituição. Nesse sentido, esse estudo pode contribuir para que o IFC aperfeiçoe as ações já implementadas e, quiçá, amplie o seu compromisso com as demandas sociais.

A pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, se pautou em um estudo de caso, no qual foram propostos alguns indicadores de eficácia, calculados com base nos dados dos estudantes inscritos pela cota da agricultura familiar, comparando os seus resultados aos dos

inscritos nas vagas da ampla concorrência. Os dados foram buscados junto aos documentos dos processos seletivos de ingresso e aos registros escolares dos alunos. Ressalta-se que não foram considerados os dados dos alunos optantes pelas cotas da Lei nº 12.711/2012, por motivo de limitação da pesquisa. Da mesma forma, foram usados, como amostra, os dados das turmas ingressantes em 2014 e 2015.

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA POLÍTICA DESENVOLVIDA

De início buscou-se, junto aos documentos institucionais, as metas almejadas pela instituição com a implementação da ação afirmativa para a agricultura familiar. No entanto, foi constatado que o IFC/*Campus* Concórdia não estipulou nenhuma meta específica para essa política.

Nesse sentido, foram estipulados os seguintes indicadores:

a) Relação entre as vagas ofertadas e o número de inscritos: nos relatórios dos processos seletivos de ingresso, não consta a informação da cota para qual cada candidato se inscreveu. Dessa forma, a análise desse indicador foi prejudicada, não sendo possível calcular a demanda pelas vagas da cota, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Relação candidatos *x* vagas referente aos Exames de Classificação 2014 e 2015

Exame de Classificação	Vaga/ingresso	Vagas	Nº de Inscritos	Demanda por vaga
2014	Agricultura Familiar	35	ausência de dados	ausência de dados
	Ampla Concorrência	35	334	9,54
2015	Agricultura Familiar	35	ausência de dados	ausência de dados
	Ampla Concorrência	35	256	7,31

Fonte: Elaborado pelos autores (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

Para o cálculo da demanda pelas vagas da ampla concorrência foram considerados todos os candidatos inscritos, em razão de os editais preverem que todos os concorrentes, mesmo os optantes pelas cotas, competem primeiramente na ampla concorrência e se não classificados, concorrerão em seu grupo de ações afirmativas (IFC, 2017).

b) Relação entre vagas e aprovados e vagas e ingressantes: quanto ao Exame de Classificação 2014, verifica-se que o número de candidatos aprovados pela cota foi inferior a metade das vagas disponibilizadas. Se considerados apenas os candidatos que de fato ingressaram no curso, esse índice é ainda menor.

Em relação à ampla concorrência, a demanda sempre será igual a 1,0 candidato/vaga, ou pelo menos sempre que houver mais candidatos inscritos e aprovados do que vagas (concorrem primeiramente nessa condição).

Tabela 2. Relação vagas *x* aprovados e vagas *x* ingressantes (Exames de Classificação 2014 e 2015)

Exame de Classificação	Vaga/ingresso	Vagas	Nº de Aprovados	Aprovados/ vagas	Nº de Ingressantes	Demanda (ingressantes/vaga)
2014	Agricultura Familiar	35	15	0,43	12	0,34
	Ampla Concorrência	35	35	1,00	35	1,00
2015	Agricultura Familiar	35	26	0,74	25	0,71
	Ampla Concorrência	35	35	1,00	35	1,00

Fonte: Elaborado pelos autores (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

Em 2015, o número de candidatos aprovados pela política desenvolvida foi um pouco melhor, superando a metade das vagas ofertadas. Destaca-se também que o número de ingressantes pela cota aumentou em 2015 mais do que 100% em relação a 2014.

c) Relação entre vagas ofertadas e concluintes: demostra o percentual de alunos que conseguiram concluir o curso.

Tabela 3. Relação ingressantes x concluintes (turma ingressantes em 2014 e 2015)

Exame de Classificação	Vaga/ingresso	Nº de Ingressantes	Nº de Concluintes*	% Concluintes	Nº de Concluintes**	% Concluintes
2014	Agricultura Familiar	12	7	58,33%	-	-
	Ampla Concorrência	35	32	91,43%	-	-
2015	Agricultura Familiar	25	11	44%	15	60%
	Ampla Concorrência	35	30	85,71%	32	91,43%

*** Se considerado apenas os alunos que já concluíram o curso.**
**** Se considerado os alunos que já concluíram o curso e os que estão ainda ativos, no terceiro ano.**
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos registros escolares.

O percentual dos alunos cotistas, tanto dos ingressantes em 2014 como dos de 2015, foi bem inferior ao dos alunos da ampla concorrência. Em relação aos ingressantes em 2015, frisa-se que, em virtude de reprovações, alguns alunos ainda estavam ativos (em 2018) nesse ciclo.

Nesse sentido, considerando o percentual de conclusão que já ocorreu, de fato (em 2017), tem-se uma redução nos índices, tanto para os ingressantes da agricultura familiar como da ampla concorrência. Contudo, considerando o percentual com os alunos ainda ativos, o índice de conclusão da ampla concorrência é o mesmo e o da cota ligeiramente superior.

Apesar de o IFC não ter estipulado resultados almejados para a cota desenvolvida verificou-se que no TAM foram fixadas algumas metas institucionais que podem servir de parâmetro para a análise.

Tabela 4. Metas institucionais fixadas no TAM

		Turma ingressante em 2014		Turma ingressante em 2015	
Indicador do TAM	**Vaga/ingresso**	**Meta do TAM**	**Resultado apurado**	**Meta do TAM**	**Resultado apurado**
nº alunos matriculado s/nº vagas ofertadas	Agricultura Familiar	**75%**	34,28%	**90%**	71,42%
	Ampla Concorrência		100%		100%
nº alunos concluintes/ nº vagas ofertadas	Agricultura Familiar	**70%**	20%	**80%**	42,86%
	Ampla Concorrência		91,43%		91,43%

Fonte: Elaborado pelos autores (2018) com base nos registros escolares e no TAM (SETEC/MECxIFC, 2010).

Comparando-se as metas acordadas no TAM aos resultados encontrados para as vagas da ação afirmativa da agricultura familiar, constata-se que os valores ficaram bem abaixo do esperado.

CONCLUSÕES

Tendo em vista a grande diversidade de políticas públicas, a escassez de recursos e os diferentes interesses dos mais variados grupos sociais, entende-se que a avaliação dos programas desenvolvidos é uma ferramenta fundamental para fins de otimização e controle da ação estatal.

A oferta de vagas para cotas sociais, apesar de sua notória importância, somente tornou-se obrigatória com a Lei nº 12.711/2012, que busca promover a equidade no acesso às instituições públicas de ensino. Nesse mesmo rumo, ainda em 2013, o IFC criou uma ação afirmativa específica, voltada para estudantes provenientes da atividade rural. Todavia, até então, não fora desenvolvida nenhuma avaliação sobre essa política.

A referida cota também foi implementada sem a definição de quaisquer objetivos e metas. Nesse caso, avaliar se os seus resultados estão sendo bons ou ruins foi um pouco mais complicado. Mesmo assim, com base dos dados levantados, entende-se que foi possível atender ao objetivo proposto, inferindo-se que a política de ação afirmativa para a agricultura familiar, implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC para o curso Técnico em Agropecuária, de modo geral, não é muito eficaz.

Esse entendimento decorre dos resultados apresentados, que evidenciam tanto o baixo número de estudantes ingressantes pela cota, em relação ao número de vagas ofertadas nos processos seletivos, quanto o baixo percentual de estudantes cotistas que conseguem concluir o curso.

Contudo, mesmo considerando-se a política, desse modo, ineficaz, infere-se que ela é positiva e fundamental para a inclusão social e educacional dos estudantes provenientes da atividade agrícola. Esse grupo social possui uma histórica defasagem educacional e, no caso da região de localização do *Campus* Concórdia, representa uma parcela muito significativa da população.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2009. p. 29-39.

CUNHA, C. G. S. da. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **George Washington University**: Programa Minerva, Washington, p.1-41, 2006. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. C. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica. **Revista Fundação João Pinheiro**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 108-129, set./dez. 1986.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Edital do Exame de Classificação 2018 do IFC**. 2017. Disponível em: <http://ingresso.ifc.edu.br/category/tecnico-integrado/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARCHESAN, F.; OLIVEIRA, O. S. de. Ação Afirmativa para a Agricultura Familiar no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia: origem e motivação para sua criação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESEMPENHO NO SETOR PÚBLICO, 1, 2017, Florianópolis. **Anais....** Disponível

em: <http://cidesp.com.br/index.php/Icidesp/1cidesp/paper/view/242/15>. Acesso em: 27 de fev. 2018.

MENEZES, P. L. de. **A ação afirmativa (Affirmative action) no direito norte-americano.** São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2001. 174 p.

SANO, H.; MONTENEGRO FILHO, M. J. F. As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. **Desenvolvimento em Questão**, [s.l.], v. 11, n. 22, p. 35-61, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC/MEC); INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINESE (IFC). **Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/MEC-SETEC-ACORDO-DE-METAS-E-COMPROMISSOS.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

- XLI -

O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) E OS PROCESSOS UNIFORMES DE DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS EM UM BRASIL DESIGUAL.

Francisco Adaylson Abreu de Oliveira. PPEB/NEB/UFPA
adaylsonwork@yahoo.com.br

Fabrício Aarão Freire Carvalho. PPEB/NEB/UFPA
fafc33@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar como se dá o processo de distribuição dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) evidenciando suas implicações para o financiamento da alimentação escolar nas regiões menos desenvolvidas do país. Foi elaborado a partir do estudo documental da legislação educacional brasileira, de revisão bibliográfica de autores da área do financiamento em educação e da política de alimentação escolar e da análise de dados financeiros do PNAE no período de 2010 a 2017. Trata-se de um estudo exploratório acerca do processo de distribuição dos recursos da alimentação escolar no Brasil, que pode ajudar a (re)pensar a política e a gestão dos recursos voltados para a educação básica.

O FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).

O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), hoje chamado Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado pela Lei nº 5.537/68 e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 872/69, foi " criado, com personalidade jurídica de natureza autárquica, vinculado ao MEC", (BRASIL, art. 1º, 1969).

Possui autonomia na gestão de seus programas, é responsável pela assistência financeira em caráter complementar, normatização, coordenação, acompanhamento,

monitoramento e fiscalização da execução dos programas de suporte a educação básica, além da avaliação da sua efetividade e eficácia (BRASIL, 1969). Cabe ao FNDE também executar programas da política pública para a Educação Básica, repassando periodicamente recursos financeiros e materiais.

As fontes de recursos administrados pelo FNDE nos diversos programas que compõe sua área de abrangência, são: repasses constitucionais, impostos das loterias, e os recursos provenientes das contribuições do salário-educação, que é um tributo de 2,5% descontado da folha de pagamento das empresas (BRASIL, 1975).

As transferências realizadas pelo FNDE aos entes podem ocorrer de três formas: Transferências Diretas, repasses determinados por lei, não necessitando pedir ao governo federal, sendo automático, tais como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e PNAE; Transferências Voluntárias, realizadas mediante convênios, por exemplo: Plano de Ações Articuladas (PAR), Caminhos da Escola; e, Execução Direta, transferência de produtos a cada ente, e não do dinheiro, tal como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNAE E SUAS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE DISTRIBUIÇÃO DE SEUS RECURSOS.

O Estado brasileiro implementa em âmbito nacional, uma política de alimentação escolar, por meio do Decreto nº 37.106/55, no entanto, conforme destaca Chaves (2006) as crianças começaram a receber alimentação na escola na década de 1950 no período de aula, porém nem todas eram atendidas. Informa ainda, que esta falta de atendimento se deu em função do governo não estar organizado para alimentar todos os estudantes, revelando que o governo federal não comprava os alimentos, pois inicialmente, foram doados pelos Estados Unidos, devido à uma grande produção.

Para Chaves (2006), no início da implementação do PNAE (1950), o Governo Federal se mostra indiferente as necessidades alimentares dos alunos, deixando tal responsabilidade a cargo de organismos internacionais. Destinado como parte do custeio com a alimentação escolar, hoje, o PNAE possui caráter suplementar, o que não tem atendido as necessidades alimentares de alunos de municípios que não possuem receita adicional para complementá-lo.

O Governo Federal por meio da Resolução/FNDE nº 26/13 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, nos revela uma contradição ao afirmar, nos elementos

introdutórios, que alimentação adequada é um direito fundamental do ser humano, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 25) e pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, Art. 11), sendo inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal (CF) de 1988, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população, contudo, aplica valor per capita igual a entes federados com necessidades diferentes.

Os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2013, com base no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, revelam que das cidades brasileiras, 74% se encontram nas faixas de "médio" e "alto desenvolvimento", e cerca de 25% delas estão na faixa de "baixo desenvolvimento". Contudo, o Nordeste ainda tem 61,3% dos municípios na faixa de "baixo desenvolvimento humano" e o Norte, 40,1% também nesta classificação. Observa-se que as duas últimas regiões não possuem nenhum município nas faixas de "muito alto" e "alto" desenvolvimento, no entanto o FNDE não tem reconhecido tais disparidades no valor per capita do PNAE, tratando desta forma, municípios desiguais, igualmente, o que pode contribuir para disparidade neste programa, já que municípios com maior IDHM tende a investir mais no PNAE.

A distribuição de renda desigual tem sido a marca da sociedade brasileira e, com o PNAE não é diferente. "Há necessidade de distribuições desiguais para colocar os primeiros ao mesmo nível de partida; são necessários privilégios jurídicos e benefícios materiais para os economicamente não privilegiados" (BOBBIO, 1986, p. 604).

A CF/88 em seu Art. 212, § 3º nos fornece subsídios e elementos para compreendermos a contradição do tratamento igual aos desiguais no PNAE. O § 3º menciona a distribuição dos recursos públicos visando assegurar entre outras coisas, garantia de padrão de qualidade e equidade, porém, os fatores de ponderação uniformes de distribuição de recursos do PNAE a todos os entes com IDHM diferentes, parece contradizer a garantia da qualidade e equidade neste programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados, verifica-se que na distribuição dos recursos per capita do PNAE há uma contradição, como: valor per capita igual a entes federados com

necessidades financeiras desiguais, o que evidencia a falta de equidade neste programa, que certamente necessita de superação. Constata-se também, que o PNAE é uma conquista consolidada principalmente na CF/88. Contudo, em tempos de implementação de ajustes fiscais nas áreas sociais, principalmente na educação, com supressão de direitos historicamente reivindicados e conquistados por movimentos sociais, num cenário de ausência de diálogo entre governantes e movimentos populares, verifica-se sérias ameaças rondando conquistas sociais no âmbito educacional, que poderá limitar ou até extinguir conquistas, mesmo que expressas na CF/88, a exemplo do PNAE.

Dessa forma, a ocorrência de medidas reformistas, entre elas, a aprovação do Novo Regime Fiscal (EC nº 95/16), Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) implementado sem o debate com a sociedade, criaram um cenário de recuos de alto impacto com restrições de direitos, o que poderá inviabilizar o PNAE as classes menos favorecidas, uma vez que para muitos alunos a alimentação escolar tem sido o primeiro atrativo para frequentar a escola básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

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

BRASIL. **Decreto nº 591/1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.422/75. D**ispõe sobre o Salário-Educação. Brasília, 1975.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 872/69.** Complementa disposições da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1969.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. – Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. 96p.

BRASIL. **Lei nº 11.947/09**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 5537/68**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. **Resolução FNDE nº 26/ 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, 2013.

CHAVES, Lorena Gonçalves. **Políticas de Alimentação Escolar**. Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade de Brasília, 2006.
Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 1992.

- XLII -

LIMITES DO CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NO DF: ACOMPANHAR OU FISCALIZAR?

Francisco José da Silva
EAPE/SEDF e ENFIN
manoonam2br@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Os conselhos sociais são importantes, não só para a melhoria das políticas públicas, mas também para fortalecer a própria democracia. Contudo, no caso dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) anota-se que há várias limitações na atuação dos mesmos no que se refere ao acompanhamento e, claro, ao controle social. Esse relato de experiência trata do CACS-Fundeb do Distrito Federal, e terá como foco apenas as limitações referentes ao acompanhamento.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é desvelar algumas limitações do CACS-DF, no que se refere à sua função de acompanhamento. Trata-se de um relato de experiência com base no período de março a dezembro de 2018. Considerou-se: a)as reuniões ordinárias, da presidência e das comissões (Fundeb, do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e do Plano de Ações Articuladas - PAR), bem como as realizadas com os vários setores da Secretaria de Estado de Educação (SEDF) que tem relação mais direta com CACS (Diretoria de Transporte Escolar e Diretoria de Planejamento) e com executores de contrato (transporte e instituições privadas de educação infantil); b) visitas *in loco* a creches em funcionamento e a obras (concluídas e em andamento); c) atas das reuniões extraordinárias.

O texto tratará de maneira mais direta de dois tópicos: a) a confusão entre o acompanhamento e fiscalização; b) desafios para um melhor acompanhamento do CACS.

ACOMPANHAR OU FISCALIZAR, EIS A QUESTÃO!

A nebulosa compreensão sobre o significado do termo "acompanhamento" e a sua consequente confusão com "fiscalização" e "controle", embora possa estar relacionada à falta de tradição de atuação do CACS no DF, uma vez que o mesmo começou a funcionar em 2014, resulta também da falta de detalhamento das funções do CACS na Lei 11.494/2007 (Lei do Fundeb). Nesta fica mais clara a função de fiscalizar e controlar o cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal e dos recursos do Fundeb (art. 26 da Lei do Fundeb), a qual caberia a três órgãos: Tribunal de Contas do Distrito Federal; ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios; e à Unidade de Controle Interno. Diante da terrível consequência de intervenção na unidade da federal e de responsabilização do próprio chefe de executivo, essa função, além de objetiva, carrega todo o peso de seus desdobramentos. Ademais, o que consta na Lei do Fundeb apenas corrobora o que já é função de ofício dos órgãos citados, os quais guardam diferenças entre si, mas que tem em comum toda uma estrutura preparada para fiscalizar e controlar.

Mas mesmo com essa suposta clareza na Leiacerca dos órgãos responsáveis pela fiscalização dos recursos do Fundo, ao longo das ações do Conselho, a confusão com o que seria acompanhar vem à tona. É que Lei do Fundebparece fortalecer a ideia de fiscalização por parte do CACS e dos seus conselheiros. O artigo 25 da Lei do Fundo, por exemplo, determina que "...os registros contábeis e os demonstrativos gerenciais mensais, atualizados, relativos aos recursos repassados e recebidos à conta dos Fundos assim como os referentes às despesas realizadas ficarão permanentemente à disposição dos conselhos responsáveis...". Ora, ainda que isso não conste como obrigação do conselheiro, os tais elementos passam a ter muita importância e acabam por ter "status" de obrigação. E isso não acontece apenas em relação aos recursos do Fundo, mas também no que se refere ao PNATE e ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para o Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – PEJA. A esse respeito, a Lei 11.494 é bem mais enfática, já que o §13 do artigo 24 determina que "aos conselhos incumbe"acompanhar a aplicação dos recursos transferidos à conta do PNATE e PEJA e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses Programas" e formular "pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos..." para que sejam encaminhados ao FNDE. Como fazer tudo isso sem que alguma confusão entre fiscalizar e acompanhar se imponha na realidade dos fatos? É que mesmo quando a Lei estabelece as tarefas dos Conselhos, na prática, exige um conhecimento, por parte dos conselheiros bastante complexo e mais ligado a uma lógica de fiscalização. Tal problema fica

claro na quantidade de sistemas que precisam ser acessados e/ou, pelo menos, compreendidos (Simec, Siggo, SIGEF/FNDE, SIGPC e outros que existem na SEDF como o i-Educa e o Sigrh) para, tanto quanto possível, qualificar o acompanhamento. Aqui existe um possível impasse: quanto mais os conselheiros dominarem os sistemas, mais tempo tenderiam a dedicar aos mesmos. Isso poderia induzi-los à crença de que o domínio e o acesso aos sistemas seriam suficientes para o acompanhamento. Claro que os sistemas são importantes para que os conselheiros não fiquem em um vazio de dados e informações referentes aos lançamentos e às movimentações de recursos do Fundeb, do PNATE e do PEJA. Hoje o CACS-DF não tem problema com esse acompanhamento, haja vista que a Secretaria Executiva (SEX), embora sobrecarregada devido a acumular também a função de cuidar das demandas do Conselho de Alimentação Escolar, acessa os dados dos sistemas com altíssima qualidade e os disponibiliza já organizados para os conselheiros. Mas quem garante que em futuro breve o CACS-Fundeb-DF terá quadro de profissionais nesse nível de competência?

Enfim, sustenta-se que, apesar da importância dos sistemas, o fortalecimento da categoria "acompanhamento" tem mais a ver com a compreensão da dinâmica da SEDF com seus 450 mil alunos, 27 mil professores, 10 servidores de escola, 700 estabelecimentos de ensino espalhados por 31 regiões administrativas, 14 regionais de ensino, 6subsecretarias, além das relações e interconexões com outros órgãos do executivo, do legislativo e judiciário.

Portanto, um conselho que tem como função fazer o acompanhamento de um Fundo tão importante quanto o Fundeb, o PNATE, o PEJA e o PAR não pode prescindir de compreender muito bem a SEDF. Isso, sem dúvida, ajudaria a fortalecer a ideia do Fundeb como política pública de "peso" e com potencial enorme para contribuir para a garantia da oferta, do acesso e da permanência com qualidade nas escolas públicas da capital da república.

CONCLUSÕES

A confusão entre o que é acompanhar e o que é fiscalizar tratada nesse breve relato de experiência destacou apenas os aspectos mais gerais do problema. Seria interessante abordar em trabalhos futuros: a dificuldade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) responder com qualidade e rapidez às demandas do CACS; a precária estrutura disponibilizada pela SEDF para o funcionamento do conselho.

Ao que parece a falta de clareza na base legal acerca da categoria "acompanhamento" fortalece uma tendência do CACS adentrar na lógica de "fiscalização", a qual é impossível de ser realizada pelo conselho.

Nesse sentido, é importante que o CACS-DF seja vigilante para cada vez mais fortalecer a lógica de acompanhamento e assim avançar para um efetivo controle social, este um desafio ainda maior e que também merece ser estudado.

A tendência é que no ano de 2019, o CACS-DF obtenha mais sucesso nessa empreitada, não só em função do detalhamento de dados referentes à carreira magistério (quantos e onde estão por componente curricular, além de outros), mas também em relação à qualificação das visitas feitas pelos conselheiros às escolas, obras em andamento e escolas atendidas pelo PNATE. Acredita-se que essas duas ações fortalecem a categoria acompanhamento. Acompanhar é preciso!

REFERÊNCIAS:

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Lei 11.494. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007. Acesso em 09 de fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. Atuação/Conheço o MPDFT/Missão. Disponível em: http://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/conhecampdft-menu. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CASA CIVIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 09 de fevereiro de 2019.

SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.Disponívelem:http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817. Acesso em 09 de fevereiro de 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. Institucional/Conheça o TCD/Missão. Disponível em: https://www.tc.df.gov.br/conheca-o-tcdf/. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

- XLIII –

O NOVO (VELHO) PROJETO DE PAÍS: A EMENDA CONSTITUCIONAL 95/2016 E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ildenê Freitas da Silva Mota
ildene13@gmail.com

Marta Macedo Matos de Araújo
martamacedo@ufpa.br

Ana Rosa Pinheiro da Silva
arosa.tuc@gmail.com

Maria Vânia Quirino dos Santos
mariavaniakika@hotmail.com

Suellem Martins Pantoja
smartinspantoja@gmail.com

Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB/NEB/UFPA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva contribuir com as discussões em torno de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada defendida por educadores/as, intelectuais orgânicos e movimentos sociais que pautam os debates sobre a educação no Brasil[38]. Nesse sentido, a temática Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social, do evento XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração (ANPAE/2019), é bem sugestiva e um claro convite para assumirmos posicionamento

[38] Referindo-nos aos professores/as, gestores/as, equipe pedagógica e de apoio que atuam no chão das escolas, aos/às pesquisadores/as reunidos em diferentes programas de pós-graduação comprometidos com uma educação democrática, justa e com qualidade para todos e aos sindicatos e movimentos sociais que atuam para garantir que o direito à educação seja respeitado.

crítico e de vanguarda diante dos retrocessos que se avizinham e de políticas de austeridade que caracterizam o novo (velho) projeto de nação pensado para o nosso país.

Desse modo, este estudo é resultado das reflexões ocorridas durante os debates relacionados à aprovação das Propostas de Emenda à Constituição (PEC), a saber: a PEC 241 (Câmara dos Deputados) e PEC 55 (Senado Federal) que resultaram na Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 sob intensa mobilização dos movimentos sociais, dos movimentos estudantis, de fóruns de educadores/as e da sociedade civil organizada na tentativa de pressionar nossos representantes nos legislativos para que não aprovassem a referida EC.

Nesse contexto, desenvolvemos estudos para entendermos os desdobramentos dessa política fiscal, especificamente, as repercussões quanto à efetivação das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, já que tem ressonância direta nos estados e municípios comprometendo, dessa forma, o principal objetivo do PNE, ou seja, a busca pela qualidade social da educação para todos.

Assim, ressaltamos a abordagem qualitativa deste estudo que tem na pesquisa documental, na forma recomendada por Lüdke e André (1986), e na revisão bibliográfica sobre a temática proposta o seu fundamento metodológico. O documento utilizado na presente pesquisa foi a EC nº 95/2016.

Os resultados obtidos corroboram com estudos de Azevedo (2016), Amaral (2017) e Martins (2018) que chegaram à conclusão que o novo regime fiscal pode inviabilizar a efetivação da Lei nº 13.005, que aprovou o PNE com vigência de 2014 a 2024.

QUE PROJETOS DE EDUCAÇÃO E ESTADO EMERGEM A PARTIR DA EC Nº 95 DE 2016?

Fazendo um recorte da década de 1990 aos dias atuais percebemos que existe um projeto de educação posto para o Brasil. As políticas adotadas desde 1989, especialmente a partir dos acordos internacionais em torno do Movimento Educação para Todos[39], apontam para a estreita relação com as instituições financeiras que vêm determinando novas maneiras de conduzir a educação no país, ajustando-a aos interesses mercadológicos e ideológicos do sistema capitalista. Autores como **Gentili e Silva** (1999), Gentili (1998), **Frigoto** (2011), Libâneo (2012) e Taffarel (2015) assinalam para essa perspectiva, o caráter neoliberal na educação brasileira.

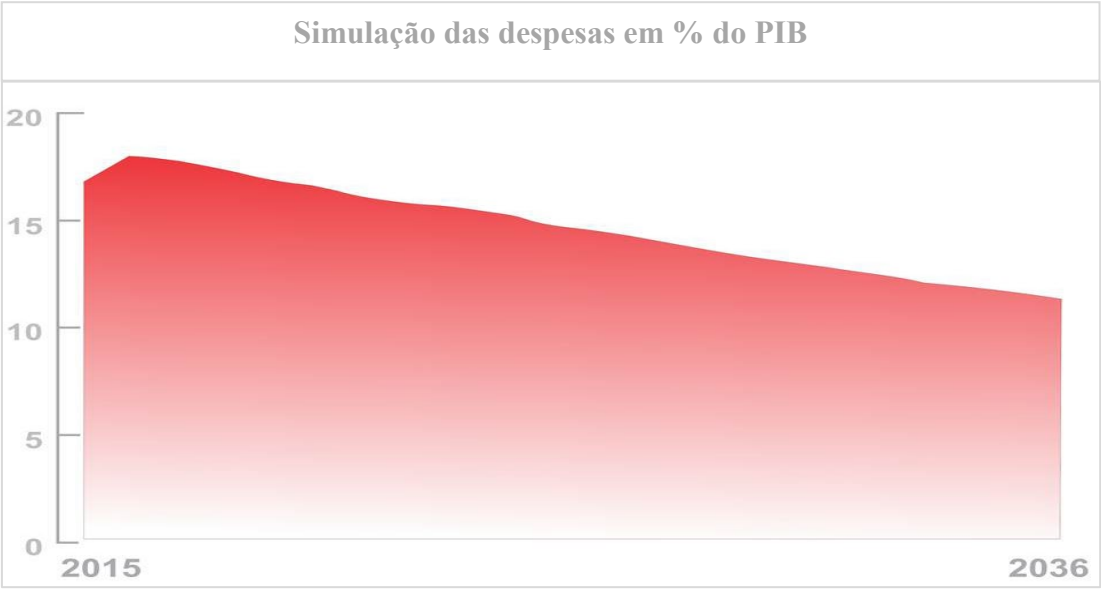
[39] Projeto do capital desenhado para a educação mundial, especialmente aos países mais pobres.

Embora a educação ocupe um papel estratégico para o projeto neoliberal é importante que compreendamos que não é somente ela que está sendo ajustada aos interesses do capitalismo, mas, sobretudo, esse projeto de classe, que é global, vem produzindo reformas estruturais em todos os setores da sociedade, ou seja, nos campos político, econômico, jurídico, cultural, social e ambiental. Desse modo, as suas marcas de dominação estão cada vez mais presentes e podem ser observadas, especialmente, nas políticas de austeridade permanente que configuram esse novo projeto de nação.

Nesse aspecto, a EC 95/2016 consubstancia essa concepção de Estado contrapondo-se ao projeto de nação estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a saber, o Estado mínimo em detrimento do Estado do bem-estar social.

Assim, a educação está sob a égide desse novo (velho) projeto de nação considerando que essa nova política fiscal impõe limites individualizados para as despesas primárias pelos próximos vinte anos[40], conforme projeção exposta no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Projeção de gastos com a Educação a partir da efetivação da EC 95/2016



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Sociedade Brasileira de Economia e Política (SEP).

O gráfico revela um decréscimo de aporte financeiro para a educação o que inviabiliza, por exemplo, a concretização das metas 17 (valorização dos profissionais do magistério) e a 20 (financiamento da educação) do II PNE, as quais são a base para construção da educação com qualidade.

[40] Artigos 101 a 109 da EC 95/2016.

Portanto, em que pese o limite de gastos como medida de ajustes fiscais, os interesses que gravitam em torno dele diferem de uma proposta política, social e, sobretudo, educacional que faça jus ao modelo que atenda aos princípios de igualdade e justiça social.

CONCLUSÃO

A Constituição Federal de 1988 aponta um projeto de nação que reforça o "Estado Democrático de Direito" e institui, em seus artigos 1º ao 6º, objetivos fundamentais para uma sociedade livre, justa e solidária, quais sejam: "a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais" e institui, ainda, a igualdade entre todos e o direito "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia", dentre outros (BRASIL, 1988).

Dessa forma, nossa Carta Magna resguarda as medidas necessárias para que a nação tenha uma rota a perseguir, o Estado de Bem Estar Social, independente de qual seja a orientação política. Acreditamos que quando o Estado propõe um novo projeto e instaura emendas como essa, destrói o projeto instituído pela Constituição alijando os que mais precisam dos direitos sociais básicos, ou seja, os coletivos humanos em condições de vulnerabilidade social.

Por vivermos em uma democracia liberal-burguesa, segundo Saes (1987), deparamo-nos com o cerceamento de discussões e ações que visam romper com os ditames mercadológicos de um modelo macroeconômico que impõe suas deliberações às políticas e às ações governamentais, condicionando, inclusive, o campo da educação, com baixos índices de qualidade, a mero reprodutor de desigualdades e exclusão. Portanto, reside a importância e o desafio de assumirmos posicionamento crítico e de vanguarda diante desse e de outros retrocessos iminentes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Goiânia, v. 22, n. 71, p.1-25, 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O novo regime fiscal: a retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE 2014-2024. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p.235-259, jan./jul. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2017.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petropólis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. 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, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Paulo de Sena. Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 227-238, jul./out. 2018.

SAES, Décio. **Democracia**. São Paulo, Ática, 1987.

TAFFAREL, Celi N. Z. Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-282, jun. 2015.

- XLIV -

A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Jessiane Gisele Barroso da Silva – UFAC
(jessianegisele@hotmail.com)

Adão Rogério Xavier Silva – UFAC
(adaorxs@gmail.com)

Alisson Lima Damião – UFAC
(aldczs@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma reflexão a partir de leituras e estudos desenvolvidos sobre as políticas públicas educacionais vigentes no Brasil. Nosso objetivo é apresentar as principais mudanças ocorridas nas reformas educacionais nas duas últimas décadas no Brasil, além de, compreender qual o papel do Banco Mundial (BM) na formulação e reformulação dessas políticas. O texto se apoia em argumentos de pesquisadores que trazem para o debate elementos que comprovam o grau de influência que tal agência financiadora exerceu na formulação dessas políticas públicas educacionais e suas reais finalidades.

O Banco Mundial e as Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil

A presença do BM na formulação das políticas públicas educacionais para a educação básica (ensino fundamental) no Brasil teve forte ligação com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 1990. Este evento resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que tinha como prioridades, segundo Libâneo,

> [...] a universalização do acesso escolar, financiamento e repasses de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei n 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Tais medidas direcionavam para o que Libâneo (2012) chamou de dualismo da escola pública brasileira. Como o próprio autor destaca, a escola vem enfrentando nas últimas duas décadas uma contradição "entre quantidade e qualidade em relação ao direito a escola, entre aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais" (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Nesse sentido, o real objetivo da escola é incerto, visto que as políticas educacionais do BM privilegiam as relações sociais em detrimento a aprendizagem dos alunos.

As estratégias difundidas pelo BM na Declaração de Jomtien seguem na direção de uma oferta de conhecimentos mínimos necessários. Conforme Boom (2004, p. 222).

> Na Declaração de Jomtien, o conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários a vida, nos quais se "incluem leitura, escrita, cálculo, técnicas, valores a atitudes que necessitam os seres humanos para sobreviver". (p. 222). Além disso, o autor afirma que "a educação básica deve centrar-se nas aquisições e nos resultados efetivos da aprendizagem" (apud. LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Nesse sentido, Libâneo (2012) chama a atenção para as questões sobre as políticas educacionais pós-Jomtien e as reais intenções do BM para a formulação das políticas educacionais brasileira. O autor afirma que o BM procura esconder "o que diversos pesquisadores chamam de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista" (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

O Banco Mundial vê a educação básica como a principal ferramenta para o desenvolvimento econômico no país e vislumbra o progresso através da educação priorizando a concessão dos seus empréstimos a educação básica. A intenção é promover o ajuste estrutural do país e, com isso, reduzir a pobreza, a erradicação do analfabetismo e o controle da natalidade. Tais intenções são acompanhadas do discurso da necessidade de educar as mulheres e as meninas e prepará-las para o mercado de trabalho. Empregando o discurso da igualdade de oportunidades com a intenção de introduzir as camadas populares no mercado de trabalho, desta forma, a educação passaria a ser o caminho principal para ascensão econômica do país.

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre essa estratégia do BM para compreendermos os reais interesses dessa agência financiadora.

> Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de

> compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não é por acaso, o termo igualdade (direito iguais para todos) é substituído por equidade (direito subordinado as diferenças). (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

O termo igualdade e equidade apesar de terem significados totalmente diferentes parecem serem sinônimos para o Banco Mundial. O que não podemos esquecer é que a equidade mencionada no documento do BM é equivalente e caracterizada como justiça, uma vez que o documento propõe a distribuição das mesmas oportunidades de acesso à educação para todos.

Porém, possibilitar o acesso à educação para todos não significa que todos terão os mesmos resultados ou até mesmo as mesmas oportunidades. Essa generalização da oferta como medida salvacionista não considera questões particulares dos indivíduos, isto é, não considera as singularidades, mas prioriza a massificação da educação.

Bernard Charlot (2005, p. 143), critica veementemente a educação pensada e organizada nos moldes economicistas e de preparação para o trabalho, de acordo com a reflexão deste autor,

> [...] a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: "Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito". (p. 143). Com isso, Charlot ressalta, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas e marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhes disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas. Eis as consequências dessa política. (apud LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Em conformidade com o pensamento de Charlot (2005), entendemos que as políticas educacionais para a educação básica defendida pelo BM seguem na direção da defesa de uma escola que conduz a preparação do indivíduo para a demanda do mercado de trabalho deixando em segundo plano a dignidade do ser humano.

Nesse sentido, entendemos que não basta somente aumentar as taxas de matrícula e de escolaridade porque a adoção dessas medidas imediatistas e simplistas aumentam as desigualdades sociais. Entendemos que a aplicação dessas políticas aumenta a dificuldade do acesso a uma educação de qualidade condicionando os menos favorecidos a um mercado capitalista que prioriza a massificação e o investimento em habilidades específicas que atendem somente aos interesses neoliberais.

O perfil do projeto de política educacional financiada pelo BM limita-se na oferta de uma escola que busca o alívio da pobreza, a retirada da condição de miséria e o atendimento às crianças mais pobres. Porém, esperamos ter mostrado que tais medidas não oferecem condições para que a ciência e o conhecimento sejam disponibilizados a todos de forma igualitária para que a escola cumpra o seu papel de formar cidadãos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas neste texto não têm a pretensão de apresentar conclusões prontas e definitivas, mas sim despertar a vontade de refletir e compreender as articulações políticas e educacionais que seguiram as orientações neoliberais de agências internacionais financiadoras, sobretudo o BM que atribuíram à educação a missão de solucionar os problemas econômicos e sociais.

Entendemos que a missão da escola consiste em assegurar a todos os alunos sua formação cientifica que amplie sua evolução cognitiva e o desenvolvimento da sua personalidade através da apropriação de saberes e instrumentos culturais. Defendemos esse pensamento, pois entendemos que a escola é a ferramenta principal para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, que sejam capazes de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças e as diversidades culturais. Acreditamos que todos estes fatores são capazes de contribuir para o processo de emancipação humana dos alunos.

