

EIXO TEMÁTICO 5: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS**MAIN THEME 5 EDUCATION, SOCIETY AND PUBLIC POLICY****EDUCAÇÃO PERMANENTE PARA OS TRABALHADORES DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE MARCO-CE: uma proposta de estudo****PERMANENT EDUCATION FOR WORKERS WELFARE SYSTEM IN SINGLE MARCO -EC MUNICIPALITY: a proposal for study****Maria Isabele Duarte de Souza**

Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, com pesquisa na área: Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Planejamento e Gestão do Sistema Único de Assistência Social pela Universidade Estadual do Ceará e Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará.

Resumo

O presente trabalho versa sobre uma proposta de pesquisa que tem como objetivo analisar os determinantes da educação permanente para os Assistentes Sociais, trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social no município de Marco-CE, bem como perceber a interferência da educação permanente nos processos de trabalho dos atores sociais envolvidos. Parte-se do reconhecimento que o ensejo de qualificação no campo do Sistema Único de Assistência Social – SUAS prioriza a capacitação dos profissionais, com vistas à melhoria da qualidade dos serviços prestados aos demandantes da política pública de assistência social. Trata-se de uma pesquisa cujo método de análise é o dialético, pois visa à compreensão da totalidade a partir da abstração do objeto de estudo.

Abstract

This paper deals with the research proposal that aims to analyze the determinants of lifelong education for Social Workers, the Single System Workers Welfare in the municipality of Marco-CE as well as realize the interference of lifelong learning in work processes the social actors involved. It starts from the recognition that the qualification opportunity in the field of Unified System of Social Assistance prioritizes the training of professionals with a view to improving the quality of services provided to claimants of public policy on social assistance. This is a research whose analysis method is dialectical , it aims to understand the totality from the abstraction of the subject matter .



Introdução

O tema da educação permanente vem permeando, ao longo dos anos, as discussões educacionais baseadas nos valores ontológicos do homem, vinculando a educação ao processo capitalista monopolista de desenvolvimento, implantado no Brasil a partir da década de 1960.

Neste período a educação permanente constituía algo revolucionário internacionalmente e, conseqüentemente esteve presente nas novas propostas de mudança para os sistemas educacionais, principalmente em países considerados em fase de desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

No Brasil, buscou-se cada vez mais a formação profissional acelerada, primando por profissionais qualificados às novas funções oferecidas pelo mercado. Essa requisição por formação profissional afetou em particular o ensino superior que através da Lei nº 5.540¹ (1968) utiliza a expressão educação permanente.

O conceito constituiu-se modismo educacional nas décadas de 1960 e 1970, e a ele se dedicaram vários estudiosos da educação, com diferentes definições e enfoques. Nesse período a Teoria do Capital Humano (Theodore Schultz, 1902-1998) constituiu-se como verdadeira “teoria da educação”, quando se acreditava que o investimento em educação garantiria o aumento do desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos.

Acreditava-se que o aumento do nível de escolaridade possibilitaria o aumento da capacidade de produção individual, o que acarretaria na majoração da remuneração dos trabalhadores e sua ascensão social e profissional. Neste aspecto a educação permanente se vincula a visão economicista. Anterior a essa visão, tínhamos a visão pedagógica ainda no século XIX, especialmente na França.

¹ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Congresso Nacional.

No caso brasileiro, verifica-se um enfoque no aspecto social. Na década de 1980 a educação permanente teve como premissa atender as necessidades sociais, ou seja, buscava-se a qualificação dos profissionais que trabalhavam com demandas da sociedade, através dos atendimentos por vias de políticas públicas, bem como na formação profissional dos trabalhadores nas empresas privadas.

Atualmente o maior destaque para a educação permanente está na área da saúde, que desde a instituição do Sistema Único de Saúde, através da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, já previa a formação e educação continuada de seus recursos humanos. Em 2003 foi instituída a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUS, que cria a Política Nacional de Formação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para Educação Permanente em Saúde. Desde então muito se tem estudado, pesquisado e produzido em nível acadêmico e profissional sobre a educação permanente em saúde.

Na mesma lógica do SUS, em 2005 foi implantado o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, sistema que propõe a descentralização político-administrativa da Política Pública de Assistência Social e organiza a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais em todo o território nacional.

Da mesma forma que no SUS, no SUAS surge a necessidade de qualificação para os trabalhadores da assistência social e em 2006 é deliberada no Conselho Nacional de Assistência Social a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (Resolução CNAS nº 269 de 13/12/2006), que dispõe sobre a gestão do trabalho no Sistema Único de Assistência Social, bem como as diretrizes para a Política Nacional de Capacitação e as responsabilidades dos entes federados nesse campo.

Mais recentemente, em 2011, outros avanços foram conquistados, tivemos a publicação da Lei n.º 12.435, de 06 de julho de 2011, que alterou a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (Lei Nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993), estabelecendo, dentre outros objetivos, a implantação da Gestão do Trabalho e da Educação Permanente na Assistência Social. Entretanto, apenas em 2013 foi instituída a Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social, que tem

como principal objetivo institucionalizar, no âmbito do SUAS, a perspectiva político-pedagógica e a cultura da Educação Permanente para os seus trabalhadores, estabelecendo suas diretrizes e princípios e definindo os meios, mecanismos, instrumentos e arranjos institucionais necessários à sua operacionalização e efetivação.

O presente trabalho refere-se a uma proposta de estudo/pesquisa cujo objetivo é analisar os determinantes da educação permanente para os Assistentes Sociais, trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social no município de Marco-CE, bem como perceber a interferência da educação permanente nos processos de trabalho dos atores sociais envolvidos e compreender a articulação da gestão da Política Pública de Assistência Social no município de Marco-CE com as instituições responsáveis pela promoção da educação permanente de seus trabalhadores.

Diante das questões postas atualmente pela implementação do Sistema Único de Assistência Social e mais recentemente pela educação permanente destinada aos seus trabalhadores, desperta-nos a curiosidade científica, bem como a necessidade de aprofundamento teórico capaz de levar-nos à construção do objeto para a pesquisa proposta.

Nesse sentido, essa proposta de pesquisa busca delimitar a análise teórica a partir das seguintes categorias: política pública, enfocando a política social, trabalho enquanto fundante do ser social e a educação permanente enquanto estratégia de qualificação para os trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social. Tais categorias são dotadas de significados, pois são construções históricas em movimento que atravessam o desenvolvimento do conhecimento e, portanto, permitem penetrar no objeto de pesquisa e na realidade social. Na perspectiva “que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição” (LEFEBVRE, 1991, p.174).

É nessa realidade em movimento, tomada na totalidade das interações complexas que buscar-se-á a compreensão dos determinantes da Educação

Permanente para os assistentes sociais, trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social no município de Marco-CE, sabendo-se que tal recorte, constitui-se uma particularidade de determinada totalidade, que é apreendida no conjunto das relações, expressando, portanto, suas especificidades, através das manifestações sócio-históricas da realidade da qual faz parte.

Ao se considerar a especificidade da temática o método de análise utilizado será o dialético, pois segundo Gil (1999) fornece as bases para a interpretação dinâmica e totalizante da realidade, através da unidade dos opostos, ou seja, todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, bem como estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, sociais, culturais, etc.

Destaca-se ainda que a pesquisa será de cunho qualitativo, por abranger o entendimento social, que tem como objeto de estudo situações complexas ou bastante particulares, segundo Richardson (2010), “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

O trabalho de campo embasará esta pesquisa, através da aproximação com o objeto de investigação, bem como através de revisão bibliográfica existente sobre o tema, mais especificamente sobre a discussão da educação permanente e a sua relação com o trabalho na Política Pública de Assistência Social, no atual contexto histórico. Parte-se do entendimento que “o trabalho de campo é realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais” (MINAYO, 2006, p.203).

A pesquisa bibliográfica será feita a partir da escolha das categorias propostas para a pesquisa, tendo em vista que ela fornece subsídios tanto para se definir melhor o problema quanto para elaborar o planejamento do trabalho, o que definitivamente direcionará o olhar da temática em questão diante da amplitude de conhecimento adquirido através dos autores estudados. E, ainda a análise terá base documental, tendo em vista que os documentos pertinentes às normatizações que tratam sobre

a educação permanente serão fundamentais para a compreensão do processo de sua constituição no cerne do Sistema Único de Assistência Social.

Enfim, trata-se de perceber como a Educação Permanente vem sendo construída no município de Marco-CE, através de seus determinantes e como isso tem afetado os processos de trabalho dos atores sociais envolvidos.

Educação permanente e o SUAS

Tem sido um grande desafio a implementação do Sistema Único de Assistência Social no Brasil, no que concerne a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais e atualmente o maior deles está na proposta de qualificar o atendimento prestado aos usuários da Política Pública de Assistência Social, ou seja, a urgente e necessária qualificação dos trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

Trata-se do reconhecimento que o ensejo de qualificação no campo do Sistema Único de Assistência Social – SUAS prioriza a camada dos profissionais executores das ações socioassistenciais, além de incluir coletivos de gestores, conselheiros, entidades e outros atores que interagem com a assistência social.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é instituída a seguridade social, com a provisão de garantia dos mínimos sociais atrelados à saúde como política universal, previdência social, por meio de prévia contribuição, e assistência social com vistas a atender a quem dela necessita (parcela da população socialmente excluída e sem acesso aos bens e serviços básicos para sua subsistência).

Destacamos aqui a Política Pública de Assistência Social, que a partir da Constituição Federal de 1988, ganha status de política de Estado, uma política estratégica no combate à pobreza, na busca da cidadania das classes subalternas, conforme artigo 203 da Constituição Federal de 1988, devendo ser prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição prévia à seguridade social. A

referida política é regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993).

Pensar a Política Pública de Assistência Social na realidade brasileira, supõe contextualizá-la em meio às contradições sociais acarretadas pelo sistema capitalista, onde

O processo de acumulação capitalista produz o trabalhador disponível para o capital, uma população sempre maior do que as reais necessidades da acumulação. O resultado é a produção de uma classe trabalhadora diversificada na sua forma de inserção na produção, mas que tem em comum o fato de sua sobrevivência depender da venda da sua capacidade de trabalho, o que por sua vez depende das demandas do capital. O resultado é a produção da pobreza, originada nos baixos salários dos que se encontram incluídos no mercado de trabalho formal e as mais diferentes situações de inclusão precarizada ou subordinada para a grande parcela que não consegue existir para o capital. Estas contradições estão na base da questão social e do surgimento das políticas sociais (OLIVEIRA, 2003, p. 1).

É nesse contexto de contradições, que a Assistência Social, vem se consolidando enquanto política pública no país, que pode contribuir para a inclusão social e para a incorporação de uma cultura de direitos pela sociedade civil, bem como “ela pode ser uma política social que, orientando-se por padrões de universalidade e justiça e não de fiscalização, devolva a dignidade, a autonomia, a liberdade a todas as pessoas que se encontram em situação de exclusão” (OLIVEIRA, 2003, p. 2).

Novas processualidades, portanto, imprimem o curso de outro patamar para a gestão, financiamento, práticas e controle social das ações organizadas no âmbito desta política pública a partir de 2004. A centralidade na família, a territorialização, a atenção em diferentes níveis de proteção, o respeito às diversidades regionais, o financiamento, a informação, o monitoramento, a avaliação e a política de recursos humanos são algumas das inovações trazidas pelo novo sistema.

Enfocamos nesse estudo a política de recursos humanos, onde uma de suas premissas está na necessária Educação Permanente para os trabalhadores do

Sistema Único de Assistência Social, pois torna-se primordial a qualificação dos atores sociais com vistas a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população, demandária da Política Pública de Assistência Social.

Pode se dizer que a Educação Permanente, enquanto conceito, surge na década de 1980, com o intuito principal de viabilizar uma formação continuada aos trabalhadores da política pública de saúde, tendo em vista a melhoria do atendimento, bem como da qualidade dos serviços prestados à população. Nesse aspecto, temos o conhecimento de muitas produções científicas no que se refere à Política Pública de Saúde, executada através do Sistema Único de Saúde – SUS, porém pouco se tem produzido sobre a Educação Permanente no SUAS, acredita-se que por ainda estar em processo de implantação nos municípios brasileiros, tal processo vem desde 2013.

A educação permanente pressupõe a educação no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho, considerando-se que a gestão do conhecimento e a gestão do trabalho são processos indissociáveis. Nesse sentido o conhecimento ganha significado, pois inicia-se um novo ciclo, ou seja, a construção de conhecimento no e por meio do processo de trabalho, visando a modificação nas práticas e necessidades de atuação profissional na reconstrução do conhecimento.

O mundo contemporâneo, a mundialização do capital, a organização do sistema produtivo através da reestruturação produtiva, com a flexibilização do trabalho, tem exigido da classe trabalhadora maior envolvimento no processo educacional, em que o trabalhador vem sendo definido por sua competência profissional em seu sentido mais abrangente, portanto deverá ter pleno domínio das técnicas, e deve manter-se versátil, articulado, capaz de mobilizar conhecimentos, refletir e tomar decisões.

Na condição de aquisição de novos conhecimentos, temos que a educação é um processo permanente, que

Deve ser entendida como um fator que influenciará no processo de reflexão e transformação das práticas vigentes nos serviços, para que os profissionais possam

enfrentar a realidade, através da complementação e/ou aquisição de novos conhecimentos. Todo processo educativo não tem um fim em si mesmo. (FARAH, 2003, p. 5).

O processo educativo estabelecido através da educação permanente deverá contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos e assim, na melhoria no serviço prestado à população, pois supõe-se que a aquisição de novos conhecimentos tornará os profissionais mais capazes de atuar na realidade do seu trabalho.

Para Haddad (1990, p.136-137) a educação permanente

Busca alternativas e soluções para os problemas reais e concretos do trabalho habitual privilegiando o processo de trabalho, como eixo central da aprendizagem e enfatizando a capacidade humana de criar conhecimento novo, a partir da discussão e análise conjuntas e participativas dos problemas reais, de suas causas e das implicações que as alternativas de solução tem na busca da transformação da prática de saúde, objetivo essencial do ato educativo.

O autor considera ainda, que a educação permanente é centrada no processo de trabalho e tem como propósito melhorar a qualidade de vida humana em todas as dimensões pessoais, auxiliando na formação integral do indivíduo e na transformação do meio para uma futura sociedade.

Na concepção marxista o trabalho é fundante do ser social, tendo em vista que o homem age sobre a natureza no sentido de transformá-la, daí onde se institui a diferença do ser social e os outros seres da natureza. Tem-se que no trabalho o homem “defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...], a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana” (MARX, 2011, p.211), e ainda, ao modificar a natureza o homem modifica sua própria natureza.

Parte-se da compreensão de que “o trabalho é uma atividade projetada, teleologicamente direcionada, ou seja, conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito” (NETTO & BRAZ, 2006, p.32), no sentido de que, ao final do processo de trabalho, tem-se um resultado concreto, este já existia na concepção do homem, em

sua existência ideal, antes mesmo de tornar-se trabalho objetivado. A esse processo Lukács vai chamar de posição teleológica primária.

Ainda na compreensão de Netto e Braz, as particularidades do ser social estão nas seguintes capacidades que lhes são peculiares, quais sejam: o ser social é capaz de realizar atividades teleologicamente orientadas, tem a capacidade de objetivar-se material e idealmente, comunicam-se e expressam-se pela linguagem articulada; pensam reflexivamente, consciente e autoconsciente; fazem escolhas concretas, universalizam-se e estabelecem relações sociais entre si.

Ao compreender o aspecto ontológico do trabalho, como posição teleológica primária, cabe ressaltar ainda o trabalho a partir da práxis social, ou seja, a partir da posição teleológica secundária, aqui “a posição teleológica não é mais dada pela relação direta com a natureza, mas atua e interage junto com outros seres sociais, visando a relação de determinadas posições teleológicas” (ANTUNES, 2009, p.139).

Para Antunes (2009), a partir da percepção de Lukács, essas posições teleológicas secundárias “configuram-se como expressões mais desenvolvidas e crescentemente complexificadas da práxis social, guardando por isso maior distanciamento em relação ao trabalho, às posições teleológicas primárias” (ANTUNES, 2009, p.139). E complementa:

[...], nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem-natureza desenvolvem-se interrelações com outros seres sociais, também com vistas à produção de valores de uso. Emerge aqui a práxis social interativa, cujo objetivo é convencer outros seres sociais a realizar determinando ato teleológico. Isso se dá porque o fundamento das posições teleológicas intersubjetivas tem como finalidade a ação entre seres sociais. (ANTUNES, 2009, p.139).

Nesse processo de construção da sociabilidade e de sua práxis social, o trabalho vai tomando novas configurações, quando na colocação de Lukács “se torna suficientemente social, passando a depender da cooperação entre muitas pessoas” (LUKÁCS apud ANTUNES, 2009, p.139).

É a partir dessa perspectiva que buscaremos perceber a educação permanente e sua influência nos processos de trabalho dos assistentes sociais, trabalhadores do SUAS, e como tal procedimento vem sendo sentido pelos atores sociais envolvidos nesse processo.

Conclusão

A capacitação técnica dos trabalhadores do SUAS me parece urgente e necessária, fato perceptível na minha prática profissional, enquanto assistente social da Secretaria Municipal de Assistência Social do Município de Marco-CE, em que tenho percebido as dificuldades por parte de alguns técnicos de nível superior e médio em suas atividades profissionais cotidianas.

E, também enquanto pesquisadora da área, verifico que há uma lacuna entre as atribuições postas aos trabalhadores e suas efetivas execuções, fato bastante relevante na minha pesquisa de mestrado, que teve como título: A Gestão do Sistema Único de Assistência Social nos municípios de Acaraú-CE e Marco-CE, quando identifiquei que a fragilidade no atendimento aos usuários da Política Pública de Assistência Social, tem se dado entre outras questões, pela precarização do trabalho dos profissionais ali envolvidos e também nas competências e capacidades específicas de tais atores sociais que devem ter na centralidade dos direitos socioassistenciais do cidadão, no processo de gestão e no desenvolvimento das atenções em benefícios e serviços, o seu foco de atuação.

Diante do exposto, vale ressaltar a importância em ampliar os estudos, direcionando-os para o tema em questão, na perspectiva de compreender, a partir dessa análise, o processo de construção e os determinantes da educação permanente destinada aos trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**.

_____, **Lei Orgânica de Assistência Social**.

_____, **Política Nacional de Assistência Social**.

FARAH, Beatriz Francisco. **Educação em Serviço, Educação Continuada, Educação Permanente em Saúde**: Sinônimos ou diferentes concepções? Revista APS, v.6, n.2, p.123-125, jul/dez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, J. et al. **Proceso de trabajo y educacion permanente de personal de salud**: reorientacion y tendencias em America Latina. Educacion Medica y Salud. v.24. n.2, p.126-204, abr/jun, 1990.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Volume 1. 28.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. v. 1. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Iris Maria de. **Política Social, Assistência Social e Cidadania**: algumas aproximações acerca do seu significado na realidade brasileira. Revista Desafios Sociais, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 2, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry (colaboradores). **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



REFLEXÕES ACERCA DOS INTERESSES DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

REFLECTIONS ON THE STATE INTERESTS IN EDUCATIONAL POLICIES AND MORE EDUCATION PROGRAM

Luana Elky Brito

Universidade Estadual de Mato Grosso Área da pesquisa: Educação – Grupo de Pesquisa Programa Mais Educação É licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso, especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Darwin e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso. Pesquisa as práticas educativas no Programa Mais Educação.

Resumo

Este trabalho se propõe a apresentar uma reflexão sobre o surgimento, a atuação e os interesses do Estado nas políticas educacionais brasileiras e no *Programa Mais Educação*, para essa compreensão apresentamos o relatório de Jacques Delors e o Plano de Desenvolvimento da Educação para esclarecer os caminhos percorridos na promoção das políticas educacionais. A metodologia empregada foi a análise de documento. Verificamos a submissão do Estado perante um sistema cada vez mais exigente e desumano impondo ações mercantilistas nos âmbitos educacionais.

Abstract

This study aims to present a reflection on the rise, the role and interests of the State in Brazilian educational policy and More Education Program, for this understanding we present the Delors report and the Education Development Plan to clarify the paths taken in promoting educational policies. The methodology used was the document analysis. We verify the submission of the State before an increasingly demanding and inhuman system imposing mercantilist actions in educational settings.

Palavras-chave

Estado, Programa Mais Educação, Políticas educacionais.

Keywords

State. More Education Program. Educational Policies.

Introdução

Este trabalho é fruto de estudos realizados na disciplina: Políticas Educacionais, Estado e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso.

Apresenta como proposta, retirar dos conteúdos ministrados nessa disciplina aqueles teores pertinentes ao projeto de pesquisa que venho desenvolvendo no programa de Pós-Graduação ou seja, refletir sobre os interesses do Estado através das políticas educacionais na implantação do Programa Mais Educação.

Compreender o surgimento do Estado, o seu objetivo e os interesses tornam-se relevante na medida em que promove uma reflexão sobre os objetivos das políticas públicas em uma sociedade capitalista uma vez que, suas propostas são materializadas em ações que permeiam o ambiente escolar que exigem dos alunos e professores práticas elaboradas por organismos externos ao contexto brasileiro, com o objetivo de produzir mão-de-obra especializada ao sistema vigente.

Para o fornecimento de subsídios teóricos que possibilitassem um amparo consistente sobre o tema e conseqüentemente, a reflexão almejada, neste trabalho a metodologia empregada foi a análise de documento.

A origem do estado e da sociedade

Seguindo os estágios pré-históricos da humanidade verificamos três principais épocas: estado selvagem, barbárie e civilização tendo algumas características quanto a transição, a passagem da selvageria à barbárie é caracterizada pelo advento da agricultura, e para situar a passagem da barbárie à civilização é salientado a chegada da revolução urbana.

O surgimento do Estado é demarcado entre a passagem do estado barbárie para a civilização, representa o nascimento de uma organização que simboliza um avanço nas relações sociais e também os interesses da sociedade contrapondo-se a desorganização da sociedade vigente conforme Bobbio (1987) relata:

Também para Engels o Estado nasce da dissolução da sociedade gentílica fundada sobre o vínculo familiar, e o nascimento do Estado assinala a passagem da barbárie à civilização (onde civilização é empregada rousseaunianamente com uma conotação negativa). Diante de todas as interpretações precedentes sobre a origem do Estado e diante da própria teoria de Morgan, Engels distingue-se pela interpretação exclusivamente econômica que dá deste evento extraordinário que é a formação do Estado (BOBBIO, 1987, p.74).

Ao mudar o regime de propriedade coletiva para o regime de propriedade individual, em que cada pessoa passa a deter a sua terra e a sua produção, surgem a divisão do trabalho e, conseqüentemente a divisão social.

Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado de permanente anarquia (BOBBIO, 1987, p.74).

Neste excerto fica clara a amplitude conceitual dos termos “política” e “Estado” ambos estão sujeitos a uma convenção a respeito do significado, existem sociedades primitivas sem Estado, sem organização política, mas, também existem sociedades primitivas com organização política. Aos nomes atribuídos a sociedade Bobbio (1987) esclarece:

Mais uma vez o que importa é a análise das semelhanças e das diferenças entre as diversas formas de organização social, como se passa de uma a outra, e quando é que se chega a uma formação que apresenta características tão diferenciais com respeito à precedente que nos induz a atribuir-lhe um nome diverso ou uma especificação diversa do mesmo nome. (BOBBIO, 1987, p.75).

Sob as lentes dos juristas, quando passaram a tomar conta do problema do Estado o definem através de três elementos constitutivos: o povo, o território e a soberania. Para que exista o Estado do ponto de vista formal Bobbio (1987) aponta algumas condições:

[...] sobre um determinado território se tenha formado um poder em condição de tomar decisões e emanar os comandos correspondentes, vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários na maior parte dos casos em que a obediência é requisitada. Sejam quais forem as decisões. (BOBBIO, 1987, p.95).

O poder formado além de adquirir o direito da tomada de decisões, políticas, educacionais, econômicas e sociais exige a obediência e o seu cumprimento para todos que vivem no território, determinando as condições nas relações e a subordinação do povo ao Estado.

2 O Estado representativo

Nas lentes de Bobbio (1987, p. 116) o Estado representativo teve em sua origem sob a forma de monarquia, primeiro constitucional e depois parlamentar, na Inglaterra após a "grande rebelião", no resto da Europa após a revolução francesa, e sob a forma de república presidencial, com o começo do Estado representativo, nos Estados Unidos da América após a revolta das treze colônias contra a pátria mãe deu-se início a uma quarta fase da transformação do Estado, que dura até os dias atuais.

No Estado representativo os sujeitos soberanos não são mais nem o príncipe investido por Deus, nem o povo como sujeito coletivo e indiferenciado, diz respeito aos direitos naturais do indivíduo — direitos que cada indivíduo tem por natureza e por lei e que, precisamente porque originários e não adquiridos, cada indivíduo pode fazer valer contra o Estado inclusive recorrendo ao remédio extremo da desobediência civil e da resistência.

O indivíduo vem antes do Estado. O indivíduo não é pelo Estado mas o Estado pelo indivíduo. O pressuposto ético da representação dos indivíduos considerados singularmente e não por grupos de interesse, é o reconhecimento da igualdade natural dos homens. Cada homem conta por si mesmo e não enquanto membro deste ou daquele grupo particular. (BOBBIO, 1987, p.116-117).

O Estado representativo tal como se veio formando na Europa ao longo dos três últimos séculos é, ainda hoje, o modelo ideal das constituições escritas que se vieram afirmando nestes últimos decênios, inclusive onde de fato são suspensas ou mal aplicadas (de resto, a má aplicação de uma constituição não é um vício particular dos Estados do Terceiro Mundo). (BOBBIO, 1987, p.119).

3 O Papel do Estado mínimo na Educação

Para essa reflexão tomamos como parâmetro o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – aprovado em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a educação no país em todas as suas etapas, tendo um prazo de quinze anos, abarca como prioridade a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio.

Essa reconfiguração do papel do Estado, com ênfase na regulação, (des)responsabilização e descentralização configura-se em uma proposta onde reconstruir o Estado é o centro da questão para o neoliberalismo da Terceira Via, conforme relata Rosa *apud* Martins (2012, p. 7).

Corroborando nesta análise, Rosa *apud* Netto e Braz (2012, p. 7) esclarecem “que o objetivo real do capital monopolista não é a diminuição do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais.”

Nesta reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo na educação resultou em um processo de centralização/descentralização onde o governo federal ficou responsável pela definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de

todo o sistema educacional –, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e dos municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população em todos os níveis.

Esta visão gerencialista baseada nos moldes empresariais alcança as propostas de gestão educacional, como o PDE, trazendo desafios para a escola como a gestão participativa, a relação intergovernamental.

Os rumos para a Educação

No relatório intitulado: Educação: um tesouro a descobrir publicado em 1998, redigido por Jacques Delors¹, é sintetizada as tendências da educação para as próximas décadas. Este relatório, entregue a UNESCO em 1996, prenuncia um novo modelo de educação. Trata-se de um documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, instaurada pela UNESCO em 1993, com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas, ancoradas em quatro pilares de aprendizagens. Rodrigues (2008, p. 10).

O papel da educação no relatório é o de transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (DELORS, 1998, p.84).

No documento Educação e conhecimento... (CEPAL; UNESCO, 1995) são reunidos argumentos que endossam a idéia de que os fatores decisivos para o desenvolvimento dos países latino-americanos exigiriam estratégias de elevação da qualidade dos recursos humanos. Três são os fatores que interviriam na incorporação e difusão do progresso técnico:

[...] o fortalecimento da base empresarial; a crescente abertura à economia internacional e a formação de recursos humanos; o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e geração de novos conhecimentos. Para tal, afirma-se, veementemente, a necessidade de uma estratégia “que conduza a mudanças efetivas nos setores educacional, científico e tecnológico e de capacitação, visando à construção da cidadania vinculada



tanto à democracia quanto à competitividade internacional.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 8)

Argumentos como esses são reiterados em outros documentos produzidos pela *Unesco* e fundamentam a necessidade de uma educação ao longo da vida nas formulações de política educacional visando a competitividade e a produção na contemporaneidade.

Para Rodrigues (1982) a inoperância:

[...] nessas propostas educacionais vislumbra-se um misto da linguagem empresarial com a linguagem educacional, configurando enunciados ideológicos norteadores de uma determinada perspectiva do que ensinar, como ensinar, onde aprender e para que. Esses enunciados são perpassados pela ‘constatação’ da ineficiência da escola e dos saberes produzidos nela e por ela, justificando um apelo reiterado à intervenção das comunidades locais, acomodados sob a expressão “concertação de ações da comunidade e governos” e pela ênfase na necessidade de cooperações nacionais, regionais e internacionais. Enfatiza-se que a educação deverá ser objeto de grandes consensos nacionais e base do fortalecimento da coesão social. Um dos caminhos apontados é o investimento prioritário na formação de recursos humanos, assentado no discurso de que ‘sem educação de qualidade não haverá crescimento, eqüidade, nem democracia. (RODRIGUES, 1982, p.15).

Deriva dessa mesma perspectiva a noção de que não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de competências vinculadas à lógica do mercado e da chamada “sociedade do conhecimento”.

Sobre o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação Mészáros (2008) enfatiza:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internacionalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou



através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Diante do exposto, os caminhos da educação parecem entrelaçarem com as exigências do mercado vigente, na medida em que as políticas educacionais se voltam a potencializar a mão-de-obra para operar as tecnologias de informação, a aptidão para enfrentarem um mercado competitivo e voraz, essas orientações são promovidas na escola a serviço do sistema, caracterizando uma educação mercantilista em detrimento de uma educação que potencialize a formação humana.

Para pensar em possíveis ações contra essa educação imposta pelo capital Mézáros (2008) não apresenta uma fórmula, pelo contrário, aponta um planejamento sistemático:

[...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

5 O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação é apresentado como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, disponibiliza financiamento adicional para as escolas de baixo desempenho que optem por ofertar o contraturno. Tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Integra uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que foi aprovado em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no

País em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, tendo como prioridade a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio.

O Programa Mais Educação visa atender a meta 6 (seis) do Plano Nacional de Educação que almeja oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Como estratégias para atingir essa meta aspira:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da



jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014-2014, 2014, p. 59-61)

No entanto, a preocupação com o desempenho educacional no Brasil já havia sido apresentada nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento com quase mil páginas elaborado e divulgado pelo governo federal, a partir de 1997, de forma extensiva às redes de ensino, conforme relata Arelaro (2007):

Estes 'parâmetros', que no início de sua divulgação eram apresentados como 'sugestões', vêm sendo adotados, independente das condições objetivas de vida e de trabalho dos professores e dos alunos, e de funcionamento das escolas, pois são eles que orientam as opções e os conteúdos das questões de múltipla escolha dos exames e provas nacionais, agora como principal critério de avaliação da 'qualidade de ensino' e do 'desempenho escolar' para todos. (ARELARO, 2007, p. 908)

A melhora do desempenho educacional tem se mostrado como o principal objetivo nas medidas tomadas pelo Governo Federal, seguindo as orientações de organismos internacionais a serviço do sistema, em detrimento da efetivação de políticas públicas que alcance os anseios do meio educacional, melhora das condições físicas das escolas, boa remuneração aos professores, e a preocupação com uma formação que promova a emancipação do sujeito.

Conclusão

Dessa maneira, sem nenhuma pretensão de esgotar a reflexão sobre o tema apresentado, o presente texto teve a intenção de problematizar o surgimento do Estado, os interesses envolvidos a apontar a quem ele está a serviço.

No Brasil as questões pertinentes a educação é problematizada na estrutura do Estado e como salientamos, este se configura em um instrumento de dominação de classe e submisso aos interesses do sistema capitalista.

Tomando como referência o relatório redigido por Jacques Delors e as propostas de caráter “inovadoras” contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação verificamos que estes caminham na direção da construção da incompetência pela via do próprio discurso da competência, contribuindo para a naturalização da mercantilização do mundo e também para a naturalização de um sujeito eternamente submisso, ludibriado e convencido de ser autor da sua própria história.

Porém, podemos perceber que as propostas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação podem ser tanto positivas quanto negativas. Positivas, quando apreciam trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas; propõe a descentralização e o fortalecimento dos governos locais; permite fluxos em diversas direções, possibilitando criar referências para a reinvenção da escola.

Negativas, quando encontra dificuldades na tradição administrativa brasileira às vezes burocráticas nos diferentes setores; quando há ausência de articulação; está sujeita aos interesses meramente político-partidárias na qual estão subjugadas as parcerias locais; encontra resistência de grupos de interesse contrários.

Essa concepção de educação, presente tanto no relatório redigido por Jacques Delors quanto no Plano de Desenvolvimento da Educação, ganha visibilidade no âmbito das políticas educativas, pois se constitui em instrumento para a consolidação das políticas de Educação para Todos, cujos argumentos são construídos em um discurso de democratização de acesso e de adequação às necessidades individualizadas.

A elevação da qualidade dos recursos humanos é observada como sedo o objetivo primordial para o desenvolvimento dos países latino-americano e para esse feito criam-se mecanismos e estratégias de concertação entre os diferentes setores da administração pública, os organismos não governamentais, as empresas privadas, os meios de comunicação, as igrejas, as associações comunitárias e as famílias a fim

da promoção de uma mão-de-obra capacitada para atender as exigências cada vez mais sub-humanas do sistema capitalista.

A partir de um conciso estudo sobre o Estado, servindo como base para a compreensão da engenharia envolvida na elaboração e condução do relatório Jacques Delors, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa Mais Educação, este trabalho se propôs a ajudar a descortinar os interesses presentes em distintas proporções nas condução das políticas educacionais para que, acompanhem esse movimento conduzido e orquestrado pelo capital conscientes, esclarecidos, atentos e proporcionando reflexões relevantes em toda área da nossa atuação profissional e pessoal.

Referências

ARELARO, Lisete R. G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?** In: Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/12/2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42.

BRASIL. **Decreto no 7.083 de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 10/12/2015.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade.** Para uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2a Edição - São Paulo: Cortez, 1998.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti e LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira após 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 2009. Anais eletrônicos. Paraná: EDUCERE, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf>. Acesso em 10/12/2015.

UNESCO. PREAL. **Proyeto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.** Cuba, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em: 10/01/2016.

RODRIGUES, M.M. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana.** Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

ROSA, Viviane Silva da. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. In: IX ANPED SUL. 2012. Caxias do Sul (RS). **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/apresentacao>. Acesso em: 10/01/2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

O PROGRAMA DE ACOLHIMENTO AO ESTUDANTE INGRESSANTE – PRAEI: Avaliação dos monitores sob o olhar dos alunos ingressantes.

THE RECEPTION PROGRAM STUDENT newcomer - PRAEI: Evaluation of monitors under the gaze of freshmen.

Natielly Granja Rocha

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus Picos*, desenvolve suas pesquisas na área de Educação, no Eixo: Educação, Sociedade e Políticas Públicas. Especialista em Saúde da Família pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX, e em Gestão Pública pela Universidade Aberta do Piauí-UAPI.

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de levantamento cujo objetivo era avaliar a relevância da atuação dos monitores do PRAEI sob o ponto de vista dos alunos ingressantes no IFPI, Campus Picos-PI no ano de 2014. Inicialmente foram aplicados 120 questionários aos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos em Administração, Eletrotécnica e Informática, turno manhã, que estiveram presentes nas atividades realizadas pelos quatro monitores selecionados mediante edital, para as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Física e Química. Conforme análise foi possível observar como aspecto positivo uma melhoria na autoconfiança dos discentes na relação com os monitores, na medida em que oportuniza a todos os envolvidos, tanto monitores e alunos, como também aos professores, experiências exitosas relacionadas à aprendizagem, compromisso e assiduidade. Como aspecto negativo destaca-se a carga horária limitada para a superação de algumas dificuldades acumuladas pelos alunos durante o Ensino Fundamental.

Palavras-chave

Estudantes ingressantes. Monitoria. Aprendizagem.

Abstract

This article is the result of a survey of research whose objective was to assess the relevance of the actions of PRAEI monitors from the point of view of students entering the IFPI, Campus Picos-PI in the year 2014. Initially were applied 120 questionnaires to students entering Integrated in high school technical courses in Business Administration, Electrical and Computer, morning shift, who were present in the activities carried out by four monitors selected by public notice, to the following subjects: Portuguese, Mathematics, Physics and Chemistry. As analysis was possible to observe how positive an improvement in self-confidence of students in relation to the monitors, in that it gives opportunity to all involved, both monitors and students, but also teachers, successful experiences related to learning, commitment and diligence. A negative note highlights the limited workload to overcome some difficulties accumulated by students during the elementary school.

Keywords

Freshmen . Monitoring. Learning.



Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, conforme artigo 4º da Organização Didática tem como função social desenvolver uma educação científica, tecnológica e humanística, visando à formação integral do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico e reflexivo, com competência técnica e ética, e comprometida com as transformações sociais, políticas e culturais.

Em 2010, com a aprovação do Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as ações do IFPI, em prol da melhoria da qualidade dos serviços, ganharam um reforço na oferta dos mesmos através do reconhecimento das ações de Assistência Estudantil como ferramenta fundamental e indispensável no processo de ensino aprendizagem, passando a instituição a organizar o controle e acompanhamento dessas ações.

O Art. 4º do PNAES define a Assistência Estudantil:

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010).

Com o intuito de melhor ofertar as ações da Assistência Estudantil dentro do IFPI, sua institucionalização ocorre de forma integrada às ações afirmativas e de inclusão social, por meio do Decreto nº 7.234/2010, e posteriormente, da Política de Assistência Estudantil do IFPI, aprovada em abril de 2014, se realiza através da concessão de auxílio financeiro a alunos de comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Com a aprovação da Política de Assistência Estudantil são definidos Programas que preveem atendimento universal (Programas Universais) e Programa

que prevê atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social). Estas ações, conforme previsto no artigo 4º tem como público-alvo, estudantes regularmente matriculados nos cursos do Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente, e estudantes de graduação (IFPI, 2014).

Tratando-se dos Programas Universais, mais especificamente com relação ao eixo dos Programas de Desenvolvimento Técnico Científico, foi tomado como foco da pesquisa a modalidade do Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI), que se propõe a acolher o aluno ingressante no ensino Médio Integrado nas suas necessidades e dificuldades de aprendizagem, como forma de promover o êxito e permanência dos mesmos durante o processo educacional, proporcionando-lhes acompanhamento, bom desempenho e a continuidade nos estudos (IFPI, 2014).

Operacionalização do PRAEI

As ações do Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI) propostas de forma articulada entre as das Pró-reitorias de Extensão e Ensino do IFPI, tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento de alunos, especialmente aos egressos da rede pública, que apresentem alguma deficiência nos conhecimentos básicos necessários à continuidade dos estudos no ensino médio. O referido programa teve seu início marcado pelo lançamento e divulgação do Edital PROEN de nº 01/2014, nos dias 21, 22 e 23 de janeiro de 2014. Para a execução do PRAEI, estavam previstas, duas etapas, a primeira delas como momento de preparação dos alunos selecionados a desempenharem o papel de monitores de disciplinas como: matemática, português, física e química; e a segunda etapa, executada por estes monitores junto aos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado nos cursos de Administração, Eletrotécnica e Informática no ano de 2014.

Em meados de janeiro até o dia 06 de março do mesmo ano, foram realizadas atividades de mobilização da comunidade acadêmica, desde professores a técnicos da equipe multidisciplinar e alunos candidatos às vagas de monitoria do PRAEI;

mobilização dos pais dos alunos ingressantes nos cursos do Ensino Médio Integrado, quais sejam, administração, eletrotécnica e informática; realização da seleção dos monitores através da aplicação de prova escrita e análise dos coeficientes de rendimento dos candidatos, finalizando com a classificação de 04 monitores, sendo um para cada disciplina ofertada, conforme orientações da Pró-reitoria de Extensão; elaboração de instrumentais a serem utilizados na primeira etapa do programa; orientações pedagógicas e disciplinares junto às monitorias para o exercício das atividades; realização de aulas intensivas e acompanhamento destas pela equipe multidisciplinar; elaboração e aplicação de instrumentais de avaliação dos monitores junto aos discentes, para posterior tabulação de dados, análise e criação de estratégias para o melhor alcance dos objetivos do programa, entre outros.

No período de mobilização e divulgação do PRAEI as famílias dos novos ingressantes no IFPI, Campus Picos, foram sensibilizadas quanto à importância da participação destes através do incentivo para que seus filhos se comprometessem com as atividades oferecidas pelas monitorias, o que pode ser verificada pela aceitação manifestada pelos mesmos no momento da reunião.

Foi realizada uma ambientação dos 120 alunos ingressantes no início do período letivo de 2014, no mês de março, pela equipe multidisciplinar, à frente das ações do PRAEI, com integração da equipe e alunos e onde foi exposta a metodologia de funcionamento do programa.

Avaliação dos monitores do PRAEI sob o olhar dos alunos ingressantes

Em fevereiro de 2014, conforme orientações constantes do programa fundamentadas em material disponibilizado pela Pró-Reitoria de Ensino aos *campi*, como também sob o acompanhamento da equipe multidisciplinar do IFPI, os monitores realizaram aulas de nivelamento, com caráter de revisão, para os alunos ingressantes entre os dias 17 e 28 do referido mês. Essas aulas utilizaram como

parâmetros a valorização das habilidades e competências necessárias para o melhor desenvolvimento dos alunos ingressantes no IFPI durante o percurso acadêmico.

Com o objetivo de melhor acompanhar as atividades referentes ao PRAEI e medir o nível de satisfação dos alunos ingressantes no ensino médio do ano de 2014 em relação às monitorias realizadas pelos monitores das disciplinas de português, matemática, física e química, foi aplicado em março de 2015 um questionário avaliativo abordando aspectos como: comunicação, interação, metodologia e conteúdo, cujos resultados podem ser visualizados conforme gráficos explicitados abaixo. Para exposição dos resultados da pesquisa nesse artigo abordaremos os gráficos de duas das quatro disciplinas contempladas na monitoria, quais sejam: português e matemática.

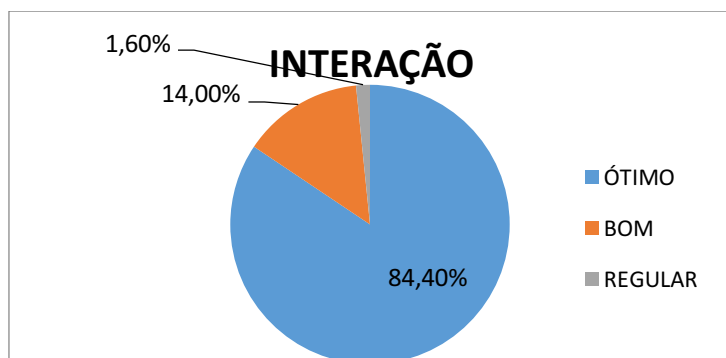
Gráfico 01: Avaliação dos estudantes acerca da comunicação na monitoria de Português



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.

De acordo com Gráfico 01, 15,60% dos estudantes destacaram o aspecto da comunicação como boa contra 84,40% que a identificaram como ótima. Avaliação positiva da forma como o monitor se comunicou com o público-alvo durante as atividades da monitoria, pode ser percebida através da utilização de instrumentos diversificados e atentos às necessidades do grupo ao qual a ação se direciona.

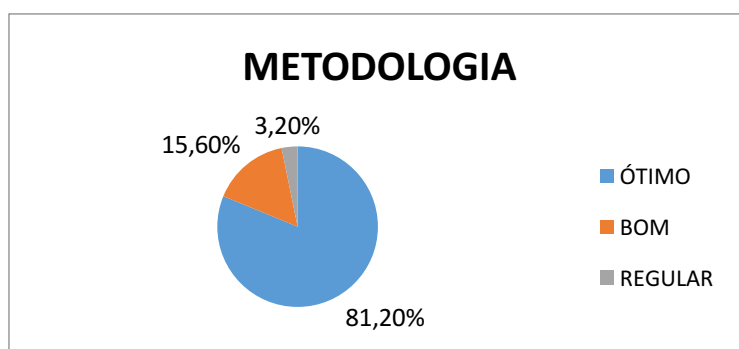
Gráfico 02: Avaliação dos estudantes acerca da interação na monitoria de Português



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.

De acordo com Gráfico 02, 84,40% dos estudantes avaliaram a interação do referido monitor com o grupo como ótimo; 14,00% como bom e 1,60% como regular. Aqui podemos perceber o êxito obtido na influência recíproca entre monitor e alunos, onde o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para o outro.

Gráfico 03: Avaliação dos estudantes acerca da metodologia na monitoria de Português

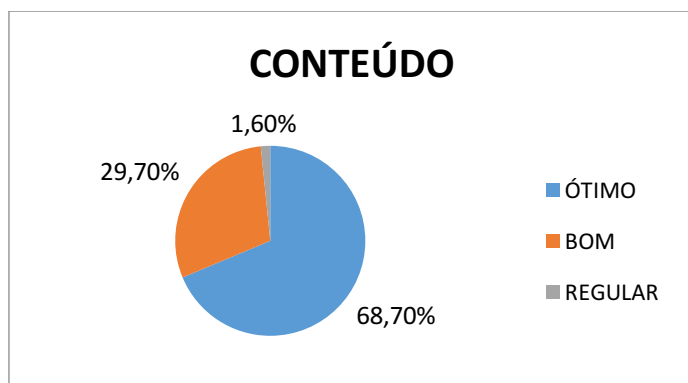


Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.

No tocante à metodologia 81,20% apontaram como ótima; 15,60% bom e apenas 3,20% como regular. Avaliação positiva considerando-se os procedimentos organizados e utilizados pelos monitores.

Gráfico 04: Avaliação dos estudantes acerca do conteúdo na monitoria de Português

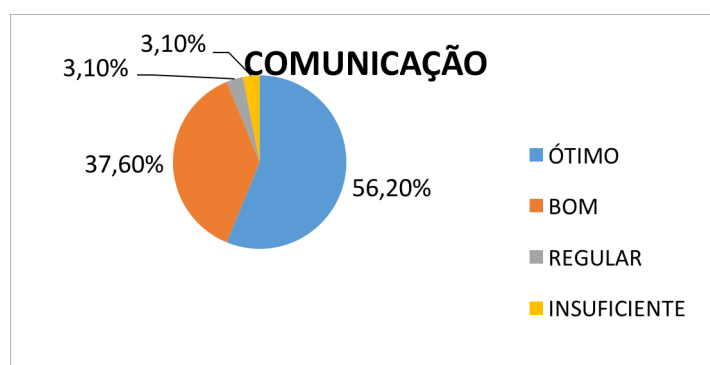




Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.

No quesito conteúdo trabalhado 68,70% avaliaram como ótimo; 29,70% como bom e apenas 1,60% como regular. Apesar de não ter sido elaborado de forma conjunta envolvendo monitores e público-alvo, o percentual apresentado no gráfico nos mostra que o conteúdo utilizado pelo monitor foi adequado aos interesses do público-alvo.

Gráfico 05: Avaliação dos estudantes acerca da comunicação na monitoria de Matemática



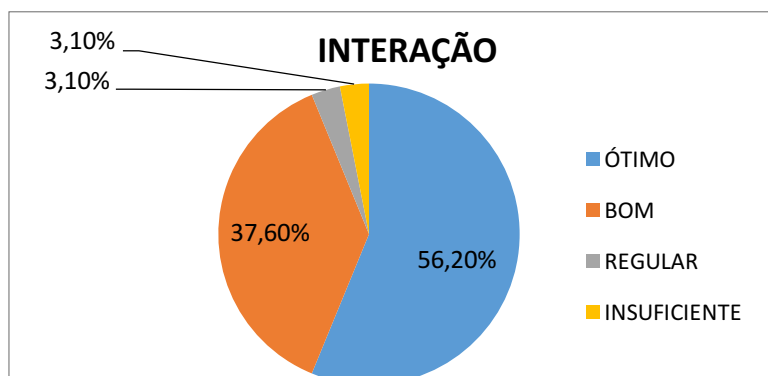
Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.

De acordo com o Gráfico 05, 56,20% dos estudantes avaliaram o aspecto da comunicação como ótima; 37,60% veem como boa; 3,10% a definem como regular e 3,10% como insuficiente. Aqui apesar de observarmos uma avaliação positiva acima de 50% com relação à forma como o monitor se comunicou com o público-alvo durante as atividades da monitoria, pode-se observar que houve uma porcentagem



que a avaliou negativamente, identificando falhas na comunicação que podem ser observadas pela identificação ou não com a disciplina ministrada.

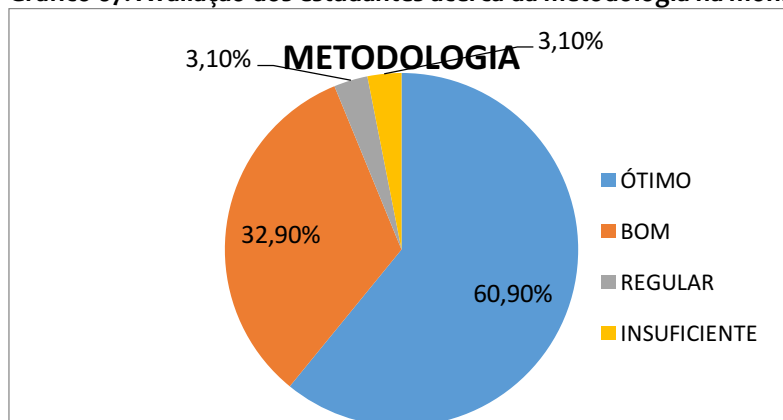
Gráfico 06: Avaliação dos estudantes acerca da interação na monitoria de Matemática



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.

Conforme exposto acima 56,20% dos alunos avaliaram a capacidade de interação entre o monitor e os mesmos como ótima; 37,60% avaliaram como boa; 3,10% como regular e 3,10% como insuficiente, dados semelhantes à avaliação do quesito comunicação. A avaliação dos alunos no referido aspecto pode ser considerada positiva na medida em que ocorre um esforço mútuo de todos os envolvidos.

Gráfico 07: Avaliação dos estudantes acerca da metodologia na monitoria de Matemática

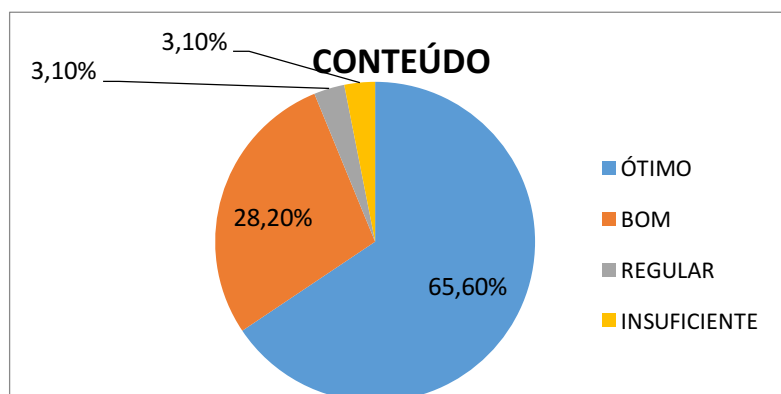


Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.



No tocante à metodologia, 60,90% apontaram como ótima; 32,90% como boa; 3,10% regular e 3,10% como insuficiente. Aqui pode-se observar o sucesso e o alcance dos objetivos propostos pelo monitor através das técnicas utilizadas para repassar os conhecimentos auferidos pelo mesmo, dirimindo dúvidas e deficiências matemáticas expostas pelos alunos.

Gráfico 08: Avaliação dos estudantes acerca do conteúdo na monitoria de Matemática



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2014.

Quando questionados sobre o conteúdo abordado pelo monitor 65,60% avaliaram como ótimo; 28,20% como bom, 3,10% regular e 3,10% como insuficiente. Isso mostra uma absorção positiva por parte de mais de 60% por cento dos alunos pesquisados. No entanto, é importante salientar que aqui como nos demais quesitos avaliados as respostas são permeadas pela subjetividade de cada aluno, prevalecendo as afinidades e dificuldades de cada sujeito com cada disciplina.