REFERÊNCIAS:

LIBÂNEO, José Carlos. 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, nº. 1, p. 13-28, 2012.

- XLV -

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: MECANISMOS DE CONTROLE E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Jhoney Brandão de Souza – UFAC
(jhoneybrandao@gmail.com)

Soraia Meleiro dos Santos – UFAC
(solmeleiro@hotmail.com)

Thaís Cecília Bellaver de Almeida Pelegatti – UFAC
(thais.bellaver@gmail.com)

Jessiane Gisele Barroso da Silva – UFAC
(jessianegisele@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar as políticas públicas educacionais, que tem se conformado como mecanismos de regulação do sistema educacional e do trabalho docente. Neste estudo damos ênfase as políticas de avaliação em larga escala, que se alicerçam em discursos acerca da melhoria na qualidade da educação, mas que tem promovido efeito contrário, levando as escolas e os docentes a processos cada vez mais intensos de regulação e cobranças por resultados. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual utilizamos fontes bibliográficas. Os estudos que embasam esse trabalho são Evangelista e Paula (2016) e Sudbrack e Gazzola (2016) e Bauer, Alavarse e Oliveira (2015).

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: CONTROLE E REGULAÇÃO

As avaliações em larga escala foram instituídas como mecanismos para identificar e medir os níveis de "qualidade" da educação brasileira. No entanto tem se instituído como uma ferramenta de controle e regulação das instituições escolares e do trabalho docente.

Acerca desse controle exercido pelas políticas de avaliação, Evangelista e Paula destacam que:

> Em meados em 2005 o Ministério da Educação (MEC) aprofundou ainda mais o controle dos serviços educacionais, ao criar a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se tornou o responsável por expressar numericamente a qualidade da educação. (EVANGELISTA e PAULA,2016, p.25)

Desta forma, as escolas têm sido classificadas a partir das notas obtidas nessas avaliações e posições nos rankings, e isso tem gerado uma espécie de competição entre as instituições escolares, e até mesmo entre professores de uma mesma unidade. Afinal, o reconhecimento pelo alcance dos índices pode ser entendido pelos professores como uma forma de valorização em meio a um cenário tão desanimador de desprestígio profissional, além de significar também possíveis bonificações. Sudbrack e Gazzola (2016) destacam aspectos ligados à avaliação de larga escala, utilizadas como forma de medir o resultado da aprendizagem nas escolas brasileiras. Segundo esses autores, o Estado, a partir desses mecanismos, confere aos estados e municípios a responsabilização pela qualidade da educação, e se mantém como esfera reguladora, pronta à averiguar os resultados. São destacados nesse estudo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que tinha ênfase nos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática, e posteriormente a Prova Brasil. No tocante à isso, estes autores afirmam que:

> A Prova Brasil, com característica censitária, passou a integrar, a partir do ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual passou a ser referência para a definição de metas que possam aferir qualidade à educação, pelo menos até 2021. (SUDBRACK e GAZZOLA, 2016, p.221)

Todos esses mecanismos de controle e regulação são justificados pela necessidade de averiguar e contribuir para a qualidade do ensino educacional brasileiro. Entretanto as referidas autoras trazem para discussão o seguinte questionamento: O que seria a tão almejada educação de qualidade, seria apenas as representações numéricas suficientes para defini-la? E a formação do sujeito, caberia dentro de dados quantitativos? São essas algumas reflexões necessárias para que compreendamos como esse cenário tem definido os rumos da educação nacional e impactado as práticas docentes. A tão falada qualidade da educação tem se resumido a números, e, não acreditamos que seja possível medir o ensino e o aprendizados dos alunos das escolas públicas brasileiras a partir de provas que se restringem à áreas

específicas do saber, e tampouco que desconsideram o contexto social, cultural e econômico das regiões brasileiras onde habitam esses estudantes. Além desse contexto amplo, há que se considerar a realidade da própria instituição, e até da sala da aula. As instituições atendem demandas dos mais variados meios sociais e não esqueçamos do processo de inclusão, tão em voga na atualidade, que acarreta um complexo movimento nas escolas.

Ainda sobre as consequências dos mecanismos de avaliação, destacamos as falas de Evangelista e Paula, segundo elas:

> Além de rotular alunos como incapazes e culpar professores pelo fracasso escolar, a política de avaliação da educação básica brasileira, com seu aspecto regulador/centralizador, tem retirado a autonomia dos professores, ao conduzir, ainda que indiretamente, diversas redes de ensino públicas brasileiras a adotarem o apostilamento, como estratégia para moldar/disciplinar o trabalho do professorado. (EVANGELISTA e PAULA, 2016, p.31)

Esse cenário tem contribuído para o "currículo mínimo", no qual disciplinas como história, ciências, artes, geografia tem sido ainda mais menosprezadas e minimizadas no currículo escolar, que tem como foco principal o português e matemática, disciplinas cobradas nos exames. Outro agravante ocasionado por esse contexto nos remonta a culpabilização docente, no qual o professor é responsabilizado pelos baixos resultados dos seus alunos nas avaliações.

Esse ambiente de tensões e cobranças tem levado os docentes a utilizar meios para interferir no desempenho nessas avaliações como a intensificação no treinamento de alunos, com foco nos conteúdos principais, buscando assim atender ao que é imposto. Em busca de bons resultados, são adotadas estratégias, "gerando processos de ensinar para os testes, o que no limite, substitui o aprendizado pela difusão de macetes que potencializam os resultados Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 43). Os alunos passam por uma espécie de treinamento, realizando atividades com foco em conteúdo específico, sendo negligenciada a formação plena do indivíduo crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a partir do material analisado que as políticas educacionais voltadas para a avaliação da educação têm contribuído para processos constantes de regulação e controle nas escolas, influindo diretamente sobre o trabalho dos professores.

Ressaltamos mais uma vez, que concordamos que há a necessidade de avaliar a educação, mas a forma como isso tem se dado tem sido o grande motivador das críticas recorrentes, sobretudo dos estudiosos da área. Além desse fator, questiona-se também o uso que tem sido feito desses resultados. Procuramos desta forma contribuir com os debates, sistematizando dados presentes em literatura de estudiosos da área, intelectuais estes, que junto a entidades educacionais tem dedicados esforços para manter vivo os debates e a busca por pressionar o Estado (à cumprir o papel que cabe à ele), buscando sempre problematizar questões como essas, tão caras à educação de nosso país. Como pesquisadores e alunos de pós-graduação de instituições mantidas pelo dinheiro público não podemos nos esquivar de compreender e buscar meios de nos posicionar e atuar em prol da defesa de um ensino público de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana, ALAVARSE, Ocimar Munhoz, OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Edu. Pesqui.,São Paulo, v.41, n. especial, p.1367-1382, dez., 2015.

SUDBRACK, Edite Maria e GAZZOLA, Janaína Souza. Avaliação em larga escala no Brasil: Aspectos históricos e os princípios de qualidade e equidade em educação. In: ANAIS DO VIII ENCONTRO BRASLEIRO DA RED ESTRADO, Santa Maria –RS. 2016.

VOSS, Dulce Mari Silva e GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. Educ. Real. [online]. 2014, vol.39, n.2, pp.391-412. ISSN 2175-6236.

- XLVI -

ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A TENDÊNCIA DE RELAÇÕES PRIVATIVISTAS NA EDUCAÇÃO

José Almir Viana Nunes
vianunes@hotmail.com

Maria de Barros da Trindade Padua
maariasandy@hotmail.com

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca
katia.fonseca.unifap@hotmail.com

Norma-Iracema de Barros Ferreira
normairacemaunifap@gmail.com

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP-Brasil

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a atuação do setor privado na educação pública e buscou analisar a tendência de relações privativistas na educação, discutindo também as reformas administrativas do Estado e suas relações com a política educacional. A problemática proposta investigou: Quais os mecanismos de atuação entre Estado e setor privado têm garantido a tendência de relações privativistas na educação? Metodologicamente trata-se de pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos de autores como Teixeira e Duarte (2017), Croso e Magalhães (2016), Adrião (2009), e Peroni (2005).

AS REFORMAS DO ESTADO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As autoras Teixeira e Duarte (2017) analisam o investimento privado na educação básica pública e seus discursos políticos a partir da implementação de programas nacionais de educação, bem como das lógicas que orientam as ações nas relações público-privado. Destacam que para entender essa lógica, antes se faz necessário compreender a relação entre

as reformas administrativas do Estado e a presença do setor privado na realização de serviços públicos e, sobretudo a vinculação entre o financiamento da educação pública e a participação privativista neste nível da Educação brasileira.

A década de 80 foi caracterizada pela busca de redemocratização do país e os debates constituintes (1986-1987) acabaram por promover a discussão sobre financiamento da Educação Básica, propiciando assim a garantia constitucional de recursos públicos para a educação, o que se encontra indicado no art. 212, 213 e no art. 60 da ADCT da Constituição de 1988. Os debates seguem focando as mudanças e os efeitos para a educação a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Afirma-se assim, a estruturação de uma política de fundos que alterar o processo de financiamento e muda o perfil das responsabilidades dos entes federados no que diz respeito à educação.

No Brasil as reformas iniciaram na década de 90, associada ao *New Public* M*anagement* (NPM) ou "nova gestão pública" que se estruturava sendo justificada pelo discurso de ineficiência e ineficácia da gestão estatal democrática, bem como da justificativa de que o Estado para se democratizar necessitava da participação de entidades, organizações e movimentos sociais. Tal ideário é denominado por Bresser (1948), Kettl (1998) e Mota (2013) como "reforma gerencial do estado", ou seja, introdução de outras formas de redistribuição de poder, entre o âmbito nacional e o local, bem como, de valorização de parcerias, de flexibilização, autonomia e descentralização, que fomentariam a participação das organizações civis, redefinindo as fronteiras entre o setor público e privado. Observa-se que além da redefinição das relações institucionais no interior do Estado, buscaram-se principalmente as parcerias com a sociedade civil, o que cria e expande a ideia de que formular e implementar políticas é responsabilidade social compartilhada por todos: Estado, setores privados e Organizações não-governamentais (ONG).

É importante destacar também aqui a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos que foi considerada como referência para as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990. Várias foram as medidas que indicavam a participação do setor privado na educação. Em linhas gerais, destacam-se aqui: Castro et al (1977) analisam as formas de financiamento da educação profissional, em especial um estudo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Bomeny (1998) analisa o programa "Raízes e Asas" e pontua a mudança dos termos "ações filantrópicas ou assistencialismo" para "investimento empresarial em educação". (TEIXEIRA; DUARTE, 2017).

Neste percurso, Rainho (1998 apud Teixeira; Duarte, 2017) destaca o Programa Federal "Acorda Brasil", o qual segundo o autor foi uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para estimular a participação de empresas no auxílio de políticas do ensino, pois solicitou publicamente ajuda das empresas do país para o fortalecimento da educação pública. Adrião (2009, p. 806) prossegue a abordagem, indicando que há também de se destacar que o setor privado atua oferecendo ao setor público uma "cesta" de produtos e serviços. Tal organização é composta por "[...] formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes, investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna [...]".

O fato é que independentemente da forma de atuação, o que vem sendo constatado em diferentes contextos e especificidades do cenário político-educacional brasileiro é a interferência de instituições privadas na gestão da educação pública. (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Vários autores têm discutido a privatização como uma problemática, a exemplo Croso e Magalhães (2016, p. 21-22), que apontam um cenário de mercantilização da educação e definem, com base na categorização desenvolvida por Ball e Youdell (2007), três formas dessa privatização, nomeadas de endógena, exógena e governança compartilhada. Destaca-se aqui a governança corporativa: "[...] refere-se à participação direta ou indireta de representantes do setor privado e da indústria da educação na definição do debate e da agenda pública educativa em todos os âmbitos. (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 22).

As autoras Teixeira e Duarte (2017) apontam várias pesquisas que buscaram mapear a participação do setor privado na área educacional, sendo importante de se destacar aqui é a do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2006) que constatou no período de 2000 a 2004 o aumento de 10 pontos percentuais na participação do setor empresarial em atividades sociais. Percebe-se até aqui uma difusão das Parcerias Público-Privada (PPP), chegando até a ser normatizada pela Lei 11.079 de 2004, além de constar nos textos do Plano Nacional de Educação (2014-2024). (TEIXEIRA; DUARTE, 2017). Assim, muitos programas e projetos decorrentes das PPP têm sido financiados com recursos públicos e tornam-se tendência do Estado. Trata-se do que vem sendo chamado "edunegócios", ou seja, é a intenção lucrativa que vários atores incidem sobre o debate político educacional global, gerando um mercado para seus produtos e serviços como forma de solução.

CONCLUSÕES

Por todo o exposto, a consequência dos movimentos de "reforma" é o ressurgimento do gerencialismo que articula a participação cada vez mais acentuada das intervenções privadas na discussão, realinhamento, planejamento, implementações e determinações de políticas educacionais junto aos governos, sendo as consultorias nacionais e internacionais as principais estratégias de reorientação do trabalho educativo que incidem desde o Ministério da Educação até a Escola, com a "justificativa" de solucionar os problemas de qualidade da educação. É importante compreender que o privativismo fragiliza o sistema público da educação e coloca em xeque o caráter político da educação. Portanto, é necessário resgatar preceitos democráticos e a concepção de educação como direito universal, pois os sistemas educativos devem ser promotores de democracia, igualdade e cidadania.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria F. et al (2009). A atuação de grupos empresariais na área educacional e sua inserção em redes públicas de ensino. In: MARTINS, Angela Maria *et al.* (Org.). **Políticas e gestão da educação:** desafios em tempo de mudança. Campinas: Autores Associados, 2013.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas; Centro de Estudos Educação e Sociedade v. 37, n. 134, ene.-mar., p. 17-33, 2016.

TEIXEIRA, Glecenir V.; DUARTE, Marisa R. T. (2017). Discussão sobre a participação do setor privado na educação básica pública no Brasil das autoras. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Org.). **Público x Privado em tempos de Golpe.** São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

- XLVII -

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz
Universidade Federal de Goiás – UFG
julianeard@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na formulação das políticas públicas educacionais no Brasil, após 1990, percebe-se acentuada tensão e disputa de entendimentos ideológicos de educação, escola e profissionalização docente. De um lado, a concepção neoliberal, de outro, a concepção que defende a educação enquanto prática social, formadora de sujeitos críticos e emancipados. Assim, dentro dessa correlação, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi elaborado e proposto, estabelecendo metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira e buscando se constituir enquanto política de Estado. E, desse modo, compreendendo que a profissionalização docente (preparação, atuação, identidade e valorização profissional) contribui para a melhoria da educação no Brasil, essa investigação propôs-se a estudar no âmbito PNE as metas referentes à formação dos professores e às condições do exercício da docência, problematizando-as frente aos desafios e às perspectivas de cumprimento delas diante às políticas atuais.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A profissionalização docente "refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional" (SHIROMA E EVANGELISTA, 2010), envolvendo as dimensões formação e valorização profissional (CONAE, 2010).

Sendo assim, pode-se afirmar que essa categoria envolve questões do exercício do magistério (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), da proletarização (perda de controle da totalidade do seu trabalho, questões de jornada, condições do exercício da docência e saúde do professor, divisão e precarização do trabalho docente, remuneração, o aumento do controle da atuação, isolamento profissional), e das relações de trabalho, *status* da profissão, autonomia, saberes, questões de gênero (GUIMARÃES, 2004).

Nomeadamente com relação à profissionalização docente, o PNE traz quatro metas, duas referentes à formação inicial e continuada dos professores - 15 e 16 - e duas que dizem respeito às condições, carreiras, saúde e salários do educador - 17 e 18.

META 15 – ELEVAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Estabelecer política nacional de formação docente tem sido objeto de reivindicação dos segmentos acadêmicos e sindicais brasileiros há anos. Percebe-se que há um crescimento da escolarização dos docentes, saltando de 67,6% de professores da educação básica com Ensino Superior em 2009 para 78,4% em 2017, conforme discutido por Carvalho (2018). Todavia, os dados do censo da educação básica indicam também que só 55,7% das disciplinas do ensino fundamental são ministradas por professores com formação adequada na área em que atuam e no ensino médio esse percentual sobre para 61% (INEP, 2017).

Contudo, Saviani (2014) adverte para a necessidade de se criar condições para formação inicial e continuada dos docentes em universidades públicas, visto que a grande maioria dos professores que atua nas escolas públicas hoje, é formada em instituições particulares de ensino de 'precária' qualidade socialmente referenciada. Outros desafios relevantes na efetivação dessa meta é a aprovação da Base Nacional Curricular Nacional (BNCC) no ano de 2017 e a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018), que está posta para avaliação, discussão e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação.

META 16 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

De acordo com os dados do Censo Educacional (2017), 35,75% dos professores da educação básica são portadores de cursos de pós-graduação, sendo que desses pouco mais

de 95% são pós-graduações *lato sensu*, sem contato com pesquisa científica. Para cumprimento dessa meta, ressalta-se como perspectiva importante a instituição de mestrados e doutorados profissionais e os cursos de mestrados acadêmicos a distância, oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil. Como desafio destaca-se as políticas privatistas dos cursos de pós-graduação.

META 17 – EQUIPARAÇÃO SALARIAL DO PROFESSOR AO PROFISSIONAL DE ESCOLARIDADE EQUIVALENTE

O valor pago ao professor no Brasil é menor que o salário de outro profissional com formação e jornada de trabalho equivalentes. No ano de 2008, a lei 11.738 a lei do piso salarial dos professores da educação básica. Entretanto, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação[41] no ano de 2016 a lei não foi respeitada em oito estados brasileiros e nos outros 19, a lei não foi cumprida na sua integralidade com relação ao requisito referente à hora-atividade. Atrelada a baixa remuneração do professor, tem-se a pouca atratividade da carreira e seu reduzido *status*, justificados pela: massificação do ensino, formação aligeirada, precarização do trabalho docente, violência no ambiente escolar e desmonte social e material da escola (GATTI *et el.*, 2009; VASCONCELLOS, 2010).

META 18 – PLANO DE CARREIRA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR PÚBLICAS

Essa meta do Plano Nacional de Educação estabelece que os professores da educação básica e superior tenham Planos de Cargos, Carreira e Salários que visem à melhoria das condições de trabalho, saúde, desenvolvimento profissional e remuneração. Um desafio para a instituição desses planos tem sido o conjunto de reformas principiadas pelas políticas governamentais atuais, como: reforma trabalhista (BRASIL, 2017); a Lei 13.429 (BRASIL, 2017) que permite o uso de mão de obra terceirizada em todas as áreas, tanto em atividade-fim quanto em atividade-meio das empresas; Emenda Constitucional 95 (2016) que congelou por 20 anos a proporção dos recursos direcionados aos gastos sociais, e, por fim, a reforma da previdência que se encontra em discussão.

OBSERVAÇÕES FINAIS

[41] Dados de dezembro de 2016, disponíveis no site: http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html.

Compreende-se que o financiamento da educação por meio de recursos públicos é aspecto imprescindível para a implementação das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação com relação à profissionalização docente. Contudo, fica perceptível que as políticas governamentais atuais privilegiam o corte dos gastos públicos com despesas sociais e a retirada de direitos dos trabalhadores, representando um desafio à materialização da profissionalização dos professores como prática social. Assim, faz-se necessário lutar por: políticas educacionais que defendam o Plano Nacional de Educação (2014-2024), políticas públicas de aumento dos gastos sociais e valorização da carreira dos educadores, redefinindo, assim, o futuro do ofício 'professor'.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei 13.429**. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, de 31 de março de 2017.

BRASIL. **Lei 13.467**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, de 13 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 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, 26 jun. 2014.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor de educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Documento Final da Conae**. Brasília, DF: MEC, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: O Epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina *(et al.)*. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf. Acessado em: 15/02/2018.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acessado em: 17/10/2018.

MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II:** Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Kelps, 2014, p. 109-135.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/. Acessado em 25/03/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf. Acessado em: 15/12/2018.

SAVIANI, Demerval. **Entrevista no Portal Anped**. Plano Nacional de Educação (PNE), 2014. En línea. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermevalsaviani-pne. Acesso em 14/12/2018.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2.ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VIEIRA, Juçara Dutra. Direito à educação e valorização profissional. O papel do Estado e da sociedade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.10, n.18, p.25-35, jan/jul 2016.

- XLVIII -

EQUIDADE NO USO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO E DIFERENÇA EM UM ESTUDO DE CASO

Júlio César Augusto do Valle
Secretaria Municipal de Educação de Pindamonhangaba (SP)
sec.educacao@pindamonhangaba.sp.gov.br

Luciana de Oliveira Ferreira
Secretaria Municipal de Educação de Pindamonhangaba (SP)
pedagogico.dpe@pindamonhangaba.sp.gov.br

"O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida."
Milton Santos

INTRODUÇÃO

Há algum tempo temos sido, enquanto equipe gestora de uma Secretaria Municipal de Educação, confrontados com um elemento bastante contraditório constituinte dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da rede municipal: se de um lado, vemos diariamente a heterogeneidade marcante das práticas e das experiências vivenciadas por diferentes escolas; de outro, é igualmente notória a homogeneidade dos textos desse relevante documento.

Propusemos, então, a fim de enfrentar essa aparente contradição algumas atividades que permitissem às equipes escolares compartilharem o que conhecem sobre o território em que a escola está inserida e também sobre o papel social da escola naquele território específico.

Sob essa perspectiva, apresentamos um elemento central para o desenvolvimento de nossas políticas públicas para a educação municipal: o conceito de território e submetemos ao crivo da comunidade acadêmica as reflexões e as ações realizadas pela equipe de gestão

da Secretaria Municipal de Educação do município de Pindamonhangaba, no Vale do Paraíba, em São Paulo.

DESENVOLVIMENTO – "ESCOLA, COMO É O SEU TERRITÓRIO?"

Para tanto, tomamos como ponto de partida os textos da assistente social e doutora em serviço social, a pesquisadora Dirce Koga e, em alguma medida também, os trabalhos do geógrafo Milton Santos. Ambos propõem, cada um a seu modo, a problematização das perspectivas homogeneizadoras dos segmentos com que lidamos nas políticas públicas e, ao mesmo tempo, das arbitrariedades contidas nas tipologias tradicionais a partir das quais os representantes eleitos do povo formulam tais políticas.

Para tais autores, contrapondo-se a um entendimento passivo do território, existe uma interação constante dos atores com o território, que implica necessariamente em determinadas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, tornando-o conceito dinâmico e sempre presente nas maneiras de se organizar o cotidiano.

Figura 1 - Gestoras de uma mesma unidade escolar apresentando o território.

Afinal, conforme nos ensina Milton Santos (2002), o território somente se torna conceito útil para a análise social quando considerado a partir de seu uso e, mais além, quando pensado em conjunto aos atores que dele se utilizam. As inúmeras experiências de êxito nas políticas públicas da assistência social reiteram essa possibilidade, o que nos inclina ao desafio

de encontrar "uma metodologia capaz de captar as desigualdades e diferenças presentes em cada território e entre os territórios para se estabelecer prioridades não apenas sociais, mas também socioterritoriais" (KOGA, 2005, p. 18).

A primeira atividade foi organizada do seguinte modo: cada gestora de unidade preparou, a partir de uma atividade de recorte e colagem, um cartaz para apresentar seu território. As questões que orientaram a apresentação promoveram um olhar para fora da escola, mas a partir dela.

Existem outros territórios, porém, onde existem mais serviços públicos e a comunidade não tem somente a escola como lugar para onde recorrer. Nesses territórios, é bonito de ver o número de parcerias que as professoras conseguem com o esporte, a cultura, o lazer e a saúde, desenvolvendo projetos belíssimos para sua comunidade. Em outros, nos surpreende o envolvimento da comunidade nas atividades da escola, não somente para apreciar a produção das professoras e das crianças, mas, muitas vezes, para participar efetivamente dessas produções, contribuindo para a revitalização dos espaços escolares, participando de atividades de lazer e de esporte com os filhos aos fins de semana, por exemplo.

Por isso, valemo-nos também da noção de território próximo para nossas ações, isto é, a consideração "das relações imediatas que os cidadãos têm com o local de vivência cotidiana, das suas relações de vizinhança, onde suas necessidades devem ser supridas da forma mais próxima possível" (KOGA, 2013, p. 19). Esses referenciais nos indicam, portanto, que:

> O território mostra diferença de densidades quanto a coisas, aos objetos, aos homens, a movimento das coisas, dos homens, das informações, do dinheiro e também quanto às ações. Tais densidades, vistas como números, não são mais do que indicadores. Elas revelam e escondem, ao mesmo tempo, uma situação e uma história... As densidades que se dão fisicamente aos nossos olhos encobrem processos evolutivos que as explicam melhor do que as cifras com as quais são representadas. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 260)

Figura 2 - Primeiras revistas do Projeto Território.

A partir dessa atividade as comunidades escolares interessadas em aprofundar o trabalho com o conceito de território tiveram a oportunidade, por adesão, de elaborar um material que permitisse a sistematização do que foi discutido e apresentado sobre os diferentes territórios onde estão as escolas municipais. Nas revistas, as escolas buscam descrever, a partir de sua história e da memória da comunidade no entorno, seus projetos e suas necessidades, assim como características contextuais que permitam uma utilização mais localizada do recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obviamente todas essas comunidades não precisam da mesma política educacional nem da mesma prática pedagógica, mas, ao invés disso, de uma política e de uma prática que respeitem seu território para, a partir dele, desenvolver os mesmos potenciais em toda nossa cidade. Se a política e a prática educacionais não se adaptam aos territórios da cidade, as chances de serem bem-sucedidas são poucas. Observamos isso muitas vezes durante as apresentações feitas pelas gestoras de unidade. *Isso significa que não é um olhar neutro, homogeneizado e apático às diferenças que fará com que os mais diversos territórios progridam em nossa cidade, mas, o revés desse: um olhar cuidadoso à diferença, às particularidades de cada comunidade e às especificidades de cada território.*

Considerar as rugosidades dos diferentes territórios tem contribuído com a definição de políticas de financiamento e planejamento orçamentário mais capazes de atender às

diferenças constituintes de uma mesma rede de escolas municipais. Esse atendimento tem ocorrido, para além de uma distribuição mais equânime dos recursos da educação, a partir de uma melhor utilização do recurso que as escolas recebem diretamente, permitindo um aprofundamento dos projetos pedagógicos locais de cada escola. O uso do recurso passa a ter como disparador, inclusive, as próprias revistas que as escolas produzem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOGA, Dirce. O território e suas múltiplas dimensões na Política de Assistência Social. *Cadernos de Estudo – Desenvolvimento social em debate*, n. 2. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005, p. 17-21.

KOGA, Dirce. Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas sociais. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 6, n. 1, pp. 30-42, 2013.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura da. *Brasil – território e sociedade no início do século XXI*. São Paulo: Record, 2001.

- XLIX -

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GASTOS NA FUNÇÃO EDUCAÇÃO NAS CAPITAIS BRASILEIRAS (2009-2016)

Kátia Sommer Schmidt - UFPR
katiacschmidt@hotmail.com

Denize Kaminski Ferreira - UFPR
denize_fabio@hotmail.com

Claudia Gregorio - UFPR
greclale@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Básica (EB) no Brasil é reconhecida como direito social e fundamental, declarada como direito público e subjetivo e considerada como obrigatória, gratuita e de dever do Estado na Constituição Federal Brasileira (CF/1988). Todavia, para que o direito à educação seja efetivado é necessário que exista a previsão de recursos financeiros, o que pode ser observado no orçamento público, materializado na prestação de contas dos entes federados.

Este trabalho analisa os gastos na função Educação das capitais brasileiras, para tanto foram analisados dados orçamentários disponíveis no *site* Finanças do Brasil (FINBRA), a fim de verificar se houve aumento nesses recursos. O recorte temporal abrangerá 2009 e 2016, considerando a promulgação da EC nº 59/2009, a qual determinou a ampliação da compulsoriedade da escolarização, passando a contemplar a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, bem como o fato de que em 2016 encerrou-se o prazo para a universalização da pré-escola.

DESENVOLVIMENTO

Em consonância com o disposto no artigo 211, § 2º, da CF/1988, de que os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental (EF) e na Educação Infantil (EI), percebeu-se que as capitais brasileiras destinam a maior parte dos seus recursos a tais etapas, com primazia para o EF.

Inicialmente, chama-se a atenção para o registro de gastos em subfunções genéricas, que não especificam como se deu o gasto na prestação de contas, dificultando a propositura de uma análise mais precisa quanto aos recursos destinados a cada etapa/modalidade educacional. Nos anos analisados, conforme consta na Tabela 1, das 26 cidades, 22 delas possuem porcentagens nos referidos itens, com destaque para os elevados índices registrados em Boa Vista, Porto Velho, Maceió, Salvador, Teresina, Goiânia, São Paulo e Porto Alegre, desse modo, é possível inferir que o gasto em algumas etapas da EB pode estar subestimado, não correspondente de fato à realidade.

O trabalho de Davies (2007) destaca a dificuldade no acesso a dados de prestações de contas analisadas pelos Tribunais de Contas (TCs), pois a documentação localizada nem sempre permitia esclarecer as dúvidas que a pesquisa propunha, como no caso em que não apresentavam detalhamento das despesas, registrando os gastos em descrições genéricas como "outras atividades" (DAVIES, 2007), tal qual observado nesta pesquisa.

A Tabela 1 expõe os recursos e os gastos da função Educação, da EI e do EF nos anos de 2009 e 2016. A referida função recebeu incremento de recursos públicos nos anos analisados em 23 capitais que variam de 2,5% (Natal) a 65,5% (Palmas), apenas Aracaju e Vitória tiveram redução, -8,4% e -16,7%, respectivamente.

Com relação à EI, nos anos analisados é possível constatar crescimento em termos reais e percentuais dos recursos gastos, exceto em seis capitais, das quais cinco (Boa Vista, Porto Velho, Salvador, Goiânia e São Paulo) apresentam expressivo percentual de gastos em itens genéricos.

No ano de 2009, o gasto em EI dentro da função Educação nas capitais da Região Norte oscila de 6,7% (Rio Branco) a 23,6% (Macapá). Já em 2016, duas capitais reduziram os gastos: Porto Velho passa de 6,8% para 2,0% e Boa Vista cai de 14,4% para 6,5%, cumpre destacar que ambas também têm alto percentual de gasto em itens genéricos. As outras quatro capitais desta região apresentam crescimento: Belém de 7,9% para 12,4%, Manaus de 8,3% para 16,7%, Palmas de 11,1% para 24,2%, com destaque para Rio Branco que passa de 6,7% para 62,4.

Na região Nordeste, em 2009, Maceió alega não ter gasto em EI, as demais variam de 0,7% a 12% dentro da função Educação. No ano de 2016, Aracaju e Salvador reduziram os percentuais gastos nesta etapa, porém ambas possuem índices em funções genéricas, especialmente a capital baiana. João Pessoa mantém os mesmos percentuais, passando de 0,7% para 0,8%, já as outras seis capitais nordestinas tiveram crescimento do gasto, que varia de 12,9% a 25,3%.

No Centro-Oeste, em 2009, Campo Grande é a única capital que declara investir um percentual mais significativo em EI (19,4%) em relação às demais capitais da região, pois Cuiabá e Goiânia declaram gastar 1,7% e 3,1%, respectivamente; em 2016 ampliou-se o percentual de gastos em Campo Grande (27,2%) e Cuiabá (30,6%), porém Goiânia reduziu para 1,5%, destaca-se que esta capital possui percentual significativo registrado em itens genéricos.

Em 2009, na região Sudeste, os gastos em EI oscilam de 8,7% (Rio de Janeiro) a 34,1% (Vitória); em 2016 amplia-se em três capitais, somente em São Paulo há redução de 29,2% para 18,1%, que declarou gastos genéricos.

Por fim, na região Sul, nos anos analisados houve ampliação de gasto na EI, destaca-se ainda a baixa variação nos percentuais, Curitiba passa de 25,5% para 28%, Florianópolis de 45,4% para 45,6% e Porto Alegre de 12,5% para 15,1%, ressalta-se ainda que a capital gaúcha declarou gastos genéricos.

Quanto ao EF, nos anos analisados constata-se que em 17 capitais houve ampliação real do montante gasto em tal etapa, porém oito apresentaram redução, das quais, Maceió, Recife, Goiânia e São Paulo têm valores expressivos declarados em subfunções genéricas. Dentro da Função Educação, em termos percentuais, observa-se a redução do gasto em 21 capitais e incremento em quatro, em contraposição ao crescimento percentual na EI, o que evidencia que a primeira etapa da EB vem sendo alvo de maior atenção das políticas públicas das capitais, recebendo mais recursos nos últimos anos, em consonância com as garantias legais que ampliaram o direito à EI.

Entre os anos analisados, na região Norte os gastos percentuais em EF foram reduzidos em cinco capitais, apenas Boa Vista declara incremento de 55,0% para 74,1%, todavia, novamente destaca-se o elevado índice declarado em itens genéricos na prestação de contas.

Na região Nordeste, três capitais ampliaram os gastos na segunda etapa da EB: Aracaju de 74,8% para 89,7%, João Pessoa de 89,8% para 93,8% e Natal de 12,4% para 55,5%, destaca-se que estas cidades possuíam gastos em "Outras Despesas na Função Educação" no ano de 2009, o que foi corrigido ou minimizado em 2016 e, portanto, pode ter gerado alteração nos valores declarados no período. As demais capitais nordestinas declararam redução dos percentuais gastos na referida etapa.

No Centro-Oeste nas três capitais houve redução do percentual destinado ao EF, Campo Grande passou de 74,9% para 70,6%, Cuiabá de 96,4% para 64,8% e Goiânia de

86,5% para 45,9%, cabe destacar ainda que esta expressiva redução em Goiânia pode estar associada ao alto percentual de 52,6% declarado em subfunções genéricas em 2016.

Na região Sudeste houve redução do percentual gasto em EF nos quatro estados, Belo Horizonte de 73,4% para 61,7%, Rio de Janeiro de 87% para 80,1% e Vitória de 64,1% para 51,9%, entretanto, São Paulo se destoa, pois cai de 48,4% para 0,2%, cumpre apontar que esta capital declarou 67,2% de seus gastos em "Outras Despesas na Função Educação" no ano de 2016, o que corrobora com a hipótese de que os valores gastos não foram declarados corretamente, prejudicando o acompanhamento do gasto real realizado nas diferentes etapas/modalidades.

Na região Sul, assim como na EI, no EF se observa que há pouca variação nos percentuais gastos, pois Curitiba passa de 74,1% para 72%, Florianópolis de 48,6% para 47,1% e Porto Alegre de 44,3% para 37,5%.

CONCLUSÕES

Nos anos analisados houve incremento dos recursos destinados à função Educação em 22 capitais brasileiras, destaca-se ainda que, o EF é a etapa que recebe a maior parte dos recursos destinados à referida função, todavia verificou-se uma ampliação dos recursos destinados à EI, tanto em termos reais quanto percentuais.

O registro de gastos em funções genéricas, que não especificam a destinação do recurso, apresenta-se como um elemento limitador na aferição precisa do montante gasto nas diferentes etapas e modalidades da EB, evidenciando assim, a necessidade de maior clareza na prestação de contas. Neste sentido, ressalta-se a potencialidade presente na atuação dos TCs na fiscalização e cobrança fidedigna das prestações de contas dos entes, haja vista que tais órgãos têm como uma de suas funções a fiscalização das receitas aplicadas em educação, de forma a garantir que os valores gastos respeitem as definições estabelecidas na legislação constitucional e infraconstitucional, corroborando para maior clareza e transparência na declaração das informações orçamentárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**.

DAVIES, N. Os Tribunais de Contas da Paraíba e do Mato Grosso e a verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação. ANPAE, p. 137-202, 2007.