2.1 Aspectos positivos

Através da aplicação do instrumental de avaliação dos monitores junto aos alunos, conforme exposição dos gráficos é possível perceber que a atividade de monitoria tem proporcionado êxito no conjunto da relação entre monitor-aluno, na



medida em que essa afirmação pode ser confirmada através da procura do aluno pelo monitor com uma frequência por curso de aproximadamente:

- Administração: aproximadamente 68% de frequência;
- Eletrotécnica: aproximadamente 84% de frequência,
- Informática: aproximadamente 83% de frequência;

Essa frequência demonstra uma necessidade dos alunos em disciplinas específicas, como também a mobilização dos mesmos em ver essas necessidades e/ou dificuldades sanadas, e a partir do momento em que os alunos reincidem no uso da monitoria, isso pode ser considerado positivo também no sentido de que esse serviço está atendendo ao objetivo do programa em servir de apoio aos alunos ingressantes durante o seu percurso acadêmico.

Durante esse processo foi possível perceber uma relação de troca, uma relação de ensino recíproca, uma ajuda, “mas uma ajuda necessária, porque ela não pode substituir a atividade mental ou cognitiva dos acadêmicos, no que diz respeito à construção de suas aprendizagens” (FRISON; MORAES, 2010, p. 152).

Conforme avaliação foi possível observar ainda uma melhoria na autoconfiança dos discentes na relação com os monitores, como também no relacionamento entre os demais colegas de turma e professores, na medida em que oportuniza a todos os envolvidos, tanto monitores e alunos, como aos professores, experiências relacionadas à aprendizagem, compromisso e assiduidade.

Aspectos negativos

Durante a realização das atividades do PRAEI foram encontradas algumas dificuldades na implementação do programa, inicialmente pelo fato de os professores e os alunos estarem no período de férias coletivas conforme calendário acadêmico, no entanto, essa dificuldade não impossibilitou o cumprimento do cronograma previsto, pois a equipe multidisciplinar se manteve à frente conseguindo cumpri-lo em tempo hábil.

Ainda como aspectos negativos e dificuldades podem ser elencados: atraso

na entrega dos módulos de aprendizagem dificultando o estudo e planejamento antecipado pelos monitores; a carga horária limitada para a superação de algumas dificuldades acumuladas pelos alunos durante o Ensino Fundamental; poucas vagas disponibilizadas para monitores, levando-se em conta a demanda de carga horária para as monitorias; não funcionamento do refeitório da instituição para melhor atender a permanência de monitores e alunos em horário integral; o tempo de duração das monitorias do PRAEI ser estipulado em oito meses ininterruptos, sendo limitado e por isso não atender a todo o período letivo.

Ainda nesse ponto pode-se destacar como importante a posição de Onrubia (2001, p.125) quando salienta que se as ações dos monitores não estiverem conectadas de alguma forma com as necessidades e os esquemas de conhecimento dos alunos, não sendo capazes de estimulá-los e mobilizá-los para tal a ponto de melhorá-los, os mesmos não alcançarão a sua missão.

Conclusão

A Política de Assistência Estudantil do IFPI, aprovada em abril de 2014, fundamenta a Assistência Estudantil no Campus Picos-PI, sendo respaldada pelo Decreto Presidencial de Nº 7.234/2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI), como integrante dos Programas Universais da Política, contemplado na categoria de Programa de Desenvolvimento Científico, cujo objetivo é acolher o aluno ingressante no ensino Médio Integrado nas suas necessidades e dificuldades de aprendizagem, promovendo o êxito e permanência dos mesmos durante o processo educacional e proporcionando-lhes acompanhamento, bom desempenho e a continuidade nos estudos, tem suas ações demonstradas no presente relatório que expressam as ações e as impressões impostas nesse programa por parte dos sujeitos envolvidos, mais especificamente monitores e alunos.



Os dados analisados e aqui apresentados possibilitam visualizar a importância do PRAEI, pois através dos mesmos é possível comprovar ser essa uma atividade relevante para o desempenho dos alunos, por oferecê-los a possibilidade de autorregular suas aprendizagens, de melhorarem sua autoconfiança, obterem resultados positivos com relação à frequência, dentre outros. Lopes da Silva et al (2004) em seus estudos sobre autorregulação fala da existência de formas de ensinar estratégias de aprendizagens que capacitem os alunos a saberem como aprender, mas reforça que isso não é o suficiente para aperfeiçoar a qualidade de suas aprendizagens, para os autores é necessário que os próprios alunos queiram aplicar essas estratégias de ensinamentos na prática.

Nessa relação entre monitores e alunos, ambos têm a possibilidade de raciocinar mais rápido, compreender as questões que são postas no cotidiano escolar, e absorver os conhecimentos com mais clareza, pois não só o aluno, mas também os monitores acabam sendo motivados e instigados a aprofundar mais seus conhecimentos acerca da disciplina que ministra, no entanto, é importante ressaltar que esse trabalho é passível de reflexões críticas que possibilitem a construção de propostas e alternativas que venham a reforçar a importância e relevância das ações da assistência estudantil na instituição que, apesar dos limites, também se depara com várias possibilidades de intervenções profissionais com vistas a melhor atender ao público-alvo do programa.

Referências

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 30 jul. 2014.

IFPI. **Organização Didática do IFPI**. Aprovada pela Resolução nº 040 do Conselho Superior do IFPI, de dezembro de 2010. Disponível em <http://www5.ifpi.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=615:organizacao-didatica&catid=10:menu>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. Campus Picos – PI. **Relatório do Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante - PRAEI**, Junho de 2014.

_____. **Resolução nº 14 de 08 de abril de 2014a**. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPI. Conselho Superior, Teresina, 08.04.2014.

_____. **Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante – PRAEI**. Instituído pela Resolução nº 051 do Conselho Superior do IFPI, de 22 outubro de 2013.

LOPES DA SILVA, A. SÁ, I. DUARTE, A. VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004.

MORAES, M. A. C. de; FRISON, Lourdes M. B. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Póises Pedagógica**. v. 8, n. 2. Goiás: UFG, 2010. p. 144-158 Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14064>>. Acesso em: 18 de ago. 2014.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

O PROEJA SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE INFORMÁTICA DO IFPI, CAMPUS PICOS.

THE PROEJA UNDER THE LOOK OF COURSE STUDENTS OF INFORMATICS IFPI , CAMPUS PEAKS

Natielly Granja Rocha

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Picos, desenvolve suas pesquisas na área de Educação, no Eixo: Educação, Sociedade e Políticas Públicas. Especialista em Saúde da Família pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX, e em Gestão Pública pela Universidade Aberta do Piauí-UAPI.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa que buscou avaliar o desenvolvimento do curso de Informática do PROEJA do IFPI, campus Picos, sob o olhar dos estudantes através da aplicação de um questionário avaliativo previamente exposto em sala de aula, composto por questões objetivas e subjetivas, onde, através das respostas dos participantes pudéssemos conhecer um pouco o perfil dos estudantes que temos no curso, como também os seus olhares através de suas opiniões acerca da qualidade do curso oferecido, enquanto oportunidade de melhoria da condição social após a formação e enquanto preparação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave

PROEJA. Educação profissional. Perfil dos estudantes.

Abstract

This article aims to assess the development of the course Computing PROEJA IFPI, campus peaks, from the perspective of students by applying an evaluation questionnaire previously exposed in the classroom, composed of objective and subjective questions, which through your answers we might know a little profile of the students we have in the course, as well as their eyes through their opinions about the quality of the course offered, as an opportunity to improve the social condition after training and as preparation for the job market.

Keywords

PROEJA. Professional education. Profile of students.

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um programa que integra a Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, abrangendo desde a formação inicial e continuada à educação profissional técnica de nível médio. Esse programa foi originado do Decreto nº 5.478, de junho de 2005, porém efetivamente implantado em julho de 2006, através do Decreto nº 5.840, trazendo um ensino orientado “à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para que nessa mesma sociedade possam ser inseridos e atuarem de forma ética e competente, técnica e politicamente”, conforme Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007).

No ano de 2014, no Campus Picos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, foi ofertada uma turma do PROEJA na área de Informática com a disponibilidade de 40 vagas, no turno da noite, para preenchimento pela comunidade interessada, mobilizada através da colaboração do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do bairro Parque de Exposição, e da Associação de Moradores do bairro Pantanal, no município de Picos.

No decorrer do ano de 2014 foi observado um índice de evasão considerável na turma do PROEJA Informática, resultando numa frequência de apenas 23 alunos no mês de dezembro do referido ano. Esses alunos além de fazerem uso dos demais serviços oferecidos pela instituição campus do IFPI, como por exemplo, o acesso gratuito ao refeitório, à biblioteca, aos serviços de saúde contando com atendimentos de inúmeros profissionais como médico, nutricionista, dentista, técnico em enfermagem, psicóloga, e serviços dos demais setores como o de serviço social e de pedagogia, os mesmos ainda contam com um auxílio estudantil no valor de R\$ 100,00 mensais, oriundos da Assistência Estudantil do campus, com o objetivo de auxiliá-los nas despesas com transporte até a instituição.

O presente artigo tem como objetivo avaliar o desenvolvimento do PROEJA sob o olhar dos estudantes através da aplicação de um questionário avaliativo, previamente exposto em sala de aula, como um instrumento de objetivo diferente das avaliações realizadas pelos professores, composto por questões objetivas e subjetivas, onde, através das suas respostas pudéssemos conhecer um pouco o perfil dos alunos que temos na turma de Informática do PROEJA do IFPI, do campus Picos, como também as suas opiniões acerca da qualidade do curso oferecido, enquanto oportunidade de melhoria da condição social após a formação e enquanto preparação para o mercado de trabalho.

Conhecendo o perfil dos estudantes do curso de informática do PROEJA do IFPI, Campus PICOS

A perspectiva metodológica adotada pela presente pesquisa é qualitativa e quantitativa. É qualitativa porque “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos estudantes sujeitos da pesquisa, quando estes se posicionam externando suas percepções acerca do momento vivenciado por eles durante a permanência no curso (MINAYO, 2013, p. 21). E é quantitativa, podendo ser considerada como um estudo de caso na medida em que faz uso da coleta de dados e registros sobre o objeto de estudo, qual seja o PROEJA Informática do IFPI campus Picos, que é analisado a partir do olhar dos estudantes.

De acordo com Chizzotti:

O estudo de caso é uma característica abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente [...]. (2010, p. 103)

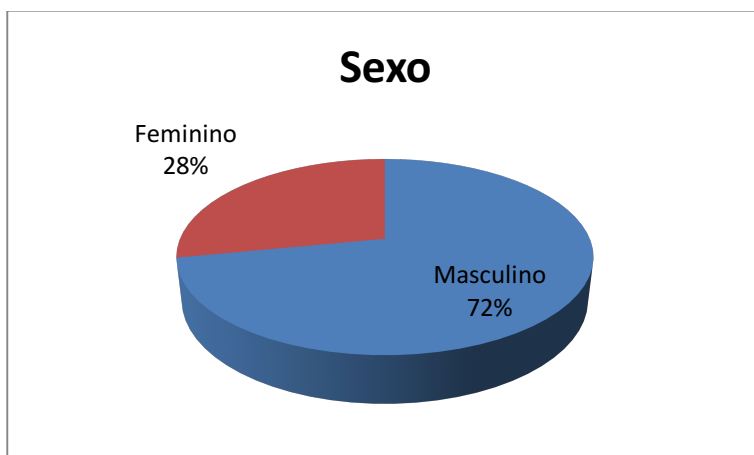
Para se entender o perfil dos estudantes do PROEJA é necessário antes conhecer a proposta do programa que busca oportunizar a formação a jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidade de concluir os estudos em

tempo hábil, como uma medida reparadora da dívida social com as camadas populares da sociedade, como uma forma de equalizar as desigualdades sociais permitindo a equidade na vida social, no mundo do trabalho e nos meios de participação, onde esses sujeitos possam ser inseridos como seres humanos preparados e qualificados.

O PROEJA ao trazer a integração da educação profissional à educação básica, conforme seu Documento Base de 2007, vai de encontro à análise realizada por Frigotto (2004), na medida em que essa integração pode ser vista como uma oportunidade, para muitos jovens que se dedicaram ao trabalho precocemente, de uma formação humana, não “preparatória para o vestibular”, mas cidadã e uma qualificação para se manter no mercado de trabalho e não para “o mercado de trabalho”.

Os dados relativos ao perfil do estudante do curso de Informática do PROEJA do IFPI, campus Picos, foram obtidos através da aplicação de um questionário avaliativo, com questões abertas e fechadas, aplicado junto aos mesmos em sala de aula durante os dias de 02 a 14 de fevereiro do ano de 2015. Foram aplicados e analisados 11 questionários através dos quais podemos perceber alguns aspectos que definem algumas características da turma e que podem ser verificados abaixo.

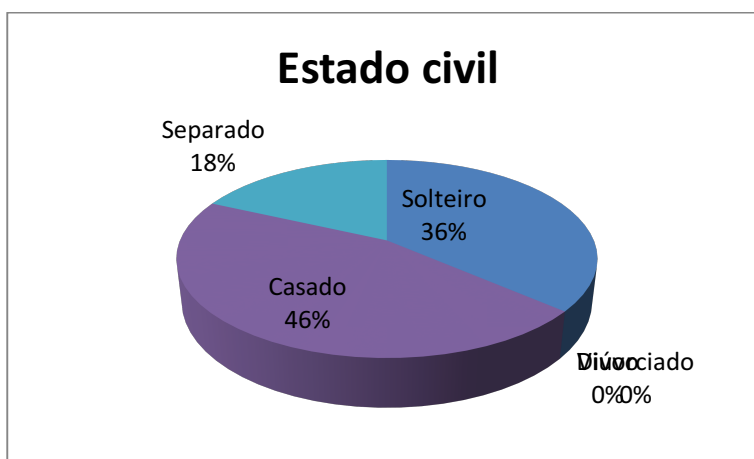
Figura 1: Sexo



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

De acordo com o gráfico da Figura 1: Sexo, foi observado uma predominância masculina na turma objeto de estudo desse trabalho, com um percentual de 72% contra 28% de presença feminina.

Figura 2: Estado Civil



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

Conforme o gráfico da Figura 2: Estado Civil, 46% dos participantes da pesquisa se posicionaram casados, em detrimento de 36% solteiros e 18% separados. Levando-se em conta ser o PROEJA um programa voltado para jovens e adultos que tiveram seu percurso educativo interrompido por algumas circunstâncias como envolvimento



com o trabalho em detrimento dos estudos, alguns dos estudantes já possuem famílias, e em alguns casos os mesmos além de estudarem são os provedores das mesmas.

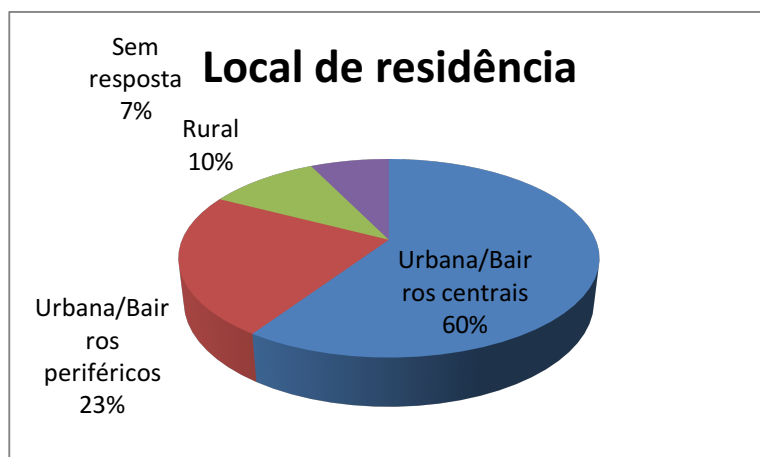
Figura 3: Se possui filhos



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

O gráfico da Figura 3: Se possui filhos traz uma complementação do gráfico da figura anterior, onde 64% dos sujeitos da pesquisa possuem filhos, contra 36% que ainda não possuem.



Figura 4: Local de residência

Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

Quando questionados sobre a localização de suas residências em relação à instituição onde estudam 60% responderam que residem na área urbana de Picos, nos bairros centrais, e conseqüentemente distantes do IFPI, já que este está localizado à aproximadamente 13km do centro do município.

Figura 5: Se trabalha

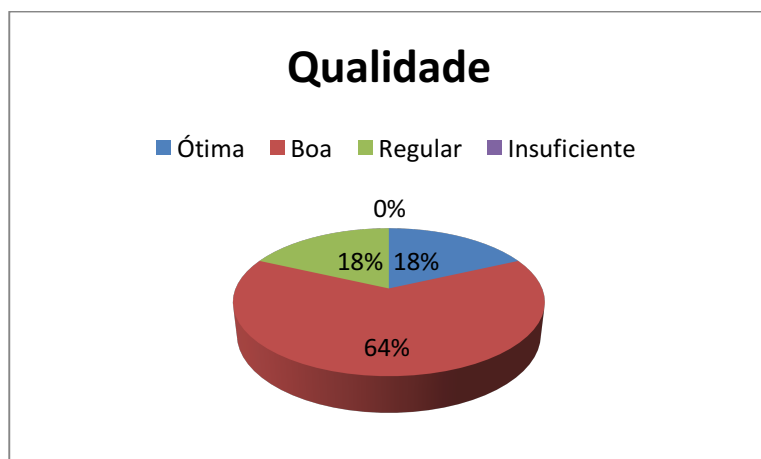
Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

No referente à situação de trabalho, destaque do gráfico da Figura 5: Se trabalha, o percentual dos que não trabalham é maior que os que trabalham, 64% contra 36%, respectivamente.

O olhar dos estudantes sobre o curso de informática do PROEJA.

No que diz respeito à forma como os estudantes do PROEJA vêem o curso de Informática do IFPI, campus Picos, foram colocados para os sujeitos da pesquisa alguns critérios de avaliação como qualidade, oportunidade de melhoria da condição social e preparação para o mercado de trabalho, cujos resultados e análises deram origem aos seguintes gráficos expostos logo abaixo.

Figura 6: Qualidade



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

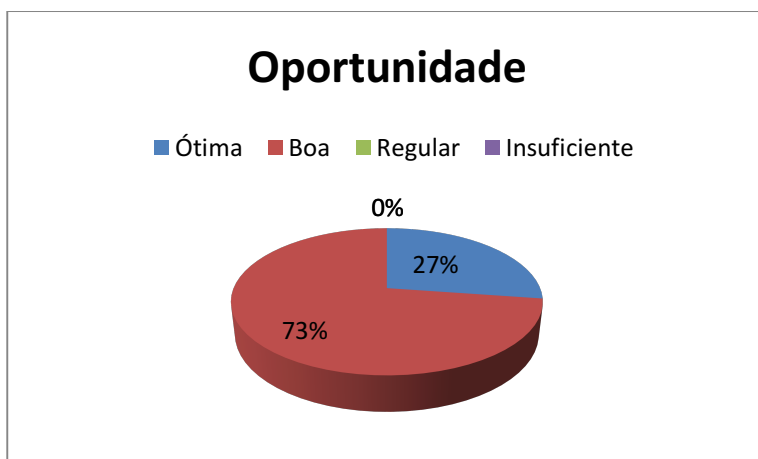
Como pode ser verificado no gráfico da Figura 1, 64% dos estudantes qualificaram o curso como bom, avaliando-o positivamente, o que também pode ser verificado em alguns discursos transcritos abaixo:

... porque traz o estudante de volta à escola sem precisar de prova. A qualidade do curso é excelente (estudante 2).

... porque os professores explicam de uma forma prática, o que faz com que o aluno entenda melhor (estudante 6).



Figura 7: Oportunidade



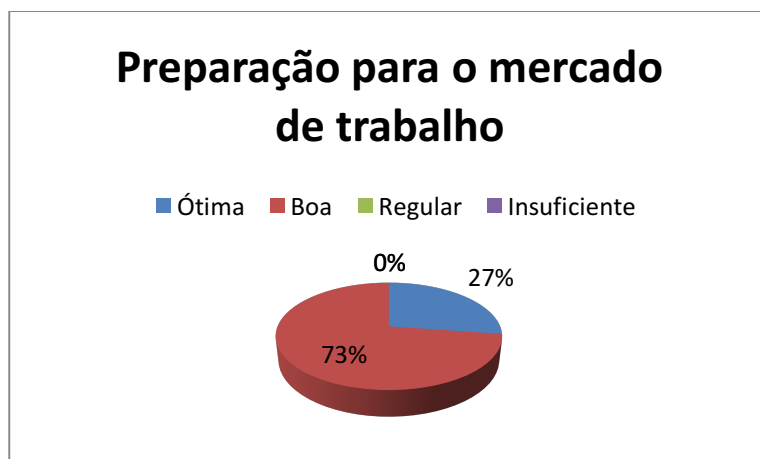
Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

No referente ao quesito PROEJA enquanto oportunidade de melhoria da condição social após a formação, como mostra a Figura 2, 73% avalia o curso como uma boa oportunidade de melhoria das condições em que vive, e 27% avalia como uma ótima oportunidade, conforme depoimentos:

- ... pois é uma porta de emprego que pode ser aberta (estudante 1).
- ... pois é uma porta aberta de muitas oportunidades no mercado de trabalho e ascensão social (estudante 7).
- ... posso conseguir um emprego certo e melhorar minha moradia e minhas condições financeiras (estudante 9).



Figura 8: Preparação para o mercado de trabalho



Fonte: Dados coletados a partir de questionários aplicados com estudantes em 2015.

A Figura 3 nos traz uma explicitação da forma como os estudantes analisam o curso de Informática do PROEJA enquanto preparação para o mercado de trabalho, com um percentual de 73% correspondente aos que consideram o curso como uma boa forma de prepará-los para o mercado. Alguns alunos citaram:

... é uma área que está sendo muito exigida no mercado de trabalho. E com o curso nós temos a oportunidade de aperfeiçoar nossos conhecimentos (estudante 6).

... porque o mercado é muito exigente e quer somente pessoas qualificadas (estudante 10).

Analisando os depoimentos dos estudantes é possível perceber que os mesmos se sentem incluídos no curso de Informática do PROEJA do campus Picos, sentem-se confiantes e depositam nele expectativas com relação à possibilidade de melhoria de vida futura com inserção qualificada no mercado de trabalho. Porém, é pertinente ressaltar que atrelado ao estímulo pessoal e à determinação de alcançar uma boa formação, é importante notar que existem determinantes sociais, econômicos, culturais, dentre outros, que podem mudar o curso natural desse processo educacional.

Segundo Edgar Morin ao falar da educação do futuro:



É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento. (2011, p. 73).

Conclusão

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos o surgimento do PROEJA em 2005, enquanto programa de âmbito federal, teve um caráter de programa inovador, na medida em que ampliou a oferta de vagas no ensino público buscando elevar o grau de escolaridade das camadas populares.

A nova ordem social presente no contexto atual no qual nos encontramos nos coloca diferentes valores e necessidades que afetam direta e indiretamente o mundo do trabalho, ao mesmo tempo que incita novas reflexões pertinentes à educação como um todo, assim como à educação profissional, especificamente. O mundo do trabalho requisita cada vez mais pessoas mais preparadas e que atendam a requisitos básicos de inserção e permanência do trabalhador em seus ambientes de trabalho.

Dito isso, muito ainda se tem a melhorar em termos de oferta de uma educação de qualidade que possa de fato elevar a escolaridade das camadas populares, menos assistidas e com menos oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho, pois com a realidade brasileira na qual nos encontramos, num cenário de estagnação econômica e de falta de políticas públicas que proporcionem a geração de emprego e renda, fica difícil de fazer com que os estudantes do PROEJA de hoje se sintam e sejam inseridos ao findarem o curso.

Mais especificamente com relação à pesquisa em discussão, a avaliação proporcionou aos estudantes a oportunidade de se expressarem sem se identificarem, se posicionando acerca de cada um dos itens constantes da pesquisa. Os resultados desta mostram que os estudantes do curso de Informática do PROEJA do IFPI, campus Picos possuem um posicionamento otimista com relação aos resultados do processo de formação pelo qual estão passando, no entanto, devemos levar em conta que os estudantes participantes da pesquisa iniciaram, em 2015, a



segunda etapa do curso cuja duração é de três anos, e que os mesmos se alimentam do pensamento otimista e motivador de que estudando aumentarão as suas chances de acesso ao trabalho futuramente e de, com isso, conseguirem ascender socialmente.

Referências

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: Documento Base. Brasília: MEC, agosto 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 edição. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas, 2004. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.) et. al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MORAN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ENEM: desafios para o currículo do Ensino Médio estadual no Maranhão**ENEM: challenges for the curriculum of the state high school in Maranhão****Dayse Marinho Martins**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduação em Políticas Públicas, Linha de Pesquisa: Estado, Cultura e Políticas Públicas. Doutoranda em Políticas Públicas, Mestra em Cultura e Sociedade, Licenciada em Pedagogia, História e Filosofia, graduanda em Psicologia e Sociologia.

Resumo

Abordagem sobre as repercussões ENEM no currículo do nível Médio estadual no Maranhão, a partir das contribuições da dialética marxiana, considerando ainda, os conceitos de ideologia, naturalização, currículo e tradição inventada a partir dos estudos de Chauí (1985), Goodson (2012), Sacristán (2000), Hobsbawn & Ranger (2012). A pesquisa é qualitativa com método de abordagem crítico-dialético e método de procedimento histórico. Parte de pesquisa bibliográfica, complementada pela pesquisa documental envolvendo legislação educacional, matrizes de referência do ENEM, propostas curriculares. A contextualização leva em conta pesquisa de campo em escola estadual de Ensino Médio da zona urbana de São Luís – MA. Toma por base a observação do cotidiano escolar, aplicação de questionários e entrevista semiestruturada. O estudo problematiza a contradição entre as diretrizes com sua proposta de currículo para a formação humana e a permanência do academicismo pela relevância do ENEM no acesso ao ensino superior.

Palavras-chave

Currículo. Ensino Médio. ENEM.

Abstract

Approach on ENEM impact on the state Medium level curriculum in Maranhão, from the contributions of the Marxian dialectic, and also asserting the concepts of ideology, naturalization, curriculum and tradition invented from Chauí studies (1985), Goodson (2012), Sacristan (2000), Hobsbawm & Ranger (2012). The research is qualitative method with critical-dialectical approach and historical procedure method. Part of literature, complemented by documentary research involving educational legislation, reference headquarters ENEM, curriculum proposals. The context takes into account field research at the state high school education the urban area of Sao Luis - MA. Is based on the observation of everyday school life, questionnaires and semi-structured interview. The study discusses the contradiction between the guidelines with their curriculum proposal for the human formation and retention of scholarship relevance of ENEM in access to higher education.

Keywords

Curriculum. High school. ENEM.

Introdução

Na LDB 9394/96, em seu Art. 2º, a Educação Básica tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”. Nessa configuração, o Ensino Médio, retratado no Art. 35, surge como nível da Educação Básica voltado para “o aprimoramento da pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

O Ensino Médio situa-se entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior e na configuração histórica do sistema educacional brasileiro, manifesta “o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional” (CARNEIRO, 2012, p.09). Seu processo de organização e suas atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros.

O processo de construção do currículo preconizado pela legislação atual enfoca a inserção participativa do indivíduo na sociedade contemporânea. Nessa conjuntura, torna-se imprescindível analisar o currículo na escola básica de Ensino Médio. Assim, podem ser enfocados os pressupostos que norteiam o discurso presente nas diretrizes e políticas educacionais, bem como, as contradições entre as perspectivas de ensino propaladas e a prática do currículo no cotidiano escolar.

Paralelamente às diretrizes e suas definições sobre o currículo, o sistema de ensino brasileiro tem sua dinâmica norteadas pelas políticas de avaliação educacional. A própria Constituição Federal preconiza no artigo 206 “a garantia de padrão de qualidade” no ensino oferecido no sistema público (BRASIL, 2013a). Desse modo, corrobora a necessidade de medidas avaliativas que definam o nível do ensino ofertado e a prática do currículo escolar. O sistema avaliativo possibilita, portanto, a regulação estatal dos sistemas educacionais.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A proposta visou a comparação do desempenho dos estudantes, sendo modificado em 2009 para utilização no ingresso em cursos

superiores. Enfocando a interdisciplinaridade, as questões do exame se articulam aos conteúdos do Ensino Médio centrando-se na resolução de problemas (PILETTI, 2010).

Fundamentado nesse pressuposto esta abordagem se propõe a perceber o direcionamento do currículo do Ensino Médio, a partir da política de avaliação educacional. Desse modo, enfoca o processo de problematização do currículo, o padrão da seleção de conteúdos e sua transposição no cotidiano escolar de modo a demonstrar como a trama social e o conhecimento vêm sendo abordados na escolarização formal. Para tanto, contextualiza a questão no âmbito do sistema de ensino estadual do Maranhão.

Giddens (2005) compreende a ciência enquanto emprego de métodos sistemáticos de investigação, análise de dados com base em teorias, pela avaliação lógica dos argumentos a fim de elaborar conhecimentos sobre um tema. Para tanto, é essencial definir a proposta metodológica que norteará as ações do pesquisador na análise da realidade (KOCHE, 2007). Com base nesses pressupostos, Carvalho (2013) ressalta o papel da teoria na pesquisa, não enquanto dogmatismo, mas sim, na demarcação de um olhar que será lançado ao objeto.

Refletir sobre os programas relacionados à formação dos jovens nas escolas de Ensino Médio requer a utilização de um método visando o alcance da natureza de problemas educacionais (BONINI, 2014). Nesse sentido, a proposta metodológica a ser utilizada nesta pesquisa levará em conta a dialética na interpretação sobre as repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais em São Luís – MA na segunda década do século XXI. Os procedimentos metodológicos na busca e manejo das fontes terão como referência as categorias: ideologia, naturalização, currículo e tradição inventada.



A dualidade do ensino médio no Brasil

O discurso estatal no âmbito das políticas educacionais brasileiras tem sido direcionado ao desenvolvimento de um sistema de ensino que atribua ao processo educativo uma perspectiva de formação cidadã. As diretrizes educacionais enfocam na formação do aluno, a diversidade de concepções, o recurso à problematização de aspectos da realidade e da constituição do processo histórico preconizando uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar. No Brasil, o Ensino Médio é o nível da Educação Básica que nas últimas décadas vem sendo redefinido para atender aos preceitos de uma formação para a cidadania (BRANDÃO, 2014).

Bonitatibus (1991, p.23) ressalta que a “expressão ‘Ensino Médio’ é universal e designa, em todos os países, a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior”. Assim, se destina à formação de jovens, adolescentes e adultos que a ela não tiveram acesso na idade própria (até 18 anos). “Hoje, quatro formas configuram a oferta de Ensino Médio no Brasil: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (BRASIL, 2013b, p. 25).

Esse nível de ensino tem tido denominação variada nas reformas educacionais ocorridas no Brasil, no século XX, bem como a permanência de instabilidades e indefinições na contemporaneidade. As diferentes perspectivas de Ensino Médio resultam em distintas concepções e práticas de formação humana, exacerbando a desigualdade no atendimento ao que seria direito de todos.

Na reforma Capanema, quando ganhou status de período escolar autônomo, foi chamado de Ensino Secundário. Na Lei 4024/61, o nome adotado foi: Ensino Médio, com duas ramificações, as secundárias e as técnicas. A Lei 5692/71 que estabeleceu de forma compulsória para todo este segmento, o ensino profissionalizante, não tendo o alcance prático pretendido, denominou-o como o nível de 2º grau. A LDB em vigor, de 1996, restabeleceu a nomenclatura Ensino Médio e uma tentativa conciliadora e pragmática de superação da dualidade. As próprias

mudanças de denominação refletem a busca, a nosso ver com insucesso, de um papel melhor definido para a modalidade em questão (LINS, 2005, p.05).

Segundo Andreotti (2012), as camadas populares são inseridas nas redes estaduais de ensino, com um currículo propedêutico, desvinculado de formação social e profissional. O modelo de Ensino Médio ofertado apesar de focar o discurso voltado para o acesso ao Ensino Superior, tampouco permite este alcance.

Por sua vez, Romanelli (2012) acrescenta que os sujeitos com melhor posicionamento na hierarquia socioeconômica frequentam a escola privada, com vistas à aprovação em cursos das universidades públicas, reconhecidos socialmente. O caráter de formação dessa perspectiva de Ensino Médio, portanto, se reduz à continuidade de estudos, denotando um aspecto de unilateralidade.

Diante da dualidade do Ensino Médio brasileiro em meio a essa disputa histórica por projetos societários e educacionais, surgem as atuais Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM). O documento enfoca a superação da problemática supracitada, caracterizando “o Ensino Médio como direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Art. 3º) “[...] em todas as suas formas de oferta e organização, baseada [...] (Art. 5º)” na “Formação integral do estudante” (Art. 5º, Inciso I) (BRASIL, 2012, p. 13). O currículo do Ensino Médio se pauta nesse sentido, em uma formação integral.

O ensino médio brasileiro, ao longo de sua história, oscilou entre uma finalidade voltada ora para a formação acadêmica, para o ingresso no ensino superior, ora para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho [...] Em qualquer uma dessas situações é possível verificar que a organização curricular do ensino médio ao longo do tempo se caracterizou pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (BRASIL, 2013c, p. 06-07).

A atual LDB no Art.4º, item VII propõe um currículo que supere a fragmentação das áreas de conhecimento, com um Ensino Médio que atenda às necessidades da população de jovens e adultos, possibilitando condições de acesso e permanência na

escola (BRASIL, 2010). Trata-se de efetivar no currículo um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do ensino médio.

Um currículo integrado para o ensino médio contemporâneo

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas no Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012 elegem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como ponto de partida do desenvolvimento curricular. A referida proposição pondera que tais princípios favorecem a inserção no contexto escolar, a formação cidadã pelo diálogo entre as práticas de ensino, os discentes e suas necessidades formativas, considerando-os enquanto sujeitos sociais e atribuindo significado às teorias e conteúdos abordados.

O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre cultura e trabalho, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho (CURY, 1991, p.35).

Embora sejam notados avanços na base legal e nas diretrizes curriculares, é preciso atentar para os aspectos políticos que permeiam a sistematização do atual Ensino Médio. Não basta apenas propalar um currículo para a formação humana integral sem desvelar os aspectos ideológicos que podem permear tal proposta.

Passamos por um período recente de um discurso curricular que propõe a definição de competências e habilidades, ou o “aprender a aprender”, como elementos centrais do planejamento e das práticas pedagógicas. O predomínio do modelo de competências surge na tentativa de ajustar a educação escolar às demandas do mercado (YOUNG, 2007, p. 13).

A esse respeito, Cohn (2004) esclarece que a configuração imposta ao Estado brasileiro contemporâneo e as mudanças de natureza em sua dimensão pública tenderam a transplantar para o seu interior a racionalidade econômica do setor privado. Com isso, critérios republicanos de gestão social são substituídos por

critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhecem a dimensão dos direitos sociais.

O Exame Nacional do Ensino Médio e a Práxis Curricular

Além dos pressupostos de uma formação integral, contidos nas DCNEM, as atuais políticas educacionais para o Ensino Médio fomentaram a prática de avaliação externa por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Instituído em 1998, pela Portaria nº 438, o ENEM, organizado pelo INEP, objetivou a comparação do desempenho dos estudantes. Em 2009, ocorreu sua regulamentação como mecanismo de acesso ao Ensino Superior. O exame passou a compor o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que define o ingresso nas universidades públicas substituindo o modelo do vestibular. Além disso, tornou-se condição para a concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que garante acesso em instituições privadas de ensino superior (ALVES, 2013).

O exame caracteriza medida avaliativa externa e enfoca resultados provenientes de provas padronizadas. Nesse modelo, constam tarefas denominadas itens, baseadas em matrizes de avaliação acerca de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Médio.

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho (ALVES, 2013, p. 34).

Para Carneiro (2015), a ideia fundadora do ENEM levou em conta a premissa da sociedade do conhecimento enquanto contexto que exige o desenvolvimento de competências e habilidades cidadãos e laborais. A proposta se pautou, portanto, em

avaliar a formação do aluno no Ensino Médio a partir de um currículo integrado focado na cidadania pela problematização da realidade e interdisciplinaridade.

Com as alterações promovidas pelo MEC em 2009, o “novo ENEM” constituiu-se em “ENEM-Vestibular”. Nas novas funções atribuídas, “deixou de lado a avaliação da Educação Básica, ao ser inteiramente possuído dos requerimentos acadêmicos do vestibular” (CARNEIRO, 2015, p. 422). Assim, teve seus princípios restritos à seleção de alunos para o Ensino Superior e reforçou a perspectiva academicista de Ensino Médio como preparo para o acesso à Universidade.

Cassiani (2013) destaca que a avaliação externa não contempla a riqueza curricular das escolas e suas matrizes de referência não devem ser tomadas como proposta curricular. Apesar disso, percebem-se indícios de influências do ENEM no currículo de escolas do Ensino Médio, em alterações na prática educativa. Aspectos como sistematização do currículo, projeto pedagógico, calendário, rotina escolar, seleção de conteúdos, transposição didática, avaliação da aprendizagem e organização das áreas de conhecimento têm sido redimensionados para atender à lógica do ENEM quanto à seleção para o ensino superior (MARANHÃO, 2013).

Mesmo com a abordagem problematizante dos conteúdos pelo ENEM, considera-se que os sistemas de ensino tendem a ensinar, concentradamente, os aspectos que constituem as matrizes e os objetos da avaliação bem como, o formato da prova — com itens de múltipla escolha —, configurando um reducionismo curricular e didático. Conforme Sousa (1999), Sousa e Alavarse (2009) e Vianna (2003) a matriz de avaliação do ENEM não pode ser tomada como capaz de dar conta do conjunto das atividades curriculares do Ensino Médio.

O currículo do Ensino Médio deve focar a compreensão da realidade de forma significativa. Seu direcionamento para a preparação dos alunos ao ENEM restringe as possibilidades de aprendizagem e pouco contribui para a formação de ideias, o chamado “saber pensar”, indispensável para a constituição da autonomia do educando frente ao contexto social (PERRENOUD, 2000).

Com base nos aspectos evidenciados, é preciso problematizar as repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio. Para tanto, cabe contextualizar a questão nas escolas estaduais em São Luís – MA na segunda década do século XXI, especificamente a partir de 2009 nas alterações que atribuíam ao ENEM o caráter de acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, ressaltam-se inquietações sobre aspectos do cotidiano escolar a serem consideradas na análise da proposição: A abordagem do conhecimento na perspectiva do ENEM favorece a formação integral cidadã? Que relações são estabelecidas entre a abordagem interdisciplinar do ENEM e a organização das áreas de conhecimento no currículo escolar? Como o ENEM é retratado no projeto pedagógico e que adaptações são realizadas na organização das instituições? O currículo das escolas tem sido direcionado à preparação dos alunos para a realização do ENEM? A seleção de conteúdos e a transposição didática se pautam nas matrizes nacionais do ENEM e têm interferido na abordagem de aspectos regionais que compõem a parte diversificada do currículo? O ENEM tem favorecido a segregação entre alunos e instituições?

No intuito de compreender a problemática proposta, convém analisar como se configura historicamente o Ensino Médio na Educação Básica brasileira e seu atual direcionamento pelas diretrizes educacionais. Além disso, é preciso caracterizar o papel do ENEM enquanto política de avaliação, seus pressupostos, estrutura atual e vinculações às diretrizes do sistema educacional e à conjuntura histórica e política brasileira. Tais ponderações permitem discutir a questão, considerando-se as contradições entre o discurso das diretrizes e a prática do currículo.

Na compreensão do referido processo, considera-se o estabelecimento de uma relação dinâmica do currículo com o entorno social, suas representações e principais problemáticas, ressaltando o caráter ideológico da educação formal. Nesta perspectiva, as políticas públicas de educação e de avaliação são analisadas no âmbito global das redes de ensino, considerando o conjunto das relações que são

estabelecidas nos espaços entre as escolas, os discentes, as famílias, os profissionais da educação e o poder público.

O ENEM na problematização do currículo escolar

A escolarização formal se fundamenta nos princípios da sociedade capitalista, permeada por aspectos ideológicos dominantes, de caráter reificante. Em seu estudo, é essencial considerar o conceito de ideologia com base na concepção marxista pela qual “toda nova classe que toma o lugar de outra é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse enquanto comum de todos os membros da sociedade, a dar suas ideias como universalmente válidas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48). Assim, a ideologia é compreendida enquanto reprodução da dominação de uma classe sob a outra, pelo mascaramento da realidade de desigualdade própria do capitalismo.

Para camuflar o conflito de classes, o discurso ideológico explica as diferenças sociais pelo recurso da **naturalização**: “tentativa de justificar as desigualdades sociais remetendo-se a supostas causas naturais. A inferioridade econômica entre as pessoas ocorreria devido a fatores como a ‘raça’ (etnia) e o sexo (gênero)” (CHAUÍ, 1985, p.35). O grupo hegemônico institui pela naturalização, uma hierarquização social.

Os aspectos apontados demonstram como as condições materiais de produção dos indivíduos são determinantes na dinâmica da sociedade. As alterações nas relações de trabalho provenientes da acumulação do capital propiciam o surgimento de demandas sociais que incidem na organização da sociedade requerendo a mediação pelo estado. Nessa perspectiva, a oferta de serviço educacional é permeada pela referida dinâmica e a pesquisa envolvendo a escolarização formal precisa levar em conta a categoria currículo. Seu estudo, por sua

vez, deve ser pautado no pressuposto de que o currículo está vinculado à representação de poder, não se tratando apenas de um mecanismo técnico de organização de conteúdos. Não se pode falar em neutralidade no currículo, uma vez que ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional.

O currículo escolar deve compreendido como mecanismo vinculado a um sistema social, um contexto histórico-cultural.

O currículo é uma práxis, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000 p.15-16).

A elaboração das propostas curriculares define que tipo de sociedade se quer construir. Através desses documentos são selecionados conteúdos, que direcionarão o aluno à compreensão da realidade. Na análise histórica do currículo do Ensino Médio na Educação Básica brasileira, destacam-se as contribuições de Ivor Goodson ao considerar o currículo como um artefato social a partir de Eric Hobsbawm e o conceito de “tradição inventada”:

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras aceitas, de natureza ritual ou simbólica que visa inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN & RANGER, 2012, p. 11-12).

Ao articular o conceito de ‘tradição inventada’ à análise curricular numa perspectiva histórica, Goodson (2012, p. 08) caracteriza o currículo como elemento “constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos, construído e reconstruído [...] resultado de um processo de fabricação social no qual estão presentes conflitos, rupturas e ambiguidades”. No estudo do currículo escolar consideram-se os motivos políticos, sociais e históricos determinantes em seu processo de organização caracterizando-o como espaço de tensão, de disputas por hegemonia, permeado por conflitos e lutas de determinados grupos.

Diante disso, é importante estabelecer uma proposta de na perspectiva qualitativa. A opção por esse tipo de abordagem leva em conta sua capacidade de considerar uma amplitude de significados, valores e atitudes relacionados a processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (SEVERINO, 2002). O estudo precisa ainda, considerar as contradições presentes no capitalismo, à luz do Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Marx (1983), o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, política e espiritual. Este referencial possibilita, assim, a compreensão da realidade através da superação da aparência, desvelando a essência dos fenômenos investigados em sua historicidade e totalidade pela via da contradição no sistema capitalista.

A pesquisa deve analisar as minúcias dos dados coletados, em suas diversas ligações e oposições, de forma crítica, considerando as condições de existência, definidas na historicidade do cotidiano. Assim, destaca-se a dialética na superação da realidade aparente, buscando desvendar as contradições que permeiam os fenômenos.

A partir de aproximações sucessivas com a realidade, de modo a possibilitar movimentos articulados capazes de superar a aparência e desvendar a essência dos fenômenos [...] partindo do abstrato ao concreto, com o uso articulado de diferentes procedimentos de pesquisa e informações provenientes de diferentes fontes (SILVA, 2013, p. 159-160).

O objeto de estudo precisa ser ponderado enquanto prática social inserida num contexto histórico passível de transformações. Cabe, portanto, considerar a realidade do problema concebendo-a como totalidade concreta e contraditória.

[...] consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto de cada época (LAKATOS, 1992, p.81).

Tal proposta situa a escolarização secundária no Brasil no contexto histórico-social. Para tanto, situa o ENEM sob o prisma das mudanças e permanências da dinâmica histórica. Além de estudo bibliográfico para fundamentar as discussões,

cabe focar a análise de documentos como, Leis de diretrizes e bases da educação, regulamentos e decretos educacionais, matrizes de referência do ENEM, propostas curriculares. A contextualização da análise requer investigação em campo no cotidiano escolar:

O estudo sobre o ENEM pressupõe que a educação não se restringe aos fatos, pois se relaciona a uma concepção de mundo e ideais traduzidos em convicções ideológicas de um momento histórico. Assim, o currículo escolar será analisado como dimensão privilegiada para o estudo da educação enquanto fenômeno cultural e processo de sociabilidade.

Conclusão

Dessa forma, se pode debater se na configuração atual do Ensino Médio brasileiro, o ENEM enquanto política de avaliação influencia as redes de ensino quanto à práxis do currículo no cotidiano escolar. Nesse processo, é preciso ressaltar as contradições entre a proposta dos documentos oficiais sobre um Ensino Médio para a vida e a prática do currículo permeado pela permanência de práticas academicistas. Tal enfoque permite desvelar as contradições entre as políticas que norteiam a organização do Ensino Médio, a abordagem do currículo no cotidiano escolar e seus desdobramentos na formação do aluno.

A investigação do ENEM e suas repercussões no currículo escolar possibilita apontar o estabelecimento de um diálogo entre as políticas públicas educacionais, o planejamento dos professores e a realidade escolar valorizando a formação discente crítica e não apenas restrita ao academicismo. Conceber a dinâmica curricular nesse enfoque permite superar a tendência homogeneizadora e acrítica que impregna as práticas curriculares no sistema educacional brasileiro, além de fomentar um olhar que valorize a proposta problematizadora e interdisciplinar do ENEM.



Referências

- ALVES, Júlia Falivene. **Avaliação educacional: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- ANDREOTTI, Azilde L. et al. (org.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- BONINI, Lucy M. M. et al (org). **Políticas públicas: estudos e casos**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2014.
- BONITATIBUS, S. G. Ensino médio: expansão e qualidade. In: MEC/SENEB/PNUD: **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os desafios do novo plano nacional de educação (PNE – Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e estratégias**. 1. Ed. São Paulo: Avercamp, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 38. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a.
- BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral**. Brasília: MEC/SEB, 2013b.
- BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Brasília: MEC/SEB, 2013c.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- _____. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CARVALHO, Maria Cecília M. (org.). **Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.
- CASSIANI, Suzani et al (org.). **Olhares para o ENEM na educação científica e tecnológica**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.



CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/ SENEb/PNUd: **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOBBSAWN, E., RANGER, T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

LAKATOS, Maria Eva. et al. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LINS, Edison Cardoso. Ensino Médio diurno e noturno: aspectos de uma histórica dualidade entre formação para o trabalho e preparação para o ensino superior. **Caderno de resumos da VI Jornada do HISTEDBR**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2005.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. São Luís: SEEDUC, 2013.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, Nelson. **Educação Básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras; São Luís: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza, 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. A que veio o ENEM? **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 28, n. 113, p. 53-60, out./dez. 1999.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. O “novo Enem” democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? Não: quem se beneficia dessas alterações? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. A3, 23 maio 2009.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: Saeb, ENEM, Provão**. Brasília: Plano, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./ dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.



AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma abordagem que evidencia sua natureza neodesenvolvimentista

EFFECTIVENESS EVALUATION OF STUDENT ASSISTANCE: an approach that reflects its nature neodesenvolvimentista

Clefra Vieira Guedelho

Aluna do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – UFC, especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPI, graduada em Serviço Social pela UFPI. Desenvolve pesquisa sobre o Programa de Assistência Estudantil implementado no Instituto Federal do Piauí – IFPI, instituição na qual atua como servidora pública no cargo de Assistente Social

Resumo

Este artigo aborda o estágio inicial de uma pesquisa que avalia a efetividade da assistência estudantil do IFPI, trazendo seus aspectos teórico-metodológicos. Em primeiro lugar, discute a influência do contexto supostamente neodesenvolvimentista das políticas públicas brasileiras, relativo ao período do Governo Lula, para a regulamentação da Assistência Estudantil em nível nacional. Em segundo, apresenta a proposta metodológica da pesquisa que privilegia a avaliação da efetividade, dado que esta considera a visão dos atores envolvidos na implementação de políticas, programas e projetos, como fator que influencia no alcance de resultados e efeitos provocados no processo. As considerações finais retomam as discussões principais do texto.

Palavras chaves

Assistência Estudantil. Políticas Públicas. Neodesenvolvimentismo. Avaliação.

Abstract

This article discusses the early stage of research that evaluates the effectiveness of student assistance IFPI, bringing their theoretical and methodological aspects. First, it discusses the influence of supposed Neo-developmentism context of Brazilian public policies, period of the Lula government, for the regulation of Student Assistance nationally. Second, presents the methodological approach of the research focuses on the evaluation of the effectiveness, since it considers the views of others involved in implementing policies, programs and projects, as a factor that influences the achievement of results and effects of the process. The final considerations resume the main discussions of the text.

Keywords

Student Assistance. Public policy. Neo-developmentism. Evaluation.

Introdução

O trabalho trata da pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas que versa sobre a avaliação da efetividade da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (POLAE). A pesquisa em andamento é aqui abordada em seu estágio inicial, considerando as proposições teórico-metodológicas delimitadas para o processo investigativo. Tem por objetivo geral: avaliar a efetividade da Política de Assistência Estudantil do IFPI a partir da percepção dos diversos atores envolvidos no contexto da implementação. Os objetivos específicos são: avaliar as percepções de diferentes atores pertencentes à estrutura do IFPI (discentes, docentes e técnico-administrativos) acerca da assistência estudantil; identificar os níveis de satisfação dos atores acerca da assistência estudantil quanto às condições de permanência dos estudantes no IFPI; investigar a relação entre os objetivos pretendidos pela política, de cunho assistencial, e as possibilidades de alcance dos resultados esperados no contexto educacional; dimensionar a participação dos estudantes desde a concepção até a gestão da política; verificar, entre os estudantes, as percepções de grupos não visados pelas ações.

A pesquisa parte do pressuposto de que a POLAE situa-se no rol de ações governamentais do milênio, que segue a lógica neodesenvolvimentista a partir do resgate do papel do Estado, em contexto de mercantilização das políticas sociais (como saúde e educação, por exemplo), voltado para a igualdade de oportunidades com vistas a fomentar as potencialidades individuais dos sujeitos para se inserirem no mercado de trabalho. Nesse contexto, cabe investigar as seguintes questões: como os atores inseridos na implementação das ações de Assistência Estudantil incorporam a lógica que as orientam? Qual sentido e efetividade destas ações para os atores? A partir da ótica destes atores, tais ações, geralmente concretizadas a

partir de repasse financeiro a estudantes pobres, são efetivas para a garantia de sua finalidade?

Para tanto, a proposta metodológica da pesquisa privilegia a avaliação da efetividade, dado que esta considera a visão dos atores envolvidos na implementação de políticas, programas e projetos, como fator que influencia no alcance de resultados e efeitos provocados no processo, o que será melhor detalhado no corpo do texto.

O trabalho trata, portanto, de uma pesquisa em construção. Aborda inicialmente uma contextualização do objeto de estudo situado no âmbito das políticas sociais. O segundo item do texto apresenta o caminho metodológico da pesquisa e em seguida são tecidas algumas considerações parciais acerca do processo investigativo em andamento.

O objeto de estudo situado no contexto atual das políticas sociais

A Assistência Estudantil é aqui compreendida enquanto ação presente ao longo da história das instituições federais de educação voltada ao atendimento das demandas pela democratização e condições de permanência das camadas populares, em especial, na educação superior e profissional. No âmbito da educação profissional, foi regulamentada no final do segundo mandato do Governo Lula através do Decreto nº 7.234 de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Embora tal ação esteja presente na trajetória das instituições federais de educação profissional, o PNAES representa um desdobramento do processo de expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais para ofertar a educação profissional e tecnológica de nível médio ou superior.