TABELA 1 – GASTOS NA FUNÇÃO EDUCAÇÃO, NAS ETAPAS EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E ENSINO FUNDAMENTAL (EF) E EM SUB-FUNÇÕES GENÉRICAS NOS ANOS DE 2009 E 2016 (CONTINUA)

Capital	Educação 2009 (em milhões)	Educação 2016 (em milhões)	Diferença[1] % 2009-2016	EI 2009 (em milhões)	EI % 2009[2]	EI 2016 (em milhões)	EI % 2016[2]	EF 2009 (em milhões)	EF % 2009[2]	EF 2016 (em milhões)	EF % 2016[2]	Outras Funções % (2009)	Outras Funções e Admin. Geral % (2009)
REGIÃO NORTE													
Belém - PA	345,6	446, 1	29,1%	27,1	7,9%	55,4	12,4%	263,5	76,3%	316,1	70,9%	15,1%	13,7%
Boa Vista - RR	137,1	218,6	59,5%	19,7	14,4%	14,3	6,5%	75,5	55,0%	162,1	74,1%	28,0%	19,4%
Macapá - AP	128,8	n/c[3]		30,4	23,6%	n/c[3]		98,4	76,4%	n/c[3]			
Manaus - AM	795,6	1,1[4]	35,9%	66,2	8,3%	181,1	16,7%	691,0	86,8%	842,6	77,9%	3,6%	3,2%
Palmas - TO	140,5	232,6	65,5%	15,6	11,1%	57,8	24,8%	100,0	71,2%	153,4	65,9%	17,7%	8,4%
Porto Velho - RO	191.,6	278,8	45,5%	13,0	6,8%	5,7	2,0%	132,4	69,1%	160,6	57,6%	22,6%	45,7%
Rio Branco - AC	95,5	142,9	49,7%	6,4	6,7%	89,3	62,4%	89,1	93,3%	52,8	36,9%	0,0%	3,2%
REGIÃO NORDESTE													
Aracaju - SE	188,8	172,9	-8,4%	17,5	9,3%	13,4	7,8%	141,2	74,8%	155,1	89,7%	12,5%	0,0%
Fortaleza - CE	946,1	1,1[4]	19,1%	90,4	9,6%	145,8	12,9%	795,6	84,1%	838,0	74,4%	3,8%	12,4%
João Pessoa - PB	304,4	403,9	32,7%	2,2	0,7%	3,4	0,8%	273,3	89,8%	378,7	93,8%	6,1%	4,3%
Maceió - AL	279,3	300,8	7,7%	18,3	0,0%	45,6	15,2%	260,3	93,2%	169,2	56,3%	3,4%	28,6%
Natal - RN	352,9	361,8	2,5%	21,1	6,0%	91,5	25,3%	43,9	12,4%	200,9	55,5%	79,7%	14,7%
Recife - PE	754.,5	781,7	3,6%	42,4	5,6%	103,2	13,2%	643,2	85,3%	591,4	75,7%	7,2%	9,6%
Salvador - BA	837,4	1,1[4]	28,8%	39,2	4,7%	28,6	2,6%	357,8	42,7%	436,6	40,5%	46,2%	56,7%
São Luís - MA	447,3	528,1	18,1%	42,8	9,6%	106,9	20,2%	357,5	79,9%	400,4	75,8%	7,2%	1,1%
Teresina - PI	321,3	464,8	44,6%	38,6	12,0%	68,4	14,7%	232,7	72,4%	218,8	47,1%	10,4%	37,8%
REGIÃO CENTRO-OESTE													
Campo Grande - MS	526,3	722,2	37,2%	101,9	19,4%	196,4	27,2%	394,4	74,9%	509,8	70,6%	5,7%	2,2%
Cuiabá - MT	243,3	372,3	53,0%	4,1	1,7%	113,8	30,6%	234,6	96,4%	241,3	64,8%	0,0%	4,4%
Goiânia - GO	642,6	810,1	26,1%	19,8	3,1%	12,0	1,5%	556,0	86,5%	372,0	45,9%	10,4%	52,6%
REGIÃO SUDESTE													
Belo Horizonte - MG	1,3[4]	1,4[4]	3,5%	222,6	16,5%	417,8	29,9%	989,1	73,4%	861,5	61,7%	6,4%	5,0%
Rio de Janeiro - RJ	3,4[4]	4,5[4]	30,6%	299,3	8,7%	700,1	15,5%	3,0[4]	87,0%	3,6[4]	80,1%	3,9%	0,0%
São Paulo - SP	8,8[4]	9,9[4]	12,6%	2,6[4]	29,2%	1,8[4]	18,1%	4,3[4]	48,4%	15,9	0,2%	21,3%	72,0%
Vitória - ES	406,8	339,0	-16,7%	138,7	34,1%	151,6	44,7%	260,7	64,1%	176,0	51,9%	1,7%	2,8%
REGIÃO SUL													
Curitiba - PR	1,0[4]	1,3[4]	28,3%	261,6	25,9%	363,2	28,0%	748,2	74,1%	932,3	72,0%	0,0%	0,0%
Florianópolis - SC	279, 6	412,5	47,6%	138,1	49,4%	204,6	49,6%	135,8	48,6%	194,4	47,1%	1,7%	3,3%
Porto Alegre - RS	828,2	932,9	12,7%	103,2	12,5%	140,9	15,1%	367,2	44,3%	349,8	37,5%	37,8%	43,1%

Fonte: FINBRA 2009 e 2016. Acesso em agosto/2018. Os valores referentes a 2009 foram corrigidos pelo INPC (IBGE) tendo data inicial 12/2009 e data final 12/2016, gerando um índice de correção de 1,5989152 para o período. Dados tabulados pelas autoras.

[1] Diferença em percentual do montante gasto na Função Educação nos anos 2009 e 2016.

[2] Percentual de gasto na etapa dentro da Função Educação no ano indicado.

[3] Não constam (n/c) dados referentes ao ano de 2016 de Macapá-AM na fonte consultada.

[4] Em bilhões.

- L -

O FINANCIAMENTO DO DIREITO EDUCACIONAL NO PARAGUAI

Kellcia Rezende Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
E-mail: kellcia@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação deve estar assegurada em um amplo marco jurídico, pois o usufruto desse direito representa a criação de condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade em que se vive e sobre as relações existentes nos contextos dos quais os sujeitos são históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos (CURY, 2002). Nesse sentido, o financiamento é o principal indicador do esforço de um país para garantir e, sobretudo, efetivar o direito educacional.

Imbuída por essa perspectiva, é relevante compreender a proteção normativa do financiamento do direito à educação básica no Paraguai. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com enfoque qualitativo. A fonte documental foi constituída pelos seguintes documentos: Constituição vigente do Paraguai e Legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases e/ou legislação equivalente). Foram contempladas nesses documentos a análise das categorias referentes à obrigatoriedade, gratuidade e, principalmente, do financiamento educacional.

A REGULAMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO PARAGUAIA

A Constituição do Paraguai, promulgada em 1992, versa sobre o direito à educação em seu capítulo VII, intitulado "*De La Educación y De La Cultura*", apontando, no artigo 73, as seguintes finalidades da educação: *Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza em el contexto de la cultura de la comunidade* (PARAGUAI, 1992).

Denota-se, nesse artigo, que o direito à educação é garantido a toda a pessoa, como um processo de formação cultural a ser desenvolvido ao longo da vida do indivíduo. No artigo n. 75, o texto constitucional salienta que o exercício do direito à educação é responsabilidade da sociedade e recai em particular à família, aos municípios e ao Estado. Quanto à obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a Carta Magna expõe no artigo 76 que a educação escolar básica é obrigatória e que nas escolas públicas serão gratuitas.

Segundo Fontoura (2008, p. 77), a educação escolar básica é sistematizada pela Lei Geral da Educação n. 1.264/1998 "como obrigatória e gratuita nas escolas públicas. Destina-se a crianças de seis a quatorze anos de idade e divide-se em três ciclos de três anos de duração cada um, com duração total de nove anos".

Embora possamos considerar como avanços a garantia da escolaridade obrigatória e gratuita nas legislações do Paraguai, é preciso analisar outras prerrogativas legais para compreender se o direito à educação é assistido de condições concretas para sua efetivação. Nesse viés, é imperativo, no âmbito deste estudo, investigar os investimentos que são destinados à educação pelo referido Estado.

A Constituição Paraguaia estabelece, em seu artigo n. 85, denominado Orçamento Mínimo, que os recursos para a educação não poderão ser inferiores a 20% do total destinado à Administração Central, excluindo, nesse caso, empréstimos e subvenções. A Lei do Orçamento Geral da Nação que define a distribuição dos recursos é aprovada, anualmente, pelo congresso nacional, conforme artigo n. 216 da Carta Magna.

A Lei Geral da Educação do Paraguai n. 1264/1998 regulamenta o financiamento educacional a partir de vários artigos. O artigo n. 4 reitera o princípio constitucional de que o Estado tem a responsabilidade de garantir a toda a população o acesso à educação e que os recursos necessários para prover o funcionamento do Sistema Nacional de Educação serão decorrentes do Orçamento Geral da Nação.

O artigo n. 146 aponta que, além dos aportes do Estado, os governos dos municípios devem destinar recursos à educação em conformidade com as políticas de descentralização e da gestão do orçamento público. Contudo, não há a fixação de percentuais mínimos, o que só ocorre, no âmbito da administração central do país, como previsto na Carta Magna.

No artigo n. 148, há a especificação da priorização dos gastos com a educação, que será dada à parcela social marginalizada, ao setor rural e as regiões de fronteira. Essa característica retira do ordenamento do país o viés equitativo da perspectiva de uma educação para todos indistintamente. Denota-se, a partir do pressuposto legal, a ênfase na focalização ao invés da universalização (MOLINIER, 2014).

Ao mesmo tempo em que a legislação paraguaia prevê políticas voltadas para a população marginalizada, a lei educacional do país, conforme artigo n. 67, também assegura recursos para o financiamento das instituições privadas de ensino, o que demonstra a relação público-privada. A transferência, nesse caso, se dará por subsídios ou pelos salários dos professores (PARAGUAI, 1998).

Sobre o financiamento das instituições privadas de ensino no Paraguai, o artigo n. 150 institui que elas estão isentas de todos os tipos de impostos. As mesmas podem apresentar anualmente, ao Ministério da Educação e Cultura, as solicitações para receberem bolsas de fundos destinadas às pessoas de baixa renda ou excepcionais propriedades intelectuais (PARAGUAI, 1998).

A focalização nos gastos pressupõe que as receitas do Estado não são suficientes para a universalização da oferta educacional gratuita. Logo, ao assumir a execução do financiamento da instituição privada traz questionamentos ao pressuposto da incapacidade de garantia universal do direito à educação. Essa premissa legal, além de demonstrar a contradição referente ao papel do Estado com a educação básica, fortalece a transferência da responsabilidade do serviço público para a iniciativa privada. Camargo (2003) compreende que o Estado, ao alocar recursos públicos à iniciativa privada, deixa de investir nas escolas públicas.

O artigo n. 145 ratifica a previsão da Carta Magna. Segundo ele, não podem ser inferiores a 20% os recursos destinados à educação decorrentes do Orçamento Geral da Nação. O Estado, por esse orçamento, irá prover os recursos necessários para o funcionamento do Ministério da Educação e Cultura e das instituições públicas, bem como para a criação de novos estabelecimentos de ensino, dos subsídios para as instituições privadas e, na medida do possível, para o desenvolvimento educacional sustentável e formação contínua dos professores. Nesse caso, não há fixação na legislação, principalmente, na Constituição Federal de percentuais específicos decorrentes do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação.

No entender de Cury (2002), a mola insubstituível que põe em marcha o direito à educação deve ser a ação responsável do Estado e suas obrigações, e como esse direito não pode ser efetivado sem os recursos necessários, é indispensável que esteja consignado, preferencialmente na Lei Maior, à fonte desses investimentos. O aparato legal deve ter como marco a Constituição Federal de um país, que é o principal instrumento jurídico para a construção da normatividade e, consequentemente, para a proteção do direito às atividades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia do direito à educação está assegurada na legislação paraguaia, no qual é contemplada a sua obrigatoriedade e a gratuidade. A escolarização obrigatória totaliza nove anos de duração (6 aos 14 anos) e está restrita à educação básica, o que equivale, a título de comparação, ao Ensino Fundamental no Brasil. No que concerne ao financiamento, o Paraguai delimita a focalização de gastos, o que indica que as receitas do Estado não são suficientes para todas as etapas educacionais. Além disso, também prevê, legalmente, a isenção de impostos para as instituições privadas.

Em decorrência da abrangência do tema, procuramos destacar aspectos referentes, principalmente, ao financiamento da educação básica no ordenamento normativo do Paraguai. Com efeito, denota-se que há um extenso campo de investigação que se encontra aberto para se aprofundar e produzir mais conhecimento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa***,* São Paulo*,* n.116, p. 245-262. Jul. 2002.

PARAGUAI. **Constitución de la República de Paraguay**. Assunción. 1992.

_____. **Ley n. 1.264 del 26 mayo 1998** . Ley General de Educación. Assunción, 1998.

CAMARGO, J. M. Gastos sociais: focalizar versus universalizar. In: IPEA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Rio de Janeiro: IPEA, 2003.

FONTOURA, J. B. **A harmonização do sistema de educação no âmbito do Mercosul**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontífice Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MOLINIER, L. El Sistema educativo obligatorio y gratuito em paraguay: fundamentos para sua universalización y calificación. In: ORTIZ, L. (Org.). **La educación en su entorno**: Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay. Assuncion: CADEP, 2014. p. 15 -56.

- LI -

UNIVERSIDADES FEDERAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM PARCERIA PARA INICIATIVAS INOVADORAS

Lucia Medeiros de Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lucia.andrade@progesp.ufrgs.br

Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
nalu.farenzena@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para as organizações sociais do mundo ocidental, o século XXI traz muitos desafios, entre eles os relacionados aos avanços científicos e tecnológicos que a passos largos vem surpreendendo o mundo. Considerando que "o século XX foi marcado por um avanço tecnológico sem precedentes na história da humanidade" (WIELEWICKI, 2016, p.140), e que muito do que se produz no campo das ciências e da tecnologia está diretamente associado ao aprendizado obtido nas universidades e, em termos de Brasil, nas universidades públicas, estas necessitam enfrentar muitas batalhas.

Neste texto, apresenta-se uma reflexão sobre duas iniciativas realizadas por universidades públicas: a Universidade de Rouen, na França, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Brasil. São instituições com realidades nacionais distintas. A França já alcançou um nível razoável de estabilidade no campo da educação, especialmente através do processo de Bologna. No Brasil, ainda que as universidades participem ativamente da formação da nação em sentido amplo, muitos são os enfrentamentos quanto à sua valorização, ou mesmo ameaças constantes relacionadas inclusive à sua existência.

Não obstante as dificuldades, muitas iniciativas podem ser vistas como exemplos de empreendimentos que agregam valor e contribuem para o desenvolvimento dos atores envolvidos e de suas localidades. Nessa ótica, a Universidade de Rouen implementou o *Mestrado Universitário Francófono a Distância* com o objetivo de fornecer a formação na Universidade de Uagadugu em Burkina Faso, país da África Subsaariana, como forma de

reparação histórica e investimento no desenvolvimento da localidade. Já a Universidade Federal do Rio Grande do Sul implementou, através de lei federal, o programa de Incentivo Educacional, o qual, entre outras características, oferece oportunidades de acesso à educação formal.

Para a caracterização das ações e a reflexão, foram empregados, em termos metodológicos, noções da análise de políticas públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS UNIVERSIDADES

Em ambas as experiências observam-se projetos educacionais inovadores advindos de políticas públicas governamentais, que vieram a surtir efeitos sobre seu local de execução e sobre o que se pode considerar como incentivador do desenvolvimento dos sujeitos de direito, posto que, como mencionado por Silvestre (2011), em outras épocas a força do poder se localizava e concentrava em questões e recursos materiais, contudo, hoje deslocou-se para o conhecimento.

Com uma iniciativa inovadora implementada pelas Ciências da Educação, a Universidade de Rouen iniciou em 1996 a oferta do mestrado profissional intitulado *Ofício da formação – arquitetura e orientação em formação,* ofertado no modo presencial e a distância, e a partir de 2004, em parceria com a Agência Universitária da Francofonia (AUF) obtém resultados muito favoráveis, especialmente na África Ocidental francófona. Este mestrado, conforme Gasse (2016), tem o objetivo de formar especialistas polivalentes do mundo da educação, com visão multidimensional, os quais estarão aptos a acompanhar o planejamento e desenvolvimento de projetos educacionais e de formação no âmbito das políticas regionais, permeando os recursos humanos e a mediação educacional em uma forma de educação especializada.

Cabe ressaltar que, no ano de 2016, a iniciativa já havia permitido a formação de 12.000 estudantes, surtindo efeitos positivos em relação ao atendimento da demanda por educação, consideradas as dificuldades de Burkina Faso. A atuação priorizou a profissionalização dos estudantes, os quais, por sua vez, poderiam estender seus conhecimentos ao ambiente de trabalho; foram favorecidos os projetos da educação de jovens e adultos, tão necessários em um território com alto índice de analfabetismo adulto.

No Brasil, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), valendo-se do Decreto n. 5.707/2006 (BRASIL, 2006), deu início, no ano de 2013, às atividades da Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (Edufrgs), atuando na capacitação

permanente e no auxílio e incentivo à educação formal dos servidores docentes e técnicos. O referido Decreto, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a qual fomenta a capacitação e educação continuada do servidor público federal, atribuiu aos órgãos ligados ao governo federal a responsabilidade sobre o desenvolvimento de competências dos servidores públicos, por meio de capacitação (FERRAREZI; TOMACHESKI, 2010).

Pelo Programa de Incentivo Educacional, a Edufrgs beneficiou, de 2013 a 2018, mais de 400 servidores da universidade, oferecendo-lhes uma bolsa mensal para que pudessem obter o grau de educação formal desejado, desde a educação básica até a pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, através de mapeamento, foi possível identificar em torno de 300 servidores que, ao início do projeto, não possuíam ainda a conclusão do ensino fundamental, e muitos desses em situação de analfabetismo, cenário bastante contraditório dentro da realidade da Universidade, mas que, por meio da aplicação da solução gerada via política pública, pôde ser modificado.

A UFRGS, ao divulgar seu plano de desenvolvimento institucional (PDI) em 2016, aferiu também a importância do desenvolvimento de competências do corpo técnico, administrativo, docente e discente, entendendo que, entre outras ações, a Universidade deve oferecer oportunidades de crescimento profissional, adotando "políticas de estímulo ao desenvolvimento integral e permanente dos servidores, através de ações de qualificação e aperfeiçoamento" (UFRGS, PDI 2016 – 2026), pretensão esta que ficou registrada em seus objetivos organizacionais relacionados às pessoas; em decorrência, a Edufrgs adotou a oferta constante de capacitações alinhadas à formação vinculada com a área de atuação dos servidores, ofertando atualmente mais de 400 capacitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os casos são observadas iniciativas tomadas com apoio governamental via política pública, tratando-se de ações inovadoras oriundas de universidades públicas que geram benefícios através da educação, mesmo em contextos distintos. Nos dois empreendimentos, a educação é utilizada como ponte para o desenvolvimento dos indivíduos, pois, conforme Silvestre (2011), através desta, o indivíduo aumenta não somente as suas competências e capacidades, mas também as do meio em que vive, das instituições em que atua e dos recursos que mobiliza. Considerando a perspectiva emancipatória do sujeito através da educação, sabendo-se que os projetos nos dois países tratam do desenvolvimento de adultos trabalhadores, pode-se observar ainda características da

caminhada em busca da profissionalização, a qual, segundo Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004), é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, que fundamenta-se na prática e na mobilização de conhecimentos especializados, bem como no aperfeiçoamento mais geral dos sujeitos. Entende-se que ambas as iniciativas abraçam a ideia do crescimento pessoal e da execução de melhorias locais adquiridas através da educação, bem como, que há um mundo de oportunidades para que as universidades públicas, sob uma perspectiva ampliada, possam atuar em favor do desenvolvimento nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 26 jan. 2019.

FERRAREZI, Elisabete; TOMACHESKI, João A. **Mapeamento da oferta de capacitação nas escolas de governo no Brasil: gestão da informação para fortalecimento da gestão pública**. Revista do Serviço Público, v. 61, n. 3, p. 287-303, 2010.

GASSE, Stéphanie. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos na áfrica subsaariana: O desafio de um mestrado universitário francófono a distância**. DOI: 10.12957/teias.2016.25009. Revista Teias v. 17 • (2016): Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

RAMALHO, B; NUÑES, I; GAUTHIER, C. Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVESTRE, Carlos Alberto S. **Educação e Formação de Adultos e Idosos, uma nova oportunidade**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Administração Central. Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2016-2026. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pdi>. Acesso em: 26 jan. 2019.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Educação superior e contextos emergentes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

- LII -

A PROGRAMAÇÃO ORÇAMENTÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DE 2000 A 2003 A PARTIR DO PLANO PLURIANUAL

Luciana Formiga Rodolfo Vasconcelos de Oliveira
Centro Universitário do Distrito Federal – UDF
professora.luciana.formiga@gmail.com

Celia Maria Haas
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
celiahaas1@gmail.com

INTRODUÇÃO

As necessidades da sociedade e o conjunto de ações governamentais é estruturado, inicialmente, em um instrumento orçamentário denominado Plano Plurianual – PPA. Trata-se de um plano de médio prazo, que compreende as prioridades e metas do governo para um período de quatro exercícios financeiros. Este plano aborda todas as funções governamentais e as detalha, sendo objeto de estudo desta pesquisa a educação superior.

O Plano Plurianual – PPA foi previsto na Constituição Federal de 1988 como instrumento de planejamento governamental que tem a função de nortear toda a programação do orçamento para o período de quatro exercícios financeiros. O primeiro PPA, foi estruturado no Governo Fernando Henrique Cardoso e é referente aos exercícios de 1996 a 1999, mas seus dados não estão disponíveis para pesquisa, o que motiva o foco no PPA de 2000 a 2003, em função da disponibilidade de dados orçamentários relativos à Educação Superior, nesse plano.

No contexto apresentado, foram pontuadas as seguintes questões:

1. Qual a intenção do governo, no que se refere à Educação Superior, no período de 2000 a 2003, a partir da Mensagem Presidencial do Plano Plurianual?
2. A programação orçamentária constante do Plano Plurianual reflete a intenção governamental de 2000 a 2003?

3.

Com vistas a responder a situação problema, tem-se como objetivo geral: Verificar a relação entre a programação dos recursos resultantes do investimento público federal em programas e ações destinados à Educação Superior no Brasil, nos exercícios de 2000 a 2003, e o conteúdo da Mensagem Presidencial relativa ao Plano Plurianual.

Foi realizada uma revisão de literatura para fundamentar as principais temáticas relacionadas ao objeto de estudo, a partir de levantamento bibliográfico que abrangeu questões relativas ao orçamento público e aos itens da educação superior que são conteúdo dos Planos Plurianuais.

As Mensagens Presidenciais do PPA foram lidas na sua integralidade e o contéudo referene à educação superior foi organizado a partir das categorias de pesquisa: compromisso político, prioridades e procedimentos.

Trata-se de pesquisa documental, uma vez que os dados relativos à programação orçamentária e financeira, concernentes às ações, constantes do orçamento público, para a Educação Superior no Brasil, nos exercícios de 2000 a 2003, foram coletados com o objetivo de dar um sentido novo a esse dados. Esse apanhado foi executado a partir das ações que continham a subfunção de número364, relacionada à Educação Superior, sendo utilizados depois, na busca das ações no Plano Plurianual - PPA, os termos crédito educativo, graduação, universitário, universitária, universidade, faculdade e mestrado.

A pesquisa foi realizada a partir de consultas ao portal da Câmara Legislativa Federal acerca do Anexo I de cada Plano Plurianual, pelos quais foram obtidas as ações orçamentárias relacionadas à Educação Superior no período de 2004 a 2007, relacionando-se o que foi dito na Mensagem Presidencial ao que foi orçado.

DESENVOLVIMENTO

O PPA relativo aos exercícios de 2000 a 2003, denominado Avança Brasil, é a primeira tentativa de se definir onde o Governo quer chegar, privilegiando o planejamento prévio das ações governamentais, ao invés de preocupar-se apenas com o cumprimento formal do que a Constituição Federal determinava. O plano continha os programas de governo para um período de médio prazo, mas não considerou uma metodologia própria, por se tratar das primeiras tentativas de se estruturar o orçamento público desenvolvida para a finalidade da composição do PPA:

> Os dois primeiros PPA foram elaborados sem que estivessem embasados por uma teoria e uma metodologia próprias de um conceito definidor de plano plurianual ou de uma modalidade de planejamento de médio prazo. Era uma decorrência de quase nenhuma importância atribuída pelo Poder Executivo federal ao processo de planejamento governamental [...]. (GARCIA, 2015, p. 30)

A partir da leitura integral da Mensagem Presidencial, percebeu-se os seguintes conteúdos em relação às categorias de pesquisa eleitas. O governo estabeleceu como compromisso político para a educação superior no PPA: o desenvolvimento nacional, um instrumento de modernização da gestão pública e o gerenciamento de programas. Foram elencadas como prioridade: a expansão de matrículas, a avaliação por intermédio do Exame Nacional de Curso e o investimento para o crescimento da produção científica brasileira. Quanto aos procedimentos, foram elencados: profissionais com formação superior, evolução dos estudantes de doutorado nas IFES, qualificação dos docentes da educação superior, renovação do quadro com bolsas de estudo, licenças remuneradas e autorizações para novos cursos, FIES como expansão do acesso e permanência na educação superior não-gratuita, capacitação no exterior para professores, pós-graduação e capacitação docente e técnica por intermédio de bolsas de mestrado e doutorado, diminuição de diferenças regionais por meio de parcerias.

CONCLUSÕES

A expectativa do governo ao definir a organização do plano em programas era desenvolver um planejamento melhor, o que traria como consequência uma relação maior entre o que foi dito e o que foi programado, sendo que neste, no que se refere à Educação Superior, apenas 9,20% do orçamento tinha essa correspondência, prevalecendo a formalidade de se aprovar o instrumento orçamentário, ao invés de ter o foco no resultado, conforme afirmam Giacomoni e Pagnussat (2006, p, 256) "A despeito dos esforços empreendidos no gerenciamento dos programas do PPA 2000-2003 [...] a responsabilização por resultados proposta pelo modelo continuou diluída na estrutura formal, apesar da figura do gerente do programa." A falta de relação entre o conteúdo da Mensagem Presidencial e dos valores programados para a Educação Superior é explicada por uma dificuldade de se colocar em prática o que foi estabelecido após esse PPA, pois a sua segmentação em programas e ações não cuidava de " ... atacar problemas bem definidos. Resultaram de uma visão convencional (setorial, incremental, sem base em análises acuradas da realidade e sem preocupação com a gestão) [...]" (GARCIA, 2002, p. 24).

O restante do orçamento relativo à educação superior, compreende procedimetnos relacionados aos seguintes temas:

- Manutenção da Educação Superior (15 ações): R$ 24.243.276,00, 84,82%;
- Apoio ao Estudante (1 ação): R$ 1.362.101,00, 4,77%;

- Avaliação da Educação Superior (1 ação): R$ 5.697,00, 0,02%;
- Interiorização (1 ação): R$ 20,00, 0,00%.O PPA 2000-2003 (BRASIL, 2000)

é o segundo Plano Plurianual formulado e no qual são criados os programas de governo, que tem como foco o alcance dos objetivos para eles definidos. Os programas foram instituídos a partir do diagnóstico de problemas e da utilização do que preconiza o Planejamento Estratégico Situacional (PES), metodologia que determina ações para a resolução da situação. Ainda assim, a relação entre o que se pretende fazer, expressa pelo conteúdo da Mensagem Presidencial e a programação efetiva dos recursos por intermédio dessas ações para o seu atendimento é muito pequena, percebendo-se que a intenção governamental não é refletida na programação orçamentária do PPA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 20 ago. 2018.

GARCIA, Paulo Francisco Britto. **A "procustomania" na elaboração e gestão do PPA 2000-2003: a prática determinista inconsciente preside a formulação do plano; o planejamento estratégico situacional como ferramenta de governo.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002. 217 f. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4102/000315209.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **A reorganização do processo de planejamento do governo federal: o PPA 2000-2003.** In: CARDOSO JÚNIOR, José Celso; CUNHA, Alexandre dos Santos (Orgs.). Planejamento e avaliação de políticas públicas. Brasília, DF: Ipea, 2015. p. 17-54. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a14.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2018.

GIACOMONI, James; PAGNUSSAT, José Luiz. **Planejamento e orçamento governamental: coletânea.** Brasília, DF: Enap, 2006. v. 1. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/654/1/Colet%C3%A2nea%20Planejamento%20e%20Or%C3%A7amento%20-%20Pref%C3%A1cio.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

- LIII -

ENSINO DOMÉSTICO, PRIVATIZAÇÇÃO E DESFINANCIAMENTO: DESCAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO

Lucilia Augusta Lino, UERJ
lucilialinop@yahoo.com.br

Maria da Conceição Calmon Arruda
FIOCRUZ/FFP-UERJ
conceicaoarruda2010@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a discutir, a articulação dos processos de desfinanciamento, privatização da gestão e retirada de direitos sociais com a proposta de ensino domiciliar, que têm em comum a redução das possibilidades de escolarização das massas. Os retrocessos no campo político, social e educacional, em curso, estão associados ao ajuste fiscal determinado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, reduzindo os investimentos na área social e aumentando a vulnerabilidade da população mais empobrecida. O atual governo tem sinalizado um baixo compromisso com a promoção da educação pública e a ampliação da escolarização, defendendo o controle ideológico das instituições educacionais e seus profissionais, a redução de investimentos, a privatização e propostas de flexibilização da obrigatoriedade escolar.

Se constitucionalmente temos assegurado o direito a educação, com igualdade de condições no acesso e permanência na escola, e este um dever do Estado e da família, sob pena de responsabilização, sua efetivação depende da gestão política. Nos últimos 30 anos diferentes projetos políticos disputaram a hegemonia da educação pública, como por exemplo os projetos de LDB e do PNE 2000 discutidos no Congresso Nacional na década de 1990 (BRZEZINSKI, 2018). A partir de 2003, vimos a proposição de políticas inclusivas que ampliaram os direitos sociais e escolarização obrigatória (EC 59/2009). A expansão do sistema público de ensino possibilitou que a população mais pobre, e historicamente excluída

da escolarização, dobrasse sua taxa de escolaridade média (IPEA, 2018), principalmente pela associação com políticas sociais de redução da miséria.

A partir de 2016, com a ruptura política efetuada com o impeachment, e agora com a assunção do governo eleito em 2018, vemos o recrudescimento de uma concepção autoritária e conservadora, que representa não só a dificuldade das elites em reconhecer como legítimos os pleitos oriundos das camadas populares, mas também de setores amplos da sociedade em reconhecer a diversidade cultural e a pluralidade de concepções vigestes no pais, como os direitos sociais mais básicos. Nesse contexto, vemos crescer a rejeição à escola como espaço de formação humana e construção da cidadania.

DESESCOLARIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO: REDUZINDO CUSTOS

O projeto político neoliberal, parcialmente reduzido no período de 2013-2015, foi fortalecido com a EC 95/2016, que mais do que estabelecer um novo regime fiscal identifica direitos sociais (saúde, educação, previdência social) como despesas a serem reconfigurados para menos nas décadas seguintes, retirando da agenda pública o compromisso com a redução da pobreza ou resgate da dívida social com a população historicamente excluída da cidadania. Essa política excludente ampliou ainda mais as desigualdades sociais e a concentração de renda que se acentuou nos últimos dois anos (MAIA, GEORGES, 2017),

Nos últimos três anos, o acelerado retrocesso nas políticas públicas impactou a educação e a imposição de contrarreformas da educação básica apontam para a redução do direito à educação. Estudos mostram que dentre os diversos fatores que influenciam trajetórias escolares mais longas, estão a associação de políticas sociais a políticas educacionais, possibilitando uma mobilidade social ascendente, ainda que de curto espectro (PASTORE; SILVA, 2000). É evidente a mudança na concepção da escola pública como construtora de uma socialização para a cidadania republicana. Se antes o financiamento, e sua ampliação, determinava o interesse no quantum de educação que o Estado deveria ofertar para o conjunto da população e do dispêndio público para este fim, agora a lógica fiscal impõe um desfinanciamento progressivo que afeta a escolarização. A atual agenda política não demonstra compromisso com o desenvolvimento de um projeto nacional ou com a garantia do direito à educação, a exemplo dos demais direitos sociais sistematicamente reduzidos.

Se nos guiarmos pelas propostas de campanha e pelo discurso das autoridades, no governo atual a escola pública terá alterado seu papel de reprodutor da cidadania republicana

antenada com as demandas do mercado, para ser formadora de consciências religiosas e morais e refém das famílias. A agenda governamental propõe para a escola pública um extremado controle ideológico para expurgar os 'desvios' esquerdizantes que equivocadamente lhe atribui. Os recursos serão dispendidos nesse sentido, e não no da elevação da qualidade ou da ampliação das matriculas, consolidando seu desmonte via desfinanciamento e descrédito de seu papel, apontando para a anulação de sua obrigatoriedade. A ruptura com o padrão de financiamento da educação determinado pela Constituição de 1988 (EC 95/2016), o esvaziamento, redução e padronização extrema do currículo (BNCC), e a (de)limitação da trajetória escolar (Novo Ensino Médio) são ações que se complementam.

O desmonte educacional é reforçado na gestão atual, mas com um outro olhar: o questionamento da necessidade de escolarização, defendendo a adoção da educação domiciliar, rompendo inclusive com o padrão de escola voltada para o mercado. O reconhecimento da importância da escola na difusão de valores necessários à democracia liberal, requer que o Estado promova um patamar mínimo de escolarização compulsória. O atual Governo, entretanto, desdenha desse papel, e da própria necessidade de escolarização, e se insere no movimento, também neoliberal, de transferir para as famílias a responsabilidade pelo custeio e planejamento da trajetória educacional dos filhos, mas não apenas buscando no mercado educacional a escola que melhor lhe aprouver, mas inclusive e, talvez, principalmente, educando-os fora da escola, no âmbito domiciliar. A proposição de adotar algum um tipo de *voucher* educação a ser distribuído à população, desresponsabiliza o Estado e induz a privatização.

Nesse padrão de maior controle sobre os profissionais da educação, sobre a gestão escolar e sobre os currículos, cabe expurgar seu conteúdo crítico e a tematização das múltiplas diversidades, assim como a pluralidade de concepções, favorecendo o fundamentalismo religioso que se hegemoniza. A proposta de educação domiciliar traz como pressuposto a autonomia educacional da família e sua prioridade na escolha da educação do filho, mas em confronto com a legislação que determina a obrigatoriedade da frequência à escola, como direito da criança e dever do Estado e da família. Nesse modelo os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos, em claro desrespeito à legislação. Cabe destacar que as propostas que apontam para a desescolarização pela via da privatização – inclusive com o ensino domiciliar – trazem redução de custos exigidos pela desfinanciamento proposto pela EC 95/2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusões, ainda provisórias, vemos que se fortalece no pais um processo de redução das oportunidades de escolarização, em decorrência do desmonte da educação pública, marcado pelo forte controle da gestão e do currículo e pela redução de investimentos, corroborado pela adesão ao projeto de educação domiciliar. O projeto do atual Governo permanece submisso aos interesses do grande capital nacional e internacional que destina o país a um papel subalterno na divisão internacional do trabalho, mas agrega concepções conservadoras e fundamentalistas, que acentuam o retrocesso educacional, criminalizando a escola e seus profissionais, negando e perseguindo diversidade e a pluralidade de concepções, constitucionalmente asseguradas.

No projeto neoliberal e conservador, tanto a educação como os outros direitos sociais, não seriam mais atribuições do Estado, mas remetidos à esfera da responsabilidade individual, da autonomia do sujeito e da liberdade de escolha. Assim, no processo de esvaziamento dos direitos sociais e de ressignificação dos direitos civis no que tange a liberdade individual, temos a redução da cidadania. A escolarização, ou a ausência dela tem um papel importante nessa conformação.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa***.** São Paulo, Cortez, 2018.

IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Tabelas. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/index.html. Acesso em: 14 dez. 2018.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C, C. Políticas públicas de educação: retrocessos em tempo de crise. *VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Lleida, Espanha, junho 2017.

MAIA, K.; GEORGES; R. (Org,) A distância que nos une: Um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo, Oxfam Brasil, 2017.

PASTORE, J.; SILVA, N.V**.** Mobilidade social no Brasil. São Paulo, Macron Books, 2000.

- LIV -

VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES E REMUNERAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Marcia Andreia Grochoska
margrochoska@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema central de investigação a valorização dos professores da educação básica e como objeto de estudo a carreira do professor. É resultado de análises realizadas durante o pós-doutorado onde, por meio da comparação da carreira em dois municípios distintos economicamente, buscou-se aprofundar melhor a construção dos conceitos de valorização.

Um dos elementos essenciais para a valorização do professor é a remuneração, portanto esse texto tem como objetivo apresentar relações entre a remuneração de dois municípios e a valorização dos seus professores. Para isso primeiramente faz-se importante referendar que a discussão de valorização no presente trabalho parte do conceito construído por Grochoska (2015).

> A valorização do professor é o princípio para se chegar a dois objetivos: o primeiro, a qualidade da educação nacional, e o segundo, a qualidade de vida do trabalhador. Esses dois objetivos são necessários para que o professor possa produzir a sua vida, a escola e sua profissão, conforme indica Nóvoa (1995). Para se alcançar estes dois objetivos, existe um mecanismo legal que é a carreira. Para que esta carreira seja um mecanismo de valorização, precisa contemplar três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração. Estes elementos primários são compostos por demais dimensões buscando uma maior objetividade na efetivação da política (GROCHOSKA. 2015, p. 99).

Aqui faz-se o recorte do elemento "remuneração" para a discussão da valorização e a qualidade de vida do professor. Destaca-se que o cenário que apresenta-se é preocupante frente a aprovação da EC 95, como afirma Amaral (2015), a mesma torna-se um risco para a

execução do Plano Nacional da Educação, que previa a meta de equiparação salarial dos profissionais da educação com demais profissionais de nível superior, meta importantíssima no contexto da remuneração do professor e sua valorização.

DESENVOLVIMENTO

O recorte se dividirá em dois momentos, o primeiro apresentando a remuneração dos dois municípios e segundo, algumas reflexões sobre remuneração e qualidade de vida. Destaca-se que um município possui excelentes condições de arrecadação (São José dos Pinhais) e outro dificuldade orçamentárias (Piraquara), ambos situados no primeiro anel da região metropolitana de Curitiba. Para isso analisou-se as leis que regulamentam as carreiras, as tabelas salarias e a aplicação de um questionário aos professores com o intuito de identificar as relações entre remuneração, valorização e qualidade de vida. Nesse estudo, a questão remuneratória tratou especificamente do vencimento base dos professores, não contando gratificações, abonos e auxílios.

Em São José dos Pinhais, a tabela salarial é composta por 120 níveis, no máximo a variação se dá em vinte e cinco níveis (do nível 40 ao nível 65). Piraquara apresenta uma tabela com possibilidades de cento e trinta e seis vencimentos diferentes.