Tal processo verificado na política de educação profissional, com a evidência de ampliação do número de instituições, cursos e vagas ofertadas, foi impulsionado

a partir do final do primeiro mandato do Governo Lula, adquirindo maior expressão em seu segundo mandato, marcado pelo modelo neodesenvolvimentista arquitetado à brasileira por economistas ligados ao governo federal nesse período (MOTA; OLIVEIRA, 2010, p. 20). Trata-se de uma nova tendência ideológica disseminada pelos organismos internacionais (BID, Bird e FMI) a fim de orientar a política econômica e a política social dos países da América Latina, em um contexto de desajuste de direitos sociais. Nesta se defende a proposta de um “capitalismo com face mais humana”, constituindo uma inflexão à ordem mundial estabelecida sem a pretensão de romper com a perspectiva neoliberal.

A busca incansável do crescimento econômico flexiona a lógica de ‘máximo para o econômico e mínimo para o social’, base da ideologia neoliberal, para passar a assentar-se na ideia de um capitalismo humanizado sem, no entanto, romper com o conservadorismo, que é base da formação social, econômica e política brasileira. Trata-se de um novo projeto de capital, que busca equilibrar crescimento econômico e desenvolvimento social (CASTRO, 2013, p. 363).

À política econômica, que mantém uma política de ajuste, incorpora-se uma dimensão neodesenvolvimentista fundamentada na versão atualizada de garantia de desenvolvimento via capital humano, complementada pelo capital social. Enquanto base ideológica do desenvolvimentismo, a “teoria do capital humano” enfatiza a “capacidade e a competência que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho” (MOTA; OLIVEIRA, 2010, p. 19). Em uma versão atualizada dessa proposta, considera-se necessário o ajuste nos encaminhamentos das políticas públicas, resgatando-se a ideia de desenvolvimento social e econômico, a partir do fortalecimento de instituições voltadas ao bem estar social principalmente no espaço privado (mercado e terceiro setor), através do empreendedorismo social, segundo a “teoria do capital social” (MOTA; OLIVEIRA, 2010, p. 19). Nesta direção, o papel do Estado é mantido minimamente, em especial voltado ao combate à pobreza¹ e a “promoção da equidade social via igualdade de oportunidades”, e se enfatiza de

forma predominante o papel do espaço privado, no sentido de oferecer condições para o bem estar social, inclusive a partir da produção e mercantilização de bens e serviços (MOTA; OLIVEIRA, 2010, p. 20). Portanto, esta perspectiva não rompe com a lógica neoliberal, posto que o processo de mercantilização das políticas sociais convive com ações estatais de caráter social e econômico com vistas à inserção pelo consumo, isto é, com políticas públicas que objetivam ampliar o mercado de consumo de massa, incluindo as camadas mais pobres.

Nesse contexto, o processo de mercantilização presente inclusive no campo da política educacional, em que se acentua a expansão da oferta via setor privado, convive simultaneamente com o investimento estatal na educação pública, com destaque para as instituições federais de ensino, durante o período do Governo Lula.

É neste cenário que se conforma a política de educação profissional e se regulamenta a assistência estudantil, via decreto, enquanto um programa nacional que resgata o papel do Estado como prestador de serviços de natureza social, norteado pelo princípio da “promoção da equidade social via igualdade de oportunidades” com vistas à qualificação para o mercado de trabalho.

Nesta direção, pode-se afirmar que as ações de assistência estudantil coadunam com a perspectiva neodesenvolvimentista, com ênfase no desenvolvimento econômico e social. Consoante ao Art. 1º do Decreto nº 7.234 de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tais ações visam “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). Conforme o Art. 2º, objetivam ainda:

- 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 - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).



O PNAES, segundo o Art. 3º, “deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010).

Tais ações, conforme Art. 4º do referido decreto, em seu parágrafo único, “devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. Destinam-se, conforme Art. 5º, aos “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010).

A partir do pressuposto de que o PNAES segue a lógica neodesenvolvimentista é que a pesquisa busca investigar: Como os atores inseridos na implementação das ações de Assistência Estudantil incorporam a lógica que as orientam? Qual sentido e efetividade destas ações para os atores? A partir da ótica destes atores, tais ações, geralmente concretizadas a partir de repasse financeiro a estudantes pobres, são efetivas para a garantia de sua finalidade, ou seja, promovem inserção social pelo consumo e igualdade de oportunidades com vistas a fomentar as potencialidades individuais dos sujeitos para se inserirem no mercado de trabalho?

Caminho metodológico da pesquisa

A avaliação da efetividade de políticas públicas, a qual enfatiza os efeitos das ações, considera que os atores envolvidos na implementação podem atribuir sentido as mesmas, o que interfere no processo e resultados. Desse modo, cabe aqui avaliar a Política de Assistência Estudantil do IFPI a partir da percepção dos diferentes atores envolvidos na conjuntura institucional, pertencentes aos segmentos estudantil, docente e técnico-administrativo. Como estes atores compreendem as ações de assistência estudantil?

Ao considerar a percepção destes atores pressupõe que são, em si, parte fundamentalmente integrante do processo de implementação das políticas e programas sociais que corrobora para sua efetivação. Assim, enfatizamos a noção de que as políticas:

São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se “resolvem” ao longo do tempo (DRAIBE, 2001, p. 26).

Nesse sentido, vale ressaltar que, dentre os fatores que influenciam o alcance dos resultados esperados, situa-se a percepção e participação dos atores durante o processo. Tais percepções atribuem sentido aos objetivos e ações da assistência estudantil, repercutindo sobre seus resultados.

Para os agentes responsáveis pelo planejamento e execução dessa política no IFPI, a garantia das ações de assistência estudantil passa pela compreensão de defesa dos direitos sociais reconhecidos legalmente. Resta buscar compreender de que forma se expressa a percepção dos sujeitos que não se situam nessa posição. Como as ações de assistência estudantil regulamentadas são percebidas pela comunidade acadêmica no geral?

A avaliação da efetividade da Política de Assistência Estudantil no IFPI passa pela percepção dos sujeitos e o alcance dos resultados esperados. Destaca-se assim, “efetividade social como um critério de avaliação que procura dar conta dos resultados, tanto econômicos quanto sociais, da política pública” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 67). O caminho a ser traçado para se avaliar a efetividade social de uma política pública considera as seguintes dimensões:

(1) verificar quais são e como são estabelecidas as carências e as metas para se saber qual o padrão de referência; (2) verificar, entre os beneficiários, a presença de grupos não visados pelas ações da política; (3) verificar se as ações propostas tem a ver com as necessidades dos beneficiários e da sociedade; (4) verificar se as ações propostas diferem ou não do usualmente oferecido em atividades similares; (5) verificar a forma e as condições em que ocorre a participação dos setores sociais envolvidos, seja na concepção, seja na gestão da política; (6) verificar o potencial de mudança presente nas ações implementadas; (7) examinar a interação das ações propostas com outras políticas governamentais (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 71).

Para tanto, através da abordagem qualitativa, serão utilizados os procedimentos técnico-instrumentais: pesquisa documental, aplicação de questionários e entrevistas. A pesquisa documental priorizará o Decreto nº 7.234 de 2010, a Resolução – CONSUP nº014/2014 e o planejamento orçamentário anual referente às ações. Estes propiciarão delinear os objetivos e metas da assistência estudantil no IFPI, sua forma de execução a partir das ações regulamentadas e os atores envolvidos no contexto da execução.

A coleta de dados por meio de questionário semiestruturado intenciona avaliar o grau de satisfação dos sujeitos quanto à relação entre objetivos pretendidos pela política, o modo de como ela se concretiza e seus impactos sobre os resultados alcançados no processo.

As entrevistas serão realizadas com diferentes atores envolvidos no processo, com vistas a oportunizar condições para visualizar possíveis contradições nas percepções. Dessa forma, serão considerados os segmentos discente, docente e técnicos-administrativo do IFPI. No universo estudantil, serão entrevistados tanto estudantes atendidos, quanto não atendidos pelas ações, bem como lideranças estudantis. Em relação aos docentes e técnicos-administrativos, serão entrevistados tanto àqueles diretamente envolvidos na execução das ações, quanto àqueles que se envolvem indiretamente.

A abordagem quantitativa será considerada para efeito de análise de dados relativos às metas de melhoria de desempenho acadêmico, diminuição da retenção e evasão, conforme disponibilizado pelo processo de monitoramento das ações da

política. Os dados serão analisados a partir das categorias analíticas definidas com base no referencial teórico adotado.

Conclusão

A pesquisa busca avaliar a efetividade da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Piauí, a partir da visão dos atores inseridos na implementação. A proposta considera a percepção dos sujeitos como relevante para o processo de avaliação das políticas públicas, em especial de natureza social. Busca identificar não apenas os níveis de satisfação dos sujeitos quanto à relação estabelecida entre operacionalização e resultados alcançados, mas considera particularmente o sentido atribuído por eles às ações e os efeitos provocados. Para tanto, faz-se necessário compreender o contexto de desenvolvimento da política/programa a fim de construir um referencial que dê conta da perspectiva ideológica que orienta determinada ação, capturada pelos atores conforme o contexto em que se situam.

A assistência estudantil é aqui compreendida enquanto ação de natureza estatal, com vistas à prestação de serviços de corte social no âmbito da educação pública. Trata-se, portanto, de uma ação instituída no campo da educação, regulamentada em cenário de ênfase nas políticas públicas, econômicas e sociais, demarcadas por uma conjuntura política brasileira de ensaio neodesenvolvimentista. Assim, segue o princípio da “promoção da equidade social via igualdade de oportunidades”, a partir do investimento público em capital humano com vistas à inserção qualificada de mão-de-obra no mundo do trabalho. Fundamentada nesta perspectiva, tal ação presente ao longo da história das instituições federais de educação superior e profissional, ganha destaque nesse contexto, pois atende às demandas pela democratização do acesso e condições de permanência das camadas populares no sistema educacional público.

Em estágio inicial da pesquisa, pode-se inferir que a inclusão social prevista pelo PNAES segue uma lógica mercadológica, o que é passível de crítica,

considerando uma perspectiva educacional mais ampla, voltada para a formação humana necessária ao processo de emancipação social. Seus objetivos se restringem à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que, em curto prazo, é garantido aos beneficiários o acesso a bens de consumo através de repasse de auxílio financeiro a estudantes. Assim, estes são vetores de uma mesma proposta. Tais objetivos podem ser concretizados, portanto, de forma burocrática, através do repasse de bens e serviços a estudantes, e o alcance destes, mensurados através de abordagens quantitativas que deem conta da aferição dos resultados relativos aos índices de evasão, retenção, desempenho acadêmico e empregabilidade.

A natureza nitidamente neodesenvolvimentista do Programa, porém, pode ser questionada a partir de uma perspectiva emancipatória do processo educacional, para além da qualificação profissional meramente tecnicista e voltada para atender as demandas do mercado de trabalho. Diante do PNAES, cuja finalidade é atrelada aos interesses do mercado, propõem-se revelar as percepções dos sujeitos inseridos na implementação acerca do Programa, considerando que tais compreensões se originam a partir de visões de mundo, conseqüentemente, de perspectivas acerca da educação, que inclusive podem se contrapor através da lógica mercadológica ou emancipatória que as orientam.

Partindo desse entendimento, o percurso investigativo considerará os efeitos produzidos pelas ações de assistência estudantil do IFPI, através de uma abordagem qualitativa que permita evidenciar as percepções dos sujeitos inseridos no processo de implementação, não somente aqueles beneficiários e profissionais responsáveis pela execução, mas grupos envolvidos indiretamente, sejam eles estudantes não contemplados ou profissionais que desenvolvem atividades relacionadas aos objetivos do Programa, como docentes e técnicos-administrativos.

¹ O combate à pobreza é tendência marcante na política social dos Governos Lula e Dilma, almejado pelos programas de transferência de renda, em contexto de mercantilização dos serviços. Considera-se, assim,

que “a participação periférica dos beneficiários dos programas de transferência de renda no mercado é a meta consumada pelo capital, e não a participação engendrada pela condição de cidadania alcançada pelos trabalhadores a partir de suas conquistas civilizatórias” (CASTRO, 2013, p. 365).

Referências

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez. 2000.

BRASIL. Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30.12.2008.

BRASIL. Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20.7.2010.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias. **Revista de Políticas Públicas**. v. 17, n. 2, São Luís: UFMA, 2013.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In.: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

IFPI. **Resolução nº 14 de 08 de abril de 2014**. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPI. Conselho Superior, Teresina, 08.04.2014.

OLIVEIRA, Ana Cristina de O.; MOTTA, Vânia C. Novo-desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social. **Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**. v. 8, n. 26, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

O PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO PELO VIÉS TRABALHO E EDUCAÇÃO

THE PROGRAM WOMEN IN THOUSAND OF THE FEDERAL INSTITUTE MARANHÃO BIAS WORK AND EDUCATION

Patrícia Damasceno

Mestranda do Programa de Pós-graduação Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais. Pedagoga e atua como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Timon.

Resumo

A presente pesquisa propõe-se a analisar o Programa Mulheres Mil, enquanto política pública, como articulador para a inserção de mulheres no mercado de trabalho, estímulo à educação formal e inclusão social das egressas do Programa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Timon. De modo específico, conhecer o perfil sócio econômico das egressas; investigar as contribuições do programa na elevação da escolaridade, autoestima, reconhecimento dos direitos relacionados à cidadania e identificar a situação da renda familiar e/ou inserção no mundo do trabalho após a conclusão do curso. O estudo define-se como de natureza qualitativa, empregando a pesquisa descritivo-analítica. Com o presente estudo, propõe-se uma reflexão do processo educacional, produtivo e social da mulher brasileira e com o debate acerca dos desafios à efetividade das políticas públicas.

Palavras-chave

Avaliação de Políticas Públicas. Programa Mulheres Mil. Trabalho e Educação.

Abstract

This research proposes to analyze the Women Program Mil, as a public policy, as an articulator for the inclusion of women in the labor market, encouraging formal education and social inclusion of graduates of the program at the Federal Institute of Education, Science and Technology Maranhão (IFMA), Timon campus. Specifically, knowing the socioeconomic profile of graduates; investigate the contributions of the program in raising the educational level, self-esteem, recognition of the rights related to citizenship and identify the situation of family income and / or insertion into the labor market after graduation. The study is defined as qualitative, employing research-analytical described. With this study, we propose a reflection of the educational process, productive and social Brazilian woman and the debate about the challenges to the effectiveness of public policies.

Keywords

Public Policy Evaluation. Thousand Women program. Work and education.

Introdução

O presente estudo discute o Programa Mulheres Mil, desenvolvido no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Timon e sua efetividade como política pública que vislumbra uma qualificação profissional e estímulo à educação formal de mulheres em situação de vulnerabilidade social, investigando se os objetivos propostos pelo referido Programa, na esfera nacional, estão sendo alcançados em Timon - Maranhão. Nesse sentido, o estudo analisa se os objetivos do Programa Mulheres Mil foram atendidos no que se refere à inserção das egressas das turmas do IFMA - campus Timon no mercado de trabalho, a elevação da escolaridade e inclusão social. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório e abordagem quantitativa e qualitativa assentada no método histórico-dialético.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características fundamentais, que teremos como percurso. São elas: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador, o agente da coleta de dados; ii) os dados possuem caráter descritivo; iii) o investigador se interessa mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e v) a compreensão dos dados significados que os participantes atribuem às suas experiências tem importância fundamental.

Nesta perspectiva, optamos pela utilização da pesquisa descrito-analítica dentro da abordagem quantitativa e qualitativa, tendo em vista os objetivos elencados, podendo caracterizá-la como uma pesquisa que se baseia na premissa de que as práticas podem ser aperfeiçoadas por meio da observação, análise e descrição.

Como cenário da pesquisa, escolhemos o Instituto Federal do Maranhão, campus Timon que oferece o Programa Mulheres Mil desde o ano de 2012. Os

interlocutores da pesquisa são 40 (quarenta) mulheres egressas dos cursos oferecidos pelo Programa Mulheres Mil no IFMA, campus Timon no período de 2012 a 2014.

Diante da problemática proposta para esse estudo definimos as seguintes técnicas e instrumentos para o processo de coleta de dados: pesquisa documental, bibliográfica e questionário com questões abertas e fechadas.

A pesquisa documental se concentra nos marcos regulatórios relacionados ao Programa. Com base nesses documentos, será possível identificar as diretrizes que regulam esta política, organização e estruturação das ações institucionais e prováveis ideologias que modelam os processos de implantação de políticas sociais. Segundo Gil (2009), a importância do uso de documentos na pesquisa e o fornecimento de informações específicas complementam ou ajudam a esclarecer resultados obtidos mediante outros procedimentos.

O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, dividido em três partes (identificação, atividades laborativas e questões específicas relacionadas ao estudo). Optamos por essa técnica por apresentar vantagens como: obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; possibilita uma abrangência ampla; obtém respostas rápidas, precisas; proporciona liberdade nas respostas, em função do anonimato; apresenta menos riscos de distorção.

No desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, as informações obtidas com a realização da coleta de dados devem ser constantemente analisadas e avaliadas (CHIZZOTTI, 2006) para uma compreensão do problema investigado. Assim, para realizarmos a análise e a interpretação de dados coletados, utilizaremos o método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 44) representa “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”.

A nossa finalidade é explicar e sistematizar o conteúdo dos discursos, das mensagens e seus significados, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu), contextos e efeitos desses conteúdos. Para Bardin (2011), a descrição do conteúdo é a primeira etapa necessária para se chegar à interpretação. Para melhor organização da pesquisa, o trabalho segue três etapas cronológicas propostas por Bardin, são elas: i) pré-análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O Programa Mulheres Mil é oriundo de uma cooperação internacional estabelecida entre Brasil e Canadá, por meio de um convênio chamado Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE). A iniciativa foi assim implantada, primeiramente, em caráter experimental, em 13 (treze) estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil (BRASIL, 2011, p. 03).

Como era previsto, em março de 2011, o convênio com o Canadá cessou, e a proposta que se seguiu foi a de que as ações continuassem em todo território nacional e se tornassem uma política pública. Após avaliação feita pelos órgãos envolvidos, os quais consideraram a iniciativa como promissora, definiu-se pela continuidade do Programa Mulheres Mil.

O Programa Mulheres Mil faz parte das ações do Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo Governo Federal e instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011.

O referido programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, desenvolvido através da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SETEC), tem amplitude nacional, e nas esferas locais, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia os responsáveis por sua execução. Tem como objetivo, na esfera nacional, oferecer as bases de uma política social de inclusão a mulheres em situação de vulnerabilidade social por meio do acesso à educação profissional, ao emprego e a renda. Especificamente, o Programa Mulheres Mil se propõe a estimular a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade; possibilitar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica; ofertar cursos de

programas de Educação Profissional e Tecnológica, com elevação da escolaridade e formação cidadã; articular mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho, estimulando o empreendedorismo, as formas associativas solidárias e a empregabilidade (BRASIL, 2011).

Espera-se que a presente pesquisa contribua e afirme sua relevância social, oferecendo ao leitor elementos de discussão teóricos e empíricos que possibilitem uma reflexão sobre os programas de qualificação profissional, especificamente o Programa Mulheres Mil, no sentido de analisar sua operacionalização e os seus resultados e estimular o debate acerca dos desafios postos à efetivação das políticas públicas.

O Programa Mulheres Mil no contexto das políticas públicas.

Para compreender a temática, iniciamos nosso estudo pela delimitação de políticas pública e posteriormente discorreremos sobre o programa e suas interfaces com a educação e o trabalho.

De acordo com Souza (2003), pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Ainda segundo essa mesma autora, a expressão política pública em um contexto mais amplo assume significados diferentes, ora indicando um campo de atividade, ora um propósito político e outras vezes programas de ação com resultados específicos. A autora considera importante reforçar que nesta concepção, as políticas públicas devem orientar as ações do Estado, a fim de combater problemas decorrentes de um regime de democratização e continuamente interrompido pela

renovação periódica dos governantes.

Segundo Teixeira (2002), as políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis, objetivando também, entre outras coisas: a) ampliar e efetivar direitos de cidadania gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente; b) promover o desenvolvimento criando alternativas de geração de emprego e renda como forma compensatória dos ajustes criados por outras políticas de cunho mais estratégico (econômicas), e; c) regular conflitos entre os diversos atores sociais que, mesmo hegemônicos, têm contradições de interesses que não se resolvem por si mesmas ou pelo mercado e necessitam de mediação.

Para Oliveira (2013), a formulação de políticas públicas ocorre numa arena de disputas, negociações entre gestores e grupos sociais interessados, pois é o momento de definição sobre o melhor modo de solucionar o problema político, pois envolvem escolha de estratégias a serem usados. Ao se analisar as políticas públicas em qualquer nível é necessário observar o seu aspecto conflituoso. Souza (2006) considera o processo de elaboração de política pública como sendo o caminho através do qual os governos traduzem seus propósitos e ações, que objetiva produzir resultados ou mudanças no mundo real. Seguindo este raciocínio, Schmidt (2008) complementa afirmando que a formulação de uma política compreende o estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, bem como atribuições de responsabilidades, concretizando assim em Planos ou Programas, os quais surgem os Projetos que se desdobram em ações.

Nesta perspectiva, as políticas públicas são respostas do governo nas suas diferentes esferas frente às demandas sociais específicas a partir das reivindicações expressas pela diversidade de segmentos sociais; estas quando resultam da relação do Estado com a sociedade civil são concebidas como processos sociais.

Nesse cenário, o Programa Nacional Mulheres Mil representa uma política que se propõe a solucionar diversos problemas, dentre eles a “redução da desigualdade

social e econômica de populações marginalizadas e o compromisso do país com a defesa da igualdade de gênero” (BRASIL, 2011 p. 1).

O Programa Mulheres Mil foi decorrente de uma cooperação internacional entre Brasil-Canadá. No Canadá, o Programa tinha como objetivo a divulgação de metodologias sociais de intervenção possibilitando o desenvolvimento sustentável como prática social concreta e lidar com o contingente de imigrantes oriundos de países em condições de baixo desenvolvimento.

No Brasil, o programa foi criado com a finalidade de atender as mulheres em vulnerabilidade social e teve como objetivo oferecer as bases para uma política social de inclusão à educação profissional, dando a oportunidade a tais mulheres, preparando-as para que possam ter emprego e renda. Faz parte das ações do Programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo Governo Federal e instituído pela Portaria do MEC, nº 1.015, do dia 21 julho de 2011.

O Programa Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação e integra um conjunto de ações que consolidam as diretrizes governamentais que tem o objetivo de inclusão social, educacional e de produtividade para as mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Em 2009, a SETEC tinha como meta expandir o programa para outras regiões do País, visando transformá-lo em uma política pública a ser implementada em todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país, ampliando a oferta para as mulheres desfavorecidas do Brasil. Assim, o Instituto Federal do Maranhão faz parte das instituições que ofertam o programa. Em de 2012, foi proposto e aceito para ser ofertado no Campus Timon. Desde então a cada ano 80 mulheres tem acesso ao programa na região.

A metodologia utilizada no Programa Mulheres Mil é denominado Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, sendo resultado de um amplo processo de construção,

que foi originada no acúmulo e na sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelos Community Colleges canadenses em suas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas naquele país ao longo de dez anos.

Os movimentos de mulheres e os movimentos feministas enquanto sujeitos políticos, tiveram um papel fundamental nos anos de 1980 e 1990 quando no debate sobre os direitos das mulheres imersa na questão de gênero, propuseram e articularam políticas públicas nas diversas áreas (saúde, educação, assistência social, trabalho, etc.) que se consolidaram mecanismos visibilidade, garantia de direitos, autonomia e fortalecimento das mulheres nos espaços públicos e privados da sociedade brasileira.

O recorte pelo gênero se deu pelo crescente número de mulheres que ampliam o seu papel na sociedade e em suas comunidades, assumindo a posição, anteriormente ocupada somente pelos homens, de chefe das suas famílias, sendo responsáveis não só pelo sustento financeiro das suas residências, mas também pelo desenvolvimento cultural, social e educacional dos seus filhos e demais membros da família, o que reflete diretamente nas futuras gerações e no desenvolvimento igualitário e justo do País.

Neste estudo, vislumbramos algumas concepções sobre o trabalho e a educação para melhor compreendermos a efetivação do Programa.

De acordo com Marx, o trabalho é vital ao ser humano, mas a sociedade em classes trouxe a exclusão ao acesso de bens materiais e espirituais, fazendo com que o homem se aproxime mais da animalidade e menos da humanidade. Seu trabalho tornou-se alienado, sua força produtiva tornou-se mercadoria. Nesse sentido, o homem vê seu trabalho como força exterior, distante dele, como meio para viver uma vida fora do trabalho.

Entendemos que o trabalho, numa perspectiva de emancipação humana, tem como finalidade a superação de suas necessidades e não a consolidação da desigualdade social que inferioriza e/ou superioriza indivíduos do mesmo grupo

social. É nessa direção que entendemos a inclusão produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade social atendidas pelo Programa Mulheres Mil vislumbrando uma formação laboral qualificada e cidadã.

Defendemos uma educação que contemple, de modo mais integral e integrado, as dimensões humanas, possibilitando aos indivíduos viverem os desafios das condições sócio-histórica em transformação.

O Programa Mulheres Mil no IFMA – Campus Timon

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia iniciaram e promovem uma cultura de inovação e inclusão social no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a partir das características, experiências e necessidades de cada território e de suas populações.

Para a materialização dessa cultura, são criados mecanismos para a promoção do acesso das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação gerados nos Institutos.

Justifica-se também à luz dos objetivos da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação dos Institutos Federais, a saber:

II –ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

V –estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (Lei nº11.892/2008, Seção III, art. 7º)

Nesse sentido, buscando a inclusão social de mulheres em vulnerabilidade social, o Instituto Federal do Maranhão tem o compromisso de promover cursos básicos de qualificação profissional em diversas áreas de interesse da comunidade.



Os cursos são organizados de acordo com os saberes que as mulheres possuem e com os arranjos produtivos locais e com os objetivos do Programa.

O Programa Mulheres Mil, enquanto política pública, tem se materializado através de sua contribuição para a inserção de mulheres no mercado de trabalho, estimulando a educação formal, com a elevação da escolaridade e inclusão social.

No IFMA- campus Timon já foram oferecidos através do Programa Mulheres Mil, os cursos costureira, cuidadora de idoso e aplicadora de revestimento cerâmico, totalizando 05 (cinco) turmas, 200 (duzentas) mulheres concludentes. A finalidade é oferecer formação profissional com possibilidade de acesso ao emprego e renda, inclusão das mulheres em situação de vulnerabilidade social da cidade de Timon, nela compreendida a zona urbana e rural.

Considerando que o Programa Mulheres Mil apresenta-se como uma política pública que visa combater as desigualdades de gênero, reduzir a pobreza, elevar a escolaridade e diminuir a violência contra a mulher é necessário ressaltar que o Programa está inserido no capitalismo em que o neoliberalismo impõe uma educação a serviço do capital limitada a uma formação mecanicista.

A globalização da economia, as ideias neoliberais, a pressão dos organismos internacionais, são elementos importantes, na atualidade e na configuração do capitalismo no âmbito mundial, pois influenciam, diretamente nas políticas sociais e particularmente, a Educação. A divisão internacional do trabalho, as novas exigências oriundas da competitividade mundial, a reestruturação e organização da produção, vão repercutir nas políticas de educação. Se desde o início do processo de industrialização os procedimentos educativos tinham como foco atender às exigências das indústrias, na atualidade, essas exigências se ampliam diante do novo cenário mundial.

Conclusão

Fruto, inicialmente, da cooperação entre os governos brasileiro e canadense, atualmente é considerado o Programa Mulheres Mil está inserido na política educacional brasileira, tendo os Institutos Federais como seus executores, abrangendo todos os Estados brasileiros e o que se nota, de forma geral, é que os programas governamentais são desenvolvidos, objetivando atender a essas novas cobranças e à lógica de capacitação para o Trabalho. Destaca-se, o referido Programa, objeto de estudo, enquanto uma ação de caráter educacional que tem como meta contribuir com a formação profissional e tecnológica de mulheres pobres, promovendo a igualdade entre sexos e autonomia destas.

A pesquisa encontra-se em andamento buscando percorrer o caminho investigativo de forma a responder os objetivos elencados. Assim, os primeiros resultados oriundos da coleta de dados quantitativos revelam que das cinco turmas, com quarenta alunas, apenas 08 alunas foram registradas como desistentes e nenhuma evasão registrada nas turmas ofertadas, o que demonstra que estas mulheres vislumbram o curso como uma oportunidade de mudança da sua realidade.

Em parceria com uma empresa local, o IFMA, campus Timon inseriu no mercado de trabalho formal dez mulheres da turma de quarenta alunas, no ano de 2014. Contudo, a precariedades das relações de trabalho nos leva à necessidade de compreender sobre como essa inserção no mundo laboral está se efetivando diante do contexto capitalista.

Quanto à elevação da escolaridade, a Coordenação local do Programa informou que consta registro de três alunas ingressantes na Educação de Jovens e Adultos para dar continuidade aos estudos.

A partir do ano 2014, o Programa foi inserido no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, em que as alunas passaram a receber uma bolsa-formação revelando um incentivo ao empreendedorismo, onde as mulheres possam equilibrar tais responsabilidades com a perspectiva profissional.

Os resultados iniciais elencados contribuem para o andamento da pesquisa no que tange a coleta de dados qualitativos, suscitando respostas para os seguintes questionamentos: Quais os impactos causados nas beneficiárias desta política pública? O simples acesso à qualificação garante a inserção no mundo do trabalho? O Programa Mulheres Mil oferece efetivamente as bases para uma política social de inclusão à educação profissional, dando a oportunidade a tais mulheres, preparando-as para que possam ter emprego e renda?

Espera-se que essa pesquisa em andamento deixe sua contribuição e relevância social, oferecendo ao leitor alguns elementos de discussão teóricos e empíricos que possibilitem uma reflexão sobre os programas de qualificação profissional, especificamente o Programa Mulheres Mil, no sentido de analisar sua operacionalização e os seus resultados, qualitativamente.

Referências

BRASIL. Programa Mulheres Mil: Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito. <http://mulheresmil.mec.gov.br/>. Acesso em 22 de maio de 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mulheres Mil: do sonho à realidade**. Org. Stela Rosa – Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2011. Disponível em: http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=53&lang=br#content. Acessado em: 20/05/2015.

_____. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5a edição, São Paulo, Atlas: 2007

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a Educação e o Trabalho.** Dissertação (mestrado) na Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2013 157 f. São Cristovão-SE. Disponível em: http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1465. Acessado em 16/02/2014.

SCHMIDT, João Pedro. **Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos.** In: REIS, J.R.; LEAL, R.G. (Org.) Direitos Sociais e Políticas Públicas: Desafios Contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008 p.2307-2333

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa, **Caderno CRH** 39: 11-24. 2003.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais.** Rio de Janeiro: FASE, 2003.



A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AGENDA GOVERNAMENTAL E A IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS, INTERESSES E RACIONALIDADES ENVOLVIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

GOVERNMENTAL AND IDENTIFICATION OF SUBJECTS, AND INTERESTS rationales INVOLVED IN IMPLEMENTATION OF POLICY

Francisco de Assis Pereira Filho

Professor do IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), mestrando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de pesquisa Avaliação de Políticas e Programas Sociais, membro do GAIEPP - Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza do Programa de Políticas Públicas, da UFMA.

Resumo

Este artigo propõe uma breve reflexão acerca da inserção da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na agenda do governo, tendo como particularidade empírica o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), além de conceituar e identificar os sujeitos, seus interesses e suas racionalidades na implementação da política. Com isso, a análise que faremos será delimitada por dois prismas, o primeiro é o movimento de construção da política, ou seja, como e porque ela entra na agenda governamental e o segundo é como ocorre à integração das cidades contempladas com a espacialização do IFMA no estado maranhense, as principais orientações do Banco Mundial para a educação profissional, passando pela intermediação do estado e a atuação dos sindicatos e da comunidade escolar nesse complexo campo da educação profissional, científica e tecnológica.

Palavras-chave

Agenda pública. Racionalidades. Implementação. Educação profissional.

Abstract

This article aims to identify the intricacies and also bring us a deep reflection on the social protection system in Brazil. Social responsibility and solidarity are some dictates and current responses to an obstacle that permeates throughout our survival and finds its response in the breast and at the heart of our society, that even the most fundamental standard that we have, democracy, was able to exterminate. We are referring to social inequality, a component of all modern social framework that remains ingrained in our society, even with the advance of science, technology and innovation. It is pertinent to the study of social responsibility movements that operate simultaneously in Brazil and that, under the influence of being socially responsible, proposes another company, in which human passions can also be directed to non-economic purposes, putting in touch different dimensions of society. The attempt to build public policies for the alleviation of social inequalities, to some extent, put in touch different logics, different forms of economy, reciprocity and retribution.

Keywords

Public agenda. Rationalities. Implementation. Professional education.

Introdução

Este artigo tem como objetivos demonstrar os conceitos que tratam sobre a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sujeitos, interesses e racionalidades envolvidos nessa política pública. Dados estes objetivos, para melhor expor o assunto pretende-se dividir o artigo em três momentos: o primeiro tratará sobre como ocorreu a inserção da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na agenda governamental, o segundo fará uma introdução conceitual sobre os sujeitos, os interesses e as racionalidades nas políticas públicas e o terceiro e último demonstrará a aplicabilidade desses conceitos na fase de implementação da política ora proposta.

Buscaremos, portanto, entender alguns dos efeitos que a emergência da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica produz na definição das agendas sistêmica e formal, tendo em consideração o redimensionamento do espaço na reestruturação educacional profissional, como fonte de intermediação entre os sujeitos na política pública em baila.

Por fim, o foco da nossa atenção será a proposição de uma reflexão sobre Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como um conjunto de atividades que conforme leciona Ozanira Silva (2009) configuram movimentos, não lineares, mas articulados, interdependentes e, às vezes, concomitantes.

Dessa forma, esse artigo poderá trazer, como contribuição, uma discussão crítica sobre a relação entre a expansão da educação profissional no Brasil, a qualificação profissional das populações desassistidas e as principais orientações do Banco Mundial para a educação profissional, bem como sobre os princípios que regem os modos de intervenção do poder público nesse complexo campo da educação.

A conformação das agendas nas políticas públicas e a inserção da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica

A formação da agenda política é uma etapa importante do processo de implementação de políticas públicas, porque permeia e define os problemas a serem levados a cabo por políticas e programas, ou seja, pela ação governamental. No entanto, os processos pré-decisórios da definição da agenda permanecem como uma questão ainda pouco explorada no campo das políticas públicas.

Conforme leciona Jean-Gustave Padioleau (1982) a agenda política compreende, portanto, o conjunto de problemas reconhecidos como recorrentes no debate público ou na intervenção das autoridades políticas legítimas.

Outra definição que muito nos ensina é a de Ozanira Silva (2009 p. 92-93) que assim preceitua:

O movimento é constituído por uma lista de problemas ou assuntos que chamam a atenção da sociedade e do governo, podendo, por força da pressão social, assumir visibilidade e transforma-se em questão social merecedora de atenção por parte do poder público; também por conseguinte, transformar-se em política.

Dados os conceitos revisados sobre a construção do movimento que resulta na agenda pública, avançaremos para demonstrar como a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica entrou na agenda governamental. O ensino técnico, profissional e industrial foi tratado de forma específica, pela primeira vez, na Constituição de 1937. Nesse documento legal o ensino profissional é destinado às classes menos favorecidas da sociedade, evidenciando a discriminação da época. Ainda no ano de 1937², houve a primeira mudança de denominação. Assim, as Escolas de Aprendizes e Artífices deram origem aos Liceus Profissionais, os quais passaram a oferecer ensino profissional de todos os

² Assinatura de lei nº 378 em 23/01/1937, transformando a Escola de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais.

ramos. Mais tarde, em 1942³, os Liceus Profissionais foram transformados em Escolas Técnicas Industriais.

As Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em autarquias em 1959⁴, passando a ser dominadas de Escolas Técnicas Federais. A partir desse momento, as escolas ganharam autonomia didática e de gestão. Em 1978⁵, três Escolas Técnicas Federais, dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, deram início ao processo de transformação que originou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em 2008, o governo brasileiro instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892, aprovada em 29 de dezembro. A partir da Lei nº 11.892/08, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país, sendo que alguns estados receberam somente um e outros receberam dois ou mais institutos. O Maranhão foi um dos estados contemplados com somente um instituto, o IFMA.

A educação profissional insere-se na agenda governamental, em função do ensino profissional ser entendido como grande avanço para o desenvolvimento, haja visto que a qualificação profissional é um fator favorável para atrair empreendimentos para as regiões, além de contribuir para o crescimento do já existentes. Segundo Mesquita, Porto e Santos (2004, p.117),

Melhores condições de acesso à educação e o desenvolvimento de novas oportunidades de mercado surgidas na última década incrementam interações sociais e aumentam a visibilidade de processos envolvendo a geração atual de jovens, descendentes daqueles que se estabelecem na terra e que foram os principais agentes de mudança social.

Certamente, a criação dos Institutos Federais e a ampliação do número de

³ O Decreto nº 4.127, de 25/02/1942, além de transformar os Liceus Profissionais em Escolas Técnicas Industriais autorizou o ingresso ao curso superior equivalente à de sua formação.

⁴ Com a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

⁵ Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, autorizou a transformação de Escola Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

unidades não assegura que política de qualificação profissional esteja sendo exitosa. Para tanto, é necessário que esta ampliação seja acompanhada por maiores investimentos na contratação de servidores, pela oferta de instalações físicas apropriadas, disponibilização de laboratórios e bibliotecas, que integrem amplas políticas de desenvolvimento e, sobretudo, possibilite a maior participação das comunidades nas decisões. Infelizmente, no processo de expansão e de criação dos Institutos Federais, não foram levados em consideração todos esses pontos.

A conceituação dos sujeitos, interesses e racionalidades nas políticas públicas

A vida em sociedade propõe, dentre outras coisas, o compartilhamento, quer seja dos benefícios, quer seja do ônus de sua existência. Essa inextirpável condição determina, por outro lado, a necessidade de uma estrutura social, pois à medida que uma sociedade se expande demograficamente, tal compartilhamento se torna exponencialmente mais difícil e complexo. Dessa forma, o conflito emerge como outra condição social elementar que, no entanto, deve ser contido sob pena de interferir negativamente sobre o compartilhamento e, portanto, sobre a própria estrutura social vigente, pois como afirma Maria Rua (2006, p.1):

Tudo isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e frequentemente envolva conflito: de opinião, de interesses, de valores, etc. Entretanto, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Para isto, existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política

Dada a diversidade de sujeitos envolvidos no processo das políticas públicas, faz-se necessário condensar essa diversidade em “tipos ideais”, portadores de racionalidades específicas que demarcam sua atuação no campo das políticas públicas. Dessa forma, constituem-se classificações para os sujeitos, dentre as quais aplicaremos a de Ozanira Silva (2008, p. 98-99), que propõe cinco sujeitos principais no processo das políticas públicas:

Grupos de pressão, movimentos sociais e outras organizações da sociedade, potenciais beneficiários dos programas sociais, responsáveis pela transformação de problemas em questões sociais que integrarão ou não as agendas públicas, sendo orientados pela lógica das necessidades e dos resultados.

Partidos políticos ou **políticos** individualmente, que propõem e aprovam políticas, responsáveis por tomar decisões e fixar prioridades e grandes objetivos delas. Orientados pela lógica política, centram-se mais nas demandas do que nas necessidades, sendo sensíveis a pressões de grupos organizados para defender seus interesses.

Administradores e burocratas, responsáveis pela administração dos programas sociais, orientados por uma racionalidade baseada nos procedimentos, na aplicação de normas e na competência legal que se expressam pela lógica legal.

Técnicos, planejadores e avaliadores responsáveis pela formulação de alternativas de políticas e execução de programas, orientados pela lógica dos fins ou resultados.

Judiciário, responsável por garantir os direitos dos cidadãos, orientado pela lógica da legalidade.

Visto os sujeitos surge a necessidade de identificar as racionalidades envolvidas, estas correspondem, portanto, as lógicas de atuação que emanam da própria constituição particular de cada sujeito, formando um conjunto de traços próprios que caracterizam sua postura diante dos demais sujeitos e induzem a certos padrões de atuação que constituem valores que vigoram independentemente das convicções individuais de seus portadores. Entretanto, as racionalidades são permeadas pelo embate dinâmico de interesses individuais e coletivos, consignados na atuação particularizada de cada sujeito em uma determinada política pública.

Por fim, chegamos a conclusão de que todas as políticas públicas dispõem desses elementos constitutivos, como os sujeitos, seus interesses e suas racionalidades, sendo que cabe ao artigo observar a aplicabilidades desses conceitos na política pública real estudada.

A aplicabilidade dos conceitos (sujeitos, interesses e racionalidades) na fase de implementação da expansão da rede federal de educação profissional

Diante dos conceitos expostos vamos analisar a aplicabilidade deles na Rede Federal de Educação Profissional na sua fase de implementação, tentando identificar os sujeitos, seus interesses e suas racionalidades que emergem naturalmente da política pública em baila e para que possamos proceder a tal investigação, teremos que dispor de alguns conceitos adicionais.

O quantitativo máximo de institutos por unidade de federação definido pela Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 foi alterada ao longo do recebimento das propostas até a criação e implantação dos institutos federais. Ao final, a publicação da Lei nº 11.892/98 trouxe um quantitativo de instituições diferente para os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina. No estado de Minas Gerais, o número inicial era de quatro institutos federais, mas ao final do processo criou-se cinco institutos, distribuídos regionalmente no estado. (Brasil/MEC/SETEC 2014).

Essa divergência em relação ao conteúdo inicial da política demonstra que uma política pública geralmente se modifica ao longo de sua implementação, considerando que a implementação inclui tanto as atividades-meio no desenvolvimento de um programa, quanto a atividade-fim ou de execução (Draibe 2001). Os tipos de gestores que participaram da formulação e implementação da política de implantação dos institutos federais: “... a chamada pública foi escrita a três mãos...”. Tais fatos demonstram que a construção e execução dessa política envolveram diferentes decisões de seus participantes, remetendo-nos à conclusão de Viana (1996,16) de que a decisão governamental, portanto, leva em consideração os critérios que os partidos, as normas e opinião pública estabelecem; os tipos de decisão (barganha, persuasão e comando)...”. O governo federal teve que considerar as pressões políticas e o de barganha de gestores que já integravam instituições de educação profissional preexistentes.

O governo diante destas pressões estabeleceu critérios para que fossem utilizados como parâmetros na definição das cidades-polo das unidades da Rede

Federal. Deste modo, buscando consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica como desenvolvimento local e regional, definiu-se como critérios a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, cobertura do maior número possível de mesoregiões, sintonia com os arranjos produtivos locais, aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2010, p.15).

A definição desses critérios não impediu que houvesse muitas pressões políticas, por parte das lideranças regionais, para que suas bases eleitorais fossem contempladas por tal expansão. Assim, em alguns casos os critérios acima listados não foram levados em consideração. Nesse sentido, Tavares (2012, p.13), afirma que:

Conforme a expansão avançava, aumentava a pressão que as autoridades políticas regionais (governadores, deputados estaduais, prefeitos) exerciam sobre as autoridades políticas da esfera federal (ministros, secretários, deputados federais, senadores) em busca do maior número possível de unidades de ensino para o seu estado ou região. Desta forma, o MEC acabou incrementando algumas Escolas Técnicas ao número projetado inicialmente, o que ainda causa alguns desencontros entre os números da expansão e os prazos para sua conclusão, anunciados pela SETEC em diferentes momentos do processo.

Diante do processo de criação dos Institutos Federais e das dificuldades que a proposta de criação das Universidades Tecnológicas encontrava, o Sindicato Nacional dos Docente das Instituições de Ensino Superior (ANDES) se manifestou da seguinte forma:

[...] os IFET serão certamente muito mais eficazes na subordinação da educação profissional e tecnológica aos interesses do mercado do que as universidades tecnologias existentes ou em processo de formulação, que deverão ter, respectivamente, seu funcionamento e sua criação fortemente desestimulados. Fica claro que o futuro de expansão das atuais instituições e da própria Rede Federal de Educação Tecnológica será pela via do modelo IFET (ANDES, p.33).

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolvida pelo governo brasileiro nos últimos anos está dentro das

propostas defendidas pelo Banco Mundial, sobretudo para os países do chamado “Terceiro Mundo”. Para Torres apud De Tommasi, Ward e Haddad (2003, p.11), “suas orientações vão sendo universalizadas, com receituário único, independentes da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um desses países”.

Conclusão

Essa breve análise da definição da agenda pública, bem como a observação dos constantes conflitos de interesses e racionalidades entre os sujeitos envolvidos, tem papel de destaque nesse artigo e permite nosso aprofundamento no estudo da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na sua fase de implementação.

Como podemos notar no transcorrer desse artigo utilizamos uma lógica crítica-dialetica que nos permitiu ver além da aparência, ou seja, pudemos levantar elementos que desmistificam em certa medida o discurso de que política pública em questão traria somente benefícios para os envolvidos.

Podemos então perceber que a agenda dessa política pública foi conforme definição de Ozanira Silva (2009) estabelecida a partir de ações provenientes de cima para baixo, sendo proposta por grupos com maiores poderes.

Não se pode afirmar que o aumento do número de unidades da Rede Federal não tenha representado um grande feito na educação profissional do país. Contudo, ressalta-se que somente a ampliação do número de unidades não surtirá maiores efeitos sem que haja uma política de valorização dos servidores (professores e técnicos-administrativos) e um maior investimento na infraestrutura física disponibilizada aos campi.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.195 de 8 de dezembro de 1994**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L11195.htm. Acesso em 10 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 12 jan. 2016.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MESQUITA, B.A.; PORTO, R.; SANTOS, I. de J.P. **Expansão e trajetória da pecuária na Amazônia-Maranhão, Brasil**. Brasília, DF: Editora UNB, 2004.

PADIOLEAU, J-G. (1982). **L'État au concret**. Paris: PUF.

RUA, maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**, s.n.t. (mimeo), 1998.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (et al.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2008.

SOUZA, Lincoln Moraes de. A agenda e as agendas no Brasil. **Cronos**, Natal-RN, v.7, n.1, jan./jun. 2006, p. 79-101.

TAVARES, Moacir Gubert. 2012. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Trabalho apresentado no **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul – RS, 29 de julho a 1º de agosto.

VIANA, Ana Luiza. 1996. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 30 (2): 5-43.

CUIDANDO NA RUA: um relato de experiência sobre o trabalho da equipe de abordagem na rua, às pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas.

CARING FOR THE STREET: an experience report on the approach to team work in the street, people who use psychoactive substances.

Satila Evely Figueredo de Souza,

Psicóloga do CAPS II- Florianópolis, Bacharel em Enfermagem-FAESF, Especialista em Saúde Pública pela (UCAM/PROMINAS) e Atenção integral a usuários de substâncias psicoativas (UFBA).

Cleiana Francisca Bezerra Mesquita

Assistente Social NASF Florianópolis-PI. Especialista em Saúde Mental e atenção integral a usuários de substâncias psicoativas (UFBA).

Fernando Sérgio Pereira de Sousa

Docente do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Saúde Pública (UECE). Doutorando em saúde pública (UECE).

Resumo

Esse estudo é originado das experiências vivenciadas pela equipe do CAPS AD III de Florianópolis-PI a abordagem na rua sob a lógica da redução de danos. Objetivo relatar uma experiência da equipe de abordagem nas ruas do CAPS AD III da cidade Florianópolis, PI, acerca do início das ações. Participaram dessa experiência profissionais e pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas, foram utilizados como registro das ações diário de campo e livro ata, sendo realizadas reuniões pré-campo e pós-campo para discussão e planejamento das atividades e intervenções. Conclui-se que as práticas produzidas pela a equipe de abordagem na rua é permite uma dinâmica que proporciona o entendimento sobre o desafio de trabalhar no contexto extramuros e compreender o universo particular que os sujeitos estão inseridos.

Palavras-chaves

Abordagem. Substâncias Psicoativas. Sujeitos.

Abstract

This study is originated from the experiences lived by the CAPS AD III team Florianópolis-PI approach on the street under the logic of reducing harm and damage. Objective reporting a street team approach the experience of CAPS AD III the city Florianópolis, PI, concerning the commencement of actions. Participated in this professional experience and people who use psychoactive substances were used as a record of daily actions field and the minute's book, being held pre-camp and post-camp meetings for discussion and planning of activities and interventions. It is concluded that the practices produced by the approach of staff on the street is allows a dynamic that provides the understanding of the challenge of working in extramural context and understand the particular universe of subjects entered.

Keywords

Approach. Psychoactive substances. Subject.



Introdução

Em conformidade com as Políticas de Saúde e de Saúde Mental esse estudo é originado de uma experiência vivenciada por uma equipe do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD III) do município de Floriano, estado do Piauí relacionado a abordagem na rua, sob a lógica da redução de riscos e danos em detrimento da atenção integral às pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas (SPAs).

É relevante destacar que as Políticas Públicas de Saúde historicamente permitiram a existência de uma lacuna assistencial, uma vez que a questão das drogas era referenciada para instituições de justiça, segurança pública e associações religiosas. Assim, sendo o indivíduo considerado doente e incapaz de responder por suas escolhas, os modelos de tratamento tradicionais convergiam para o uso imperativo da abstinência (PASSOS; SOUZA, 2011).

Durantes as últimas décadas houve significativos avanços na política nacional sobre drogas, modificações significativas na lei sobre drogas, novos dispositivos para promoção de acolhimento e cuidado, além da política de redução de danos.

A lei federal 11.343/2006 institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD) que prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas e define crime fez avançar um pouco mais, na medida em que afastou o uso de drogas do âmbito policial (supressão da pena de prisão para usuários de drogas), aproximando-o mais das questões da saúde (FONSÊCA, 2012).

A Redução de Danos (RD) entende saúde, em seu sentido mais amplo, como saúde integral do ser humano que para esse fim, considera a autonomia é indispensável. A pessoa que faz uso de SPAs, na perspectiva da RD, é visto como ser ativo, capaz e útil para seus pares e para a sociedade como um todo (protagonista), e não relegado a um papel passivo menor como no passado. É um cidadão de direitos,

e não deve perder seus direitos por fazer uso de SPAs ilícitas. (SANTOS; MALHEIROS *apud* NERY FILHO; VALÉRIO, 2010).

A equipe de abordagem na rua do CAPS AD III de Floriano, foi criada em Outubro de 2013, com o intuito de realizar atividades de redução de danos em locais onde os usuários de SPAs se concentram. A equipe inicial foi formada por uma psicóloga, um redutor de danos, uma enfermeira e um técnico em enfermagem, posteriormente foi adicionada a essa equipe uma assistente social. O local escolhido para início das intervenções foi o Bairro Bosque Santa Terezinha, conhecido popularmente como bosque, justificando essa escolha, pois esse é considerado como o de maior índice de usuários de SPAs.

Assim, este artigo tem por objetivo relatar uma experiência da equipe de abordagem nas ruas do CAPS AD III da cidade Floriano, do estado Piauí, acerca das ações desenvolvidas.

Esse relato de experiência terá como base relatórios mensais e o diário de campo utilizado pela equipe, sendo preenchido pelos profissionais após a finalização da rotina da abordagem.

Descrição do cenário

O município de Floriano está situado a 240 km da capital Teresina, localizada na região sul do Piauí, contando com uma população de aproximadamente 60 mil habitantes (IBGE, 2010), considerado polo de saúde que referencia diversas cidades circunvizinhas, para uma população de 254.131 habitantes que residem no Vale dos Rios Piauí e Itaueira.

O cenário escolhido foi o Bairro Bosque considerado de baixa renda e com amplo fluxo de pessoas que vivem em vulnerabilidade social, sendo localizado

próximo às margens do rio Parnaíba, onde há uso e comercialização frequente de substâncias psicoativas, havendo também outras problemáticas sociais, dentre elas a prostituição e pessoas que estão em situação de rua, muitas destas com vínculos familiares e social fragilizados, baseado em dados empíricos.