Devido a diferença entre as tabelas salariais, optou-se em transformar os dados de vencimento dos professores, tendo como base o salário mínimo referente ao ano de 2016 (R$ 880,00). Nesse cenário, conseguiu-se chegar à seguinte tabulação:

VALOR	São José dos Pinhais	Piraquara	Valor correspondente
1 salário mínimo e meio	00,00	15,9%	Até R$ 1.320,00
1 salário mínimo e meio até 2 salários	00,00	8,8	R$ 1.320,00 até R$ 1.760,00
2 salários mínimos até 2 salários mínimos e meio	00,00	18%	R$ 1.760,00 até R$ 2.200,00
2 salários mínimos e meio a 3 salários	61,60%	3%	R$ 2.200,00 até R$ 2.640,00
3 salários mínimos ou mais	38,4%	0,6%	R$ 2.640,00 até R$ 3.520,00
4 salários mínimos ou mais	00,00	00,00	Mais de R$ 3.520,00

TABELA 1 – Remuneração dos professores dos municípios de São José Dos Pinhais e Piraquara.
FONTE: Grochoska (2017).

A tabela acima nos demonstra especificamente diferenças significativas entre vencimentos nas duas redes de ensino. Uma delas, em especial, é o fato de que uma minoria de professores de Piraquara (nem 4%) chega aos vencimentos iniciais dos professores de São José dos Pinhais. Esses dados propiciam um comparativo sobre inicial e final de carreira, com uma diferença gritante de uma para a outra rede.

Valor do vencimento inicial (em R$)		
Formação	São José dos Pinhais	Piraquara
Nível médio		**1.067,96**
Graduação	2.149,72	1.601,94
Especialização	2.420,38	1.822,43
Mestrado	2.857,45	2.210, 68
Doutorado*	3.373,54	

TABELA 2– Vencimentos iniciais dos professores dos municípios de SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E Piraquara (2016).
FONTE: Grochoska (2017).
* Doutorado em Piraquara ainda não é contemplado.

Percebe-se que as duas redes incorporam as titulações como progressão. A titulação caracteriza subida de nível, no entanto, comparando as duas redes a variação do quanto sobre de uma para outra é muito grande. É perceptível que, em termos remuneratórios, São José dos Pinhais é uma rede que paga muito melhor que Piraquara. O fato de vencimentos mais altos ou mais baixos é algo representativo para os elementos de valorização e qualidade de vida do professor.

Destaca-se que na entrevista realizada com gestores, em Piraquara a carreira é cumprida com a apresentação das titulações o que não tem acontecido regularmente no

município de São José dos Pinhais, aspectos esse que pode interferir na percepção sobre valorização dos professores.

Em Piraquara, a um esforço significativa na manutenção do piso salarial nacional como indicativo de remuneração para os professores e nesse sentido o recurso do FUNDEB é essencial para o pagamento do PSPN, o que já não acontece em São José dos Pinhais, onde o piso municipal já está bem acima do piso nacional.

SOBRE REMUNERAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA

A tabela seguinte busca apresentar a relação entre qualidade de vida e remuneração dos professores, partindo do levantamento que a remuneração foi identificada como um dos principais elementos nas representações sobre qualidade de vida.

		Município			
		São José dos Pinhais		Piraquara	
Você tem uma boa remuneração que lhe propicia qualidade de vida?	Não	46	18,4%	30	17,5%
	Sim	24	9,6%	24	14,0%
	Parcialmente	179	71,6%	117	68,4%

TABELA 3 – Representação dos professores dos municípios de são José dos Pinhais e Piraquara sobre remuneração e qualidade de vida.
FONTE: Grochoska (2017).

Os resultados não demonstram diferenciação muito grande na percepção dos professores sobre suas remunerações, mas vale destacar que, mesmo os professores de Piraquara tendo vencimentos menores que do outro município, uma parcela maior defende que a sua remuneração lhe propicia qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES

Os dados nos demonstram que em Piraquara os professores estão mais satisfeitos com suas carreiras, mesmo com uma remuneração bem inferior àquela praticada em São José dos Pinhais. Outros elementos que aparecem nas considerações dos professores de Piraquara tensionam para a percepção de uma melhor qualidade de vida, como mais professores

trabalhando uma jornada menor, o número de alunos atendidos por dia é menor, sem contar que é uma rede mais jovem. Esse indicativo propõe a reflexão que, ao longo da carreira dos professores, algumas situações vão se desenhando e contribuindo para que a percepção sobre a qualidade de vida seja menos positiva, como no caso de São José dos Pinhais, um exemplo é a efetivação da carreira. Fato, no entanto, que nos elementos de valorização, a remuneração ainda é um dos mecanismos mais relevantes para a valorização dos professores.

Percebe-se que municípios com maior arrecadação tendem a possuir melhores remuneração, ao contrário dos municípios com baixa arrecadação, onde o piso é essencial na garantia de bons vencimentos, como também o FUNDEB.

No âmbito nacional, esse estudo representa a grande diferenciação entre remuneração dos professores no Brasil, o que o PNE (2014) buscava corrigir com sua meta.....que trata da equiparação com os demais profissões de nível superior.

REFERENCIAS

AMARAL.N. C. PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

GROCHOSKA. M.A. Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.

GROCHOSKA. M.A. Existem professores com qualidade de vida? Reflexões sobre valorização e carreira do magistério na educação básica. Relatório de pós-doutorado (Pós-douotrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2017.

- LV -

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL VIA PARCERIAS COM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS

Marcia Maurilio Souza
USP-Brasil
marcia.maurilio@usp.br

INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, o Estado tem delegado a organizações da sociedade civil (OSC)[42], sem fins lucrativos parcela da responsabilidade pela educação especial e as apoia técnica e financeiramente, fato garantido pela legislação federal (BRASIL, 2011), com desdobramentos em âmbitos estadual e municipal, instâncias as quais destinam recursos para garantir parte de sua manutenção (BOROWSKY, 2013; ARAÚJO, 2015; PINTO, 2016).

Esta pesquisa qualitativa tem cunho bibliográfico, em que buscamos as produções tornadas públicas relativas ao tema em estudo, e, segundo Marconi e Lakatos (2003), pretendemos em decorrência do uso de tais fontes e tendo em vista os achados, examinar o tema sob um novo enfoque e chegarmos assim a novas conclusões.

O que nos instiga nesta investigação é saber se as produções têm abordado o financiamento da educação especial via parcerias entre órgãos públicos de educação e OSC, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, mais especificamente no estado de São Paulo. Assim, o objetivo foi identificar produções acadêmicas que analisaram o financiamento da educação especial e parcerias com OSC, sem fins lucrativos.

[42] Segundo a Lei Federal 13.019/2014 – OSC são: entidades privadas sem fins lucrativos, sociedades cooperativas e entidades religiosas. Na área administrativa instituições e organizações privadas sem fins lucrativos são utilizadas como sinônimos.

METODOLOGIA

Navegamos nos principais portais de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes-periódicos), Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), Associação Nacional de Política e Administração na Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento (Fineduca), e das revistas Brasileira de Educação Especial, de Educação Especial e de Financiamento da Educação. Utilizamos nas buscas as palavras-chave, isoladas ou combinadas de formas diversas a depender do repositório em que pesquisamos: educação especial, políticas de educação especial, parcerias público-privadas, financiamento, financiamento da educação, financiamento da educação especial, estado de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, instituições sem fins lucrativos, escola especializada.

Refinamos as buscas com a leitura do título, do resumo, e, se necessário, das considerações finais, se confirmada a pertinência realizávamos a leitura completa do trabalho. Registramos em um quadro de controle no programa Excel, as seguintes informações: fonte, título, autor, palavras-chave, mês/ano, tipo de trabalho, instituição, endereço eletrônico, data do acesso. Para selecioná-las utilizamos como critérios: pertinência ao tema da pesquisa, não ser artigo ou trabalho derivado de produção da BDTD, não ser pesquisa em andamento e revisão de literatura. O recorte temporal foi de 1998 a 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na BDTD, dos nove trabalhos encontrados nas buscas, selecionamos sete, publicados entre 2006-2016, quatro dissertações e três teses.

No SciELO absorvemos uma produção após refinamento da seleção entre as 10 produções encontradas no período 1999-2017 e na Capes-periódicos selecionamos quatro artigos entre os nove encontrados.

No portal da Revista de Financiamento da Educação temos online as publicações de 2011 a 2018, correspondentes a oito revistas, selecionamos um artigo.

Nos portais da Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial não localizamos produções sobre financiamento da educação especial.

Nos anais disponibilizados online do CBEE (2014, 2016, 2018), optamos por pesquisar com as palavras-chave: financiamento e público privado, por se tratar de evento exclusivo sobre educação especial. Obtivemos como resultados: dois trabalhos para cada edição desse congresso. No portal da Anpae temos disponíveis trabalhos entre 2007 e 2017. Localizamos dois trabalhos com as mesmas palavras-chave do CBEE. No portal da Anped estão disponíveis os trabalhos do período entre 2000 e 2017. Buscamos os trabalhos do GT-15 – Grupo de Trabalho de Educação Especial, encontramos quatro trabalhos por meio da palavra-chave financiamento. Nos anais dos encontros anuais da Fineduca de 2016 a 2018, localizamos três trabalhos. Foram selecionados um trabalho da Anpae e um do encontro da Fineduca, os outros não atendiam aos critérios de seleção.

Ao fim, das produções localizadas nos 10 portais selecionamos 15 produções: três teses, quatro dissertações, seis artigos e duas comunicações orais.

Tabela 1 - Produções selecionadas: ano, tipo, local e quantidade

Ano	Tipo	Local	Quantidade
2006	Dissertação	BDTD	1
2009	Tese	BDTD	1
	Artigo	Capes-periódicos	1
2012	Tese	BDTD	1
	Artigo	Capes-periódicos	2
2013	Dissertação	BDTD	1
	Trabalho	Anpae	1
	Tese	BDTD	1
2015	Dissertação	BDTD	1
	Artigo	Revista Fineduca	1
2016	Dissertação	BDTD	1
	Artigo	Capes-periódicos, SciELO	2
	Trabalho	Encontro Fineduca	1
Total			**15**

Fonte: Organizado pelas autoras.

Após leitura integral de cada produção, concluímos que 11 delas indicam consequências de políticas de financiamento que privilegiam manter a aplicação de recursos públicos em OSC, sem fins lucrativos, o que em muitos dos casos apresentados traz prejuízo ao financiamento das ações nas redes públicas de ensino (ARAÚJO, 2006; MARTINS, 2009; SOTO et al., 2012; PEREIRA, 2012; LOREIRO, 2013; BOROWSKY, 2013, FRANÇA, 2014; MARQUES, 2015; OLIVEIRA, 2016; PINTO, 2016, MICHELS; LEHMKUHL, 2016). Quatro delas apontam a tendência de políticas que promovem o aumento do financiamento para essas instituições, além do alto número de matrículas nelas registrados (MARQUES, 2015; ARAÚJO, 2015; MICHELS; LEHMKUHL, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Duas produções analisam as migrações das matrículas das escolas especializadas para as classes comuns, indicando o aumento de gastos da rede com a educação especial, que com o tempo foi compensado pelas matrículas no atendimento educacional especializado (VIEGAS; BASSI, 2009; BASSI, 2012). Dois trabalhos analisam o financiamento em municípios e relatam as dificuldades em localizar dados específicos sobre financiamento da educação especial (FRANÇA, 2014; SILVA, 2016).

CONCLUSÃO

Com as buscas e análises pudemos constatar a escassez de trabalhos na área de financiamento da educação especial, especificamente quando afunilamos a pesquisa para o estado de São Paulo. As produções, apontam políticas que beneficiam o financiamento da educação especial junto às OSC, sem fins lucrativos, inclusive aumentando os recursos a elas destinados; e indicam que essas políticas acabam por prejudicar as ações nas redes públicas direcionadas à educação especial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. **Parcerias Estado e organizações especializadas**: discursos e práticas em nome da integração/inclusão educacional das pessoas com deficiência. 2006. Dissertação (Mestrado). 130 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social. São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 8. 2015.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Poiésis – Revista de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, jul./dez. 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Brasília: **DOU**. 1 ago. 2014.

BOROWSKY, Fabíola. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. **Anais...** XXVI Simpósio Anpae. 2013.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial:** complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 364f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

LOUREIRO, Aline Dozzi Tezza. **A educação especial no município de Porto Ferreira-SP:** 1972 a 2011. 140f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e ciências Humanas. São Carlos: 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARQUES. Emanuely Fernanda. **Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná.** 100f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina: 2015.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis:** estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2009.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. Política de inclusão ou manobra de publicização? **Journal of Reearch in Special Educacitional Needs.** V. 16, n. s1, p. 855-859, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015).** 144f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espirito Santo, Centro de Educação. Vitória: 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 37, n. 134, p. 133-152, jan/mar. 2016.

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Financiamento da Educação Básica no Estado da Paraíba:** análise dos primeiros resultados do Fundeb nos municípios de João Pessoa e Cabedelo – PB. Tese (Doutorado). 275f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Financiamento da educação especial no município de São Paulo: o empenho da gestão Fernando Haddad na concretização de políticas públicas em educação para as pessoas com deficiência. **Anais...** Fineduca, 2016, p. 171-196.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes et al. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis – Revista de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, jul./dez. 2012.

VIEGAS, Luciane Torrezan; BASSI, Marcos Edgar. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul. n. 1, v. 17 (1) janeiro/2009, p. 57-83.

- LVI -

O CONTRATO TEMPORÁRIO DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: O PROVISÓRIO ASSUMINDO CARÁTER PERMANENTE

Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita (PUC – GO)
mcristiadm@yahoo.com.br[43]

Patrícia Alves Da Silva (PUC – GO)
patricia.asilva@seduc.go.gov.br [44]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultado parcial da pesquisa de Mestrado na PUC Goiás, linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Neste estudo intentamos analisar o regime de contratação de professores da Rede Estadual de Goiás, delimitando como objeto de estudo a política de vínculo empregatício, a remuneração, e a diferenciação desta em cada regime de contratação.

A título de recurso metodológico se fez uso dos aspectos da pesquisa qualitativa e também da quantitativa para entender considerações a respeito da remuneração dos docentes da rede estadual de Goiás, comparando com o piso nacional. As principais fontes da pesquisa foram os documentos oficiais e Leis que abordam o assunto em âmbito estadual e federal, e nos relatórios disponibilizados pelos órgãos que acompanham a movimentação de dados da educação, como o Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Inep, e sites que apresentam dados da educação. Utilizou-se de revisão da literatura e de pesquisa documental com fontes diversificadas ainda sem tratamento analítico.

---

[43] Drª pela PUC Goiás, Professora do PPGE PUC Goiás.
[44] Mestranda pela PUC Goiás.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Após estudos bibliográficos e documental verificou-se que o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica e da Educação Profissional, implantado pela Lei Nº 17.508/2001 traz em seu Art. 2º, inciso II que o magistério público estadual é formado pelos profissionais da educação, titulares do cargo de professor. E no inciso III do mesmo artigo específica que professor é o titular de cargo efetivo e/ou estável do quadro do magistério público estadual, com funções de magistério. Já em seu Art. 4º inciso I assegura ao pessoal de seu magistério o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Ao mesmo tempo, a redação da Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014, lei que estabelece o Plano Nacional de Educação, bem como a Lei Estadual nº 18.969, de 22 de julho de 2015, a qual estabelece o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015 a 2025, têm como fundamento a valorização do profissional do magistério descrita em suas metas e estratégias. Dentre as especificações trazidas nas referidas leis destaca-se o fato de o PNE 2014-2024 assegurar que o trabalho do professor seja de caráter efetivo:

> 18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; (BRASIL,2014)

Apesar das políticas públicas que trazem as conquistas históricas dos movimentos da sociedade civil organizada em prol da educação pública e de qualidade, o número de professores efetivos vem reduzindo gradativamente no quadro de professores da rede estadual de Goiás cedendo lugar aos professores em contrato temporário, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1: Quantitativos professores/regime de contratação rede estadual de Goiás

Ano de referência	Total de professores	Nº de professores efetivos		Nº de professores contrato temporários		Nº de professores terceirizados		Nº de professores CLT	
2015	18.234	11.738	64%	6.470	36%	13	0%	13	0%
2016	19.086	11.086	58%	7.975	42%	24	0%	1	0%
2017	19.287	10.850	56%	8.399	44%	37	0%	1	0%
2018	20.469	10.245	50,06%	10.109	49,38%	45	0,22%	70	0,34%

Fonte: INEP: Sinopse Estatística Educação Básica 2015, 2016, 2017, 2018.

Observa-se que o alcance do plano de carreira frente ao quantitativo de professores não abrange a totalidade de docentes. Há que se considerar que os trabalhadores temporários e ou terceirizados recebem salários inferiores aos dos professores efetivos e não têm perspectiva de ascensão na carreira do magistério na referida rede. Infere-se também que a questão pedagógica é um quesito grave, pois a rotatividade de professores nesse modelo de contratação é eminente.

Outro ponto a ser observado é a formação continuada, bem como a qualificação dos professores posto que uma parcela expressiva dos professores não possui incentivos para se qualificarem. Essa pouca valorização para a formação *stricto sensu reflete na qualificação do quadro docente da rede estadual de Goiás, no ano de 2016 de acordo com dados do site CultivEduca (UFRS) do total de 19.086 docentes apenas 173 possuíam título de mestrado e apenas 13 contavam com título de doutorado.*

Foi feito um levantamento do salário inicial dos professores da Rede Estadual e uma comparação com o piso nacional instituído através da Lei Nacional 11.738/2008. Nessa comparação foi apurado que em diversos momentos históricos o governo estadual de Goiás deixou de cumprir o piso nacional.

Tabela 2: *Piso Nacional/ vencimento professores efetivos estaduais em Goiás - 2011 a 2018*

Ano referência	Valor do Piso Nacional	Remuneração do Professor Estado de Goiás Nível I (P –I)
2011	R$ 1.187,00	R$ 1.006,25
2012	R$ 1.451,00	R$ 1.460,00
2013	R$ 1.567,00	R$ 1.576,40
2014	R$ 1.697,00	R$ 1.707,56
2015	R$ 1.917,78	R$ 1.929,71 a partir de julho
2016	R$ 2.135,64	R$ 1.929,71
2017	R$ 2.298,80	R$ 2.313,10 a partir de junho
2018	R$ 2.455,35	R$ 2.313,10

Fonte: www.planalto.gov.br / www.gabinetecivil.go.gov.br

Além do não cumprimento do piso, a Lei nº 19.691/2017 define os valores salariais para os contratos temporários abaixo do vencimento dos professores efetivos, bem como do piso nacional, sendo R$ 1.418,02 para professor com formação em nível médio e R$1.753,31para professores com formação em nível superior e carga horária de 40 horas.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Após estudar a trajetória do Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério conclui-se que a remuneração dos servidores da educação estadual de Goiás vem sofrendo perdas em decorrência de reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos do neoliberalismo. A contratação por regime temporário tem sido uma prática constante e vem aumentando através dos anos instituindo um regime de trabalho precarizado com baixos salários e nenhuma perspectiva de ascensão na carreira.

Conclui-se também que tem havido perdas salariais significativas para os professores da rede estadual nos últimos governos, mesmo para os professores efetivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.html. Acesso em: 26/01/2019.

GOIÁS, Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011.**Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001 e dá outras providencias**. Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.html. Acesso em : 15/01/2019

_____, lei nº 19.691 de 22 de junho de 2017. **Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores Temporários do Magistério Público Estadual, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21561. Acesso em: 25/01/2019

_____, Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério.** Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm. Acesso em: 11/02/2019

_____, Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências**. Disponível em: https://site.seduce.go.gov.br/plano-estadual-de-educacao . Acesso em: 10/02/2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica. Acesso em:30/01/2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica. Acesso em:05/02/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. **Cultiveduca**. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html . Acesso em: 10/01/2019

- LVII -

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E (DES)ESCOLARIZAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS DE ESCOLA

Maria da Conceição Calmon Arruda,
FIOCRUZ/FFP-UERJ,
conceicaoarruda2010@hotmail.com

Lucília Augusta Lino, UERJ
lucilialinop@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A assunção de uma nova coalização política à presidência da república, com anúncios de significativa mudança nas políticas educacionais, nos desafia a pensar os sentidos que a escolarização obrigatória assume nesse contexto político conservador. Isto porque ela não só referenda o *leitmotiv* das contrarreformas da educação, efetuadas pelo alto desde 2016 - privatização e desfinanciamento dos processos de escolarização – como dissemina um ideário que desqualifica a escola e os profissionais da educação, e promove a ressignificação da escolaridade obrigatória, com a permissão do ensino domiciliar.

ESCOLARIZAR OU NÃO ESCOLARIZAR AS MASSAS?

No cenário da crise político-institucional, que o pais atravessa desde o processo impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, assistimos a um intenso retrocesso nas políticas educacionais, com "eventos concretos nos quais a classe dominante, reprimindo ou excluindo as demais, empreende processos de renovação 'pelo alto'" (COUTINHO, 1999, p. 4), em um fenômeno que Gramsci denominava de 'revolução passiva', marcado por autoritarismo e manipulação, e cujo último ato foi a assunção do governo eleito em 2018. Segundo Coutinho (1999, p.4-5) nessa "modalidade de transformação utilizada pelas classes dominantes para conservar o seu poder (...) a classe dominante, tentando excluir os 'de baixo',

recolhe algumas de suas demandas, mas impedindo que eles sejam protagonistas nos processos de transformação". Os anseios de 'renovação' favoreceram a ascensão de partidos e candidatos conservadores e neoliberais, em um processo de mudança retroativa. Aparentemente, a política toma um 'outro rumo', elegendo projetos que se apresentam como diferentes daqueles do impopular Governo Temer (2016-2018), mas que dialogam no atendimento aos interesses do capital nacional e internacional.

O novo governo assume o projeto de privatização e desfinanciamento da educação do governo anterior conjugado ao atendimento dos anseios do fundamentalismo religioso e conservador de parte de sua base política, que defende a redução do papel do Estado e a prevalência das famílias e igrejas na educação básica. A organicidade da metamorfose educacional dos chamados 'reformadores empresariais da educação' é substituída por um confuso e anacrônico discurso que aponta para a possibilidade de desescolarização. Enquanto o Ministro da Educação afirma que o ensino superior não é para todos e acena com forte controle ideológico da universidade e da escola pública e de seus profissionais, outros integrantes da base aliada promovem a ideia da escola 'perigosa' e indesejável e a defesa do ensino domiciliar e da Educação a Distância (EAD). Anuncia-se um movimento de abandono do projeto de escola pública da modernidade - calcado em uma concepção iluminista de conhecimento – e também de escolarização 'adequada' das massas que passa não só a ter sua eficácia questionada, mas também sua necessidade.

A escola moderna, fruto do Estado-Nação, foi pensada de forma a promover a socialização e transmitir aos cidadãos valores e saberes universais, desvinculados de crenças religiosas especificas ou de tradições culturais particulares. Esse projeto, começa a ser gestado, no Brasil, apenas a partir da década de 1920, e desde então, diversas reformas do ensino e diferentes textos constitucionais buscaram, ainda que muito lentamente, ampliar o acesso ao ensino obrigatório, reduzir o analfabetismo, elevar a escolaridade da população, entre outras demandas limitadas pelo financiamento disponível. Nas últimas décadas, a possiblidade aberta pela expansão do sistema público de ensino permitiu o acesso à escolarização dos historicamente excluídos, sem, entretanto, promover alterações significativas da estrutura socioeconômica e cultural e nem associar qualidade ao ensino ofertado, reiterando a perversa dualidade do sistema educacional. Nos debates constituintes do final dos anos 1980, havia um aparente consenso em torno da necessidade de se resgatar a dívida histórica com 'os de baixo' e de criar condições efetivas para a superação da pobreza, influenciando o texto constitucional sobre saúde, educação, previdência social etc. e o reconhecimento destes como direitos sociais de todos os cidadãos (TELLES, 2001). A

adoção de políticas de cunho neoliberal na década seguinte paulatinamente retira da agenda pública a necessidade de superação da pobreza.

Esse cenário se altera no período de 2003-2015, com a ampliação do espaço de atuação dos movimentos sociais e avanços na valorização da diversidade e na inclusão de amplas parcelas da população antes excluídas dos mais básicos direitos sociais. A partir de 2016, com a ruptura política promovida pelo impeachment vemos um a edição de atos legais que desresponsabilizam o Estado brasileiro de continuar assegurando direitos sociais tardiamente conquistados, em prol do atendimento dos interesses do capital nacional e internacional. O desfinanciamento da educação é emblemático.

Sem mediação, o Estado brasileiro passa a adotar o que Coutinho (2007) denominou de "hegemonia seletiva": a incorporação da agenda do capital e a negação do resgate da dívida social com os de baixo que fica subsumido à responsabilidade individual, à autonomia do sujeito e à liberdade de escolha. Se na era FHC, a burguesia apresentou a face ideológica do neoliberalismo, sem recorrer ao populismo e/ou a ditadura como meios de impor seus interesses ao conjunto da população (Coutinho, 2007, p. 192), nas eleições de 2018 a classe hegemônica não conseguiu seguir o mesmo modelo para atender aos interesses do grande capital, e finda por aliar-se à direita conservadora.

Hayek (1983) questiona a organização de um sistema público de ensino centralizado, pois considera um risco a definição, a priori, do que todos vão aprender e, ainda, a manutenção, pelo Estado, de escolas próprias, aduzindo a privatização do sistema educacional, pela adoção de *vouchers* distribuídos à população. Nessa proposta, caberia às famílias a responsabilidade de buscar no mercado educacional a escola que melhor lhe aprouvesse, e o Estado transferiria para os pais a responsabilidade pelo custeio e pelo planejamento da trajetória educacional de seus filhos. Entretanto, apesar de não ser um entusiasta da escola pública estatal, Hayek (1983) sustenta que o Estado deve assegurar um patamar mínimo de escolarização para a população, necessário para que a sociedade alcance determinada homogeneidade de valores transmitidos pela escola aos cidadãos.

E diferentemente dos liberais, que atribuem papel de destaque à escola pública, ainda que dual e servil aos ditames do mercado, o projeto conservador em curso, dissemina um discurso que ataca a escola, criminaliza seus profissionais e questiona sua importância. Ao contrário da gestão anterior, os atuais dirigentes do MEC não focam na padronização de competências e direitos de aprendizagem, mas no expurgo curricular de conteúdos e no controle ideológico, reduzindo e limitando ainda mais os conteúdos a serem ofertados aos de baixo, à luz de um fundamentalismo religioso que nega a pluralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão atual do MEC reafirma a perspectiva liberal sobre o patamar de educação a ser ofertado população, ao indicar que o ensino superior destina-se às elites, e atualiza a discussão sobre a pertinência do Estado manter escolas públicas, apontando para processos conjugados de privatização e padronização curricular, e favorecendo, também, um modelo de escolarização para as massas que se adeque aos ditames da dinâmica produtiva, argumentos caros aos neoliberais, ontem e hoje. Uma singularidade da proposta educacional do governo atual seria a de associar às contrarreformas em curso uma proposição de refundar a cidadania calcando-a no esvaziamento dos direitos sociais e na ressignificação dos direitos civis no que tange a liberdade individual, agora ancorada em uma suposta moral judaico-cristã. A contradição posta é que ao declinar de seu dever constitucional de ofertar educação básica pública presencial, o governo abdica de seu protagonismo na promoção e transmissão, através da escola pública, dos valores que sedimentam o Estado Nação e os sentidos de pertencimento dos cidadãos à Nação.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.* Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007. p. 173-200.

_____. O pensador hegemônico. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 nov. 1999. *Caderno Mais!*, p. 4-5.

HAYEK, Friedrich A. Os princípios de uma ordem liberal. In: CRESPIGNY, A. de, CRONIN, J. (org). *Ideologias políticas.* Brasília: UnB, 1999. p. 47-63.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania.* São Paulo: Editora 34, 2001.

- LVIII -

REMUNERAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO FEDERATIVO*

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
UFMS/FAED/PPGEdu
Email: mdilneia@uol.com.br

O trabalho objetiva desvelar a remuneração docente da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2018, período entrecortado por alterações significativas no padrão de financiamento da educação brasileira e que colocou implicações importantes para a remuneração docente na República Federativa Brasileira. Trabalhou-se com a legislação educacional de âmbito federal e estadual, documentos do movimento sindical docente e material da imprensa local. Com efeito, a aprovação da Lei n. 11.494 em 2007, estabeleceu o lastro jurídico-legal para a aprovação da Lei n. 11.738 em 2008 (BRASIL, 2007, 2008a), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), reivindicação histórica dos professores de educação básica no país a mais de duzentos anos (VIEIRA, 2013). Contudo, a legislação nacional sobre a matéria, teria que se haver com as administrações locais das unidades federativas, para que se estabelecesse a interseção para a política educacional emanada pela União e implementada por estados e municípios que, a rigor, são os que pagam a força de trabalho docente, ainda que diante do binômio centralização *versus* descentralização de recursos, como é o caso. Os "Barões da Federação[45]" (ABRUCIO, 2002, p. 201) reagiram conjuntamente com a Confederação Nacional dos

* O trabalho integra a pesquisa "Política educacional e movimento sindical docente: o PSPN na esfera estadual", financiada pelo CNPq, na modalidade Bolsista Produtividade.

[45] Abrucio (2002) identifica e denomina de "Barões da Federação" os governadores. Ainda que seu estudo esteja delimitado ao período de redemocratização da sociedade brasileira pós 1985, o autor conclui que: "A reeleição torna mais urgente a reforma das instituições políticas estaduais. Se antes elas já produziam efeitos deletérios à formação da classe política, agora então é que o ideal republicano tenderá a se transformar em uma quimera em nosso sistema político. E assim, o governador terá reforçado, uma vez mais, o seu poder de barão da Federação". (ABRUCIO, 2002, p. 237). Em particular, no caso da aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008), os governadores fizeram atrasar a implantação dos direitos instituídos por ela por pelo menos três anos. E como se verá na sequência do trabalho, até então, a Lei em questão, não vem sendo cumprida na integra em unidades da Federação.

Municípios e o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (CNM, 2011) contra a indução da União para o pagamento do PSPN. Principalmente os governadores que entraram com uma ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) contra a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), que argumentaram quebra de pacto federativo por parte da União, pois esta lhes mandou pagar a conta do PSPN. Vencida pela União a contenda federativa e judicializada em 2011, cada unidade federativa ao seu modo, deu curso (ou não) a implantação dos direitos docentes dispostos na Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a). Diante disso, e dado que o governador do estado de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli, à época foi impetrante da ADIn 4.167/2008 (BRASIL, 2008b), interessa desvelar a implantação dos direitos docentes garantidos pela Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a) tomando este estado como campo de análise. Importa considerar também que o estado em questão apresenta uma forte organização dos professores na esfera sindical, representados pela Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) que abriga em sua base 73 sindicatos de base municipal em um estado organizado territorialmente com 79 municípios. Assim a FETEMS está filiada a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ambas filiadas à Central única dos Trabalhadores (CUT). A FETEMS participou desde sempre no âmbito da CNTE pela aprovação de uma lei que instituísse um PSPN. No contexto, foi a responsável no estado de Mato Grosso do Sul pela organização dos professores para a luta da defesa da implantação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL 2008a) em articulação com a CNTE. Contudo, concretamente, a negociação pela implantação dos direitos docentes instituídos pela Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a) entre a administração estadual e o movimento sindical docente ocorreu somente em 2012, por ocasião da conjuntura político-eleitoral no município de Campo Grande (FERNANDES, FERNANDES, 2016). Formalizou-se o acordo entre as partes por meio do "Pacto de Valorização dos Trabalhadores em Educação e Modernização do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública de MS" (FETEMS, 2012, p. 01). Em 2015, com a eleição do novo governador o "Pacto" foi retomado e aprovado por meio da Lei n. 200, de 2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015). O "Pacto" escalonou o pagamento do PSPN e da jornada de trabalho de 1/3 sem a presença de educandos até 2021. Nesse contexto, a remuneração docente da rede estadual de ensino apresentou o seguinte comportamento, observada na tabela 01.

Tabela 01 – MATO GROSSO DO SUL. Remuneração Inicial e Final de Docentes em Real, com Jornada de 40 Horas, por Formação, na Rede Estadual da Educação Básica, em comparação com o Salário Mínimo (2007 – 2018).

Ano	Nível Médio – Modalidade Normal				Licenciatura Plena			
	Vencimento Inicial		Vencimento Final		Vencimento Inicial		Vencimento Final	
	Valor corrigido	Proporção em salário mínimo	Valor corrigido	Proporção em salário mínimo	Valor corrigido	Proporção em salário mínimo	Valor corrigido	Proporção em salário mínimo
2007	1.281,28	1,82	2.062,85	2,93	1.921,93	2,73	3.094,30	4,40
2008	1.349,58	1,88	2.172,82	3,03	2.024,38	2,82	3.259,23	4,54
2009	1.649,16	2,14	2.655,15	3,45	2.473,74	3,21	3.982,71	5,18
2010	1.975,56	2,45	3.180,64	3,94	2.963,34	3,67	4.770,98	5,92
2011	1.951,66	2,43	3.142,18	3,91	2.927,50	3,64	4.713,27	5,87
2012	2.089,42	2,40	3.343,76	3,85	3.115,31	3,59	5.015,65	5,78
2013	2.384,14	2,66	3.838,47	4,29	3.576,21	3,99	5.757,71	6,43
2014	2.916,15	3,26	4.695,01	5,25	4.374,23	4,89	7.042,51	7,88
2015	3.187,11	3,59	5.131,25	5,78	4.780,67	5,38	7.696,88	8,67
2016	3.251,50	3,58	5.234,92	5,76	4.877,25	5,37	7.852,37	8,64
2017	3.647,72	3,83	5.872,83	6,17	5.471,58	5,75	8.809,24	9,26
2018	3.728,33	3,88	6.002,62	6,24	5.592,50	5,82	9.003,92	9,37

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas tabelas salariais da FETEMS. Valores corrigidos pelo INPC em abril de 2018.

Observa-se pela tabela 01, que a remuneração docente apresentou ganhos em relação ao quantitativo de salário mínimo durante o período em tela. Contudo, isso não significou o pagamento do PSPN na integralidade. O PSPN foi garantido no inicio da carreira. Mas no decorrer da carreira o PSPN incidiu com menor percentual de correção, o que implicou perdas remuneratórias aos docentes. Também o dispositivo de 1/3 de jornada de trabalho sem a presença de educandos não se cumpriu na íntegra dado os esporádicos concursos

públicos no período. Diante dessa realidade e da conjuntura econômico-política em curso, constata-se que o grau de organização e mobilização do movimento sindical docente será decisivo para que os direitos instituídos pela Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 20018a) sejam de fato garantidos na unidade federativa.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. **Os Barões da Federação**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Brasília, 2007a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm >. Acesso em 23 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília: 2008a. < Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm >. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Petição Inicial. **Ação Direta de Inconstitucionalidade, 28/10/2008**. Brasília: 2008b. Disponível em: <www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4167&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>. Acesso em: 3 mar. 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Educação. **O piso salarial nacional do magistério público em debate**. Informativo CNM, Brasília, DF, 2011.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Vencimento salarial docente - O caso do Fundeb e do PSPN. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 275-292, jan./jun. 2016.

FETEMS. **Pacto de Valorização dos Trabalhadores em Educação e Modernização do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública de MS**. Campo Grande, MS: 2012a. Disponível em: < http://www.fetems.org.br/novo/dstq.php?dstq=29 >. Acesso em: 6 abr. 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei complementar nº 200, de 13 de julho de 2015**. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (DIOSUL). Campo Grande, Imprensa Oficial, nº 8.961, 14 jul. 2015. Seção 1, p.01-02.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros – quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013.

- LIX -

IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS (OSs) NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UM ENFOQUE NO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS)

Marina Silveira Bonacazata Santos (UEM)
marina_bonacazata@hotmail.com

Erika Ramos Januário (UEM)
erikauem@gmail.com

Maria Carolina Miesse (UEM)
mariamiesse@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se aos resultados de dois projetos de iniciação científica, o primeiro deles, intitulado "As políticas de financiamento e a gestão da educação básica na relação público e privado: um estudo sobre as Organizações Sociais (OSs)", realizado no ano de 2016 e o segundo intitulado "As organizações sociais e as políticas de financiamento para a educação básica: um estudo sobre o Instituto Ayrton Senna", desenvolvido no ano de 2017, no Grupo de estudos e pesquisa em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação (GEPEFI).

As pesquisas foram de análise crítica e documental, no qual em primeiro momento, buscou-se compreender as políticas públicas de financiamento da educação e sua relação com as OSs e, posteriormente, analisar o papel do Instituto Ayrton Senna (IAS) como uma Organização Social.

O objetivo do presente trabalho é apresentar algumas considerações sobre os impactos da implementação do modelo das Organizações Sociais (OSs) na educação básica pública, utilizando como base os efeitos ocasionados pela adoção do programa Gestão Nota 10 em uma escola no estado do Maranhão. Procura-se evidenciar, que as OSs funcionam

como um meio para a contenção de despesas do setor privado no campo da educação básica pública.

DESENVOLVIMENTO

No ano de 1995, durante o primeiro governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), o Brasil passou pelo processo de reforma do aparelho do Estado, implicando em mudanças nas suas funções. Dentre essas modificações, a basilar foi a redefinição do papel do Estado, que deixou 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).

Destarte, na reforma do aparelho do Estado duas vertentes ganharam proeminência no discurso elucidado para o desenvolvimento dos países periféricos, incluindo este o Brasil. A primeira o neoliberalismo, que visava minimizar a atuação do Estado em ações voltadas à sociedade civil. E a outra frente, chamada de Terceiro Setor, conhecida como política da Terceira Via, que buscava não a minimização das atividades estatais, mas sim, auxiliar o Estado por meio de recursos privados. É nesse setor que estão inseridas as entidades sem fins lucrativos denominadas Organizações Sociais (OSs) (SANTOS; MOREIRA, 2018).

No âmbito das OSs brasileiras, destaca-se o IAS, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, cuja meta principal é a de "trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs" (IAS, 2019, p. 1).

O IAS funciona em rede, isto é, não executa diretamente seus programas, deixando a concretização a cargo das secretarias de educação de cada estado e das escolas participantes dos programas.

Por meio de programas gerenciais, o IAS desenvolve o acompanhamento pedagógico com o foco na alfabetização, na diminuição da distorção idade-série, e na redução da evasão e reprovação escolar nos municípios e estados parceiros. Esse acompanhamento acontece através da inserção mensal de dados que são analisados e transformados em planos de intervenção direta (PORTO, 2011, p. 57).

Os programas do IAS são distribuídos em três áreas, sendo elas: Educação Formal, Educação Complementar e Educação e tecnologia, sendo que o programa Gestão nota 10, objeto desta pesquisa, se encaixa na área da Educação Formal, que tem como foco a gestão

da educação em quatro esferas: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). Os programas da Educação Formal são restritos às redes estaduais e municipais de ensino.

O programa Gestão Nota 10, visa gerenciar a rotina escolar, através de indicadores de metas para cada escola participante. Essas metas estabelecidas pelo IAS devem ser cumpridas num período de um ano.

O programa se organiza da seguinte maneira: o aluno ocupa o centro do sistema, ao redor dele, organiza-se uma estrutura composta por professores, equipes do programa, diretores da escola, coordenadores pedagógicos. Em seguida estão os coordenadores dos programas nas secretarias e nas regionais e por fim, o secretário da educação, o prefeito e/ou o governador (PINHEIRO, 2012, p. 31). Percebe-se, portanto um trabalho conjunto.

Uma questão a ser detalhada é o fato que o programa, na teoria funciona de maneira conjunta, na prática não funciona desta maneira. Segundo Oliveira; Coutinho (2014, p. 139), na operacionalização do programa, os segmentos envolvidos não dialogam entre si, a exemplo: o IAS reúne-se com a Secretaria de Educação (SEDUC), que por sua vez dialoga com a Coordenação geral do Programa, e este separadamente com os Coordenadores das URE´S (União Representante dos Estudantes), que por fim repassa as informações para os supervisores técnicos, que fazem chegar ao gestor escolar.

As autoras também elucidam que o fato da escola não se incluir no diálogo entre a Coordenação do Gestão Nota 10, com o Secretário de Educação e sua equipe, tornam-se somente as que transmitem resultados para os professores, e criam metas que visam alcançar as propostas pelo Gestão Nota 10. Portanto, configurando relações de subordinação e hierarquização intensas, em que a escola fica reduzida a receptora de 'novidades metodológicas' para a gestão, para o trabalho do professor e o desempenho dos alunos.

Para ilustrar o funcionamento do programa Gestão Nota 10, apresenta-se uma escola do Maranhão que aderiu ao programa. Em análise ao trabalho desenvolvido em uma escola do Maranhão, a gestão relata que o programa não atende aos interesses da referida escola, pois não contempla a realidade vivenciada e muito menos lhe proporciona autonomia para tomar decisões (OLIVEIRA; COUTINHO, 2014, p. 141).

De acordo com as autoras, a escola continua trabalhando com uma realidade de 45 alunos por sala, com falta constante de professores, sem material, professores desmotivados, alunos indisciplinados, pais omissos e Secretaria de Educação distante da escola.

As autoras salientam que, o programa gestão nota 10 remete à escola, um retrabalho quando tem que transferir os dados do diário de classe para os formulários prontos do

Gestão Nota 10. Além disso, a escola não possui uma equipe de profissionais que possa dar suporte ao desenvolvimento do referido programa, sobrecarregando o gestor que ainda tem que resolver problemas administrativo, financeiro, pedagógico e de manutenção.

CONCLUSÃO

O Programa Gestão Nota 10, não se mostra eficiente e, principalmente que há um problema bem grave no que se refere à comunicação entre os órgãos que compõem o programa, o que dificulta a realização do mesmo de maneira satisfatória. Como foi dito, a escola não participa diretamente das discussões e decisões referentes ao programa, cabendo-lhe somente a execução das metas estabelecidas. Conclui-se que a atuação do IAS e, em geral, das OSs, funciona como estratégia para contensão de gastos com o setor público na educação básica pública.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, 1995. CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO**. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf . Acesso em 11 de Fevereiro 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. 2012. Disponível em: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna.

INSTITUTO AYRTON SENNA. 2019. Disponível em http://www.institutoayrtonsenna.org.br/.

OLIVEIRA, I. P.; COUTINHO, A. F. O "Terceiro Setor" e a execução de programas educacionais: a parceria entre o Governo do Maranhão e o Instituto Airton Senna no Projeto Gestão Nota 10**. Revista Educação e Emancipação,** São Luís/MA, v. 7, n. 1, p. 129-146, 2014.

PINHEIRO, D. O programa gestão nota 10 do IAS: aproximações com a gestão da qualidade total (GQT) e o movimento das escolas eficazes. 2012. 148 f. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

PORTO, I. A. G. Instituto Ayrton Senna : quebra de paradigma na gestão pública educacional de Caruaru. 2011. **Dissertação (Mestrado).** Programa de Pós-Graduação em Gestão e Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, M. S. B; MOREIRA, J. A. da S. O financiamento e a gestão da EB: *a relação entre o público e o privado.* **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 333-346, jul./out. 2018.

- LX -

PERFIL DE ENTIDADES SINDICAIS DE PROFESSORES DO PARANÁ: OS CASOS DE PIRAQUARA E CURITIBA

Mayara Regina Lourenço
UFPR. Email: mayararl35@gmail.com

Andréa Barbosa Gouveia
UFPR. Email: andreabg@ufpr.br

INTRODUÇÃO

A organização sindical de professores é um aspecto importante do processo de consolidação da profissão. No Brasil apesar da unicidade sindical prevista legalmente, o sindicalismo docente no setor público pode ser considerado um tipo livre (Gindin e Ferraz, 2014), pois organiza-se fora dos limites legais da CLT. Entender a diversidade das formas de associativismo dos professores contribui para entender os meandros da defesa da profissão. O presente estudo, tem como objetivo a análise comparativa das estruturas de entidades sindicais e a relação com a base a partir dos casos de uma associação vinculada à APP-Sindicato, Associação de Professores Municipais de Piraquara (APMP), e de um sindicato próprio, Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC).

A pergunta principal do estudo é: Existem características semelhantes entre os profissionais da educação desses municípios que possa ajudar a compreender as diferenças de representação entre Associação e Sindicato Próprio? Procuraremos responder a esta pergunta por meio dos dados laborais do Ministério do Trabalho de 2016, e das informações levantadas nas entidades sindicais especificamente estatutos e pautas de reivindicação.

Historicamente, a formação da identidade de trabalhadores da educação foi importante para que a categoria se organizasse em prol de busca por direitos e valorização. A expansão da categoria na segunda metade do século XX marcou o que a literatura chama de proletarização dos professores (as) (FERREIRA JR, 2006) fomentou também o crescimento da atividade sindical, o que foi importante para que assumissem espaços nas

greves e formas de pressão mais agressivas e estruturadas dentro do cenário de disputas por melhores condições de trabalho (GINDIN, 2011).

A questão do associativismo e sindicalismo dos profissionais da educação está intimamente articulada com as condições de trabalho, valorização e disputa pela agenda política (Carissimi, 2015). As políticas educacionais de valorização destes profissionais estão previstas na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e nas metas do Plano Nacional de Educação. Considerando estes parâmetros é importante conhecer as nuances da organização docente nos diferentes municípios.

AS ENTIDADES SINDICAIS E OS TRABALHADORES (AS) DA EDUCAÇÃO DE CADA MUNICÍPIO

Entre as diversas características possíveis para compreender a condição docente nos municípios está a questão da remuneração. Neste trabalho, para conhecer os professores definiu-se a variável remuneração por tempo de serviço. Os dois municípios possuem Planos de Carreiras, que definem níveis de progressão horizontal e vertical de acordo com formação acadêmica e tempo de serviço, fica evidente através da tabela 1 que há progressões nos dois casos, porém com valores distintos. Destaca-se que no caso de Curitiba o Plano de Carreira encontra-se congelado por 3 anos, desde março de 2018.

Conforme os dados da tabela 1, Piraquara apresenta remuneração inicial menor que Curitiba, cabe lembrar que esta é uma grande capital e nesse caso possui maior arrecadação, logo maior condição financeira de garantir melhor remuneração. Nas duas cidades observa-se que o tempo de serviço, medido pelas faixas, possibilita variação na média da remuneração. No caso de Curitiba entre a média da faixa até 4 anos e de professores com mais de 16 anos, há uma diferença de 2,3 vezes, no caso de Piraquara a diferença é um pouco maior 2,5 vezes.

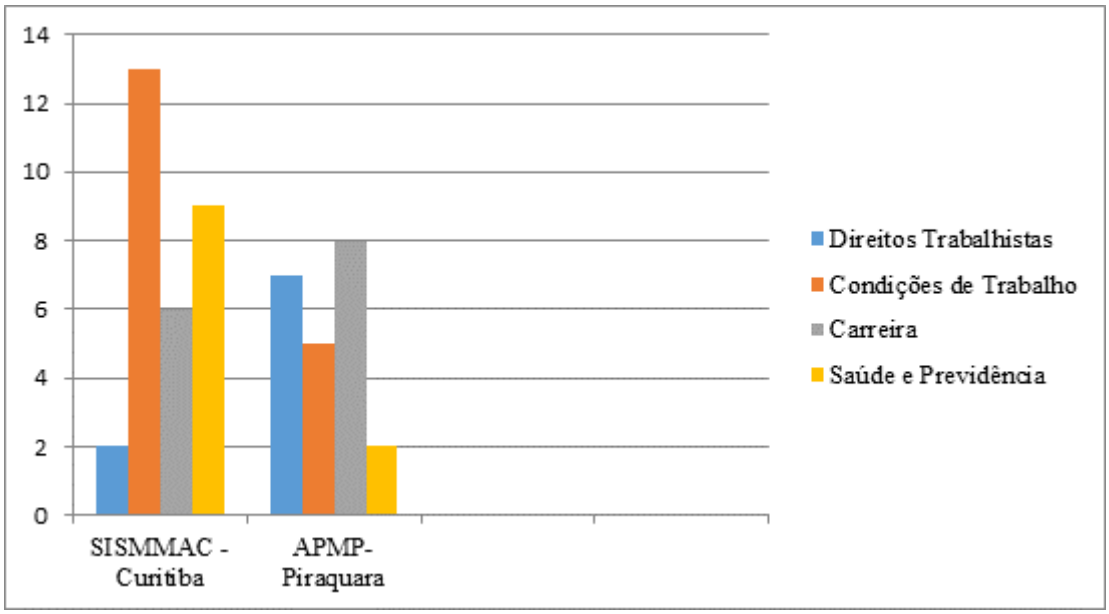
Do ponto de vista sindical, também há diferentes possibilidades de caracterização, optou-se aqui, por caracterizar a abrangência das pautas de reivindicação de forma a identificar o que elas nos dizem sobre as condições de trabalho docente nos dois casos. Para tal análise, temos como referência, o mapa da ação sindical elaborado por Carissimi (2016) organizado em eixos principais e demandas específicas da categoria. A partir dessa estrutura, serão analisadas as pautas de reivindicação de cada entidade sindical organizadas no gráfico

Tabela 1- Remuneração média por anos de trabalho dos professores (as) municipais, 2016.

Tempo de Emprego em Faixas	Média	Número	Desvio Padrão	Média	Número	Desvio Padrão
Município		Curitiba			Piraquara	
Até 4	2.589,61	2.111	697,27	1.375,67	335	421,98
5-10	3.378,38	3.259	941,22	2.257,13	217	452,09
11-15	3.795,97	3.408	1.093,71	2.812,47	163	505,20
16-43	6.014,76	4.280	2.483,32	3.492,96	296	796,26
Total	4.223,97	13.058	2.083,77	2.416,41	1.011	1.028,78

Fonte: Lourenço (2018).

Gráfico 1- Ocorrência de Pautas/ Categoria de análise em 2018.



Fonte: LOURENÇO (2018).

Observa-se no gráfico 1, que a APMP reflete mais demandas sobre Carreira e o SISMMAC sobre Condições de Trabalho, que são pontos que estão prejudicando mais o sistema de ensino e a valorização da categoria. O SISMMAC também possui maior número de reivindicações, talvez por ser uma rede maior.

Com estes aspectos introdutórios de apresentação dos professores (as) e das demandas das duas entidades, passamos a analisar os estatutos das mesmas, que pode nos revelar muito sobre a dinâmica interna, como a ação sindical vem sendo organizada, e os

princípios que as regem. Sobre a importância da análise destes documentos para a compreensão da organização sindical tomamos o alerta de Medina e Mendéndez que afirmam: "claramente, tampoco constituye una letra muerta e insignificante. Allí se abren y se cierran posibilidades de espacios, recursos, de participación, de recambio, de disputa, etc." (MEDINA e MENÉNDEZ, 2011, p. 369).

Através da análise dos estatutos observamos pontos de diferenças, como por exemplo, a composição da base, no SISMMAC são Professores, Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares da rede municipal de Curitiba; e, na APMP são todos aqueles que atuam na rede municipal de educação nos cargos de professores, merendeiras, agentes operacionais da limpeza, auxiliares e técnicos administrativos.

Conforme os documentos, observamos que a APMP é mais sucinta em seu estatuto, porém os casos omissos são dirimidos pelo estatuto da APP- Sindicato, entidade estadual à qual é filiada. Em relação as formas de financiamento e manutenção das duas entidades observa-se semelhanças, já que as duas recebem contribuição mensal dos associados.

A Organização da Diretoria é um ponto de diferenças também, pois, SISMMAC apresenta maior número de secretarias. As duas entidades mostram relação próxima com a base, através dos Conselhos de Representantes, que são compostos por um funcionário/a de cada instituição de ensino, que participa das reuniões periódicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de trabalho são o que move o sindicato em direção ao debate sobre a agenda política (Carissimi, 2016), desta forma procuramos analisar comparativamente as condições de cada caso.

Os dois sindicatos, sendo um próprio e uma associação vinculada ao sindicato estadual, possuem semelhanças e diferenças. Observa-se um índice de reivindicações na defesa da educação pública no caso do SISMMAC e diferenças nas condições de trabalho evidenciadas nos dados da RAIS 2016, que pode ter relação com a capacidade de arrecadação que cada município possui. No entanto, APMP e SISMMAC apresentam ações intensas de luta em defesa da valorização da categoria.

Concluímos que a principal diferença nas duas formas de organização, pois o SISMMAC, com sua autonomia apresenta maior visibilidade na ação de defesa dos professores, e as associações menos, ainda que contem com a forte estrutura da APP-Sindicato.

REFERÊNCIAS

ABAL MEDINA, P., ANIGSTEIN, C. Y MENÉNDEZ, N. (2011) "El sindicato puertas adentro. Una mirada comparativa a partir del análisis de los estatutos sindicales", *en* Abal Medina, P. y Menéndez, N. (comps), **Colectivos resistentes. Procesos de politización de trabajadores en la Argentina reciente**, Buenos Aires: Imago Mundi.

APMP. **Estatuto da associação dos professores municipais de Piraquara – APMP**. Piraquara: 2011.

CARISSIMI, A. C. V. **Ação sindical na construção da agenda política: um estudo sobre as reivindicações e negociações da app- sindicato com os governos entre os anos de 2003 e 2015.** 203 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2016.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. ***Educação& Sociedade***, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez., 2006b.

FERRAZ, M. A. S.; GINDIN, J. Sindicalismo Docente no Governo Lula: desafios, protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, R. V.; BRIDI, M. A.; FERRAZ, M.. (Org.). **O Sindicalismo na Era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares.** 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 283-303.

GINDIN, J. J. *Por nós mesmos.* **As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México**. 280 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Rio de Janeiro, 2011.

LOURENÇO, M. R. Um mapa das grandes associações docentes do Paraná. Reletório de Iniciação Científica: PIBIC, UFPR, 2018.

SISMMAC. **Estatuto do Sindicato de Servidores do Magistério Municipal de Curitiba.** Curitiba: 1989. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/estatuto. Acesso em: 19 jul 2018.

- LXI -

A GESTÃO DO FINANCIAMENTO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Mirian Folha de Araújo Oliveira – Unoesc/Brasil
mirian.uespi@outlook.com

Elton Luiz Nardi – Unoesc/Brasil
elton.nardi@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o percurso de uma pesquisa a respeito da gestão do financiamento em educação dando ênfase aos resultados empíricos de sujeitos representantes de dois municípios brasileiros com algumas aproximações como, por exemplo, o porte populacional, mas divergentes em outros aspectos significativos, como o aporte de recursos provenientes dos impostos próprios e número de alunos atendidos pelas redes de ensino. São os municípios de Corrente, no extremo sul do Piauí, e de Joaçaba, no oeste catarinense. Os posicionamentos destacam sobretudo a influência da gestão educacional por parte dos municípios que podem proporcionar opções e práticas de gestão capazes de contribuir para uma relação positiva entre a gestão do financiamento e a construção da qualidade educacional.

GESTÃO DO FINANCIAMENTO E CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: A VOZ DOS SUJEITOS LOCAIS

Os resultados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos locais, sendo quatro do município de Joaçaba SC e quatro do município de Corrente PI. Os sujeitos selecionados foram os secretários de educação, (SC e SJ) o diretor da escola com maior número de alunos, (DC e DJ) um professor com mais tempo de experiência no magistério nessa escola (PC e PJ) e os presidentes dos Conselhos de Acompanhamento do Fundeb. (CC e CJ)

Como se sabe, muitos estudos em políticas educacionais – em especial os que abordam a gestão do financiamento – têm apontado uma frequente associação entre a gestão e a melhoria da qualidade da educação. Dourado e Oliveira discorrendo sobre a qualidade educacional, destacam a complexidade desse tema em um cenário marcado "por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas." (2009, p. 204)

Os sujeitos foram convidados a emitir suas opiniões a respeito dessa associação. O depoimento da SC sinaliza nesta direção: "Eu acho fundamental a associação entre gestão educacional e a melhoria da qualidade da educação porque é daí que nasce o processo realmente de qualidade nem tanto no nível de secretaria, quanto na gestão da escola, pois uma depende da outra". O depoimento de PJ é ainda mais enfático quanto ao processo de construção da qualidade: "Eu vejo a gestão e a qualidade andando juntas [...] Se a gestão é boa, não só o diretor, todos, até o menino que faz a coleta do lixo na escola, todos fazem parte. Se todos falam a mesma linguagem, todos andam na mesma direção. E a qualidade vem."

Questionados acerca de uma relação positiva entre gestão do financiamento e construção da qualidade da educação, as respostas colhidas no município de Corrente têm em mira, fundamentalmente, a suficiência de recursos. Duas passagens evidenciam essa leitura: "Eu acho que o financiamento é essencial. Se você não tiver recursos para implementar seus programas você não [os] implementa. Os recursos da educação são insuficientes. Em todos os aspectos. Folha de pagamento, transporte etc." (SC); "Não dá para oferecer uma educação de qualidade sem recursos. É preciso investir na valorização do professor. Esse investimento melhora a aprendizagem além de aumentar a satisfação do professor no exercício de sua profissão." (PC).

Esses são posicionamentos que se juntam a tantos outros que reverberam no contexto nacional, especialmente entre pesquisadores do tema na área da Educação, como é o caso de Alves (2006), para quem o problema do financiamento da educação brasileira não é passível de resolução somente por meio da gestão. É sim imprescindível o aporte de novos recursos a fim de se garantir as condições necessárias a uma educação com qualidade. No entanto, entre os sujeitos do município de Joaçaba, os destaques tenderam a enfocar mais a gestão do financiamento, tendo em vista garantir que a aplicação seja planejada e considere as reais prioridades locais, que implicam na efetiva construção da qualidade. De acordo com DJ "[...] a educação é direito de todos e dever do Estado. Para que a relação seja positiva, o

financiamento deve ser utilizado para os fins aos quais se destinam, ou seja: a qualidade da educação".

Nos dois enfoques aqui referidos, o que parece estar em questão é mesmo o fato de a gestão do financiamento da educação destinar-se efetivamente a transformações que incidam efetivamente no padrão de qualidade para todos, haja vista tratar-se de aspecto central do direito público subjetivo à educação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Acerca de opções e práticas de gestão da educação na esfera municipal que implicam na relação positiva entre gestão do financiamento e construção da qualidade educacional, os sujeitos da pesquisa foram chamados a apontar práticas locais que tenham sido ou são operadas na gestão do financiamento no município e que, no entendimento pessoal, constituem iniciativas favoráveis à melhoria da qualidade da educação.

Uma das práticas apontadas versou sobre a formação de professores, destacadas neste âmbito as oportunidades abertas pelas instituições de educação superior sediadas em cada um dos municípios, assim como a formação continuada oportunizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), de iniciativa do governo federal, conforme demonstram os seguintes depoimentos:

> A primeira coisa que eu gostaria de colocar é a respeito da implantação do Campus da Uespi em Corrente oferecendo cursos que contribuíram para a formação dos profissionais. (PC)
>
> Eu diria que a implantação do Pnaic contribuiu muito para a qualidade da educação aqui. (PC)

Além dessas práticas, destacam-se outras duas, sendo possível identificar uma aproximação de elementos presentes em cada uma. Uma das práticas tem em conta a gestão dos recursos financeiros e a outra a valorização dos profissionais da educação. Vejamos dois excertos de entrevistas que trazem esses enfoques:

> Eu acho que a prática mais indispensável e mais positiva é o controle rigoroso dos gastos. Outro aspecto importante são os convênios com empresa para qualificação dos profissionais da educação. (SC)
>
> A primeira que vejo é a valorização do profissional da educação. Aqui não temos nenhum professor que não receba o piso nacional. Mas sei que isso não é tudo. É necessário elencar prioridades para se ter uma melhor aplicação de recursos.(CJ)

Na esteira desse debate, os sujeitos entrevistados também foram chamados a comentar sobre suas visões a respeito do papel da gestão da rede, da gestão da escola e do professor para a melhoria das condições de aprendizagem dos nossos estudantes, posto ser este um fator determinante da qualidade da educação.

Tendo por alvo as suas realidades e redes municipais de ensino, os sujeitos entrevistados tecem reflexões que permitem identificar alguns traços comuns, como a defesa de que a qualidade do ensino depende de um trabalho realizado em equipe.

> É assim, ao longo dos anos percebe-se que a gestão que dá certo é aquela que trabalha unida. Gestão é um elo de ligação, uma grande corrente, que não se dissocia. Ou ela está unida ou ela se quebra. (PJ)

> O trabalho só funciona se a gente fizer uma gestão em grupo. Eu tenho uma equipe, então ou eu trabalho em grupo ou não se trabalha. Aí a qualidade vai deixar a desejar. (DJ)

Acerca desse tema, os entrevistados foram unânimes na defesa de que nos últimos anos o professor obteve alguma valorização profissional e que essa realidade tem contribuído para uma melhor eficácia em sua prática docente.

CONCLUSÃO

Ao término dessa pesquisa podemos afirmar que persistem, as defesas sobre a necessidade de ampliação dos recursos, a qualificação das práticas de gestão, de modo a torná-las congruentes com as necessidades locais – inclui o dilema da centralização na definição de políticas educacionais no país –, e a maior transparência na gestão dos recursos públicos. Conforme mostram os resultados aqui apresentados, essas são questões que, na atualidade, implicam a relação entre gestão do financiamento e a geração de condições concretas para a construção da qualidade educacional, desde que as diferenças regionais sejam alvo de políticas públicas mais eficientes.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. O que ainda falta ser feito na educação básica no Brasil. **Carta Mensal Educacional**, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, Rio de Janeiro, ano 11, n. 72, ago. 2006. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_72/index.htm. Acesso em: 02/02/2019

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abril. 2005.

- LXII -

GASTO EDUCACIONAL PÚBLICO NO BRASIL E NO URUGUAI: DIRETRIZES DE SUA ALOCAÇÃO AOS SETORES ESTATAL E PRIVADO

Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
nalu.farenzena@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo do texto é examinar diretrizes da política de financiamento da educação básica no Brasil e no Uruguai, nas décadas de 2000 e 2010 (até 2014), no que concerne a disposições mais gerais sobre o direcionamento do gasto público educacional aos setores estatal e privado. É produto de uma pesquisa de análise comparativa de alguns eixos das políticas públicas da educação básica, de âmbito nacional, da Argentina, do Brasil e do Uruguai; foco foram as políticas de governos de esquerda e centro-esquerda, das décadas de 2000 e primeiros anos da década de 2010, em contraste com as de governos de direita e centro-direita, da década de 1990. O recorte deste texto justifica-se pela intenção de aprofundar a discussão, além da própria pertinência de comparar Brasil e Uruguai no que se refere ao tema em tela.

Nos dois estados, na década de 2000, os governos nacionais foram assumidos por posições mais progressistas dentro do continuum esquerda-direita, em contraste com a década de 1990, quando políticas de corte neoliberal inspiraram as ações públicas, embora com matizes consideravelmente diferentes num e noutro estado. Tal coincidência no movimento político mais geral dos dois países ensejou a discussão de semelhanças e diferenças entre referenciais do financiamento da educação.

O financiamento da educação é trabalhado no viés de análise de políticas públicas. A pesquisa referente ao tema deste texto abrangeu análise documental, principalmente legislação, complementada por aportes de produção acadêmica.

GASTOS PÚBLICOS EXCLUSIVOS AO ENSINO PÚBLICO OU NA EDUCAÇÃO ESTATAL E PRIVADA?

Nesta seção, a situação de cada um dos países será tratada, com ênfase na resposta ao seu título, acrescendo-se alguns elementos de contexto do tipo político-institucional.

A República Federativa do Brasil é formada pelos estados, municípios e Distrito Federal (DF). A organização político-administrativa compreende a União, os 26 estados, o DF e os municípios, considerados autônomos, nos termos constitucionais-legais.

De 2003 a meados de 2016, o Brasil teve na presidência uma coalizão de centro-esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores, com os seguintes presidentes: Luiz Inácio Lula da Silva (dois mandatos, de 2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e um mandato inconcluso em função de *impeachment*, de 2015 a agosto de 2016). Com a orientação de esquerda, tiveram impulso as políticas públicas sociais, entretanto, mantiveram-se fundamentos da agenda macroeconômica neoliberal do período anterior, como a política de geração de *superávit* fiscal (MORAIS; SAAD-FILHO, 2011; FAGNANI, 2011).

Na legislação da organização da educação no Brasil, tem relevo a Constituição da República (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). No período que é objeto de estudo, novas disposições para a educação foram estabelecidas por emendas à Constituição e por leis que modificaram a LDB, imprimindo mudanças na estrutura e na organização nacional da educação e no seu financiamento.

Dada a organização federativa do país e as especificidades do federalismo no setor educacional, todas as esferas de governo possuem responsabilidades no financiamento público da educação, para o qual concorrem definições sobre prioridades mais gerais e de cada esfera. Uma das prioridades é a destinação dos recursos públicos ao ensino público, embora seja permitido alocá-los a instituições privadas sem fins lucrativos. Este arranjo, definido no texto constitucional de 1988, não foi modificado nos governos de esquerda.

Outro elemento a destacar é o de que a Constituição da República contém dispositivo que impede que o Estado institua impostos sobre patrimônio, renda ou serviços de estabelecimentos educacionais não lucrativos (art. 150, inciso VI, alínea c).

Cabe referir, ainda, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado por emenda constitucional de 2006 e principal política de financiamento da educação básica. Na sua regulamentação, foram ampliadas as possibilidades de repasse de verbas para instituições não estatais.

A *República Oriental del Uruguay* é um Estado com ordenação institucional unitária, mas com unidades territoriais subnacionais, os departamentos.

O partido *Frente Amplio* assumiu o governo nacional em 2005 com proposta de justiça social, combate à pobreza e à miséria e participação social, representando uma *virada à esquerda*, com rechaço ao paradigma neoliberal (MOREIRA; DELBONO, 2010). De 2005 em diante o *Frente Amplio* está à frente do governo nacional, com os seguintes presidentes: Tabaré Vázquez (2005-2010); José Mujica (2010-2015); Tabaré Vázquez (mandato 2015-2020).

No ano de 2008, foi editada a Lei n. 18.437, *Ley General de Educación* (LGE), sendo que a sua elaboração constou no programa de governo do *Frente Amplio*. A Constituição uruguaia é de 1967 e, embora tenha sofrido algumas modificações em anos posteriores, estas não incidiram em preceitos da educação.

A administração da educação básica é centralizada, são os órgãos nacionais que têm a responsabilidade de gestão da educação pública, bem como a regulação da educação privada. As decisões fundamentais na educação básica são da alçada da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP), órgão autônomo previsto no art. 202 da Constituição uruguaia.

Na *Ley General de Educación*, o art. 14, ao declarar a educação como bem público, proíbe a assinatura de tratados internacionais e acordos de cooperação que "[…] directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización." (URUGUAY, 2009). O gasto público em educação formal destina-se à provisão de educação pública. A educação privada não recebe apoio financeiro estatal, a não ser a isenção de tributos – o art. 69 da Constituição isenta as instituições privadas de ensino do recolhimento de impostos, como forma de subvenção pelos seus serviços; ademais, há isenções de pagamento do imposto de valor agregado e imposto de renda das atividades econômicas derivadas de doações de empresas privadas ao setor educacional.

CONCLUSÃO

No Brasil manteve-se, no período, a prioridade do gasto público no setor estatal e a possibilidade de repasses ao setor privado sem fins lucrativos, o que foi ampliado no período, por meio de políticas como o Fundeb. No Uruguai, os recursos estatais são destinados ao setor público educacional, preceito intocado no período. Nos dois países, manteve-se, no período analisado, a isenção de pagamento de impostos por instituições educacionais. No

Uruguai, pelo *status* da educação como bem público, é vedado ao governo firmar acordos e tratados que denotem mercantilização da educação.

Num intervalo de tempo em que partidos de esquerda estiveram à frente dos governos nacionais dos dois países, as disposições mais gerais sobre o direcionamento do gasto público educacional aos setores estatal e privado seguiram na linha de permanência dos ordenamentos anteriores. Juntamente com a coincidência neste legado das políticas prévias, é de destacar mudanças incrementais que vão em direções contrárias: no Uruguai, o reforço da ação do Estado contra a mercantilização da educação; no Brasil, o reforço à destinação de recursos estatais para instituições privadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 [versão atualizada, com emendas constitucionais e identificação das modificações]. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [versão atualizada, com identificação das modificações]. Brasília, 2017.

FAGNANI, Eduardo. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan./jun. 2011.

MORAIS, Lécio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da Economia Política à Política Econômica: o novo-desenvolvimentismo e o Governo Lula. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 4 (124), p. 507-527, out./dez. 2011.

MOREIRA, Constanza; DELBONO, Andrea. De la era Neoliberal a la Reemergencia de la "Cuestión Social". In: MANCEBO, María Ester; NARBONDO, Pedro. **Reforma del Estado y Políticas Públicas de la Administración Vázquez**: acumulaciones, conflictos y desafíos. Montevideo: Fin de Siglo Editorial, 2010. P. 97-114.

URUGUAY. Constitución de la República Oriental del Uruguay, de 15 de febrero de 1967

[con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994, el 8 de diciembre de 1996 y el 31 de octubre de 2004]. Montevideo, 2017.

URUGUAY. Lei n. 18.437 de 2009. Ley General de Educación. **Diario Oficial**, Montevideo, 2009.

- LXIII -

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DAS ENTIDADES BENEFICENTES DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Natalia de Souza Duarte
Secretaria de Educação do Distrito Federal
nataliasduarte@gmail.com

INTRODUÇÃO

No atual estágio do capitalismo financeiro, com hegemonia da versão ultra neoliberal e constante busca de altas margens de lucros, somada a crise econômica mundial de 2008, o capital voltou-se com especial voracidade ao fundo público, elaborando novas e diversificadas formas de exploração dos recursos anteriormente destinados ao financiamento do Estado.

O Estado assegura sua receita por meio de impostos a fim de assegurar recursos à positivação de direitos. A Constituição Federal vinculou recursos às políticas sociais para o atendimento das necessidades da maioria da população, especificando e destinando recursos e gastos mínimos às áreas sociais. Para fender essa salvaguarda, alguns mecanismos têm sido utilizados como a Desvinculação de Receitas da União (DRU), a Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95) e as desonerações.

A DRU permite, desde 1994, que o governo federal desvincule 20% de tributos federais atrelados por lei a fundos ou despesas sociais. A EC 95 prejudicou a já maltratada vinculação de recursos, congelando as despesas primárias do governo por 20 anos. E a desoneração ocorre quando o Estado abre mão de parte de sua receita obtida por taxas e impostos por meio de isenções, anistias, imunidades, reduções de alíquotas, deduções ou abatimentos e adiamentos de obrigações de natureza tributária. Essa concessão beneficia diretamente o capital posto que é financiamento indireto à área desonerada.

Essa pesquisa trata da desoneração concedida a área de educação, por meio da imunidade tributária concedida às instituições certificadas como beneficentes de assistência social que prestam serviços de educação.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa foi financiada pela CNTE e integrou investigação acerca da mercantilização e privatização da educação básica no Brasil. A questão-problema que orientou a pesquisa integral foi: em que medida a privatização e a mercantilização avançou sobre a educação básica no Brasil? A questão que orientou o trabalho que ora se apresenta foi: Quais os mecanismos de desoneração na área da educação?

Para responder a essa questão adotou-se a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), que combina métodos quantitativos e qualitativos, de forma complementar, com interação entre os dois modelos (LAPERRIÈRE, 2008). Outra característica da TFD é repetir a mesma pergunta a diferentes instâncias, fontes e níveis, seguidas de análise criteriosa por meio de procedimentos de redução, codificação e conceitualização que permitem categorizar, relacionar e analisar os dados obtidos.

Os dados sobre a desoneração foram obtidos nos relatórios governamentais sobre o tema, denominados de Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária – DGT da Receita Federal do Brasil (RFB, 2009 a 2018) e no SisCEBAS[46] do MEC. O período estudado e referia, inicialmente, aos anos de 2009 a 2013 (financiado pela CNTE), sendo atualizados até 2018 em pesquisa autofinanciada. A análise realizada foi feita a partir da perspectiva materialista histórico-dialética que entende a desoneração como forma de privatização e mercantilização da educação. Privatização porque repassa recurso público à área privada (não pagamento de impostos) e mercantilização porque incentiva a venda da mercadoria educação por instituições privadas de ensino.

Um primeiro achado foi a confirmação da privatização do fundo público. As desonerações apresentaram crescimento de 200% entre 2009 e 2018. A soma concedida ao capital em 2009 foi da ordem de 116 bilhões (17,3% do Fundo Público ou 3,65% do PIB), em 2013 foi 225 bilhões de reais (4,5% do PIB ou 22, 4% das receitas da União), em 2015 270 bilhões (4,5% do PIB ou 22, 7% da receita) e em 2018 estimou-se a desoneração de 290 bilhões ou o equivalente a 20,7% do fundo público do período (RFB, 2013 e 2018). Há 10 anos temos, anualmente, a drenagem de 1/5 do fundo público doado à iniciativa privada.

De 2009 a 2018 foram concedidos R$ 97,8 bilhões aos "empresários filantropos" da área de educação em função desses sete programas tributários: i. Dedução do Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF) dos gastos com educação privada; ii. Imunidade tributária de instituições de educação que são certificadas como Entidade Beneficente de Assistência

[46] http://cebas.mec.gov.br

Social (CEBAS); iii. Incentivo fiscal para livros técnicos e científicos; iv. Desoneração da produção de Veículos para Transporte Escolar; v. Compra indireta de vagas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI); vi. Dedução do IRPF e jurídica em função de doações a instituições de ensino e pesquisa; e vii. Desoneração na produção de computadores por meio do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA e RECOMPE).

Do montante desonerado, os programas com maior impacto na desoneração são: IRPF dos gastos com educação privada (42 % do total desonerado em função da educação); à concedida a instituições de educação beneficentes (34 %); e, a desoneração do PROUNI (9% do total desonerado para educação). Também foram as áreas que apresentaram maior crescimento.

Esses dados nos permitem afirmar que vêm ocorrendo a mercantilização e privatização da educação básica por meio das desonerações. O avanço da perspectiva ultra neoliberal que restringe direitos e desmonta o Estado nos projeta um futuro desolador no que se refere ao pacto social estabelecido na Constituição de 1988. Encontra-se ameaçado o marco civilizatório dos direitos humanos como matriz da nossa sociabilidade e a concepção de educação pública como direito humano fundamental, inalienável e subjetivo.

Outro dado importante é que a desoneração em função de imunidade tributária em função do CEBAS se dá mediante isenção nas contribuições sociais obrigatórias incidentes sobre a remuneração paga ou creditada aos seus empregados e trabalhadores avulsos, que passam a ser custeados, diretamente, pelos trabalhadores que sustentam a previdência. E a perspectiva é de agravamento desse quadro, tendo em vista que em 2015 existiam 1.241 entidades certificadas e em 2018 já eram 2.039[47].