As atividades da equipe foram iniciadas e estabeleceram-se as sextas-feiras como dia para realização das atividades. A proposta da equipe é trabalhar a redução de riscos e danos no local onde o usuário faz uso frequente, desenvolvendo assim uma relação de cuidado e respeitando suas particularidades, bem como o contexto em que está inserido esse sujeito.

Foram realizadas reuniões pré-campo e pós-campo com o intuito de discutir estratégias e planejar as ações a serem desenvolvidas. Portanto, é válido colocar as principais barreiras encontradas no início do trabalho foram: a dificuldade na formação de vínculo com os usuários de SPAs; o receio por parte destes sujeitos para com os profissionais (sendo questionadas as intencionalidades dos profissionais), no entanto, logo essa dificuldade foi superada possibilitando a construção de vínculos com alguns usuários, que repassavam para outros as reais intenções da abordagem na rua.

Análise da situação

Os primeiros passos dados pela equipe de abordagem na rua se deu pela necessidade de trabalhar na perspectiva extramuros da instituição, para promoção de cuidados as pessoas que fazem uso de SPAs, o modelo de abordagem se deu sob a luz da política de redução de danos e é espelhado também na atuação do consultório na rua, devido o município Floriano não possuir população suficiente para adesão a este dispositivo, foi possível partir desses pressupostos.

Para Oliveira (2008), o funcionamento da equipe do Consultório de Rua dentro da perspectiva da interdisciplinaridade. Diante da peculiaridade desse objeto complexo específico, como exposto acima, uma atuação profissional consistente diante dele deve, necessariamente, fazer emergir suas intervenções a partir de um contexto de diversos saberes. As diretrizes desse trabalho, na inspiração interdisciplinar, denotam tanto ações e reflexões de cada saber específico, quanto práticas e construções resultantes do diálogo entre esses distintos saberes. O surgimento dos Consultórios de Rua, com base em uma experiência idealizada e proposta pelo Dr. Antônio Nery Filho, na cidade de Salvador, Estado da Bahia, Brasil, com ofertas de serviços na modalidade de atendimento extramuros, objetivando promover acessibilidade aos serviços de saúde, assistência integral aos usuários de rua e promoção de laços sociais com enfoque intersetorial. A avaliação dessa experiência realizada entre 1999 e 2006 foi considerada exitosa, permitindo a inclusão do Consultório de Rua no Plano Emergencial de Ampliação de Acesso ao Tratamento e Prevenção em Álcool e outras Drogas (PEAD), e em 2010, no Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack (BRASIL, 2010).

O trabalho da equipe de abordagem na rua consistiu na prestação de cuidados, através de atividades para promoção de redução de risco e danos, nos locais onde são considerados cenas de uso de SPAs. Promovendo estratégias de RD relacionada aos cuidados das pessoas que fazem uso de SPAs, propondo orientações e intervenções em relação a saúde e problemáticas sociais. Sobre a redução de riscos e danos Nery Filho et. al (2009) ressaltam que esta é uma estratégia de trabalho que não se desenvolve em função da substância, mas das circunstâncias humanas de uso, sendo que a RD tem de ser uma estratégia permanente de proteção à vida.

Dentre as promoções de cuidado estão o acolhimento no território, escuta orientações acerca da saúde, também questões relacionadas à cidadania como emissão de documentos, além de alguns encaminhamentos para rede de saúde e rede socioassistencial, em campo é realizado também, aferição de pressão arterial, distribuição de suco (para hidratação), preservativos (masculino e feminino) e

distribuição de materiais informativos.

Segundo Bueno e Merhy (2002) o acolhimento na saúde, deve construir uma nova ética, da diversidade e da tolerância aos diferentes, da inclusão social com escuta clínica solidária, comprometendo-se com a construção da cidadania.

Inicialmente, foi enfrentada resistência, por parte das pessoas que fazem uso de SPAs, pois a grande maioria achava que a equipe tinha alguma ligação com a polícia e não entendiam o real significado do trabalho. Nas intervenções no campo era ofertado suco de fruta, entretanto alguns desses sujeitos acreditavam que a equipe colocava alguma substância (fármaco) no suco, posteriormente esse entrave foi superado, em decorrência da construção de vínculos.

Ampliar o olhar e a escuta, possibilitou que a complexidade da vida dos usuários invade-se as unidades e a maneira dos trabalhadores compreenderem o processo saúde-doença e os sofrimentos da vida implica também colocar o usuário em outro lugar, em outra posição: a de agente ativo na produção de sua saúde e no encontro com os trabalhadores de saúde (MERHY; FEUERWERKER, 2009).

Com o passar do tempo, foi crescente o número de pessoas que participaram das abordagens, ao longo das semanas foi realizado um processo de esclarecimento sobre o trabalho que estava acontecendo, as pessoas que foram abordadas inicialmente, divulgaram o trabalho e aos poucos, a confiabilidade foi sendo adquirida, é fato que não se adentrava nos locais onde não era permitido, somente após algumas idas ao campo as relações entre a equipe e os sujeitos em questão firmaram-se, viabilizando assim a otimização da atuação da equipe.

A partir de trechos da fala de um dos profissionais que fez parte da equipe e foi extraída do diário de campo, resume o trabalho na abordagem as pessoas que fazem uso de SPAs: “Nosso propósito é oportunizar maneiras de proteger suas vidas, possibilitando a construção de vínculos sociais e afetivos, intervindo nas situações vivenciadas pelos usuários sob a lógica do respeito a sua subjetividade”.

Em um discurso registrado no diário de campo a usuária expõe o êxito do trabalho da equipe, na aproximação com os sujeitos no campo: “No início tinha medo

de vocês, achava que vocês iam me levar à força, depois vi que vocês são gente boa, e só querem ajudar”.

Aos poucos foi possível o conhecimento do território e das pessoas que circulam por ele, inicialmente, o acesso para a abordagem era apenas no começo da rua, com o passar do tempo à equipe passa a ser convidada para adentrar no território e foi concedida a permissão de frequentar a parte ribeirinha (onde o uso é mais frequente).

A rejeição inicial foi substituída paulatinamente pela aceitação, o receio e a desconfiança pela credibilidade, sendo colocada nos discursos dos sujeitos a seguir:

Passei a semana inteira esperando vocês, tenho uma coisa para perguntar;
É muito bonito esse trabalho de vocês, ajudar aqueles que todo mundo rejeita;
Esperei muito pela sexta-feira.

Dentre as queixas mais frequentes ouvidas pela equipe foram às dificuldade em terem acesso aos serviços de saúde, a violência policial e o estigma social.

Dentro da perspectiva sobre o estigma social Valença (2008) pontua que a estigmatização traz consequências às identidades dos usuários que talvez sejam mais duradouras que o próprio efeito químico do uso. Quando o estigma – entendendo se estigma como um status negativo – de ser usuário adere à pele de um cidadão, sua identidade torna-se passível de ser socialmente configurada de forma que outras de suas características psicossociais constitutivas e papéis tendam a tornar-se secundários.

A escuta é a principal ferramenta do nosso trabalho, o ato de escutar em si produz uma significativa proposta para promoção do cuidado, nessa perspectiva a escuta será basilar para que se possam compreender as trajetórias e repertórios que compuseram a vida desses sujeitos, não podendo ser desprezada de forma alguma seu contexto social, as situações socioeconômicas que posicionam esses sujeitos aos mais diversos problemas sociais, através dela ouvimos queixas, sonhos, anseios e desejos, possibilitando a troca de experiências enriquecedoras do ponto de vista

profissional e também humano.

Para Conte et.al (2004) a RD permite uma mobilidade, servindo de referência e ponte entre o sujeito e o laço social do qual parece apartado. Criam-se as condições de trabalho favoráveis ao acolhimento desses sujeitos, construindo com eles esquemas de proteção e de autocuidado, fundamentais para o exercício da cidadania dos usuários de drogas.

Reflexões Finais

A realidade encontrada em campo vai ao encontro, das problemáticas sociais e de saúde que circundam sobre os sujeitos que fazem uso de SPAs, além das questões relacionadas, com o preconceito enraizado na comunidade, posicionando-os como sujeitos marginalizados da sociedade. Os desafios colocados condicionam a necessidade de um novo modelo, que envolva as pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas, numa lógica de direitos e liberdade para suas escolhas.

As diversas situações que aparecem no campo de atuação da equipe de abordagem na rua são bem peculiares e muitas vezes inerentes aos sujeitos, ocasionando demandas imprevisíveis, reforçando assim que o profissional atue: na compreensão da subjetividade e no trabalho articulado com as redes que compõe o município, alargando-se assim, o olhar sobre as especificidades, que o sujeito traz consigo.

Contudo, observou-se com essa experiência, que a promoção do cuidado a esse público, no seio da comunidade se faz extremamente necessário, pois muitos usuários de SPAs “não procuram” ou “não aceitam”, de certa forma, um acompanhamento pelos dispositivos de Saúde. Com isso, trazem à tona a possibilidade de rever as condicionalidades para implantação de alguns dispositivos nos municípios, considerando a valiosa experiência com a abordagem na rua realizada por profissionais do CAPS AD III de Floriano Piauí, considerando que as

intervenções realizadas incluem o cuidado integral às pessoas que fazem uso de SPAs.

É válido salientar, que a abordagem na rua ainda é incipiente e teve sua dinâmica de trabalho planejada e pautada de acordo com as legislações e Políticas Públicas de Saúde Mental. As práticas produzidas pela a equipe de abordagem na rua permitiu uma dinâmica que proporcionou a reflexão, sobre o desafio de trabalhar no contexto extramuros e compreensão do universo particular, que os sujeitos estão inseridos com a finalidade de proporcionar cuidados.

Referências

BRASIL. secretaria nacional de políticas sobre drogas. **Prevenção do uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias**. 5 ed. Brasília: SENAD, 2013.

_____. Secretaria de Atenção à Saúde, Ministério da Saúde. **Consultório de Rua do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde; 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUENO, W. S.; MERHY, E. E. Os equívocos da NOB 96: uma proposta em sintonia com os projetos neoliberalizantes. In: **10ª Conferência Nacional de Saúde. Tema: Norma Operacional Básica**. 1997. p. 96.

CONTE, M. et al. Redução de danos e saúde mental na perspectiva da atenção básica. **Boletim da Saúde**, v. 18, n. 1, p. 59-76, 2004.

FONSÊCA, C. J. B. D. Conhecendo a redução de danos enquanto uma proposta ética. **Psicologia & Saberes**, v. 1, n. 1, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=220390&idtema=90&search=piaui|floriano|censo-demografico-2010: resultados da amostra características da população->>>. Acesso em 01 de abril de 2015.

MERHY, E. E; FEUERWERKER, L. C. M. Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea. In: MANDARINO, A.C.S.; GOMBERG, E. **Leituras de Novas Tecnologias e Saúde**. São Cristóvão: Editora UFS, p. 29-56, 2009.

NERY FILHO, A. *et al*; **Toxicomanias Incidências clínicas e socioantropológicas**. Entrevista realizada com o Prof. Antônio Nery Filho Salvador: EDUFBA: CETAD, p.295. 2009.

SANTOS, A.M.S; MALHEIRO, L. Redução de danos: uma estratégia construída para além dos muros institucionais. In: NERY FILHO, A; VALÉRIO, A.L.R. **Módulo para capacitação dos profissionais do projeto consultório de rua**. Brasília: SENAD; Salvador: CETAD, 2010, p. 51.

OLIVEIRA. M.G.P.N. **Consultório de rua: um relato de experiência**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VALENÇA, T. **Drogas na cultura de consumo: do estigma ao preço da felicidade**. In: **Os novos velhos desafios da saúde mental**. LUIS, Margarita Antônia Vilar (Org.). Ribeirão Preto: DEPCH/EERP/USP, p.183-191, 2008.

A DINÂMICA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DESTINADO A APRESENTAR VALORES QUE COMPÕEM A CULTURA EMPRESARIAL A JOVENS E ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

DYNAMICS OF A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT AIMED TO SUBMIT VALUES THAT MAKE UP THE CORPORATE CULTURE A YOUNG AND HIGH SCHOOL TEENS

Darcon Sousa

Doutor em Ciências Sociais, Professor Adjunto na Universidade Federal de Campina Grande, Líder do Obgespp (Observatório Sociológico de Gestão, Economia e Políticas Públicas).

Valéria Gonçalves Vieira

Graduanda em Administração na Universidade Federal de Campina Grande.

Lisandra Karolína Barreto

Graduanda em Administração na Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

As perspectivas de adolescentes e jovens com relação à vida profissional são afetadas por múltiplos fatores. O ambiente familiar e o contexto social são decisivos na criação de condições e de estímulos, sobretudo para a continuidade da vida escolar, aspecto imprescindível para a obtenção de empregos qualificados. Todavia, mais do que a instrução formal, adolescentes e jovens terão de assimilar um conjunto de crenças e de valores que conformam a cultura do mercado de trabalho privado, dominado pela lógica prevalecente no universo empresarial. Neste sentido, no presente trabalho são relatados os conteúdos e as dinâmicas de um projeto universitário que ofereceu qualificação básica para a inserção no mercado de trabalho a adolescentes e jovens. A partir de uma perspectiva teórica crítica em relação ao domínio da ética corporativa, o trabalho analisa as reações e avaliações dos estudantes beneficiados a implantação do projeto no ambiente de escolas pública e privada de nível médio.

Palavras-chave

Qualificação, Cultura empresarial, Trabalho

Abstract

The prospects of young people in relation to professional life are affected by multiple factors. The family environment and the social context are crucial in creating the conditions and incentives, especially for the continuation of school life, aspect essential to obtain skilled jobs. However, more than formal education, adolescents and young people will have to assimilate a set of beliefs and values that make up the private labor market culture, dominated by the prevailing logic in the business world. In this sense, the present study the contents are reported and the dynamics of a university project that offered basic qualification for entering the labor market for adolescents and young people. From a theoretical critical perspective on the field of corporate ethics, the paper analyzes the reactions and evaluations of students benefit from the implementation of the project in public schools and private environment.

Keywords

Qualification. Corporate culture. Work.

Introdução

A juventude se distingue como uma etapa da vida na qual os indivíduos se preparam para inserir-se no sistema produtivo, alimentando expectativas de emancipação econômica. Os que conseguem dar prosseguimento aos estudos vislumbram poder aplicar seus conhecimentos em atividades profissionais para as quais se qualificaram.

Todavia, as restrições e instabilidades do atual contexto de crise capitalista tornaram complexa a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Além das implicações do difícil processo de adaptação que a transição da vida familiar para o ambiente de trabalho gera, os jovens estão diante de um cenário de incerteza e de medo, ao mesmo tempo em que são cada vez mais exigidos em termos de habilidades e requisitos demandados pelo mundo do trabalho.

Além das qualificações técnicas, relacionadas às modernas tecnologias, inovações e conhecimentos suscitados por um sistema produtivo sob a lógica dos mercados, a assimilação de valores e de crenças difundidas pelo universo empresarial é vista como indispensável para os candidatos a uma vaga a emprego. Símbolos, linguagens e literatura disseminam culturas que conformam um padrão de comportamento esperado dos jovens que desejam inserir-se no ambiente corporativo.

Neste sentido, o presente trabalho descreve uma experiência de qualificação para a iniciação profissional, oferecida a jovens e adolescentes do ensino médio no Brasil. Os conteúdos transmitidos e os recursos pedagógicos utilizados por estudantes de um curso superior em Administração de empresas são relatados, assim como o perfil, as reações e as avaliações dos beneficiados do projeto de qualificação.

Em termos metodológicos, o trabalho aqui apresentado resulta de uma pesquisa participante, na qual estudantes do curso superior mencionado ministraram temas relacionados à inserção no mercado de trabalho e coletaram as informações necessárias para a construção da pesquisa, o que foi realizado por meio de observação e de aplicação de questionários.

Tijolos da construção cultural capitalista

O capitalismo precisou da incorporação de novos valores ao trabalho para emergir como um sistema econômico que enaltecia as características atribuídas ao empreendedor. Ousadia, capacidade de tomada de decisão e qualidades éticas formavam os atributos dos empresários que conquistariam a confiança de clientes e trabalhadores. Ao lado disso, a reforma protestante do século XVI teve conseqüências culturais inesperadas e indesejadas pelos seus formuladores (a salvação da alma era o que lhes interessava), as quais contribuíram para o desenvolvimento da racionalidade capitalista. A ética calvinista do trabalho visto como dom Deus, por meio do qual os homens deveriam glorificá-lo e poderiam prosperar, liberou o impulso para a aquisição material e introduziu elementos que conformaram o espírito do capitalismo. Desde então, a economia capitalista dita as regras de adaptação do indivíduo ao sistema e seleciona os sujeitos que lhes interessa de acordo com a lógica que rege esse modelo econômico. (WEBER,2001)

Para Marx (*apud* Oliveira e Quintaneiro, 2002), o esgotamento do feudalismo, a gestação de novas forças produtivas e o desenvolvimento do comércio marítimo tornaram inevitável o surgimento do capitalismo. No entanto, as transformações não ocorreram apenas nos processos produtivos, mas nas forças sociais e instituições que sustentavam a ordem interior e, sobretudo, na cultura e na ideologia dominantes. Crenças e ideias foram ultrapassadas para que a burguesia criasse um mundo à sua imagem e semelhança.

Quando analisou outro momento importante da história do capitalismo, a revolução industrial, Thompson (2010) abordou como a mudança na noção de tempo implicou numa nova disciplina para o trabalho. Antigos hábitos de trabalho foram alterados e a internalização de uma disciplina condizente com a produtividade exigida tornou-se o padrão para o trabalhador na sociedade industrial. Esse novo padrão, transposto para as concepções de crescimento econômico, passou a ser

adotado como referência para julgar povos e países. Os mineiros mexicanos, por exemplo, foram taxados de “infantis e indolentes” porque não tinham iniciativa, não eram capazes de poupar e gostavam de celebrar muitos feriados, apresentando pouca disposição para o trabalho, motivos que explicariam o menor desenvolvimento do México.

Neste sentido, Thompson (2010,p.301), elenca os valores, orientações e atitudes indispensáveis que ⁶Wilbert Moore listou para que o desenvolvimento econômico e social fosse alcançado:

Impessoalidade: julgamento do mérito e do desempenho, e não dos antecedentes sociais ou de qualidades irrelevantes; Especificidade de relações em termos de contexto e de limites de interação; Racionalidade e capacidade de resolver problemas; Pontualidade; Reconhecimento da interdependência individualmente limitada, mas sistematicamente conectada; Disciplina, deferência para com autoridade legítima; Respeito pelos direitos de propriedade.

A “ideologia que justifica o engajamento no capitalismo”, segundo Boltanski e Chiapello (2009), é o que se chama de espírito do capitalismo. As justificativas morais do capitalismo tentam explicar a conversão dos países periféricos ao sistema, assim como a integração dos povos ocidentais a ele. Para se tornar suportável, a ordem capitalista deve ser interiorizada e justificada por ideologias. As justificativas influenciam não apenas os políticos que põem em marcha a macroeconomia capitalista difundida por acadêmicos e economistas, mas os executivos e engenheiros que, no âmbito da empresa, precisam de motivos para defender seu engajamento.

Nesta direção, os homens de empresa são convencidos de que trabalham para o bem comum, na medida em que asseguram empregos para os trabalhadores e prosperidade para a coletividade onde a empresa está inserida. Além dessa motivação “social”, os executivos respondem aos estímulos referidos ao seu

⁶ Sociólogo americano notável por sua explicação e justificação para a estratificação social, com base na ideia de "necessidade funcional."

desenvolvimento pessoal, suscitados pelas promessas de uma carreira profissional segura e emancipatória. Desse modo, mesmo sem possuir ordenações de caráter moral ou orientadas para justiça nas práticas coletivas, o capitalismo tenta sustentar-se em construtos que vão além da busca pelo lucro e de sua defesa, como salientam Boltanski e Chiapello (2009,p.53):

Para manter seu poder de mobilização, o capitalismo, portanto, deve obter recursos fora de si mesmo, nas crenças que, em determinado momento, têm importante poder de persuasão, nas ideologias marcantes, inclusive nas que lhe são hostis, inseridas no contexto cultural em que ele evolui. O espírito que sustenta o processo de acumulação, em dado momento da história, está assim impregnado pelas produções culturais que lhe são contemporâneas e foram desenvolvidas para fins que, na maioria das vezes, diferem completamente dos que visam a justificar o capitalismo.

O discurso empresarial dos anos 90 do século passado foi escolhido por Boltanski e Chiapello (2009) como objeto de estudo que representa a produção simbólica do capitalismo que tem na literatura da gestão empresarial um instrumento para criar a normatividade do sistema. Centrados em textos publicados na língua francesa, esses autores demonstraram como a literatura empresarial, em momentos distintos, se constituiu em veia de transmissão de representações mentais que foram incorporadas também por políticos, jornalistas e pesquisadores. Nesses textos, como destacam os autores (p.538), encontram-se: “[...] descrições das qualidades que se esperam dos executivos, retratos de gerentes ideais, exposição das razões pelas quais a evolução atual das empresas transforma a função e o trabalho dos executivos. “ Na França, desde os anos 1980, ocorreu intenso desenvolvimento das escolas de Administração de empresas e grande proliferação de revistas e editoras especializadas em publicações gerenciais que difundem a cultura adequada ao capitalismo.

Na percepção de Sennet (2008), a cultura do “novo capitalismo” estimula a mudança pessoal, não o progresso coletivo. A meritocracia e uma individualidade

idealizada não têm compromisso com outros. No contexto moderno (p.131) “[...] as organizações valorizam sobretudo capacitações humanas portáteis, a capacidade de trabalhar em vários problemas com um plantel de personagens constantemente mudando, separando a ação do contexto.” O novo homem do capitalismo conta com uma “âncora mental e emocional” fornecida pelos valores que compõem a cultura do novo capitalismo e que lhe é ensinada.

Todavia, a difusão de uma nova cultura organizacional precisa lidar com a desorientação coletiva, os sentimentos de perda e a ausência de sentido, fatores que levam os indivíduos a agarrarem-se ao passado. Este seria o desafio das organizações contemporâneas que operam num ambiente de novos arranjos empresariais, intensas transformações tecnológicas e globalização da atividade econômica. Para promover mudanças culturais, as empresas precisam desconfirmar símbolos e mensagens que antes faziam sentido, substituindo-os por outros. (FREITAS,2007).

Nesta direção, a heterogeneidade das organizações econômicas do capitalismo não impede a homogeneização de valores, crenças, ritos, símbolos e linguagens que conformam as culturas organizacionais, cujas funções são: definir papéis, prover senso de identidade, facilitar o compromisso dos indivíduos, fortalecer a estabilidade do sistema organizacional, influenciar os comportamentos, agregar os membros da organização e dar sentido ao modo de fazer as coisas.(DIAS,2012).

A construção de sentidos constitui-se em tarefa contínua para um modelo econômico cujo fim principal é a maximização do lucro de poucos. A conquista da subsunção da força de trabalho para o funcionamento do sistema exigirá sempre a produção de subjetividades que resultem em convencimento e adesão. Isso explica porque a luta simbólica é tão importante. Nela, a disputa pelo discurso, pela imposição da verdade e pela fixação de visões de mundo se transforma no principal mecanismo de competição exercitado pelos capitalistas, os quais precisam estar seguros de que as justificativas para as contradições que geram estão sendo bem manejadas.

Conteúdos, valores e lógicas da qualificação oferecida aos jovens

As atividades de qualificação para a iniciação profissional foram realizadas entre os meses de abril a agosto e no mês de dezembro, durante o ano de 2015, em três escolas de ensino médio, duas situadas em Campina Grande, Paraíba (Espaço Educacional Carmela Veloso e Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro), sendo uma públicas e outra privada. A terceira escola, também pública, oferece cursos de formação técnica conjugados ao ensino médio tradicional (IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia). Nesta escola, localizada na cidade de Garanhuns, estado de Pernambuco, a qualificação ocorreu em apenas um dia, tendo sido selecionado um conteúdo para ser apresentado aos alunos. Os jovens que participaram das atividades possuíam idade entre 16 e 19 anos (ver figura 1). A realização das atividades foi antecedida de divulgação entre os estudantes e a presença deles jovens não era obrigatória.



Figura 1 - Apresentação no Instituto Federal de Educação – Garanhuns, PE, Brasil.
Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

As dinâmicas das apresentações dos conteúdos buscavam estimular uma maior interação com os jovens por meio de uma linguagem acessível, exposição dialógica e seleção de materiais didáticos adequados à idade deles. Foram apresentados ⁷vídeos de curta duração sobre temas relacionados à inserção no mercado de trabalho, seguidos de textos complementares que deveriam ser discutidos com eles. Os encontros ocorreram em quatro dias, sendo um dia por semana. Após cada encontro, os jovens realizavam uma avaliação dos conteúdos e expressavam suas percepções e opiniões. Em cada encontro foi apresentado um tema, nomeado de acordo com o título dos vídeos apresentados.

O primeiro tema apresentado intitulava-se “combatendo a falta de iniciativa”. No vídeo foram demonstrados comportamentos considerados negativos para o ambiente de trabalho, tais como a apatia e o desinteresse pelo trabalho, vistos como causadores do baixo rendimento e de um clima organizacional desfavorável aos objetivos das empresas. Simultaneamente à exposição dos hábitos e atitudes que conformam esse ciclo vicioso, ações corretivas foram apontadas como solução para o alcance de um melhor desempenho, baseadas em valores que deveriam orientar o comportamento no trabalho, sobretudo a pró-atividade que se espera dos profissionais modernos.

As empresas do século XXI, como apregoa a teoria da Administração, não suportam comportamentos reativos ou passivos ante às inovações que frequentemente promovem mudanças organizacionais, cujo êxito depende de flexibilidade e de capacidade de adaptação. Sendo assim, os profissionais modernos que desejam um lugar ao sol no mercado de trabalho precisam incorporar as virtudes do empreendedor corporativo, uma derivação do perfil difundido no ideário empreendedor, segundo o qual os homens de negócios devem assumir riscos, tomar iniciativas e saber tomar decisões.

⁷ Os vídeos foram produzidos pela empresa LinkQuality, especializada em treinamento empresarial.