Outra contradição é a distribuição extremamente desigual dessas instituições, quase todas em centros urbanos da Região Sudeste, justamente os espaços de maior renda e serviços prestados pelo Estado. São Paulo tem 640 instituições beneficentes de educação (30,6% do total), Minas Gerais 290 (14,2%), RS 256 (12,6%) e RJ 1557 (8%). Outro dado importante: das 2039 instituições certificadas, 1.748 instituições são de educação básica, evidenciando a mercantilização na educação básica.

Outro efeito deletério indireto da desoneração é que as renúncias tributárias adotadas também prejudicam o direito à educação por meio da redução dos recursos para o financiamento da educação pública, já que impactam diretamente o repasse de recursos para

[47] Dados obtidos por meio do Sistema do MEC – CEBAS Educação. Para maiores informações consultar http://cebas.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=142

os Fundos de Participação dos Estados (FPE) e dos Municípios (FPM). Para Salvador (2015), de 2009 a 2013 as desonerações tributárias concedidas sobre Imposto de Renda (IR) e Imposto sobre Produto Industrializado (IPI) - que compõe o FPE e o FPM – subtraíram da educação e do FPE e FPM, respectivamente, R$ 12,5 bilhões e R$ 3,79 bilhões, violando o já parco financiamento à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual estágio do capitalismo financeiro transformou o fundo público em recursos vulneráveis à mercantilização e privatização, sendo a desoneração um dos mecanismos possíveis para esse acesso. No caso Brasileiro vem ocorrendo a desoneração de volumes de recursos que ultrapassam os 20% de todo o fundo público e representam a incrível cifra de 5% do PIB. A lógica empregada para a desoneração é filiada a um sistema tributário regressivo e extremamente injusto e veicula a concepção de educação que afiança e estimula a existência e o subsídio financeiro do Estado às instituições privadas, na contramão da compreensão da educação como política social e direito humano fundamental e inalienável.

REFERÊNCIAS

LAPERRIÈRE, A. A Teorização Enraizada (Grounded Theory): procedimento analítico e comparação e comparação com outras abordagens similares In: A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RFB. Receita Federal do Brasil. Demonstrativo dos Gastos Tributários. Estimativas bases efetivas 2011. Série 2009 a 2013. Brasília, 2013.

RFB. Receita Federal do Brasil. Demonstrativo dos Gastos Tributários. Estimativas bases efetivas 2011. Série 2014 a 2018. Brasília, 2018.

SALVADOR. Renúncias Tributárias: os Impactos no Financiamento das Políticas Sociais no Brasil. 1. ed. Brasília: INESC, 2015.

- LXIV -

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REGIÃO NORTE: METAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nathalia Moreira Nunes
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
nathaliamoreiranunes@hotmail.com

Jocélia Barbosa Nogueira
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
jocelia.bnogueira@hotmail.com

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES foi criado em 2007, e em 2010 se transformou em Decreto-Lei n° 7.234, no qual, configura-se como uma política pública que tenta reparar os efeitos das desigualdades sociais através da assistência aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica com o objetivo "[...] I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – e reduzir as taxas de retenção e evasão[...]" (BRASIL, 2010, art. 2). A partir desta política, coube as universidades planejar, criar critérios e metodologias que atendesse as áreas estipuladas pelo programa e selecionasse os estudantes de graduação para serem beneficiados pelo mesmo.

De acordo com as análises documentais desenvolvidas no referido estudo, a partir de uma pesquisa em iniciação científica [48], na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, situada na Região Norte, o programa de assistência estudantil é coordenado pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGESP e desempenhado pelo Departamento de Assistência

48 Estudo realizado a partir da Pesquisa em Iniciação Científica, intitulada: A Política Nacional de Assistência Estudantil e a formação do discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Estudantil – DAEST. Os estudantes que visam receber os benefícios precisam se inscrever através da disponibilização de
editais lançados todos os anos que ditam as principais regras para a concessão da assistência estudantil na instituição.

Apesar de existir a assistência estudantil que concede os benefícios de acordo com as áreas do PNAES, muitos discentes que necessitam ainda ficam desassistidos, pois, a quantidade de vagas ofertadas ainda é insuficiente para o grande número de alunos da Região Norte que vem de classes trabalhadoras e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido,

> dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso à importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudo e trabalho (VARGAS, 2008, p. 50).

Diante disso, é necessário que a política pública de assistência estudantil considere, quanto aos repasses de recursos, as questões regionais, sociais e econômicas. Buscamos, portanto, evidenciar as modalidades de assistência que estão sendo ofertadas para os estudantes da Região Norte que visam minimizar as desigualdades socioeconômicas.

Na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Região Norte, são realizados em atendimento as áreas do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, as modalidades de assistência como: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, que visam reduzir as desigualdades socioeconômicas, no qual, muitos estudantes estão submetidos; como podemos destacar a seguir.

Quadro 1 – Ações desenvolvidas na UFAM em atendimento ao PNAES

Áreas de atuação indicadas pelo Decreto nº 7.234/2010	**Ações Desenvolvidas pela UFAM**
1 – Moradia estudantil	Auxílio Moradia (2)
2 – Alimentação	Restaurante Universitário. Auxílio Acadêmico.
3- Transporte	Auxílio Acadêmico (2)
4 – Atenção à Saúde	Atendimento psicológico.
5 - Inclusão digital	Não possui.
6 – Cultura	Festival Folclórico. Festa Junina.
7 – Esporte	Jogos Universitários da Universidade Federal do Amazonas – JUUFAM. Projeto treinamento/jogos universitários. Corrida de acolhida aos calouros.
8 – Creche	Auxílio creche (1) (2)
9 - Apoio Pedagógico	Auxílio Acadêmico
	Auxílio* MATDAC (1) (2) Auxílio *PECTEC (1) (2)
10 - Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	Programa EUAPOIO

(1) Auxílios lançados no ano de 2019.

(2) Envolve repasse de auxílio financeiro aos beneficiários do Programa.

* Auxílio Materiais didáticos de alto custo;

*Auxilio Participação em eventos científicos e tecnológicos e culturais.

Fonte: DAEST/UFAM 2019, elaborado pelas autoras.

A assistência estudantil realizada na instituição ainda se encontra em processo de consolidação e ampliação dos benefícios concedidos, pois, como podemos observar a mesma

não atinge todas as áreas estipuladas pelo PNAES, mas tem a meta nos próximos anos de prestar um atendimento e acompanhamento melhor aos estudantes beneficiários do programa, e também ampliar os benefícios e vagas para toda comunidade acadêmica que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica como destacamos na figura a seguir.

Figura 1 – Meta para Assistência Estudantil da UFAM 2016/2025

Projeto/ Objetivo	V5 – O25 - Projeto 2: Excelência na prestação de serviços ao estudante. 5.1.2 Garantir o atendimento com qualidade no âmbito da assistência estudantil.
Metas Gerais	M1 - Assegurar que 60% dos alunos fiquem satisfeitos com a prestação de serviços estudantis (L). M2 - Ampliar em 20% a oferta de bolsas / auxílios (L). M3 - Atender 100% das demandas dos alunos com deficiência (L). M4 - Monitorar e avaliar semestralmente o desempenho acadêmico de 100% dos discentes assistidos por programas financiados pelo PNAES (C).

Fonte: PDI 2016/2025 UFAM

Essas metas desvelam o papel da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ou seja, das Políticas Públicas para com os estudantes da Região Norte que necessitam de assistência estudantil para permanecer e concluir seus cursos de graduação.

Os dados apresentados neste estudo nos permitem compreender como está sendo realizada a implantação da assistência estudantil na Universidade Federal do Amazonas, situada na Região Norte, onde a mesma vem enfrentado muitos desafios para atingir suas metas de excelência para estabelecer a assistência estudantil.

Um dentre os vários desafios é a ampliação de vagas dos benéficos de assistência em âmbito institucional e atingimento de todas as modalidades que o Programa Nacional de Assistência determina para todas as universidades.

Desta maneira, a assistência estudantil na Região Norte ainda está em processo de consolidação, pois, não atinge totalmente as exigências do PNAES, porém; mesmo com tantos desafios sociais, econômicos e regionais a Universidade Federal do Amazonas vem realizando sua função, como instituição pública, quando assume um papel social relevante no que se refere a promover a inclusão de alunos de baixa renda.

Nesse sentido, avaliamos que as metas objetivadas pela universidade possuem a perspectiva de contribuir e melhorar a assistência estudantil no âmbito da Região Norte, a toda comunidade acadêmica que se encontra em vulnerabilidade socioeconômica, com intuito de estabelecer a permanência com qualidade aos estudantes e conclusão dos cursos de graduação na instituição efetivando, assim, um direito conquistado por meio de muitas lutas populares advindas, principalmente, dos próprios estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acessado em 14 de janeiro de 2019.

MANAUS, **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016 – 2015**. Departamento de Modernização Administrava; elaboração: Mariomar de Sales Lima; Ana Flávia de Moraes Moraes; Maike dos Santos Ribeiro; Glauce Cavalcante Lindoso e Márcio Augusto Silva Conceição. Manaus: Edua, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13i2_2neB5kNFv96lVcaoNKsXSiEelCqq/view. Acessado em 02 de janeiro de 2019.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf. Acesso em 14 de janeiro de 2019.

- LXV -

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS DE HABITUS E CAMPO PARA O ENTENDIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM NOVO ESBOÇO DE MODELO ANALÍTICO

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos
Professor Associado I - Universidade Federal Fluminense
pablobispo@id.uff.br

A educação é, antes de tudo, um campo multidisciplinar. Melhor ainda, a educação é um campo transdisciplinar e multidimensional, no que se refere aos aportes teóricos utilizados, tanto como ciências fonte – para usar a expressão célebre de Anísio Teixeira (1957) –como ciências objeto. No tocante à especificidade da educação, há uma visão da mesma como ciência aplicada e ao mesmo tempo como campo interdisciplinar, de forma que, para que tenha as características do progresso científico, sejam observadas "condições de desenvolvimento inteligente, controlado, contínuo e sistemático" (Teixeira, 1957, p. 8). Mas, não se trataria de criar uma pretensa ciência da educação que, segundo ele, não existe e nem poderia existir.

Dentro desta linha de raciocínio cabe indicar que se deve ter em conta que as múltiplas interfaces entre a educação e outras ciências encontram na política educacional um *lócus* privilegiado de pesquisa, e, de certo modo, de luta política. Assim sendo, tanto a interface jurídico-política da educação quanto outras interfaces, a saber, avaliação, currículo, didática, psicologia, história e sociologia etc. são fundamentos da educação (ou ciências fontes). Entendemos que estas são passíveis de análises, desde que não tenham uma linearidade causal, tampouco um reducionismo que procure imputar a fatores únicos e unívocos os fenômenos observados na pesquisa, quando aplicada à concretude da prática, seja esta a prática escolar, seja esta a prática da análise dos planos, ações, programas e desdobramentos das políticas públicas.

No que concerne especialmente ao campo da política educacional, devemos ter em conta que as análises que são empreendidas no Brasil devem muito aos campos de estudo vinculados à área de conhecimento das políticas públicas, em sentido lato. Assim sendo,

torna-se necessário não somente um conhecimento mais aprofundado acerca deste campo, advindo da ciência política, quanto também se torna primordial procurar novas metodologias de investigação que possam produzir instrumentos de pesquisa aplicados à área de conhecimento.

O objetivo deste trabalho é trazer uma contribuição para a Política Educacional a partir da apresentação e aplicação de um modelo multidimensional de análise, o qual utiliza como base os conceitos de *Habitus e Campo* (BOURDIEU, 2001) e a metodologia de modelagem gráfica de dados apresentada por Jeremy Lane (LANE, 2006) e que se baseia na visão relacional da sociologia bourdieuniana para analisar as relações entre estrutura e volume de capital a partir de um sistema gráfico de abscissas e ordenadas (SANTOS, 2014).

Ainda em relação ao modelo analítico apresentado no trabalho, cabe indicar que o mesmo se refere à estrutura de capital como similar ao poder nomotético (referente à construção e afirmação de normas jurídicas) e o volume de capital, por seu turno, se vincularia ao poder político, visto que este seria o elemento primordial na motivação das lutas por afirmação no *Campo* da Política Educacional no Brasil (sem desconsiderar elementos econômicos, culturais e simbólicos presentes no mesmo).

Por último, mas nem por isso menos importante, para a delimitação das posições e interpretação subsequente a esta, foram levados em consideração dois elementos primordiais para captar a *illusio* (o sentido do que está em jogo no Campo), bem como a maneira como agentes e instituições se posicionam a partir da distinção obtida a partir da concentração de capitais, trajetória no *Campo* e configuração atual do mesmo, o que resulta em elemento de distinção destes agentes e estruturas (BOURDIEU, 2001-b). Assim, para a composição do sistema analítico gráfico temos dois princípios ordenadores primordiais: a) As diferentes condições de cada região (definidas pelos eixos "X", alusivo ao volume de poder nomotético, e, "Y", referente à quantidade de poder político) do *Campo* (divididas em quadrantes); b) o modo como os elementos (agentes e instituições) distam ou se aproximam a partir de suas características intrínsecas tomadas em relação a sua estrutura e volume de capital.

Ao fim deste estudo, somos levados a crer que o referido modelo analítico não somente guarda diversas possibilidades para a análise dos elementos (agentes e instituições) da Política Educacional no Brasil, como merece ainda aprimoramentos constantes, de modo a refinar sua capacidade de entendimento das múltiplas e contraditórias interfaces deste *Campo,* o qual vem a ser mais um "caso particular do possível"(BACHELARD, 2001).

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001-a.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo, Martins Fontes: 2001.

LANE, J. ***Bourdieu's politics:*** *problems and possibilitys. New York*, Routledge, 2006.

SANTOS, Pablo S. M. B. Campo do poder, refração política e legislação educacional: notas para uma discussão da gestão democrática no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 4, p. 969-984, abr. 2015.

TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. v.2, n.5, ago. 1957. p.5-22.

- LXVI -

META 06 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DILEMAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Priscila Medeiros Moura de Lima
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
primedlim2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição de 1988, da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, além da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Educação Integral em Tempo Integral recebeu respaldo legal e ampliou as perspectivas legais para sua implementação no âmbito nacional.

Para Pacheco (2008, p.05), a discussão sobre uma proposta de Educação em Tempo Integral é complexa por considerar variadas dimensões conceituais como "tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre diferentes saberes, relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação".

A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar o debate educacional sobre Educação em Tempo Integral no âmbito público, a partir da temática apresentada na Meta 06 do PNE, tornando possível uma reflexão acerca de seus dilemas, bem como das perspectivas que podem gerar no âmbito nacional.

No que se refere aos objetivos, propõe-se como objetivo geral, analisar as estratégias existentes no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 no que se refere à implementação da oferta da educação em Tempo Integral e como objetivos específicos: a) analisar as concepções de educação em tempo integral no Brasil a partir do início do século XX sob a perspectiva político-filosófico b) refletir sobre o debate atual voltado para a educação em tempo integral na busca para a promoção e emancipação dos sujeitos que a compõem; c)

refletir se as práticas que estão sendo implantadas no cenário nacional para ampliar a jornada escolar são fiéis à concepção de educação integral.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Coelho (2009) a expressão "educação integral" pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o sujeito, considerando-o em sua condição multidimensional.

Assim, pensar em Educação em Tempo Integral requer mais do que apenas ampliar o tempo de permanência das crianças na escola com fito de ocupá-las, e sim, ter compromisso com sua formação enquanto sujeito, conforme indica Mooll (2009, p. 18): de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.

Igualmente, a Educação em Tempo Integral deve apreciar a possibilidade de explorar e desenvolver as potencialidades humanas e assumir o papel de articular experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora da escola.

Assim, considerando a Meta 06 do PNE e suas respectivas estratégias é possível perceber a oferta da educação integral enquanto instrumento de pleno desenvolvimento das capacidades do ser? Quais as estratégias e programas existentes no governo federal que impulsionam a oferta da educação em tempo integral?

A metodologia utilizada será um estudo de documentos e uma revisão teórica (KETELE; ROEGIERS, 1993) com um estudo documental com os instrumentos que orientam os processos formativos voltados para a Educação em Tempo Integral: legislação vigente, documentos oficiais, além de programas do governo federal de maior importância para a educação em tempo integral.

CONCLUSÕES

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que traz uma meta específica para a Educação em Tempo Integral, pensar sobre o assunto tornou-se pauta regular para construção de políticas públicas de ensino compromissadas com o desafio da oferta da Educação em Tempo Integral.

Assim, convém considerar o desenvolvimento da Meta 06 do PNE, independente da região do país ou condições sociais e econômicas que pautem os estudantes, como forma de garantir que todos tenham acesso a uma escola pública de qualidade. Para tal, o processo de universalização da educação em tempo integral no Brasil deve ser antecedido por políticas públicas de educação que favoreçam o alcance da sua meta.

REFERÊNCIAS

COELHO, Lígia Martha C. da C. e PORTILHO, Danielle Barbosa. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, DP&A; FAPERJ, 2009.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS; Xavier. **Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

PACHECO, Suzana M. **Elementos para o debate necessário**. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 03-10.

- LXVII -

CUSTO ALUNO QUALIDADE INICIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Renata Valério Silva
rehvalerio@gmail.com

Érika Ramos Januário
erikauem@gmail.com

Thais Godoi de Souza
thaisgodoi87@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

O texto refere-se a alguns resultados preliminares de uma pesquisa em andamento. Trata-se de uma análise documental e de cunho teórico realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI), no qual apresenta algumas considerações a respeito do CAQi partir da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O objeto se refere ao Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e visa expor as discussões realizadas acerca deste.

No ano de 2002 a Campanha Nacional de Direito pela Educação iniciou uma mobilização em prol da qualidade da educação brasileira, tendo como meta a efetivação de uma conceituação da "qualidade", sendo assim o Custo Aluno Qualidade

> [...] representa uma inversão na lógica do financiamento das políticas educacionais no Brasil: o investimento, antes subordinado à disponibilidade orçamentária mínima decorrente da vinculação constitucional de recursos alocados para a área, passa a ser vinculado à necessidade de investimento por aluno para que se seja garantido, de fato, um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras

> (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p.14).

Dessa forma "O CAQi é um mecanismo, [...] que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p.18)".

De acordo com o estudo *Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil (2007)*, a qualidade é abordada como um "conceito em disputa", com isso entendem que "a qualidade em educação é um conceito histórico, socialmente construído. A discussão sobre o tema reflete o momento em que vivemos e a disputa de significados existentes na sociedade" (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2007, p.18).

DESENVOLVIMENTO

Os desafios para a educação perduram por anos, na década de 1970, "o debate foi marcado pela dualidade qualidade *versus* quantidade" sendo a qualidade da educação uma proposta para poucos. "Na passagem para os anos 1980, ganhou espaço a discussão acesso *versus* permanência", época essa que a educação passa a ter caráter mercadológico, com visão para formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, "relacionando-se qualidade e eficiência do sistema com indicadores de repetência e rendimento escolar" (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2007, p.20).

Na transição da década de 1980 para 1990 é promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que garante e amplia os direitos do cidadão, além desse marco em 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação de Jomtien (1990), na Tailândia, na qual são estabelecidas metas a serem alcançadas, objetivando a melhoria na qualidade de educação, assinado pelo Brasil e outros países comprometendo-se a realizarem essas metas.

A década de 1990 no Brasil ficou marcada pelas reformas educacionais com caráter neoliberal e uma intensa influência de organismos internacionais nas tomadas de decisões na agenda política brasileira, como, o Banco Mundial. Agência multilateral que surgiu em 1944, com o objetivo de recuperar a economia dos países devastados no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), porém em 1968 com a gestão de Robert McNamara o banco toma novos rumos, direcionando-se a questões sociais.

Nesse contexto de influência na agenda política do Brasil, iniciou-se uma forte tendência à privatização e mecanismos que intensificaram a relação público e privado. Neste panorama a educação encontra-se como formadora de trabalhadores para o mercado de trabalho e a discussão acerca da qualidade da educação se "incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas [...]" (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2007, p.20), marcada pela "buscade eficiência[49]".

Diante de reformas educativas constantes que marcaram a década de 1990, a qualidade da educação entrou em um campo de disputa, como afirma Moreira (2018) "a educação ficou condicionada às propostas políticas de uma agenda mundial, sob os moldes de uma educação flexível (MOREIRA, 2018, p.206)".

Com o objetivo de estabelecer um conceito de qualidade que atenda a todos, a Campanha, estabeleceu como pontos norteadores para conceituar qualidade, os seguintes elementos

> [...] gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena; é comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito; exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas; reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do País; se referencia nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade; está indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação; se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2007, p. 24).

É acreditando nesses elementos que a Campanha persiste na luta por uma educação de qualidade. O CAQi e o CAQ ganham importância com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, como uma meta a ser cumprida.

> [...] incluídos em quatro das doze estratégias da meta 20 do novo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), que trata do

[49] Diversos estudos que abordam esse tema. Ver: Peroni (2016), Adrião (2018), Bresser (2018) e Freitas (2018).

> fianciamento da educação. É possível dizer que os dois mecanismos são os meios necessários para que todas as metas relativas à educação básica possam ser cumpridas no PNE (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p.15).

No ano de 2018 a campanha publica o livro *CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?* em um contexto difícil para pesquisadores da educação, uma vez que nos encontrávamos em período eleitoral, no qual se disputava ideias antagônicas, de um lado a extrema direita e do outro a esquerda.
A extrema direita com propósitos neoliberais e neoconservadores ganhou a disputa e iniciou-se um momento conturbado para a educação com reformas incisivas e descontínuas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma a efetivação do CAQi e CAQ encontra-se na dificuldade de políticas contínuas no contexto de (anti) reformas, retrocedendo o avanço da democracia e da justiça social (MOREIRA, 2018, p.208). O principal obstáculo para a implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial é a falta de comprometimento do governo perante a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade que atenda a todos. Não há uma agenda política comprometida com a realidade brasileira, com os princípios da educação e com uma ideologia que respeite todas as classes. Existe ainda muito forte a ideia de que a educação de qualidade deve ficar detida nas mãos da classe dominante, é contra esse ideal que precisamos lutar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. & SPINK, P. (orgs) Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 1998

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo, 2018.

CARREIRA, Denise. PINTO, José Marcelino Rezende. São Paulo: Ed. Global. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Reforma Empresarial da Educação – Nova Direita, Velhas Ideias. Expressão Popular. São Paulo, 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. O Público e o Privado na Educação: Projetos em Disputa? **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

- LXVIII -

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: UMA DÉCADA PERDIDA?

Renato Ribeiro Leite
Universidade Estadual de Goiás
leiterr@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito social e definiu que os responsáveis pelo seu provimento são o Estado e a família. Para resguardar o direito à educação, o Estado estabeleceu a estrutura e as fontes de financiamento. Ao determinar a vinculação de recursos financeiros para a educação, a Constituição garantiu percentuais mínimos da receita, resultantes de impostos, à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

O objetivo geral da presente deste trabalho é apresentar análise da aplicação dos recursos financeiros destinado à educação do estado de Goiás após a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para viabilizar a análise, o pesquisador fez uso de dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), da Ação Civil por ato de improbidade administrativa movido pelo Ministério Público do Estado de Goiás e dos relatórios de contas do Estado de Goiás elaborados pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE).

Os recursos financeiros aplicados em MDE na educação pública estadual aumentaram de forma substancial. Em 2017, o estado gastou mais três bilhões de reais em MDE, aumentando mais 550 milhões se comparado com o ano de 2007, um aumento de 20,9%. No período compreendido entre 2012 a 2015 os gastos em educação ainda foram

maiores. Em 2014 foram gastos quase 3,7 bilhões de reais em MDE, um acréscimo de mais de um bilhão de reais em relação ao ano de 2007, como pode ser observado na tabela 1.

Dos mais de 4 bilhões de reais oriundos dos impostos e transferências constitucionais que foram aplicados em 2017, um bilhão de reais foi transferido aos municípios (24,9%). Desde a implantação do Fundeb os percentuais de transferência de recursos financeiros do estado aos municípios vêm aumentando, em 2007 foram transferidas 11,6% das receitas constitucionalmente vinculadas à educação e em 2016 esse percentual saltou para 21,8%.

Mas os gastos em educação pública básica deveriam ter sido ainda maiores, pois nos últimos onze anos o estado de Goiás não cumpriu o percentual mínimo exigido pela Constituição Federal (25%). Em 2007, o estado aplicou somente 20,83%, no ano seguinte aplicou ainda menos 20,13% e nos anos subsequentes continuou não atingindo o percentual mínimo exigido pela legislação federal.

Só 2008, deixou de aplicar 600 milhões de reais em MDE. E nos últimos onze anos foram mais de 4,5 bilhões de reais que não foram investidos na valorização do magistério, na construção e nas infraestruturas das escolas estaduais. Esses recursos não investidos representam 12,8% do total dos gastos da educação nesses últimos anos.

A maior parte dos recursos que não foram aplicados em MDE tiveram como destino o pagamento de despesas com inativos (84,6%). E o restante dos recursos (15,4%) foi contabilizado indevidamente com despesas inscritas em restos a pagar não processados. Para o Ministério Público de Goiás, "os valores inscritos em restos a pagar não processados não poderiam ser incluídos no cômputo de gastos com MDE, para fins de apuração do mínimo constitucional, porquanto não havia, ao fim de cada exercício, recursos disponíveis na Conta Centralizadora do estado e, posteriormente, na Conta Única do Tesouro Estadual, capazes de sustentar financeiramente tais despesas" (Ministério Público, 2018).

Tabela 1 – Evolução dos recursos financeiros gastos em educação do Estado de Goiás (2007 a 2017) (valores em R$, a preços de dezembro de 2017, corrigidos pelo IPCA)

Ano	Total da receita líquida de impostos	Investimentos em MDE contabilizados pelo estado de Goiás	Disponibilidade financeira computada com despesa executada	Despesas com inativos	Total efetivo de despesas com MDE	% alcançado
2007	10.332.812.626,92	2.613.978.690,25	----------	461.862.037,28	2.152.116.652,97	20,83
2008	11.533.434.067,83	2.931.592.182,95	----------	600.044.585,23	2.331.547.597,72	20,13
2009	11.697.706.268,27	2.983.060.895,54	----------	427.511.176,62	2.555.549.718,92	23,67
2010	12.914.583.616,05	3.549.490.232,55	----------	319.332.893,31	3.230.157.339,24	24,75
2011	14.734.488.903,11	3.747.267.554,30	17.142.616,15	297.101.132,06	3.433.023.806,09	22,91
2012	15.786.032.905,04	3.946.584.871,36	----------	390.759.205,92	3.555.825.665,44	22,53
2013	16.093.414.244,51	4.029.080.672,98	----------	361.880.590,31	3.667.200.082,67	22,79
2014	16.582.535.587,94	4.229.524.047,44	67.967.661,73 (restos a pagar)	335.681.922,67	3.825.874.463,04	23,25
2015	15.924.224.584,91	4.000.898.868,19	152.997.577,06 (resto a pagar e merenda)	312.476.876,94	3.535.424.414,19	22,19
2016	15.936.331.751,81	4.027.342.965,61	253.157.096,43	257.579.455,16	3.516.606.414,02	21,96
2017	16.018.274.364,91	4.022.043.506,20	135.296.671,00	185.591.346,25	3.701.155.488,95	23,20

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base nos dados primários do Tribunal de Contas e Ministério Público do Estado de Goiás.

Em 2018, o Ministério Público do estado de Goiás instaurou Inquérito Civil Público a fim de apurar irregularidades praticadas pelo ex-Governador do estado, Marconi Ferreira Perillo Júnior (2011/17), por não aplicar o percentual mínimo de 25% da receita resultante da arrecadação impostos em MDE. O Ministério Público baseou a sua ação da seguinte forma:

> Das constatações decorreram da análise dos relatórios das Unidades Técnicas de Contas do Estado de Goiás (TCE/GO), sobre as Contas do Governador dos exercícios de 2011 a 2017, por meio dos quais ficou cabalmente comprovado que o requerido, ardilosamente, lançou mão de várias **manobras contábeis para manipular dados financeiros e simular o cumprimento da aplicação do mínimo constitucional na área da educação**. (Ministério Público do Estado de Goiás, p. 3, 2018. Grifo no original).

Nesse sentido, para o Ministério Público de Goiás, o governo do estado (2011/17) só conseguiu cumprir o percentual mínimo (25%) de aplicação de recursos públicos em MDE porque maquiou as contas públicas. Para o Ministério Público de Goiás o governo utilizou basicamente de duas modalidades para burlar a legislação educacional.

Na primeira, entre os anos de 2014 a 2017, ele contabilizou indevidamente despesas inscritas em restos a pagar não processados como investimento na educação, no valor total R$ de 553.156.333,00 que não foram amparados por efetiva vinculação financeira.

> Como resultado dessas condutas, houve uma simulação do cumprimento da aplicação mínima em educação e evidente **redução real** dos valores anuais que deveriam ser destinados, por força do comando constitucional, às ações de manutenção e desenvolvimento do ensino público goiano e um montante milionário de restos a pagar de exercícios anteriores concorrendo com os orçamentos dos exercícios seguintes que, no decorrer dos anos, **foram em grande parte cancelados sem que fossem efetivamente investidos na educação** (Ministério Público do Estado de Goiás, p.04, 2018. Grifos no original).

Na segunda modalidade, o estado de Goiás utilizou (2011/2017), de forma indevida e com a anuência do TCE, a inclusão de despesas com inativos (pensões e aposentadorias) no cômputo geral das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino com intuito de atingir o percentual mínimo de 25% determinado pela Constituição Federal.

> Com a maquiagem contábil avalizada pelo TCE/GO, de 2011 a 2017, foi computado o total de R$ 1.771.404.883,75 (um bilhão, setecentos e setenta e um milhões, quatrocentos e quatro mil, oitocentos e oitenta e três reais e setenta e cinco centavos) com investimentos na área de educação, mas que, na verdade, referia-se a gastos com inativos, que contribuição alguma deram à manutenção e desenvolvimento do ensino público goiano durante os respectivos exercícios financeiros (Ministério Público do Estado de Goiás, p.7, 2018).

Não foi somente no governo de Marconi Perillo (2011/17) que o estado deixou de aplicar percentual mínimo de 25% resultante da arrecadação de impostos em MDE. O então governador Alcides Rodrigues Filho (2007/10) também utilizou do artifício de incluir as despesas com inativos para atingir o percentual mínimo exigido constitucionalmente. Durante o seu governo foram utilizados R$ 1.808.750.692,44 dos recursos vinculados à educação para o pagamento de pensões e aposentadorias, esse montante representou 22,27% dos recursos aplicados em MDE no período, observe a tabela 1.

Esse parece ser o caso do TCE que, nos últimos anos, vem aceitando que parte das aposentadorias e pensões dos trabalhadores da educação sejam consideradas como sendo manutenção e desenvolvimento do ensino.

Após análise dos dados do Siope, da ação civil por ato de improbidade administrativa proposta pelo Ministério Público de Goiás e dos relatórios da contas do estado de Goiás elaborado pelo TCE, observou-se que, nos últimos anos, tem havido consideráveis transferências de recursos financeiros vinculados ao financiamento da educação básica para o pagamentos de despesas que não são consideradas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. As irregularidades cometidas pelos agentes públicos na gestão dos recursos destinados à educação ocorrem geralmente por meio de pagamento de despesas que não são consideradas MDE, no caso específico do estado de Goiás na última década, os sucessivos governos, com aval do TCE, utilizaram recursos da educação para o pagamento dos proventos de professores aposentados e pensionistas, foram gastos quase 4 bilhões de reais para o pagamento desta despesa. Recursos financeiros que deveriam ser aplicados na melhoria da remuneração dos professores em pleno exercício da função, infraestrutura e as instalações das escolas estaduais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação* – SIOPE, Brasília, DF.

GOIÁS. *Ação Civil Pública de 10/09/2018*. Proposta pelo Ministério Público do Estado de Goiás contra Marconi Ferreira Perillo Júnior e o Estado de Goiás por ato de improbidade administrativa c/c obrigação de fazer e não fazer com pedido de tutela provisória de evidência. Goiás, 2018.

GOIÁS. Tribunal de Contas do Estado de Goiás. *Relatório sobre as contas do governador do estado de Goiás. Exercício 2007*. Goiânia, 2016. Disponível em: <http://www.tce.go.gov.br/CategoriaDownload?idCategoria=461>. Acesso em: 20 jan. 2018.

- LXIX -

FINANCIAMENTO PÚBLICO DE CÉREBROS: A NEUROCIÊNCIA NOS AUXILIANDO A ENTENDER CURRÍCULOS ESCOLARES PENSADOS SOB A LÓGICA DE FINANCIADORES E FINANCIADOS

Roberta Maria Bueno Bocchi[50]
Doutora em Educação – PUC/SP
abocchi@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Parece ser unanime o entendimento de que o Financiamento Público Educacional é essencial para a sobrevivência da Educação Pública Brasileira. Mas onde exatamente este financiamento pode representar ponto básico para uma aprendizagem de qualidade ou apenas uma forma de controle social, poucos se debruçam a identificar. Sabe-se que o repasse adequado das verbas públicas é importante para a manutenção das instalações físicas, para o pagamento dos salários, para aquisição de merenda ou para a compra de suprimentos escolares, todos requisitos importantes para a qualidade educacional, mas não se estabelece com frequência uma relação direta entre o uso dessas verbas e o processo de aprendizagem em sala de aula. Este artigo discute o financiamento público do Currículo escolar, especificamente o destinado à Educação Básica Pública, tomando como base os estudos desenvolvidos sobre Currículo, combinados com as últimas pesquisas da Neurociência aplicada à Educação, que permitem identificar como ocorre a aprendizagem dentro do Sistema Nervoso Central humano. Ao colocar lado a lado os conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela Educação e os avanços na pesquisa sobre a cognição humana desenvolvidos pela Neurociência, este texto pretende alertar sobre uma possível influência

[50] Pesquisadora da PUC/SP – área Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares;
Pesquisadora em Neurociência aplicada à Educação pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo;
Supervisora de Ensino efetiva da Rede Pública Estadual de Educação do Estado de São Paulo.
Site: www.robertabocchi.com.br

biológica exercida pelo Currículo na formação de nossos alunos e alunas da Educação Básica e o quanto sua forma de financiamento pode se transformar em instrumento de poder e controle social.

O CURRÍCULO FOCADO NO CÉREBRO HUMANO

A Neurociência parece querer nos contar como ocorre a aprendizagem dentro do Sistema Nervoso Central humano e como podemos estimulá-la.

Trata-se de uma ciência nova, que ganhou força com as novas tecnologias de imagem cerebral, que permitem a visualização de atividade cognitiva no interior do encéfalo humano.

As mais recentes pesquisas da área demonstram que o conhecimento se dá através das conexões neurais, que ao acessarem os conhecimentos já armazenados no encéfalo, criam novas conexões, novas aprendizagens. É um processo individual, cada pessoa percebe a realidade e as informações de um jeito próprio, de acordo com a sua aprendizagem anterior, conforme as conexões neurais já realizadas por cada indivíduo.

O ato de aprender é entendido na Neurociência como um movimento em espiral, "[...] refere-se a uma mudança no comportamento que resulta da aquisição de conhecimento acerca do mundo, e a memória é o processo pelo qual esse conhecimento é codificado, armazenado e posteriormente evocado" (KANDEL, 2018, p.1256).

Quando o sujeito recebe uma informação nova, ela é comparada aos padrões encefálicos já existentes e se tiver significado, formará nova conexão neural, novas possibilidades de combinações desses padrões. É então armazenada na memória e pode ser acessada quando necessário. Ao acessar essas memórias e combinar novamente, ampliamos o entendimento, ampliamos a aprendizagem de um padrão já existente.

Todas essas possibilidades cognitivas trazidas à tona pela Neurociência, se apresentam para a Educação no desenho curricular utilizado por cada Escola ou Sistema de Ensino, é no Currículo que se esculpe o sujeito que se quer formar e quais conexões neurais se pretende dar maior robustez.

Diante desse recorte curricular possível, torna-se urgente o abandono do senso comum formado pela ideia de que Currículo se resume ao material didático utilizado por uma Escola ou Rede de Ensino, é preciso reforçar um conceito mais amplo, que contemple além da seleção de conteúdos e material didático, a atitude diária de todos os profissionais envolvidos no ato de ensinar, as formações em serviço, o material de apoio ao docente, a

gestão educacional, o trabalho com a comunidade escolar e por fim, uma dinâmica de sala de aula que entenda a Educação como um ato político.

David Hamilton (1992), ao escrever sobre a origem dos termos Classe e Currículo, conclui que este último veio contribuir para o controle externo educacional, estabelecendo conteúdos e métodos educacionais:

> Primeiro veio a introdução de divisões em classe e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tomaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externo. (HAMILTON, 1992, p. 43)

Para Apple (2006, p. 103), o Currículo é visto como mecanismo de controle social, não sendo neutro e nem aleatório, pois representa os interesses de um determinado grupo. É preciso entender esses interesses sociais para então compreender a seleção de seus conteúdos. O autor relaciona esses interesses com as estruturas econômicas e políticas que contribuem com a desigualdade social.

Outros autores ao longo da história conceituaram Currículo com significados diferentes. Considerando o cenário político atual e o objetivo deste texto, o conceito que mais se aproxima é o abordado por Apple (2006), colocando o Currículo como instrumento de poder econômico, social e político.

Nesse cenário, ganha importância a escolha de quais Competências e Habilidades devem estar presentes em um Currículo. Quem fará essas escolhas? Com qual objetivo?

O Ministério da Educação conceitua, em seus novos documentos curriculares, Competência como um conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. Para cada grupo de Competências há uma lista de Habilidades, que devem ser desenvolvidas para que o aluno alcance as Competências correspondentes ao grupo.

Um bom exemplo dessa dinâmica ocorre quando um sujeito aprende a escrever sem precisar mais parar para pensar em qual letra vem depois ou antes da outra, quando sua escrita já está automatizada, podendo ser exercitada com foco de atenção em outra ação, como por exemplo, escrever enquanto ouve alguém falar. Dizemos que esse sujeito é competente na escrita, que atingiu níveis de proficiência nessa ação, automatizou-a de forma que não precisa mais ficar pensando na ordem das letras, ele conquistou a Competência Escritora.

Para conseguir ser competente na escrita, esse sujeito teve que se tornar primeiro habilidoso na ação de escrever, teve que aprender e exercitar o movimento motor, depois se apropriar do espaço, da imagem, do tempo correto, dos significados, do desenho de cada letra e do treino de atenção e foco. Todas Habilidades necessárias para que um sujeito se torne competente na escrita, automatizado a ponto de escrever por longo tempo sem foco consciente em nenhuma das Habilidades apreendidas anteriormente.

DESENHANDO CÉREBROS

Todo esse movimento de aquisição das Habilidades e Competências que envolve a escrita ou qualquer outra aprendizagem, obedece uma sequência biológica presente no Sistema Nervoso Central humano, que passa pelo córtex pré-frontal planejando a ação, seguido do córtex pré-motor elaborando uma sequência e por fim, o córtex-motor executando a ação. O cerebelo automatiza, corrige e organiza a execução dos movimentos, é o modo operante do circuito montado e treinado, é ele o responsável pelo que chamamos de "Competência". Após se instalar no cerebelo como circuito correto e robusto, é reconhecido pelo cérebro como verdade absoluta, quanto mais for acessado mais robusto se torna. Um possível erro ou tendência equivocada nesse circuito, passa a ser imperceptível ao Sujeito.

Há um número enorme de Competências e Habilidades presentes na vida humana, mas é preciso recortá-las quando pensamos na estrutura de um Currículo. Reflexões sobre que sociedade se quer formar, qual sujeito se deseja para essa sociedade, qual o futuro econômico desejável, entre outras, devem pautar as discussões sobre um Currículo baseado em Competências e Habilidades.

Infelizmente os Educadores nem sempre são ouvidos para a "edição" de um Currículo, quase sempre isso é realizado por Governos ou grandes Instituições Educacionais, que financiam e por isso, pensam o Currículo como um território de "poder", lançando mão de uma ideia de sociedade adequada para os Financiadores e não para os Financiados.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAMILTON, D. *Sobre a origem dos termos classe e currículum*. In: Revista Teoria e Educação, nº 06, p.33 – 52. Porto Alegre, Pannonica, 1992.

KANDEL, E.R. *Princípios de neurociência*. Porto Alegre: AMGH, 2014.

- LXX -

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO VALE DO JAURU/MT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosa Maria Ferreira Botassin
rosabotassin@hotmail.com

Marilda de Oliveira Costa
marilda.costa@pq.cnpq.br

Maria Salete da Silva Seba
saleteseba@hotmail.com

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Brasil

Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa, concluída em 2016, cujo foco principal de investigação foi a Política de Financiamento da Educação Infantil no Brasil e sua implementação nos municípios que compõem a microrregião Vale do Jauru - MT. Tendo como objetivos específicos: analisar as relações entre os entes federados para efetivar o direito educacional às crianças, identificar entre os entes federados a existência do regime de colaboração e relacionar a capacidade financeira dos municípios para o atendimento da Educação Infantil.

Para entender a relação existente entre a Legislação Nacional e as políticas para a Educação Infantil e a complexidade que envolve o conjunto das relações sociais na sociedade capitalista, optou-se por uma teoria que dessa conta de explicar a realidade material, real e concreta. Para isso, buscou-se suporte nas categorias fundamentais da perspectiva dialética: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. A pesquisa permitiu compreender o processo lento de valorização da infância e as políticas públicas voltadas à infância que no Brasil, até 1980, foram marcadas por caráter assistencial. A visão da criança como sujeito de direitos e necessidades próprias ocorreu a partir do movimento democrático,

acolhido pela Constituição Federal de 1988, que pela primeira vez incluiu o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas como dever do Estado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 trouxe o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

No sentido de compreender a Política de Financiamento da Educação Infantil no Brasil analisou-se o processo histórico da vinculação constitucional de impostos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), bem como a participação da União e do Estado no financiamento da Educação Infantil e a existência dos fundos – FUNDEF e FUNDEB. Foi apontada a proposta do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que garantem as condições mínimas de infraestrutura e recursos humanos para que as escolas possam oferecer uma educação de melhor qualidade. Ainda, foram expostos dados específicos sobre as receitas totais e as despesas com educação nos 12 municípios que compõem o lócus desta pesquisa.

O recorte histórico situou-se no período de 2010 a 2014, sendo possível analisar as mudanças trazidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual estipula a obrigatoriedade de que toda criança a partir dos quatro anos seja matriculada na pré-escola, a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014 e a mobilização para construção dos Planos Municipais de Educação.

Algumas razões justificaram o desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta dissertação. Entre elas, estão os desafios da esfera municipal, constitucionalmente responsável pelo atendimento da Educação Infantil, em universalizar a pré-escola até 2016. A primeira meta do Plano Nacional de Educação refere-se à universalização do atendimento de crianças de quatro e cinco anos em escolas de Educação Infantil: os municípios terão condições, de fato, de colocar todas as crianças dessa faixa etária em escolas até 2016? Lembramos que, na Meta 1 do PNE, também está assegurada a oferta de vagas para 50% das crianças de zero a três anos em creches até o final da vigência do PNE. Os desafios e as perspectivas dos gestores públicos municipais quanto à efetivação do direito da criança à Educação Infantil em cada um dos municípios da microrregião Vale do Jauru foram o fio condutor para esta pesquisa.

Através de um levantamento de dados coletados junto aos órgãos institucionalizados foi possível analisar e comparar a situação do gasto público municipal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao valor das despesas realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no ano de 2014, em cada um dos municípios pesquisados, comparado

ao número de alunos atendidos na rede municipal em cada nível - Educação Infantil e Ensino Fundamental - constatou-se que o gasto com o Ensino Fundamental é maior em relação ao gasto com a Educação Infantil. Os gastos com o Transporte Escolar e o número maior de matrículas no Ensino Fundamental são fatores que interferem nos custos finais, o fato dos munícipios em sua maioria atenderem mais alunos do Ensino Fundamental demonstra o acirramento da municipalização do ensino fundamental trazida pelo FUNDEF.

Essa análise possibilitou a compreensão de que é preciso que o poder público municipal efetive mudanças orçamentárias e priorize o atendimento da Educação Infantil na rede municipal de ensino, também se faz necessária a implementação de uma política de atendimento da Educação Infantil que seja efetivada com a responsabilidade dos entes federados.

A partir de recortes das falas dos sujeitos foi estruturada a análise de conteúdo em três Unidades de Registro: Desafios para implementação da Política de Educação Infantil nos municípios do Vale do Jauru; Regime de colaboração entre União, Estado e Município; e Capacidade financeira dos municípios para o atendimento da Educação Infantil.

Através da análise de conteúdo foi possível perceber que o atendimento às crianças da Educação Infantil contou com um grande avanço nos últimos anos, porém, são vários os desafios a serem vencidos para que o atendimento seja universalizado, como propõe a Meta 1 do PNE.

Ao ouvir gestores e secretários municipais, percebem-se grandes angústias de sua parte em relação aos recursos financeiros para suprir todas as necessidades existentes no atendimento a essa faixa etária. São várias as dificuldades citadas por eles, como a falta de espaço físico, a ausência de verba para construção de novas salas e a carência de recursos humanos, dentre outras. Um problema citado por quase todos os entrevistados foi o transporte das crianças da zona rural, pois muitos pais não têm coragem de colocar o filho de quatro ou cinco anos dentro de um ônibus e mandá-los para a escola, e o município não tem como disponibilizar um monitor para receber essa criança no ônibus e acomodá-la na poltrona. Foi citada também falta de condições para garantir o atendimento da criança especial.

Prefeitos e secretários, em sua maioria, mostraram entender que quem faz parte de um Sistema Educacional tem o compromisso de garantir os direitos da criança, mas, para que esse direito se efetive, é preciso dividir mais as responsabilidades. Eles compreendem que há um grande e árduo trabalho na elaboração das políticas, mas os municípios, na maioria das vezes, tornam-se impotentes na operacionalização por falta de recursos financeiros.

Citam também que, apesar de terem sido construídas várias unidades do Proinfância, é grande a dependência financeira do município, já que encontra enorme dificuldade em manter essas unidades em todos os sentidos porque o custo é muito alto. Os entrevistados sugerem que as responsabilidades sejam divididas porque os repasses são insuficientes. Constatamos que a maior participação do orçamento municipal no desenvolvimento e manutenção da Educação Infantil advém de recursos públicos municipais. Observa-se, uma pequena participação do Estado e da União na execução de convênios com os municípios.

Sendo assim, não basta reconhecer as crianças como seres especiais, mas possibilitar que sua educação seja assegurada como um direito humano essencial ao seu crescimento e desenvolvimento, garantindo-lhes a proteção integral e a formação para o seu pleno desenvolvimento social, humano, cognitivo e psicossocial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais Brasileiras. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.142, p.116-141, jan./abr. 2011.

BECKER, Fernanda da Rosa. Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.47, mai./ago. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. PNE em Movimento. **O plano nacional de educação (2014/2024) em movimento.** 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2015.

- LXXI -

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA –PRONERA: DA MATERIALIZAÇÃO À DESCONTINUIDADE

Sandra Maria Soares
(PPGEdu/UNEMAT)
sandramariasrs@gmail.com

Marilda Oliveira Costa
(PPGEdu/UNEMAT)
marildadacosta532@gmail.commail.com

Lucélia Augusto Machado
(PPGEdu/UNEMAT)
lucelia..augusto@gmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas públicas no Brasil se encontram emaranhadas no processo político, econômico e social do País, assim como todas as políticas educacionais. Nesse trabalho destacaremos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA, que "é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno que atendam a população assentada", (SANTOS, 2012, p.629).

O programa possibilita uma educação formal aos camponeses, gratuita e de qualidade, uma educação vinculada aos seus valores, sua identidade e suas ideologias, com parâmetros específicos, currículos específicos, ou seja, uma pedagogia voltada para a realidade dos assentados e acampados que cumpra a sua função social.

Assim, este resumo tem como objetivo compreender a importância do PRONERA, da materialização à descontinuidade no acesso à educação da população camponesa.

DESENVOLVIMENTO: PRONERA: DAS LUTAS SOCIAIS DOS CAMPONESES À MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

O programa é considerado um marco na construção e consolidação de políticas públicas voltadas para o acesso à educação da população camponesa, é uma política pública do governo federal, que foi de modo específico conquista dos trabalhadores camponeses na luta por uma educação do/no campo.

> O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa. (SANTOS, 2012, p.630).

Neste sentido, o PRONERA, é fruto de lutas sociais, enfrentamentos e mobilizações que se iniciaram juntamente com o desejo de uma educação contra-hegemônica e específica para os acampados e assentados.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 o PRONERA foi criado. No ano de 2001, o programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, por meio da Portaria nº. 837/2001 e foi lançado o Manual de Operações que traça as diretrizes, objetivos e ações do Programa.

O programa após a incorporação ao INCRA, inicia sua existência com o propósito de materializar o direito constitucional à educação aos trabalhadores/as e as populações excluídas, envolvendo "alfabetização, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação". (SANTOS, 2012, p. 629).

O Programa tem como objetivo geral

> Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (BRASIL/ PRONERA, 2016, p.18).

Outro marco importante foi a inclusão do artigo nº 33 na lei 11.947, em que o congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o PRONERA, e em 4 de novembro de 2010, foi editado o decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA.

Nas duas décadas de existência do PRONERA, foram muitos decretos, normas e atualizações no Manual de Operação que possibilitaram a implantação de cursos em todo o Brasil. Foram atendidos aproximadamente "186.734 beneficiários nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio técnico, superior e pós-graduação, em mais de mil municípios do país" e "foram ofertados 499 cursos, em parceria com 94 instituições de ensino" (INCRA, 2018), possibilitando que o público da reforma agrária, quilombolas, agricultores cadastrados na autarquia e beneficiários do crédito fundiário pudessem ter o direito de uma educação gratuita e de qualidade.

Nos últimos dois anos, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, o governo federal e o Congresso brasileiro vêm aprovando medidas, que corroboram com o golpe contra os mais pobres ao aprovarem leis, medidas provisórias e Proposta de Emenda à Constituição-PEC que favorecem o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas conquistados nos últimos anos pelo povo brasileiro.

Em meio a toda esta conjuntura de perca de direitos para a classe trabalhadora e esta onda neoconservadora, o PRONERA vem sofrendo cortes de verbas e sucateamento em que alguns cursos foram totalmente extintos ou interrompidos sob a justificativa da falta de verbas para sua manutenção, como é destacado na carta-manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, no item 13:

> O orçamento do PRONERA, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe vem sofrendo drásticas reduções. Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R$ 70 milhões. Em 2018, chegou ao ponto mais crítico de sua história, com aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre, segundo dados do Incra. (Carta –manifesto, 2018)

Este desmonte das políticas públicas voltadas para a educação de modo geral, especialmente da educação do campo, é uma perca para as escolas do campo, pois quando nos referimos a educação do campo, estamos também pensando em questões como a

produção e reprodução da vida, no trabalho socialmente produtivo, na luta social, na organização coletiva, na cultura e na história como matrizes organizadoras do processo formativo, na auto-organização dos/as estudantes e na continuidade destes docentes nas escolas do campo, e para que isso aconteça, continuaremos resistindo e nos comprometendo em lutar e defender todos os direitos dos/as trabalhadores/as.

CONCLUSÕES

Nos últimos dois anos, tivemos que estar atentos, mobilizados e engajados na luta por nossos direitos, pois o crescimento da extrema-direita e do fascismo vem aumentando cada vez mais, e como garantia de acesso as políticas públicas educacionais, temos que fortalecer a discussão e propor ações estratégicas para assegurar o direito a educação do campo e a continuidade do PRONERA.

A população do campo já vem sentindo este retrocesso, em que a retirada dos direitos dos trabalhadores e das políticas públicas vem se tornando um entrave na continuidade dos projetos e programas que possibilitavam aos camponeses o direito a uma vida digna e justiça no campo, com a produção de alimentos saudáveis, com respeito aos bens comuns da natureza, com políticas sociais que desenvolvam as agroindústrias e a agroecologia, a educação do campo pública, gratuita e de qualidade e o combate a toda forma de discriminação e preconceito.

Neste sentido, destacamos que o PRONERA, que foi pensado planejado e vem sendo construído e defendido por várias instituições, movimentos e universidades é um marco na história da educação brasileira do campo e um elemento afirmativo de demarcação da posição do campesinato dentro das políticas públicas da educação.

Finalizamos, reafirmando que a educação é a única alternativa, para que possamos construir uma sociedade livre, justa e solidária em que todos tenham direito a um ensino gratuito e de qualidade socialmente referenciada, que garanta a redução das desigualdades sociais, a inclusão, o respeito e a autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria nº 10/98, de16 de abril de 1998. **Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília, 1998.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Ed, ver e atual. Brasília. 2016.

_____. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **PRONERA completa 20 anos de atuação educacional no campo**. Brasília. Publicado dia 25/04/2018. Disponível em http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-completa-20-anos-de-atuacao-educacional-no-campo, acessado em 05 de janeiro de 2019.

Carta-manifesto 20 anos da educação do campo e do PRONERA. 2018. Disponível em https://mpabrasil.org.br/encontro-nacional-de-20-anos-da-educacao-no-campo-e-pronera-torna-publico-carta-manifesto/ acessado em 05 de janeiro de 2019.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B,; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politénica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012.

- LXXII -

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MACAPÁ: 2014-2017

Simone da Silva Barbosa dos Santos
UEAP-Brasil
ssbarbosantps@gmail.com

André Lins de Melo
UEAP-Brasil
andre.melo@ueap.edu.br

INTRODUÇÃO

O plano municipal de Macapá (PME) foi encaminhado à Câmara dos Vereadores de Macapá no dia 10 junho de 2015. No dia 20 junho de 2015 é aprovado por meio da Lei Municipal Nº 2.178/2015-PMM, em 22 de julho de 2015. Em sua Meta 1 estabeleceu que até 2016 25% das crianças de 4 e 5 anos fossem atendidas em pré-escolas de Macapá, além da ampliação da oferta em creches até o final da vigência do referido PME. Em 2018 a Secretaria Municipal finalizou o Relatório Bienal de Monitoramento do PME, relativo ao período de 2015 a 2017.

A META 1 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACAPÁ

Segundo o Relatório bienal monitoramento do PME de Macapá (2015-2017) houve uma queda no número de matrículas na Educação Infantil de 2014 a 2017. No caso da pré-escola o decréscimo ocorreu devido ao crescente número de alunos no 1º Ano do Ensino Fundamental, causando uma redução nas turmas de Educação Infantil (EI) atendidas em espaços cedidos pelas Escolas de Ensino Fundamental. Em 2014 eram 7.793 as matrículas nas pré-escolas de Macapá. Em 2017 este número caiu para 7.579 matrículas (MACAPÁ, 2018).

A prioridade dada pelo Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) acarretou o crescimento significativo no investimento

por aluno no Ensino Fundamental, entre 1998 e 2006, o que repercutiu negativamente na Educação Infantil. A criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir de 2007, prometia reequilibrar a situação (BASSI, 2011). Ao que parece, no caso do Amapá, esse objetivo ainda não foi alcançado.

Segundo o Relatório de monitoramento do PME (2015-2017) a queda nas matriculas da creche foi por causa do aumento no número de atendimento de crianças de 04 a 05 anos e da interrupção da construção das novas creches previstas para atendimento de crianças de 02 a 03 anos, decorrente da falta de investimento federal e das dificuldades orçamentárias do Município de Macapá, no período. Em 2014 eram 352 as matrículas em creches no sistema municipal de ensino. Em 2017 esse número caiu para 117 matrículas (MACAPÁ, 2018).

Como decorrência dessa redução ocorreu uma diminuição no número de turmas de Educação Infantil nesse período, passando de 361 turmas em 2014 para 349 em 2017. Ressalta-se que o Relatório apresenta dados da chamada escolar 2016-2017 para a Educação Infantil que apontam uma demanda por vagas de 5.988 matrículas, sendo 510 no maternal I, 150 no maternal II, 3.239 no 1º período, e 2.088 no 2º período (MACAPÁ, 2018). Isso significa que enquanto ocorreu uma redução no número de vagas e turmas a demanda por Educação Infantil continua alta, sendo a demanda por creche 5,6 vezes maior que as matrículas efetivadas em 2017.

LACUNAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Meta 1 do PME apresenta duas estratégias ligadas ao financiamento da Educação Infantil.

> 1.22) Garantir anualmente a manutenção da estrutura física a todas as unidades escolares de Educação Infantil, por meio do recurso do Tesouro da União;
> 1.23) Assegurar a cada biênio 0,7% (sete décimos percentuais) dos recursos do Poder Público Municipal para a Educação Infantil, especificamente na construção e reforma de escolas e ampliação do número de salas de aula, tanto na zona urbana quanto na rural, até o término da vigência do PME; (p. 07).

Pelo excerto o Município deve anualmente utilizar recursos do Tesouro da União para manutenção das escolas de Educação Infantil, e 0,7% dos recursos do Tesouro Municipal para a construção e reforma de escolas e ampliação do número de salas de aula na

Educação Infantil. Entretanto, informações presentes nos Relatórios de Execução Orçamentárias do Município, relativos ao período de 2014 a 2017, indicam que as duas estratégias não estão sendo cumpridas, consoante podemos observar na Tabela 01.

Tabela 01 – Despesas liquidadas com Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Macapá (2014-2017). Valores atualizados pelo IPCA de janeiro de 2019.

	Despesas liquidadas R$			**Despesas liquidadas R$**			**Despesas liquidadas R$**		
	Educação Infantil (Creche)			Educação Infantil (Pré-Escola)			Ensino Fundamental		
	Custeadas com o Fundeb	Custeadas com outros recursos de impostos	Total de despesas	Custeadas com o Fundeb	Custeadas com outros recursos de impostos	Total de despesas	Custeadas com o Fundeb	Custeadas com outros recursos de impostos	Total de despesas
2014	4.336.176	0,00	4.336.176	27.762.624	4.113.607	31.876.232	109.343.254	57.512.520	166.855.774
2015	5.578.676	0,00	5.578.676	20.044.236	9.006.568	29.050.804	117.111.400	66.532.240	183.643.641
2016	1.011.819	0,00	1.011.819	12.965.134	8.463.675	21.428.810	130.398.473	46.164.281	176.562.754
2017	742.149	0,00	742.149	29.191.785	5.748.845	34.940.630	122.289.592	49.673.024	171.962.617
Δ% 2004-2017	- 8.288%	0%	- 8.288%	- 8.932%	3.975%	961%	1.184%	- 1.363	306%

FONTE: FNDE (2018).

Ocorreu uma redução nas despesas com creche e pré-escola no Município de Macapá. Na pré-escola as despesas custeadas com o FUNDEB sofreram uma redução de 2014 a 2016, apresentando um aumento em 2017. Todavia, a variação percentual do período em tela foi negativa (- 8.932%). Por outro lado, as despesas custeadas com outros recursos de impostos sofreram uma queda de 2015 a 2017. As despesas com creche custeadas com recursos do FUNDEB sofreram uma drástica redução de 2015 a 2017, apesentando uma variação percentual negativa (- 8.288%) de 2014 a 2017. No período analisado não se utilizou recursos de outros impostos para despesas com creche.

Para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), os municípios têm que aplicar, no mínimo 25% da receita resultante de impostos e transferências constitucionais (caput do Ar. 212, CF de 1988). Essa vinculação produz o montante de recursos mais significativo para o financiamento da educação municipal (BASSI, 2011). Contudo, o Município de Macapá não usou, no período analisado, dos 5% dos impostos vinculados ao

FUNDEB que não entram na sua cesta, nem dos 25% dos impostos vinculados constitucionalmente que não entram no Fundo para despesas com creche.

Cabe ressaltar que no Relatório de monitoramento do PME de Macapá não há referência ao acompanhamento da execução da Meta 20 referente ao financiamento da Educação Municipal. Como não há menção no Relatório ao acompanhamento da Meta 20 não há como saber que medidas o Município está tomando para efetivar as estratégias vinculadas a essa Meta. Estratégias que fariam/farão do PME um plano e não uma mera carta de intenção. Depreende-se com essa lacuna que o financiamento da Educação Básica, e, sobremaneira, da Educação Infantil municipal não foi prioridade no contexto analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações dão conta de que até o momento o PME de Macapá, no que tange ao financiamento necessário para o cumprimento de suas metas, não tem recebido a devida atenção da administração municipal, tanto que nem consta no Relatório de acompanhamento do PME (2015-2017) informações sobre a execução das estratégias da Meta 20. Sem isso, não há garantias de cumprimento do PME como um todo, e da Meta 1, da Educação Infantil, em especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Relatório Resumido de Execução Orçamentária do Município de Macapá 2014-2017**. Brasília, DF, 2018.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 132-140, jan./abr. 2011.

MACAPÁ. Lei n. 2.178, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Macapá e dá outras providências. Macapá, AP, 2015.

MACAPÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Bienal 2015-2017**. Macapá, 2018.

- LXXIII -

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO FEDERATIVO BRASILEIRO SOB A PERSPECTIVA DO FINANCIAMENTO

Simone Lopes Smiderle Alves[51] - UFES
smiderlesimone@gmail.com

Lilian Marques Freguete - UFES
lilian.freguete@gmail.com

Rosenery Pimentel do Nascimento – UFES
rose@rosenerypim.com

Lorrainy Ferrari – UFES
ferrarilorrainy@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo de caráter exploratório compõe a pesquisa financiada pelo CNPq[52], e aborda qualitativamente o tema Financiamento da Educação Básica, com enfoque no Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), analisando a sua importância no cenário da educação pública brasileira.

O desenho federativo constituído a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, com a inserção do município como ente autônomo e opção de um federalismo cooperativo, cria uma mudança importante na divisão de responsabilidades à oferta educacional. Esse debate ganha novos contornos na década de 1990 com a reforma administrativa do Estado e crescente processo de municipalização em 1998, o que incluiu uma nova dinâmica da divisão das responsabilidades, principalmente por parte dos munícipios, estimulando um processo

[51] "Bolsista FAPES/CAPES"
[52] Estudo vinculado ao projeto aprovado pelo CNPQ- Processo de nº 427959/2016-0, do Grupo de pesquisa "Federalismo e Políticas Educacionais" da Universidade Federal do Espírito Santo, coordenado pela Profª Drª. Gilda Cardoso de Araújo.

competitivo entre os entes, na prática um "federalismo compartimentalizado", Abrucio (2005).

Esse processo tem total conexão com a distribuição de competências entre os entes federados e a estrutura de financiamento adotada nos últimos anos com a política de fundos, regulada pelo Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), Lei nº 9424/96 e mais recentemente pelo Fundeb, Lei nº11.494/07.

Embora a política de fundos tenha apresentado lacunas e contradições ao longo do processo de implementação, hoje o Fundeb se constitui em um importante mecanismo de equalização federativa, mesmo em meio às limitações dos montantes aplicados pela União. No entanto, o prazo de vigência do fundo termina em 2020, o que torna necessária a atenção às proposições e quais perspectivas estão em curso, haja vista o cenário de ampla austeridade fiscal.

Analisamos aqui a dinâmica do financiamento destacando as incertezas quanto aos movimentos que se anunciam no novo cenário político brasileiro, sendo necessária atenção às perspectivas que se apresentam para a discussão da política de fundos diante das disputas e da massiva presença do interesse privado nesse debate.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Fundeb tem sido objeto de diversos estudos, a exemplo de Pinto (2018), Farenzena (2012) e Cury (2018) que apontam análises e resultados indicativos de que a instituição do fundo trouxe maior equalização para a oferta da educação, apesar de não amealhar valores robustos o suficiente para uma real oferta de qualidade com adequadas estruturas, tanto materiais quanto imateriais, o que demandaria da União o exercício de seu papel supletivo disposto na CF/1988.

Reconhecida a relevância de configurar uma política de financiamento o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/14, destacou na meta 20 a necessidade de ampliar o investimento público na educação pública atingindo os percentuais necessários para a garantia do direito à educação instituindo fontes de financiamento permanente e sustentáveis para a garantia da qualidade da educação básica.

Dentre as estratégias do Plano, para responder a demanda por qualidade da educação, foram indicadas nas estratégias (20.6, 20.7, 20.8 e 20.10) a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CAQ), sendo previsto o prazo de três anos para a sua definição a partir da promulgação da Lei, prazo este descumprido. As propostas do CAQi

e CAQ se pautam nas reais necessidades de insumos mínimos e indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, capazes de proporcionar a oferta de uma educação de qualidade para todos em todo o território nacional.

A divulgação do relatório final GT CAQ, instituído pela portaria nº 459/2015, reforça que mais 60% do recurso do Fundeb hoje é utilizado para o pagamento de docentes e profissionais da educação, justificando a tese de que o Fundeb não é suficiente para prover os recursos necessários para a implementação do CAQ e que portanto a União deveria exercer a função supletiva para viabilizar a ação. Vê-se que apesar dos avanços prescritos pelo PNE/2014, existem desafios a serem superados.

O NOVO FUNDEB: UMA AGENDA EM DISPUTA

No âmbito do legislativo, duas propostas têm sido debatidas para que o Fundeb se transforme em uma política permanente, sendo a Proposta de Emenda Constitucional da Câmara Federal PEC 15/2015, de autoria da Deputada Raquel Muniz – PSC/MG e a PEC 24/17 do Senado Federal, que teve como signatária a Senadora Lídice da Mata – PSB/BA, que tramitou concomitante com a proposta da câmara, sendo arquivada em 21/12/18 ao final da legislatura da senadora e encaminhada para o parecer na Comissão de justiça e cidadania. Embora a proposta tenha sido arquivada, indicava elementos importantes para a discussão do financiamento e que deveriam ter sido melhor aprofundados.

A PEC 15/2015 é a que tem alcançado maior relevância, sendo debatida por membros da sociedade civil, agentes governamentais, representantes da academia e outros. Tanto é que, por força da mudança de legislatura, a PEC 15/2015 precisou ser arquivada em 31/01/2019, porém foi pedido o desarquivamento no dia 04/02/2019. Interessante observar a preponderância que o tema tem para agentes de fundações e organizações privadas, como é o caso do Movimento Todos Pela Educação (TPE), o qual tem participado ativamente das discussões da PEC 15/2015 e propondo o então denominado "Fundeb Equidade", uma ação dentro do programa do TPE intitulado "Educação Já[53]". Essas proposições do Fundo estão fundamentadas em três eixos de mudança: redistribuição intraestadual mais equitativa, considerando recursos totais dos entes e vulnerabilidade dos estudantes; complementação da União diretamente para os entes federativos e não mais para os fundos estaduais e aumento responsável dos recursos provenientes da complementação.

53 Proposta do TPE 2019-2022 disponível em: < https://www.todospelaeducacao.org.br/ >.

O caráter estratégico dessa proposição não faz parte de uma ação isolada, mas compõe uma agenda sistemática de ações para a formulação e definição de um projeto educativo, orientado por tendências gerencialistas e instituído por meio de práticas de *advocacy*, articulados às ações da rede de cooperação da América Latina e do Caribe (REDUCA) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário o aprofundamento na discussão sobre financiamento da educação para que o tema não conforme a agenda de interesses privados, mas que o debate avance para a real redução das desigualdades e promoção do equilíbrio fiscal da federação. O interesse do TPE na definição de um novo Fundeb, merece atenção e análise, assim como todo o conjunto de ações que integram o compromisso do TPE até 2022, que tem se constituído como um *Think Tanks* educacional, congregando interesses políticos e empresariais, com forte influência na formulação das políticas educacionais, ancoradas em regras de governança pautadas na gestão corporativa.

As ações precisam ser direcionadas para o provimento dos insumos necessários à garantia da qualidade educacional e para a definição do CAQi/CAQ ainda não regulamentados, ou seja, para que o "Fundeb equidade" se efetive convém uma lógica de financiamento para além da educação para os "mais pobres" (Ciavatta e Ramos, 2012) e da retórica simplista que desloca a questão fiscal e financeira às boas práticas de gestão, como solução para o financiamento da educação**.**

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, n. 24, jun. 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CURY, C.R.J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao Fundeb. **Educação e Realidade**. v. 43, n.4, p. 1217–1252. Porto Alegre, 2018 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401217&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em 11 fev. 2019.

FARENZENA, N. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/173>. Acesso em: 13 fev 2019.

PINTO, J. M. R.. **O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988:** 30 anos de mobilização social. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018203235.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2019.

- LXXIV -

POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE

Soraia Meleiro dos Santos
UFAC (solmeleiro@hotmail.com)

Thaís Cecília Bellaver de Almeida Pellegatti
UFAC (thais.bellaver@gmail.com)

Jhoney Brandão de Souza
UFAC (jhoneybrandao@gmail.com)

Alisson Lima Damião
UFAC (aldczs@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar o arcabouço normativo relativo ao plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Rio Branco, revelando suas configurações e seus desdobramentos como estratégia das políticas de valorização do trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com fontes bibliográfica e documental. Para a definição do arcabouço teórico foram analisados artigos (*scielo*). A base documental foi consubstanciada a partir do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) do município de Rio Branco.É consenso que, para uma educação de qualidade, torna-se imperativo investir em políticas de valorização do magistério, sendo assim, configura-se, então como tarefa importante, o levantamento, a sistematização e a análise dos planos de carreira dos profissionais de educação, buscando assim compreender como vem se conformando essas políticas.

OS PLANOS DE CARREIRA COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A implementação da Lei do Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei Nº 11.738/2008) e aprovação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a carreira e a remuneração do magistério são iniciativas importantes na valorização dos profissionais da educação. Além de outros marcos legais (Constituição Federal/1988 a LDB/1996). O Plano Nacional de Educação estabelece o prazo de 02 anos (até 2016) para que todos os sistemas de ensino tenham estruturados seus planos de carreira para o magistério.

Gouveia e Tavares (2012, p. 189) revelam que o anseio pela valorização do trabalho docente por meio desses planos é um desejo antigo, mas que a concretização desse desejo esbarra em muitas dificuldades ao longo do caminho, "na diversidade de contextos locais brasileiros, encontraremos situações de ausência de planos, de planos aprovados, porém não efetivados, e uma gama imensa de planos de carreira com lógicas distintas em execução".

A constituição federal de 1988, em seu artigo 206 , trata acerca da valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988). Vale ressaltar que esse inciso foi alterado, na sua primeira redação trata de "plano de carreira" e já na sua versão posterior vai abrir margem a diferentes "planos de carreira" no plural, o que explicita o processo de descentralização, no qual se reafirma o que é designado e de responsabilidade de cada ente federado, não dando possibilidades a uma proposta unitária que defina um único plano que abranja todo o território nacional.

O PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE

No município de Rio Branco, o mais recente plano foi instituído no dia 19 de dezembro de 2017, através da Lei complementar de Nº 35. A referida lei se refere especificamente aos servidores da educação do município de Rio Branco, diferindo da lei anterior, de nº 1.892 de 03 de abril de 2012 que institui o PCCR não só dos servidores da educação, mas de todos os servidores da administração pública direta do município. O antigo

PCCR, dedicava apenas seu capítulo IV aos servidores da educação municipal, somando no total 9 páginas, que abrangiam do art. 31 ao 47.

O atual PCCR de Rio Branco, instituído através da Lei, nº 35, de 19 de dezembro de 2017. em seu art. 5, estabelece diversos cargos de servidores da educação, entre eles: professor; professor coordenador; professor da Educação Infantil; professor da Educação Especial; assistente escolar; inspetor de alunos; entre outros.

Para o cargo de professor, segundo o art..16, faz-se necessário a formação em licenciatura plena para atuação na educação básica da rede municipal de educação, distribuídos da seguinte forma: formação em pedagogia, para atuação na educação infantil e primeiros 5 anos do ensino fundamental. Para atuação nos anos finais do ensino fundamental exigi-se formação superior em área específica da atuação, em curso de graduação plena ou complementação pedagógica.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, o plano destaca, em seu art. 6º, que pode dar-se de duas maneiras: de forma horizontal e vertical. No desenvolvimento horizontal, os profissionais do magistério público podem atingir até nove referências/letras, e no vertical podem atingir até seis níveis. Segundo o art. 8º a progressão do servidor, na qual ele passa de uma referência/letra a outra dar-se-á de forma automática a cada três anos, incidindo sobre essa progressão um acréscimo aos profissionais do magistério, de 6, 051% (seis inteiros e cinquenta milésimos por cento) de uma referência/letra a outra na tabela de vencimentos. Quanto a promoção, passagem do servidor de um nível para o outro no mesmo grupo, segundo o art.10, será concedido após requerimento do servidor, que deve comprovar alguns critérios exigidos para sua efetiva promoção. Dentre esses requisitos estão os de permanência no nível que se encontra por um tempo mínimo de quatro anos; comprovar conclusão de cursos de especialização, mestrado ou doutorado e comprovar assiduidade no serviço.

Em seu capítulo VI que trata acerca das vantagens pecuniárias o plano enfatiza no art.28 que os docentes farão jus as seguintes percentuais, de acordo com sua titulação: 10% (dez por cento) para curso de especialização com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas; 15% (quinze por cento) para mestrado e 20% (vinte por cento) para doutorado. Ainda tratando sobre vantagens pecuniárias, o plano estabelece em seu art.25 que os docentes e servidores administrativos, tanto efetivos como provisórios lotados na Secretária Municipal terão direito ao Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ.

Quanto a jornada de trabalho, o art.32 enfatiza que será de 25 a 40 horas semanais, distribuídos do seguinte modo:

> §O professor em regência de classe, da pré-escola e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental cumprirá 20(vinte) horas em sala de aula e 05 (cinco) horas em atividades de planejamento. Terá uma jornada de 25 (vinte e cinco) horas semanais, distribuídas em horas aula e horas atividades de planejamento.
> §O professor em regência de classe dos quatro últimos anos do ensino fundamental e ensino médio cumprirá 20 (vinte) horas em sala de aula e 05 (cinco) horas dirigidas em atividades de planejamento.
> §O professor em atividade em creche cumprirá 25 (vinte e cinco) horas ou 40 (quarenta) horas em sala de aula, incluído o tempo destinado ao planejamento. (ACRE, 2017)

Tratando dos vencimentos dos servidores do magistério municipal para 2019, apresenta-se os seguintes dados: professor 25 horas, salário inicial de R$ 2.154,64 e final de R$ 4.194,30; professor 40 horas, salário inicial de R$ 3.447,34 e final de R$ 6.710,74, de acordo com anexo presente no PCCR do município. Os valores dos vencimentos variam de acordo com o nível de progressão e promoção no qual se encontra a carreira do servidor, que como já evidenciado anteriormente pode progredir de forma horizontal e vertical, de acordo com tempo de trabalho e formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os planos de carreira dos servidores do magistério se estabelecem como uma contribuição para o processo de valorização docente pois estabelece diretrizes para a carreira. No entanto, é necessário reconhecer que ainda estamos longe de uma significativa valorização da carreira docente. Nos deparamos com planos que explicitam a baixa atratividade assim como a desvalorização da profissão de professor, a exemplo podemos citar os baixos salários, os percentuais acrescidos sobre as progressões e promoções, dentre outros fatores.

A valorização profissional da carreira docente, se efetivará efetivamente através de políticas que considerem a complexidade da profissão, e estabeleçam não só no papel mas na prática condições dignas de trabalho, melhorias salariais, incentivos a contínua formação, reconhecimento e um maior prestígio a esses trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ACRE, Lei nº 35/2017. DOE nº. 12.206, de 22 de dezembro de 2017.

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

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: WWW.planalto.gov.br acesso em: 09 de janeiro de 2019.

GOUVEIA, A.B. ;TAVARES, T.M. **O magistério no contexto federativo Planos de carreira e regime de colaboração.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun. 2012.

- LXXV -

A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
suzanevieira@gmail.com

Maria Renata Alonso Mota
mariarenata,alonso@gmail.com

Simone Barreto Anadon
simoneanadon74@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

A Reforma do Ensino Médio instituída por meio da Lei n. 13.415/2017 impõe uma série de mudanças na organização e oferta da última etapa da Educação Básica e coloca em dúvida o direito à educação. Afirma-se isso porque, por um lado, a nova organização proposta em itinerários formativos e por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esvaziada de conhecimentos põe em dúvida a formação que será oportunizada aos jovens, e por outro lado, a reforma abre a possibilidade de que parte da oferta pública do ensino médio ocorra a partir de parcerias com a iniciativa privada. Como aponta SILVA (2018), não há dúvidas que a Reforma do Ensino Médio visa a promover mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da Educação Básica.

Neste trabalho, buscamos problematizar os possíveis efeitos da Reforma do Ensino Médio no que se refere ao financiamento público da educação, discutindo a relação público/privado para a oferta da educação no Brasil, em especial para o itinerário de formação profissional do Ensino Médio. Para as reflexões que são apresentadas neste estudo, foi realizada a análise da Lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio, verificando como essa flexibiliza aspectos do financiamento e os materiais utilizados pelo Ministério da Educação no seminário intitulado "Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio" promovido pelo MEC em setembro de 2018, que

procurou orientar a implementação do quinto itinerário, apontando as parcerias com o setor privado como uma alternativa.

Entendemos que as parcerias público/privadas caracterizam uma das formas de privatização e que atendem aos pressupostos da agenda neoliberal. (ADRIÃO, 2018; PERONI, 2018) A implementação de tal agenda no Brasil, teve início a partir da década de 1990, passou por um período mais brando, durante os governos do PT e após o golpe em 2016, a agenda é retomada com grande intensidade. Nesse contexto, que a Reforma do Ensino Médio é proposta por meio de uma Medida Provisória e aprovada em fevereiro de 2017.

A política privatista do sistema educacional vem sendo colocada em prática, não necessariamente com a venda das escolas para as entidades privadas, como se vivenciou com empresas estatais na década de 1990, e sim aos poucos e de forma meio sigilosa, através de concessões e convênios. O Estado no Brasil tornou-se o promotor da privatização no campo social e educacional, enfraquecendo as instituições sociais. Ao mesmo tempo, aperfeiçoa novas formas de clientelismo, especialmente nas relações com as entidades privadas na esfera educacional: fundações, institutos de ensino, empresários de equipamentos e informática, editoras, empreiteiras, empresas de propaganda oficial e empresas do setor de alimentação escolar. Portanto, a natureza do processo privatizador excludente não está fora do Estado, senão dentro de sua própria estrutura e nos acordos pactuados com as forças econômicas, político-partidárias que o constituem historicamente. (SILVA, 2005).

As justificativas para a implementação das diferentes estratégias de privatização, pautam-se na desqualificação oferta educacional do setor público, diante de suas fragilidades e na expertise do setor privado para o cumprimento de metas e assim chegar em determinado patamar de qualidade. No entanto, o interesse do setor privado na educação, aproveita-se dos problemas educacionais e faz desses um projeto político do governo, para que possa se abrir espaços para a iniciativa privada, utilizando recursos públicos, transformando a escola em um produto e sua gestão e organização como de uma empresa que precisa bater metas.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio, é uma expressão da lógica neoliberal que vem orientando as políticas públicas no Brasil. No caso do Ensino Médio, a oferta do itinerário profissional e a possibilidade de cursar parte na modalidade a distância são as oportunidades apresentadas pelo governo para a realização das parcerias com as instituições privadas, uma vez que a maioria das escolas públicas estaduais estão com precárias infraestruturas e teriam dificuldades com o oferecimento do quinto itinerário e da EAD.

No processo de implementação da reforma do Ensino Médio, em setembro de 2018, em Brasília, o Ministério da Educação promoveu um seminário intitulado "Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio", com o propósito de discutir o ensino técnico e profissionalizante e a partir do debate elaborar um documento acerca das possibilidades da implementação do itinerário V da formação Técnica e Profissional no Ensino Médio.

Neste seminário estavam presentes as Redes Federais de Ensino: Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica - IFs, Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica - CEFETs, Colégio Pedro II, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Além destes estavam as Secretarias Estaduais de Educação, Fundações gestoras da Educação Profissional, Autarquias gestoras da Educação Profissional, Rede Privada de Educação Profissional e o Sistema Nacional de Aprendizagem que é composto pelo SENAI, SESC, SESI, SENAC, SENAT E SENAR. E constam como parceiros várias entidades como Conselho Nacional de Educação - CNE, Itaú BBA, INEP, Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base, além de outros.

Percebemos que estavam presentes nesse seminário somente os interlocutores do MEC e representantes dos empresários, todos que defenderam a reforma do Ensino Médio e que possuem interesse na formação Técnica e Profissionalizante para preparação de mão-de-obra. Não foram convidados para participar dessa discussão os representantes de Universidades, os sindicatos dos professores e das universidades, Movimento pelo Ensino Médio, Associação de Pesquisa em Educação e as associações de professores.

Foram apresentados slides de autoria de Fernanda Marsaro dos Santos que é Diretora de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC e já foi Diretora de Ensino da Fundação Bradesco e do professor Wisley Pereira Coordenador Geral de Ensino Médio - SEB/MEC na época. Na ocasião foram apresentados slides com o Panorama do Ensino Médio e seu histórico, as alterações na Reforma do Ensino Médio, o que já está sendo feito em alguns Estados e o que o SESI e o SENAC já vêm promovendo na área de formação Técnica e Profissional e o porquê do novo Ensino Médio.

Além de apresentar nos slides a experiência exitosa do SESI com a oferta do Ensino Médio, os autores apresentam como uma das alternativas para a oferta do V itinerário a integração entre as redes Educação Profissional e Técnica, as redes privadas, as estaduais, os Institutos Federais e o sistema S. A partir dos Slides evidencia-se a indicação do MEC para a constituição de parcerias com o setor privado, neste caso a participação do Sistema S, no processo de oferta do itinerário V, apontando-o junto às redes de integração, fortalecido pela

amostra do que eles já vem produzindo em torno dessa proposta, caracterizando que possuem a estrutura necessária para ofertar o itinerário V. Percebemos a intencionalidade da Reforma do Ensino Médio em compor parcerias e convênios público/privado.

Por fim, entendemos que a Reforma do Ensino Médio demonstra o comprometimento do governo federal com o setor privado, indicando a possibilidade da utilização e repasses de recursos públicos para instituições privadas. Assim, vivemos em uma grande disputa do projeto de educação entre empresários da educação, e professores e pesquisadores da rede pública.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 janeiro 2019.

PERONI, Vera. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: Revista **Educação em Revista**[online]. Belo Horizonte, 2018, vol.34. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf. Acesso em: 30 janeiro 2019.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, Jan./Jun. 2005.

- LXXVI -

ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TRÊS MUNICÍPIOS DO INTERIOR PAULISTA NO CONTEXTO DO FUNDEB (2007-2017)

Tatiana Aparecida Pezetta Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP-USP, Brasil
tatiana.aparecida.ferreira@usp.br

José Marcelino de Rezende Pinto
FFCLRP-USP, Brasil
jmrpinto@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei n° 9.394/96, a educação infantil passa a ser concebida como direito e reconhecida como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996, Art. 29). Para assegurar o atendimento, o PNE 2014-2024 lançou a Meta 1 sobre universalizar, até 2016, a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade, e atender, no mínimo, 50% da faixa etária de 0 a 3 anos em creches, até o final da vigência do plano.

Apesar do respaldo legal, a educação infantil tem tido desafios em seu atendimento, existindo uma distância entre o legal e o real. Como aponta Correa (2011, p.27) "[…] podemos dizer que [...] a falta de financiamento é o aspecto mais determinante para que o direito, ainda que inscrito em lei, não se concretize."

Nesse processo vale destacar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) induziu a uma municipalização incomum das matrículas do ensino fundamental, principalmente nos municípios mais frágeis do ponto de vista administrativo e financeiro, cuja receita era muito pequena, constituída na maior parte por transferências externas (RODRIGUEZ, 2001). Isto surtiu um impacto no ritmo de crescimento de oferta da educação infantil, já que os municípios são os maiores responsáveis por esta etapa de ensino (BRASIL, 1988, Art. 211, §2º). O que se vê é que, de

um lado, há uma grande pressão sobre os municípios para que ampliem o atendimento na educação infantil e, por outro, existe uma insuficiência de recursos que torna difícil o avanço na oferta com garantia de qualidade, em especial ante a omissão da União.

Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) houve avanços referentes à inclusão da educação infantil na repartição dos recursos públicos. No entanto, o fundo é temporário, sendo necessário tomar medidas permanentes de financiamento. Com seu fim previsto para 2020 haverá uma crise financeira entre os municípios, que não terão condições de financiar sua rede. Com isto, a única fonte de financiamento para garantir o atendimento em educação infantil serão suas receitas próprias de impostos, o que induz à afirmação de Pinto (2007, p. 883), ao dizer que "a maioria dos municípios brasileiros terá uma margem de manobra muito pequena para viabilizar uma educação infantil de qualidade".

Nesse cenário, o objetivo geral do presente estudo é analisar e comparar as políticas de financiamento da educação infantil em três municípios do interior paulista de localidades territoriais próximas, no contexto do Fundeb (2007-2017), avaliando suas condições políticas e financeiras frente aos desafios existentes para viabilizar um atendimento nesta etapa de ensino com qualidade. Desta forma, será feito um estudo de casos múltiplos com o uso de instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa, que permitem uma exploração mais aprofundada da realidade.

SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

Foram selecionados três municípios de localidades territoriais próximas e com atividades econômicas em comum. São eles: Porto Ferreira com 53.607 habitantes, Descalvado com 32.176 e Tambaú com 22.712. Os três possuem atividades econômicas relacionadas à mineração.

Antes de comparar o gasto/aluno dos municípios, é pertinente apresentar alguns dados educacionais gerais do Censo Escolar do INEP e do Laboratório de Dados Educacionais (1999 a 2017). Vale destacar que Descalvado é o município em que a educação básica pública foi a mais municipalizada, fator este que pode estar correlacionado com a maior participação da rede privada nas matrículas da educação básica e maior taxa de participação de matrículas conveniadas na educação infantil. Enquanto Tambaú teve uma municipalização da educação básica pública tardia, quando se compara com os demais municípios, ocorrida apenas no contexto do Fundeb, isto pode explicar sua menor

participação na rede privada das matrículas da educação básica, assim como foi o município que fez menos convênios na educação infantil.

Para além destas informações, dados do Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação- SIOPE (2016), referentes à composição da Receita Líquida de Impostos mostram que os três municípios mantêm uma forte dependência das transferências externas, o que representa 83,5% em Descalvado, 80,4% em Tambaú e 72,2 % em Porto Ferreira. Nesta situação, como apontam Gomes e Mac Dowell (2000), os municípios maiores tendem a ser aqueles mais autossuficientes em termos financeiros, como o caso de Porto Ferreira, enquanto os menores são aqueles mais dependentes das transferências estaduais e federais.

A tabela 1, a seguir, apresenta os valores do gasto/aluno da educação infantil e da educação básica com e sem Fundeb nos três municípios, além de considerar o impacto dos convênios com a rede privada de ensino.

Tabela 1- Gasto/aluno da educação infantil na rede municipal e da educação básica com e sem Fundeb nos três municípios (2016).

	Tambaú	Descalvado	Porto Ferreira
Desp. Educ. Infant./Matr. Ed. Inf. Rede municipal (R$ de 2018)	3.087	6.916	7.392
Desp. Educ/Matr. Educ. Básica Municipal (R$ de 2018)	6.853	6.512	6.552
Desp. Educ./Matr. Educ. Básica Municipal + Convênio (R$ de 2018)	6.659	6.184	6.296
Gasto/aluno da ed. básica sem Fundeb (R$ de 2018)	5.934	5.428	4.760
Diferença entre gasto/aluno com Fundeb e sem Fundeb (R$ de 2018)	920	1.084	1.792
Balanço Fundeb: valor recebido/destinado	1,29	1,33	1,76
Queda percentual do gasto/aluno sem Fundeb e com Fundeb (%)	13,4	20,0	27,4

Fonte: SIOPE e LDE- Censo Escolar do INEP.
Elaborada pelos autores.

Como mostra a tabela 1, em Descalvado e Porto Ferreira o gasto/aluno da educação básica municipal foi menor quando se compara com o gasto/aluno da educação

infantil, que correspondeu a uma diferença de 6% e 11,5%, respectivamente, o que seria o esperado, em virtude do maior custo da educação infantil. Por outro lado, Tambaú investiu um valor por aluno na educação infantil muito abaixo do valor da educação básica, o que pode decorrer de problemas no lançamento dos dados no SIOPE. Além disso, foram identificadas quedas no gasto/aluno da educação básica municipal quando se computam as matrículas conveniadas. Esse fenômeno é mais intenso em Descalvado, onde mais avançou a política de conveniamento. Considerando agora uma situação de fim do Fundeb, Porto Ferreira seria o mais afetado, com uma queda de 27,4%, pois foi o município com a maior razão entre valor recebido e destinado ao Fundeb, igual a 1,76, seguido por Descalvado com queda de 20% e razão de 1,33 e Tambaú com 13,4% e razão de 1,29.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Para finalizar, a inclusão da educação infantil no Fundeb foi um avanço em termos de garantir um financiamento adequado para essa etapa. Contudo, sabendo que o fundo é temporário, e observando o acúmulo de necessidades nesta etapa educativa, o que sobrecarrega os municípios, entes mais frágeis do sistema federativo, faz-se necessário tomar medidas para construção de um novo fundo, mais efetivo em respeito à postura da União, frente a suas responsabilidades com a educação, ampliando sua complementação ao Fundeb e garantindo a implementação do CAQi (Custo Aluno Qualidade inicial) também previsto no PNE 2014-2024.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. Jornal de Políticas Educacionais, n° 9. Curitiba, Jan-Jun. 2011. p. 20–29.

GOMES, G.M.; MACDOWELL, M.C. Descentralização política, federalismo fiscal e criação de municípios: o que é mau para o econômico nem sempre é bom para o social. Brasília, DF: IPEA, 2000.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da Educação e Políticas Públicas: O FUNDEF e a Política de Descentralização. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n° 55, nov. 2001.

- LXXVII -

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/ PB E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

Valdegil Daniel de Assis (UFPB)
danielassis6@hotmail.com

Raquel do Nascimento Sabino (UFPB)
raquelsabino26@gmail.com

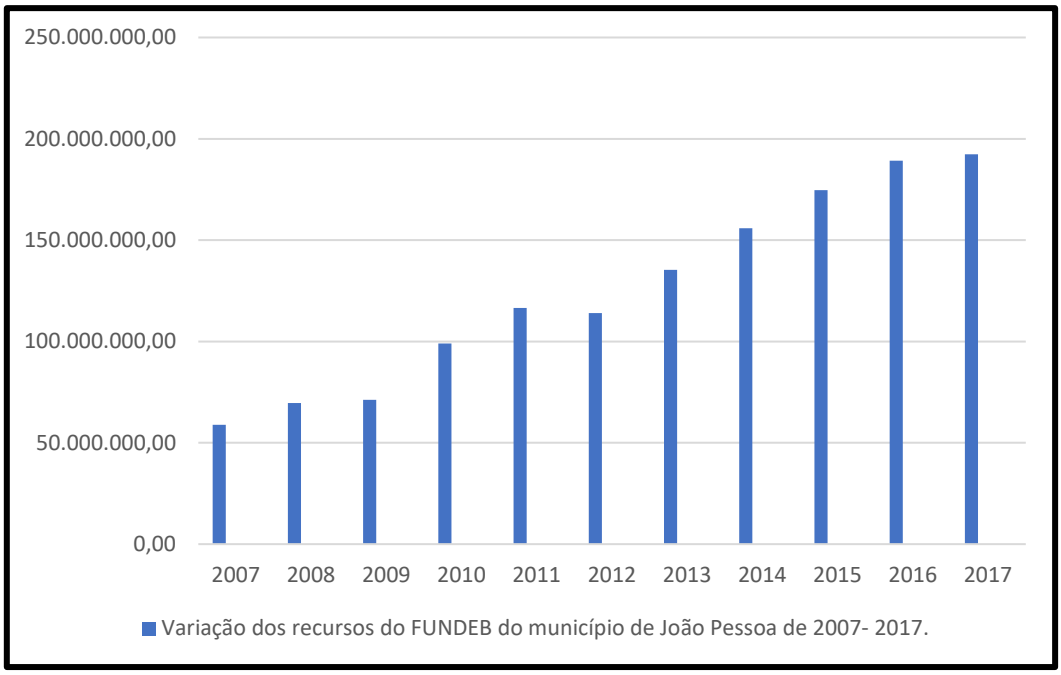
Luiz de Souza Junior (UFPB/ANPAE)
luizjunior@gmail.com

Este artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada: ***Valorização docente no município de João Pessoa:*** *O papel do sindicato dos trabalhadores em educação* (2007-2017) e tem por objetivo fazer uma síntese das políticas de financiamento e remuneração docente na rede pública municipal de João Pessoa por meio do FUNDEB. Portanto, trataremos sobre as políticas de financiamento da educação no município de João Pessoa e sobre a valorização docente correspondente ao período de 2007 a 2017, a partir da análise da evolução salarial dos docentes no recorte temporal desse estudo e da apresentação de ganhos, avanços e/ou perdas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental que possibilitou a partir das referências escolhidas, uma análise reflexiva dos temas abordados neste trabalho.

Para realizar a análise proposta acerca da evolução salarial de professores e professoras da rede municipal de ensino de João Pessoa, é necessário situar, ainda que de forma breve, as condições gerais de financiamento da educação a partir de 2007, ano em que foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), destinado a prover os recursos para toda a educação básica. Segundo a norma do FUNDEB, no mínimo 60% desses recursos devem ser aplicados na remuneração dos profissionais da educação.

Inicialmente, fazemos uma comparação de como se deu o comportamento dos recursos do FUNDEB em João Pessoa no período de 2007 a 2017. O gráfico abaixo mostra a evolução dos recursos do Fundo disponibilizados ao município:

Gráfico 1 - Variação dos recursos do FUNDEB do município de João Pessoa (2007-2017)



Fontes: STN (Disponível em: http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios). Site do banco do Brasil. (Disponível em: https://www42.bb.com.br/portalbb/daf/beneficiario,802,4647,4652,0,1.bbx. Gráfico elaborado pelo autor.

Os valores estão colocados em milhões de reais. Conforme se vê, a evolução se apresenta positiva até 2015, embora com algumas oscilações negativas. Em 2012, por exemplo, houve uma queda, muito provavelmente em decorrência da crise mundial de 2008/2009, que afetou a economia nacional, mas que, no Brasil, impactou as finanças públicas nos anos subsequentes. Observa-se, em suma, que nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), inicialmente com Lula da Silva e posteriormente com Dilma Rousseff, a curva manteve-se ascendente. A partir de 2016, esse crescimento é contido e praticamente estabiliza em 2017, já no governo de Michel temer, que veio assumir após o golpe jurídico-midiático que impediu a continuidade do governo de Dilma Rousseff.

Em termos gerais, os recursos do FUNDEB, em João Pessoa, saltaram de 59 milhões de reais em 2007 para 192 milhões em 2017, um crescimento mais de 200% no período analisado. Considerando que pelas regras do FUNDEB, pelo menos 60% dos recursos devem ser aplicados para pagamento da remuneração dos profissionais da educação, é de se perguntar: como ocorreu essa aplicação, tendo como parâmetro o indexador da variação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)?

A tabela que se segue apresenta a evolução do reajuste do PSPN e da remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa.

Tabela 1 - Percentuais **de reajustes do piso e remuneração (2007 - 2017)**

ANO	REAJUSTE DO PISO %	REAJUSTE DA REMUNERAÇÃO %
2007	*	**8,0**
2008	*	**8,05**
2009	**	**10**
2010	**7,68**	**10**
2011	**15,85**	**25,31**
2012	**22,22**	**35,61**
2013	**7,97**	**10**
2014	**8,32**	**8,32**
2015	**13,01**	**8,21**
2016	**11,36**	**0**
2017	**7,64**	**5**

Fonte: Site do MEC. Tabela salarial dos profissionais do magistério em quadro efetivo do Município de João Pessoa – PB. Tabela elaborada pelo autor.

* Em 2007 e 2008 não havia Piso Salarial.

** 2009 foi o ano em que o Piso entrou em vigor, sendo estabelecido o valor de 950 reais como referência para cálculo dos anos subsequentes.

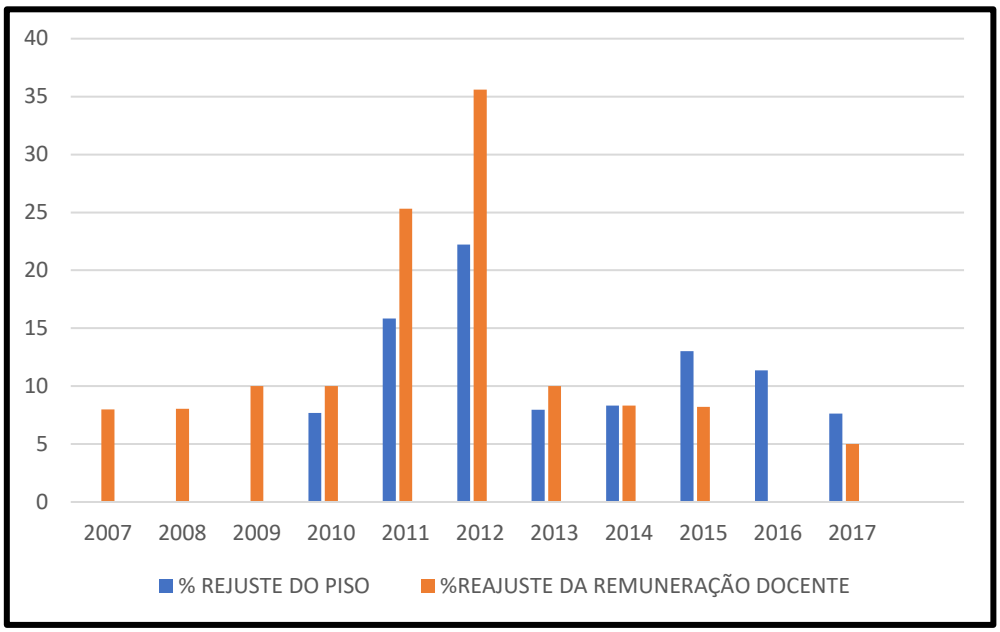
Vamos observar de 2010 até 2014, os reajustes foram iguais ou superiores ao PSPN, sendo que em 2011 e 2012, esses valores atingiram seus maiores percentuais. Em 2011, o reajuste do Piso foi de 15,85%, enquanto o reajuste da remuneração da carreira do magistério foi de 25,31%. Qual foi o fator preponderante para isso ocorresse? A entrada em vigor do

Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), Lei nº 060/2010, aprovado em 2010, mas que fora implantado nos contracheques no ano seguinte. Destaca-se que o Plano foi fruto de cobranças do sindicato docente. Em 2012, o reajuste do Piso foi de 22, 22%. Já a variação da remuneração de João Pessoa foi de 35,61, maior de que o Piso.

Esse reajuste foi interessante e se explica pelo fato de que, na época em que se conseguiu alterar a questão das horas atividades, a carga horária da categoria passou de 25 para 30 horas, o que resultou nesse substancial reajuste, o qual incide, ainda, na gratificação da docência, que também passou de 25 para 30%.

Merece destaque o fato de se trata de um reajuste para o nível inicial, para a classe inicial melhor dizendo. Contudo, visto que o PCCR do magistério é escalonado por titulação, os reajustes alcançam todos os níveis. O gráfico a seguir detalha as alterações do PSPN e da tabela do PCCR de João Pessoa de maneira mais didática:

Gráfico 2 - Reajuste do Piso e remuneração dos profissionais do magistério em quadro efetivo do município de João Pessoa (2007-2017)



Fonte: Site do MEC. Tabela salarial dos profissionais do magistério em quadro efetivo do Município de João Pessoa – PB. Gráfico elaborado pelo autor.

Em síntese, podemos concluir que entre os anos de 2010 a 2013, a categoria obteve reajustes superiores ao PSPN. Em 2014, o reajuste foi idêntico e, a partir de então, a política municipal foi de reajustes abaixo do Piso salarial nacional. Note-se que em 2016 o reajuste foi zero.

A despeito de lutas e movimentos que o Sindicato travou, é visível a mudança na política de valorização do magistério, sobretudo pela mudança no cenário nacional após o golpe jurídico-midiático. Portanto, em 2017, os salários da categoria foram estabelecidos no seguinte patamar:

Tabela 2 - Tabela de remuneração dos profissionais do magistério do município de João Pessoa ano de 2017

NIVEIS		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
ED. BÁSICA I e II									
CLASSE NORMAL 2017 ABRIL ED. BAS. I	A docência	1724,10	1724,10	1724,10	1724,10	1761,02	1813,82	1868,24	1924,29
		517,23	517,23	517,23	517,23	528,31	544,15	560,47	577,28
		2241,33	2241,33	2241,33	2241,33	2289,33	2357,97	2428,71	2501,57
CLASSE LICENCIADO 2017 ABRIL	B docência	2086,28	2148,87	2213,35	2279,74	2348,13	2418,57	2491,13	2565,86
		625,89	644,66	664,00	683,92	704,44	725,57	747,34	779,76
		2712,17	2793,53	2877,35	2963,66	3052,57	3144,14	3238,47	3345,62
CLASSE ESPECIALIZAÇÃO 2017 ABRIL	C docência	2694,23	2775,05	2858,30	2944,07	3032,39	3123,36	3217,06	3313,57
		808,27	832,52	857,49	883,22	909,72	937,01	965,11	994,07
		3502,50	3607,57	3715,79	3827,29	3942,11	4060,37	4182,17	4307,64
CLASSE MESTRADO 2017 ABRIL	D docência	3479,33	3583,72	3691,23	3801,96	3916,01	4033,49	4154,49	4279,12
		1043,80	1075,12	1107,37	1140,59	1174,80	1210,05	1246,34	1283,74
		4523,13	4658,84	4798,60	4942,55	5090,81	5243,54	5400,83	5562,86
CLASSE DOUTORADO 2017 ABRIL	E docência	4493,21	4628,00	4766,85	4909,86	5057,15	5208,86	5365,13	5526,08
		1347,96	1388,4	1430,05	1472,96	1517,14	1562,66	1609,54	1657,82
		5841,17	6016,40	6196,90	6382,82	6574,29	6771,52	6974,67	7183,90

Fonte: Arquivo do SINTEM

Portanto, chegamos ao décimo ano de vigência do FUNDEB com uma tabela de remuneração que tem no primeiro nível da classe o equivalente ao valor nacional do PSPN, no vencimento básico, proporcional à carga horária de 30 horas. Contudo, esse valor é congelado para os três níveis seguintes, o que desvirtua a estrutura básica da carreira horizontal dessa classe.

Nas classes seguintes se mantém valores acima do piso salarial nacional de modo proporcional à carga horária de 30 horas. Há que se chamar a atenção que essas classes são ocupadas por graduados e pós-graduados e que constituem a ampla maioria da categoria.

Destaca-se que a progressão horizontal correspondente aos níveis da carreira encontra-se no momento estacionadas, o que representa entrave na efetivação da valorização para os docentes que estão há mais de três anos no mesmo nível.

CONCLUSÃO

Quanto à evolução salarial, viu-se que as garantias na legislação, juntamente com as ações do sindicato docente com vistas a efetivação dos direitos dos trabalhadores, resultaram em ganhos significativos na remuneração docente entre os anos de 2007 e 2014, principalmente de 2010 até 2014, com reajustes iguais ou superiores ao PSPN. Em contraponto, a partir de 2015 houve redução dos ganhos salariais em decorrência da crise econômica aliada à crise política nacional. A grande luta do momento, dos docentes do município de João Pessoa, além da reposição dos valores atualizados dos salários em relação ao índice do PSPN, é que se faça a regulamentação, através de normativo do Executivo, para tornar automática a mudança de níveis que corresponde à carreira horizontal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11. 494/2007 **(Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).** Disponível em http//:www.planalto.gov.com.br. Data de acesso em 24/08/2018.

_____ Lei 11.738, de 16/07/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional). Disponível em http//:www.planalto.gov.com.br. Data de acesso em 24/08/2018.

JOÃO PESSOA. Lei nº 060 de 29/03/2010. **Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação do Município de João Pessoa.**

- LXXVIII -

O QUE O TCE/RS TEM A DIZER SOBRE O FINANCIAMENTO E A APLICABILIDADE DOS RECURSOS DESTINADOS A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DO RS

Viviane Fátima Lima do Prado
Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo.
E-mail: vivi26085198@gmail.com

Everaldo Silveira da Silva
Mestrando em Educação pela Universidade de Passo Fundo.
silveirageografia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata dos aspectos da Gestão do Financiamento, tendo como delimitação do tema os recursos destinados à Educação Infantil, através das verbas do FUNDEB e MDE local, nos 497 municípios do Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de compreender a Gestão destes recursos, assim como se as prioridades estabelecidas possibilitam o acesso e a permanência deste nível de ensino ao espaço escolar cumprindo com as metas legais do artigo 37 da Constituição Federal (1988), mapeou-se os pareceres do Tribunal de contas do Estado do RS, com recorte temporal de 2009 a 2018, categorizando os pilares capazes de assegurar a Gestão do Financiamento e o papel desempenhado por cada ente da federação.

DESENVOLVIMENTO

O tema financiamento da educação, enquanto gestores, embora diretamente ligada às ações da gestão parece existir em uma esfera muito distante destes sujeitos. Compreender a relação entre estes grandes campos teóricos, gestão e financiamento, demanda conceber que o financiamento é um mecanismo que ajuda a implementar a gestão, sem ele o processo fica limitado e a gestão e a administração do financiamento, colocam o financiamento em

ação através das decisões da gestão e de seu planejamento. A Educação Brasileira desde a Constituição de 1988, traz consigo além da meta de universalização e gratuidade na Educação Básica, a garantia de Financiamento que possibilite a implementação prática dessas ações, garantidas também através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI, 9394/96) e do Plano Nacional da Educação (LEI, 13005/2014). A emenda constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, tornou obrigatório o atendimento universal e gratuito na Educação Básica dos 4 aos 17 anos, contudo, a Educação Infantil, etapa da educação básica, seis anos após a promulgação, possui o maior público que ainda permanece fora da escola, segundo Costa (2015) havia mais de três milhões de crianças de zero a cinco anos fora da escola, a garantia de educação gratuita e obrigatória a todos a partir dos quatro anos, desta forma, ainda não contempla a realidade de muitos municípios e o sistema "engessado" do financiamento impossibilita a ampliação de novas vagas, sem que haja a redução do valor aluno atribuído, ou seja, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB instituído pela Emenda Constitucional 53 de 2006 e regulamentada pela Lei n° 11.494/2007, (BRASIL, 2013), está diretamente ligado ao número de alunos matriculados no ano anterior e o financiamento aos 20% do total arrecadado sobre parte de alguns impostos brasileiros, suprir a necessidade de criação de vagas na Educação Infantil seria como dividir a mesma "fatia" arrecadada, por um número cada vez maior de crianças. Isso se traduz em escolhas da gestão que podem impactar inclusive negativamente devido ao mau uso desses recursos.

O objetivo principal da presente pesquisa é compreender a gestão dos recursos públicos que financiam a Educação Infantil nos municípios do Rio Grande do Sul, observando se as prioridades estabelecidas possibilitam o acesso e a permanência deste nível de ensino no espaço escolar ou se há mau uso destes recursos durante sua aplicação. Para traçar o percurso da pesquisa buscou-se verificar como se constituem os recursos que financiam a Educação Infantil, identificar onde as prefeituras têm aplicado os recursos destinados a este nível de ensino e através da análise dos principais apontamentos realizados pelo Tribunal de Conta do Estado do Rio Grande do Sul- TCE traçar um panorama dos elementos e ações da gestão que impactam nos cumprimentos das metas da Educação Infantil, que preveem atendimento de cem por cento dos alunos em idade de quatro e cinco anos e cinquenta por cento dos alunos de zero a três anos (BRASIL, 2013). O TCE/RS possui sua competência expressa no artigo 71 da Carta Federal e da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, bem como na Lei n°11.424 de 06/01/2000 através da resolução n°1028, de 27/03/2015. Fiscalizando se os municípios seguem os princípios do artigo 37 da

Constituição Federal que prisma pela legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. (BRASIL, 1988)

A obrigatoriedade para faixa de 4 e 5 anos acarreta aos municípios a necessidade de ampliação imediata de vagas, o que para muitos demandou a construção de novas escola, contratação de profissionais e aquisição de materiais de consumo e materiais permanentes não compatíveis com o financiamento que possuíam. Em 2014 o Plano Nacional de Educação, consolidado através da Lei n° 3.005/2014 fixa dez diretrizes que visam qualificar o ensino e auxiliar na efetivação das leis até o momento em vigor no país e que através deste documento foram amplificadas e complexificadas.

Juntamente com a previsão do atendimento, o PNE também propôs referência a Gestão e ao Financiamento da Educação. Quanto a Gestão o plano apresenta a Gestão Democrática do Ensino que já estava assegurada em outras legislações como a CF de 1988 e a LDB de 1996, atrelando a ela recursos e apoio técnico.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa utilizou-se os apontamentos feitos pelo TCE-RS referente aos investimentos e manutenção da Educação Infantil nos municípios rio-grandenses, considerando a competência do Tribunal de Contas que se encontra expressa constitucionalmente no artigo 71 da Carta Federal e da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. A Lei nº 11.424, de 06-01-2000, relativa à Lei Orgânica do Tribunal de Contas e o Regimento Interno do Órgão, através da Resolução nº 1028, de 27-03-2015, que também definem as áreas de atuação do Tribunal de Contas, entre elas no artigo IV:

> Julgar as contas dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos da Administração Direta e Indireta, dos consórcios, das fundações, das associações, inclusive as organizações da sociedade da civil, e das demais sociedades instituídas e/ou mantidas pelos Poderes Públicos estadual e municipais, e as contas daqueles que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário (TCE, RS,2018).

Desta forma o TCE/RS possui a competência necessária técnica e legal para a apuração das contas públicas municipais bem como os pareceres técnicos apresentam um arcabouço rico na construção do cenário da Gestão e do Financiamento nos municípios rio-grandenses.

A metodologia utilizada tem caráter quantitativo e qualitativo, com estudo de caso (RS), análise da legislações pertinentes e dos pareceres instituídos junto ao Tribunal de Contas do Estado do RS, bem como a análise relacionada destes apontamentos com dados do Portal Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Legislações pertinentes, consultas documentais e bibliográficas.

A material base desta pesquisa, constitui-se dos pareceres técnicos do TCE/RS que trazem os apontamentos referentes a EI nos municípios do referido estado. Com recorte temporal de 2009 a 2018 delimitado neste período devido a emenda constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatório o atendimento universal e gratuito na Educação Básica dos 4 aos 17 anos, categorizando os pilares capazes de assegurar a Gestão do Financiamento, bem como o papel desempenhado por cada ente da federação durante a distribuição destes recursos.

CONCLUSÃO

O trabalho está em fase de análise final e tem apontado as dificuldades dos Gestores em cumprir com as metas estabelecidas para a Educação Infantil. Entre as maiores dificuldades está a criação de novas vagas, seja por falta de planejamento ou pela ausência de recursos.

Os dados têm apresentado poucos investimentos na Educação Infantil, irregularidades e descumprimento do artigo 37 da constituição e aumento no atendimento da pré-escola com grande redução no atendimento da creche. Alguns munícipios apresentaram índices de investimento neste nível de ensino muito reduzido e as ações de vários gestores, durante a tomada de decisões tem apresentado sérios impactos no cumprimento das normativas legais.

REFERÊNCIAS

Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 5 jan.2019.

_____ *Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996*. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Art. 14, inciso I, II Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de Jan. 2019.

_____ *LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014*. Plano Nacional de Educação. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 agosto. 2018.

_____ *Lei Nº 11.494, De 20 De Junho De 2007*. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 08 maio. 2018.

_____ *Emenda Constitucional Nº 59, De 11 De Novembro De 2009*
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
Acesso em: 15 set.2018.

COSTA, Edugas Lourenço. *O Sistema de Financiamento da Educação Federalismo e Redistribuição.* 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas Do Estado. *Lei Orgânica do Tribunal de Contas e o Regimento Interno do Órgão.* Disponível em:
http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/institucional/competencia. Acesso em: 19 jan. 2019