O segundo tema foi apresentado por meio da projeção do vídeo “Se o barco afundar, você vai junto! “. Cenas de uma dramatização mostram a empresa como um corpo que precisa da colaboração dos seus membros. A interdependência precisa ser assimilada pelos trabalhadores. Isso quer dizer que todos precisam entender que precisam uns dos outros e que, por isto, deve-se exercitar a colaboração recíproca, a boa comunicação e o envolvimento de todos com os objetivos da organização. Se esses objetivos não forem alcançados, conforme o vídeo destaca, todos saem perdendo. O prejuízo da empresa é, em última análise, perda para os trabalhadores.

Nesta abordagem, aparece uma contradição inerente à empresa capitalista. Conquanto ela estimule a iniciativa, o individualismo e uma meritocracia que depende do desempenho de cada um, ela também precisa de cooperação e integração entre seus membros. A competição há de ter limites para não esgarçar o tecido organizacional e não deteriorar as relações intraempresariais a ponto de comprometer o objetivo geral da empresa, o qual depende também do manejo adequado das subjetividades que inspiram os comportamentos.

Já no vídeo “A feira”, terceiro conteúdo apresentado, retratam-se situações vividas por vendedores de frutas, verduras e outros produtos comercializados em mercados informais, cujas relações entre compradores e vendedores ocorrem de maneira espontânea e estão baseadas na camaradagem e no exercício da conquista por parte de vendedores que recorrem à simpatia e à amabilidade para cativar clientes. A mensagem transmitida pelo vídeo é a de que o trabalho deve ser executado com satisfação e alegria, e que os vínculos gerados com os compradores dependem das habilidades que os trabalhadores devem ter para agradá-los, levando-os a tomar decisões de compra que são movidas principalmente por experiências agradáveis nas relações como os vendedores.

Neste aspecto, a abordagem do trabalho foge à imagem que se tem dos ambientes fabris em que a repetição e a monotonia se destacam nas produções de caráter taylorista e fordista. Naqueles espaços de trabalho, há pouca margem para a descontração, o imprevisto ou o desenvolvimento de laços afetivos. Para os

adolescentes e jovens, todavia, o ambiente da feira livre foi utilizado para reforçar a ideia que a abordagem comercial não prescinde de estratégias relacionais que induzem o comportamento dos clientes. Nesse caso, desconsiderou-se a enorme diferença entre o ambiente do comércio informal - típico das feiras livres - e as culturas das corporações formais, caracterizadas por impessoalidade e rigidez.

O quarto e último encontro do programa de qualificação para a iniciação profissional utilizou um vídeo intitulado “As sete atitudes positivas no trabalho” (ver quadro 1), quais sejam: respeito, ética, comprometimento, persistência, disciplina, tolerância e solidariedade. Essas atitudes, conforme o conteúdo apresentado, são indispensáveis para a convivência diária nas organizações e para o êxito profissional.

Quadro 1 – As sete atitudes positivas para o trabalho

ATTITUDE A SER DESENVOLVIDA	OBJETIVO PRETENDIDO
Respeito	Manter relações saudáveis e evitar conflitos
Ética	Mostrar que o cumprimento dos deveres está acima das vontades pessoais
Comprometimento	Estimular o envolvimento dos funcionários com os objetivos da empresa
Persistência	Desenvolver a capacidade de superar resistências e obstáculos na realização de tarefas
Disciplina	Enfatizar o papel das regras e da organização nos processos de trabalho
Tolerância	Favorecer a convivência grupal num ambiente de diversidade
Solidariedade	Promover a ajuda mútua entre os membros da organização

Fonte: Linkquality, 2015

Ao final da capacitação, os adolescentes e jovens responderam a um questionário, por meio do qual foram coletados suas perspectivas e opiniões em relação aos conteúdos apresentados (ver quadro 2). Uma ampla maioria deles revelou interesse acentuado nos temas e atribuiu níveis elevados de satisfação em

relação aos recursos utilizados, sendo que mais de 90%, em cada escola, avaliaram como a capacitação como boa ou excelente.

Também por ocasião da avaliação, os jovens expressaram suas visões em falas sobre os diversos aspectos dos temas e acerca de seus objetivos. O participante A assim escreveu: *“A palestra sobre administração nos trouxe não só como trabalhar no mundo do mercado, mas sim como ajudar uns aos outros dentro de uma empresa.”* Sobre as informações adquiridas, o participante B destacou: *“Adquiri um pouco de informações para me engajar no mercado de trabalho. Os monitores estão de parabéns, são pessoas maravilhosas que souberam passar as informações.”* Já o participante C escreveu sobre os efeitos de alguns momentos na sua perspectiva profissional: *“A palestra feita aqui na escola abriu novos pontos positivos para minha carreira profissional.”* Nesta direção, o participante D assim se pronunciou: *“O aprendizado durante o curso foi de extrema importância em nossa formação como futuros profissionais.”* Por fim, o participante E citou a auto análise que teria feito: *“Boa dinâmica. Fez-me perceber em quais pontos preciso me aprimorar e adquirir qualidades. Gostaria de parabenizar pelo conteúdo exposto, que não aparenta, mas é de suma importância para um desenvolvimento sadio tanto pessoal quanto profissional.”* Apesar da pouca idade e do distanciamento do mundo do trabalho, em geral, os participantes demonstraram interesse pelos temas abordados e avaliaram bem a capacitação.



Quadro 2 – Avaliação da capacitação pelos participantes

Crítério/Escola	Espaço Educacional Carmela Veloso	Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Teconologia
Interesse pela capacitação	Nenhum – 8% Pouco – 24% Regular – 36% Bastante – 28% Total Interesse – 4%	Nenhum – 7% Pouco – 21% Regular – 36% Bastante – 36%	Pouco – 16% Regular -10% Bastante – 58% Total Interesse – 16%
Nível de Informação recebida	Bom – 52% Excelente – 44%	Bom – 36% Excelente – 64%	Ruim – 5% Bom – 42% Excelente – 53%
Qualidade do Material didático	Bom – 44% Excelente – 40%	Regular – 50% Bom – 36% Excelente – 14%	Regular 16% Bom – 53% Excelente – 32%

Fonte: Dados da pesquisa

A avaliação dos adolescentes e jovens demonstra a receptividade com que receberam a capacitação. Para a maioria, os temas e conteúdos abordados foram novidades e as informações consideradas importantes para o futuro deles. No entanto, com exceção dos alunos do IFET - os quais conjugam a formação média tradicional com o ensino profissionalizante -, os adolescentes e jovens ainda não estão concentrados no objetivo de ingressar no mercado de trabalho. Isso explica o porque o índice de interesse deles é inferior ao dos alunos do IFET, cuja expectativa de conseguir inserção produtiva é mais imediata. Talvez os demais pretendam uma qualificação superior antes de trabalhar. Em todo caso, a qualificação para iniciação profissional foi uma oportunidade para que eles dimensionem as exigências do mercado de trabalho e as implicações que a inserção na vida produtiva apresenta.

Considerações Finais

A ligação entre a formação escolar e o mercado de trabalho é um importante objetivo para a juventude. Para os jovens, os anos de estudos se justificam pela

possibilidade de adquirirem emancipação econômica, aplicando em atividades produtivas os conhecimentos adquiridos. Dessa forma, a concepção instrumental da educação combina com a lógica do mercado. A qualificação escolar é um componente da força de trabalho vendida no mercado que lhe atribui um preço, reza a cartilha do sistema. A educação não é para a vida, e sim para a produção. Deixa de ser um valor intrínseco e torna-se algo funcional.

Apesar disso, para inserir-se no mercado de trabalho, os jovens precisam de mais do que qualificação escolar e técnica. Um conjunto de valores permeia o sistema produtivo e, em cada época ou contexto, se estabelece como uma argamassa que sustenta a adesão ao trabalho nos moldes capitalistas. A disciplina e a ordem podem ser tão necessárias quanto a flexibilidade e a criatividade. Exercitar a resiliência é característica por demais mencionada na literatura atual de recursos humanos. Como consequência, a amplitude de sentidos atribuídos ao trabalho cria uma variedade de estruturas extracurriculares que difundem a cultura empresarial à qual os jovens precisam aderir em determinado momento.

Nesta direção, a experiência aqui relatada apresenta como estudantes de nível superior do curso Administração de empresas selecionaram conteúdos tidos como essenciais para a conquista do primeiro emprego e os repassaram para adolescentes e jovens do ensino médio. Adolescentes e jovens foram expostos aos valores da cultura empresarial prevalecente e acadêmicos da área de negócios tiveram contato com uma literatura mais crítica em relação ao discurso empresarial. O resultado desse encontro, possibilitado pelo projeto de qualificação, atendeu ao objetivo instrumental de sensibilizar jovens e adolescentes para o mundo do trabalho, despertando-os para as exigências do mundo produtivo. Além disso, o projeto se constituiu numa oportunidade para uma melhor reflexão por parte dos estudantes ministrantes, no tange ao discurso empresarial e às subjetividades nele constantes. O acesso a uma literatura mais crítica em relação a isso permite uma visão mais ampla acerca do papel da educação e da qualificação para o trabalho no cenário de uma sociedade capitalista.



Referências

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia das organizações**. São Paulo: Atlas, 2012.

FREITAS, M.E. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

OLIVEIRA, M.G.M; QUINTANEIRO, T. Karl Marx. In.: QUINTANEIRO, T. ET AL. (Orgs.). **Um toque de clássicos**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2007.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2008.

T

HOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES NO BRASIL: preceitos e desafios

PUBLIC POLICY OF EDUCATION IN PRISONS IN BRAZIL: principles and challenges

Vilobaldo Adelídio de Carvalho

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia (2005), Especialização em Geografia (2006) e mestrado em Políticas Públicas (2010) pela Universidade Federal do Piauí e Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí - UESPI (2015). Estuda temas como Estado, planejamento, política pública, gestão pública, direitos humanos, segurança pública, espaço urbano e educação.

Resumo

O presente trabalho debate a política pública de educação nas prisões no Brasil, realizado a partir de reflexões teóricas em contraposição à realidade propagada em relação ao sistema prisional, tema complexo e pouco estudado na literatura. Objetiva refletir os preceitos relacionados ao direito à educação nas prisões debatendo os desafios a serem enfrentados para garantir o direito à educação no contexto prisional, por meio da consolidação de políticas públicas, voltadas para a problemática evidenciada. Destaca a construção de políticas pública de educação nas prisões, frente as contradições existentes no sistema prisional brasileiro, visto que, é notório a existência de um fosso significativo entre o direito à educação assegurado em leis e a garantia desse direito no âmbito do sistema prisional no Brasil. A educação nas prisões requer a ampliação de olhares por parte do poder público, sociedade em geral e academia. Espera-se contribuir para o debate acadêmico sobre a temática.

Palavras-chave

Política Pública. Educação nas Prisões. Desafios no Sistema Prisional.

Abstract

This paper discusses the public policy of education in prisons in Brazil, held from theoretical reflections as opposed to spread reality in relation to the prison system, complex subject and little studied in the literature. Objectively reflect the provisions related to the right to education in prisons debating the challenges to be addressed to ensure the right to education in prison context, through the consolidation of public policies focused on the highlighted problems. Highlights the construction of public policies on education in prison, facing the contradictions in the Brazilian prison system, since the existence of a significant gap between the right to education guaranteed in law and the guarantee of this right within the prison system is notorious in Brazil. Education in prisons requires the extension looks for the public authorities in general society and academia. Expected to contribute to the academic debate on the subject.

Keywords

Public Policy. Education in Prisons. Challenges in Prisons.

Introdução

Não restam dúvidas de que de acordo com os preceitos legais, no Brasil, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e que deve ser efetivada por meio de políticas que garantam condições de acesso, permanência e qualidade. Nesse contexto, a educação destinada às pessoas em privação de liberdade está preceituada em ordenamentos jurídicos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei de Execução Penal (LEP).

Enquanto política pública com amplitude nacional a educação nas prisões no Brasil surgiu em 2005, consubstanciada por meio do projeto “Educando para a Liberdade”. Certamente, a educação nas prisões ainda enfrenta resistências no âmbito do sistema prisional por parte de concepções enraizadas acerca do significado da prisão enquanto instrumento de punição e perda de direitos e das precárias estruturas existentes nas unidades prisionais.

O debate acerca da questão ainda se encontra bastante limitado. Por isso, ampliar as discussões em torno do tema poder de fundamental importância para afirmar a educação não como “privilégio”, mas como “dever do Estado” e direito de cidadania. Nesta perspectiva, realizou-se um levantamento bibliográfico, leituras e reflexões acerca do tema em estudo. Assim, o presente trabalho teve como objetivos refletir os preceitos relacionados ao direito à educação nas prisões e debater os desafios a serem enfrentados para garantir o direito à educação no contexto prisional por meio do desenvolvimento de políticas públicas. A proposição inicia com algumas reflexões sobre os preceitos relacionados à educação como direito às pessoas apenas e em seguida busca discutir a política pública de educação nas prisões no Brasil e os desafios a ser enfrentados, uma vez que o debate acerca do tema em tela ainda se encontra bastante limitado.

A educação nas prisões: preceitos legais

A educação é um direito humano universal garantido em instrumentos legais tanto no âmbito internacional quanto na legislação pátria. Como direito fundamental a educação deve ser assegurada de forma irrestrita. O direito humano à educação encontra-se amparado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU). Caracteriza-se assim, como instrumento de desenvolvimento humano independentemente do contexto em que estejam inseridos os sujeitos, pois “os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes (todos os direitos humanos estão relacionados entre si), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis frente ao Estado em termos jurídicos e políticos” (CARREIRA, 2009, p. 6). A educação enquanto direito humano fundamental encontra-se, portanto, ancorada no direito internacional.

De acordo com a DUDH “o direito à educação” será “gratuito e obrigatório nos graus elementares e fundamentais, cabendo aos países signatários a estrita observância no seu cumprimento” (OLIVEIRA & ARAÚJO, pp. 179-180). Neste sentido, a educação é um direito humano universal incontestável, devendo ser assegurada a todos(as) independente do contexto social em se encontram as pessoas.

A ratificação da Declaração pelos países membros visa resguardar a educação como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, a qual deve se efetivar por meio de políticas públicas que garantam condições adequadas de acesso, permanência e qualidade. No entanto, como afirma Norberto Bobbio (2005, p. 43), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Sendo assim, o fundamento legal escora-se na filosofia do direito enquanto a sua não garantia prática se configura como um problema político, com uma elevada demanda reprimida.

No Brasil o direito à educação está ratificado na Constituição Federal de 1988 e em leis específicas, sendo a DUDH já recepcionada no ordenamento jurídico pátrio. A Constituição consagrou a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo esta ser efetivada por meio da “colaboração da sociedade”, tendo como objetivo o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com efeito, a Carta Magna estabeleceu a educação como direito fundamental ao pleno desenvolvimento cultural, político, social e econômico. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, ratificou a educação como “dever da família e do Estado”, tendo como objetivo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A LDB determina, no artigo 4º, I o “ensino fundamental” como sendo “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, como é o caso da maioria das pessoas privadas de liberdade no Brasil. Teoricamente, isto significa a possibilidade de inclusão retardatária destas pessoas no sistema educativo oficial. Dessa forma, as políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas presas devem ser asseguradas por meio de planos, programas e projetos que atendam às demandas do sistema prisional.

A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal (LEP) estabeleceu em seu artigo 1º que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. O artigo 10 da LEP aponta que a assistência ao preso, “dever do Estado”, tem como objetivo “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”; sendo que o artigo 17, IV da referida lei destaca que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional”, enquanto os artigos 18 e 18-A preconizam o ensino fundamental e médio como sendo “obrigatório”. Desta forma, a garantia de ensino público gratuito às pessoas privadas de liberdade se encontra consolidada em termos legais.

Evidentemente, a educação no contexto prisional requer que sejam utilizados conteúdos e metodologias diferenciados, uma vez que se configura como um processo de ensino-aprendizagem voltado para pessoas jovens e adultas que, em regra, foram marginalizadas do desenvolvimento social, excluídas de direitos de cidadania. A construção do processo educativo nas prisões deve seguir diretrizes que possibilitem uma prática pedagógica capaz de superar os entraves do contexto prisional.

Segundo Moreira e Silva (2011, p. 91), a “implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais no Brasil é orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a execução penal [...]”. Nessa perspectiva, tem-se a seguinte configuração: o Eixo A (gestão, articulação e mobilização) orienta a formulação, a execução e o monitoramento da política pública para a educação nas prisões; o Eixo B (formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta) indica que a educação nas prisões deve atender às necessidades dos presos, de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal e o Eixo C (aspectos pedagógicos) impõe aos Estados a obrigatoriedade da criação de projetos político-pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 91). Assim, fica evidente que a educação nas prisões necessita de um olhar diferenciado.

Nesse sentido, foram delineadas diretrizes operacionais norteadoras da oferta de educação nos estabelecimentos penais, tanto na Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, quanto na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Nos últimos anos os princípios norteadores da educação nas prisões têm sido discutidos por meio de seminários para a elaboração de planos de educação nas prisões, tanto no âmbito estadual quanto nacional.

Portanto, a educação nas prisões encontra-se assentada em preceitos legais bem definidos. Isso representa um viés teórico-organizacional que precisa ser colocado em prática, serve como aparato orientador tanto em termos de política educacional voltada para as prisões quanto norteador da práxis educativa. No entanto, sabemos que o contexto prisional brasileiro, especialmente relacionado à superlotação, à falta de espaços adequados para a prática educativa e a carência de profissionais nas áreas de segurança, assistência e educacional, já se colocam como desafios a serem superados para garantir o direito à educação nas prisões.

A política de educação nas prisões: realidade e desafios

A política de educação nas prisões brasileiras vem se configurando como um tema em evidência nos últimos anos. A realidade do sistema prisional brasileiro coloca a questão do direito à educação como um enorme desafio a ser concretizado pelas políticas públicas em âmbito nacional, principalmente devido ao vertiginoso aumento da população presa no país nas últimas décadas, ampliando a demanda constantemente.

De acordo com Macaulay, (2008, p. 16) entre 1995 e 2005, a população prisional no Brasil cresceu abruptamente de 148.760 para 301.402, ou seja, mais do que dobrou em uma década. Isso foi acompanhado de um acentuado crescimento na taxa de encarceramento, de 95,5 para 190 por 100 mil habitantes. No entanto, em dezembro de 2005, o sistema prisional tinha capacidade para apenas 206.559 detidos, deixando um déficit de 154.843 vagas.

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) revelam que a população presa no país continua crescente. Isso significa que a política de segurança pública tem privilegiado o encarceramento como forma de controle da criminalidade. A população presa no país vem dobrando a cada década, ratificando o crescimento ocorrido no período de 1995 a 2005. Isso tem refletido em crescimento substancial na proporção de presos por habitante, pois a taxa subiu de 95,5, em 1995, para 300

por 100.000 em 2014, um aumento médio de cerca de 10% ao ano, enquanto de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população brasileira tem crescido na última década a uma média anual de pouco mais de 1%. Com efeito, a população presa vem crescendo em ritmo aproximadamente dez maior que o crescimento vegetativo da população. É neste contexto que a educação como direito fundamental necessita ser garantida. Porém, enquanto o Estado vem se omitindo, as organizações criminosas estão cada vez mais atuando e “educando a massa carcerária” para a prática de crimes.

Estamos diante de um dos maiores desafios deste século, estancar o crescimento da criminalidade respeitando os direitos humanos, em que o papel do Estado frente à questão prisional precisa ser reforçado. Evidentemente, isso não ocorrerá sem a construção de um “pacto pela vida” em que Estado, sociedade e indivíduo realinhem as relações de convivência para enfrentar problemas, como por exemplo, do uso de drogas, que vem alimentando a criminalidade e corroendo famílias. O caminho mais apropriado ao enfrentamento da questão passa, irremediavelmente, pela educação, cabendo ao Estado assumir o papel de garantir este direito às pessoas por ele tuteladas.

Buscando diagnosticar a situação da educação nas prisões no Brasil, a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (RNDHE), vinculada à Plataforma Brasileira dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DhESCA Brasil), a partir de uma análise detalhada sobre a educação nas prisões chegou à seguinte constatação:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações

múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares (CARREIRA, 2009, p. 4).

O relatório foi produzido a partir de um levantamento de dados oficiais e de visitas em unidades prisionais de diversos estados entre outubro de 2008 e abril de 2009, oportunidade em que ocorreram diálogos com atores do sistema prisional. O documento ainda acrescenta que o atendimento nas unidades prisionais é “descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança [...]”; sendo “muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas [...]” e ainda “sofre de graves problemas de qualidade, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados” (CARREIRA, 2009, pp. 4-5). Isso demonstra que existe uma contradição latente entre o direito à educação e a realidade prisional.

O direito amparado em instrumentos legais representa apenas uma etapa do processo. Esse direito choca-se com a realidade estrutural e conjuntural do sistema prisional, que não consegue superar problemas recorrentes como a questão da superlotação e dá má gestão e é colocado a enfrentar novos desafios, como garantir o acesso à educação às pessoas presas, já que se trata de um direito humano fundamental. Dados recentes do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) aponta o envolvimento de apenas aproximadamente 11% dos presos em atividades educacionais em um contexto em que 5,1% dos presos são analfabetos, 12% são alfabetizados 44% possuem apenas ensino fundamental incompleto.

Entretanto, não há como ampliar a oferta da educação nas prisões sem superar o déficit por novas vagas para diminuir a superlotação, suprir a elevada carência de profissionais na área de segurança (agentes prisionais), de assistência (assistentes sociais, psicólogos, etc) e, principalmente, de professores capacitados para atuar nas unidades prisionais. Na verdade, para garantir a educação nas prisões, a concepção de educadores tem que envolver todos os atores do processo. A

valorização profissional dos atos envolvidos diretamente com a execução penal e as práticas educacionais torna-se crucial para que haja êxito na política de educação nas prisões.

Evidentemente existe um fosso significativo entre o direito e a realidade. No caso da educação nas prisões essa distância se revela ainda mais ampliada. Direito e política pública são aspectos de um mesmo contexto. Um dos fundamentos basilares do Estado Democrático de Direito preceituado na Constituição Federal de 1988 é o respeito à “dignidade da pessoa humana”. Por sua vez, o artigo 37 da Carta Republicana preceitua princípios fundamentais da administração pública como “a legalidade, a moralidade e a eficiência”. No que se refere ao sistema prisional, a transgressão aos princípios constitucionais da administração pública acarreta, direta e indiretamente, o desrespeito à “dignidade da pessoa humana”.

Na realidade o alcance de diversos direitos de cidadania se configura com a concretização de políticas públicas, definidas como “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado” (TEIXEIRA, 2002, p. 2). O desafio, portanto, é fazer com que as políticas públicas tenham resultados concretos para a sociedade, considerando que estas devem ser

[...] sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as ‘não-ações’, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Com efeito, a política pública se refere ao mecanismo de mudança política, econômica e social de uma dada realidade, de atendimento das necessidades da população. Com isso, as políticas públicas são essenciais para o cumprimento de determinações consignadas nos instrumentos legais de garantia de direitos. Evidentemente, quando há omissão do Estado, isto se configura como uma política



pública de descaso em relação a uma determinada demanda pública. Por isso, a educação nas prisões enfrenta dificuldades ainda maiores de ingressar na agenda pública, visto que o sistema prisional não orbita como prioridade governamental.

Diante da contraditória realidade do sistema prisional brasileiro, a oferta de educação enquanto política pública de abrangência nacional, como forma de assegurar o direito às pessoas privadas de liberdade, teve como iniciativa governamental o Projeto “Educando para a Liberdade”, que foi inserido, a partir do ano 2005, na política nacional de educação voltada para jovens e adultos, ratificada como direito à educação, conforme determina as diretrizes da execução penal e os princípios nacionais da educação básica.

O “Educando para a Liberdade” surgiu como forma de atendimento da demanda reprimida, especialmente no que se refere à alfabetização de jovens e adultos em privação de liberdade. Para isso, foram formuladas estratégias de ação entre os Ministérios da Educação e da Justiça, em parceria com os órgãos estaduais incumbidos de gerir os sistemas de educação e prisional. O “Projeto”, que teve como foco atender às diretrizes da educação nas prisões, foi fomentado pela UNESCO e teve apoio do governo japonês.

En ese sentido, en septiembre de 2005, por medio de una estrategia de articulación de acciones interministeriales, se firmo un Protocolo de Intenciones entre los Ministerios de Justicia Y Educación con el propósito de conjugar esfuerzos para la implementación de una política nacional de educación para jóvenes e adultos privados de libertad, cuyo proyecto, “Educando para la Libertad”, em su primera fase, tuvo como desafío la sensibilización para la oferta de la educación em las prisiones. Su objetivo central fue estimular la articulación entre los órganos responsables por la educación y por la administración penitenciaria, así como preparar a los diversos actores que tengan algún papel en la ejecución directa de la propuesta a ser demandada, em este caso, principalmente, agentes, gestores penitenciarios y profesores (UNESCO, 2008, p. 71).

Isto significa que o “Educando para a Liberdade” se tornou uma política pública de âmbito nacional, tendo como objetivo assegurar às pessoas privadas de liberdade o exercício de direito de cidadania, oportunizando, mesmo que de forma

elementar, a participação destas pessoas no processo educacional oficial. Em termos teóricos institucionais, o “Educando para a Liberdade” representa, inegavelmente, um avanço no campo da política pública de educação como possibilidade de efetivar direitos, mesmo se sabendo das limitações para implementação deste no sistema prisional.

Assim, “Educando para a Liberdade” ampliou as possibilidades de garantia de acesso à educação às pessoas privadas de liberdade, como forma de proporcionar melhores condições à reintegração social. Entretanto, a educação nas prisões ainda enfrenta resistências e barreiras a serem superadas no âmbito do sistema prisional. Nos últimos anos o governo federal tem disponibilizado novos programas educacionais para a formação de parcerias com os estados, inserindo a educação nas prisões no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), priorizando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), fundamental para a profissionalização.

Evidentemente, o contexto prisional brasileiro caracterizado por degradação das condições mínimas de habitabilidade para os presos, superlotação, deficiência nos diversos tipos de assistência preconizados na LEP, falta de estruturas adequadas para proporcionar o acesso à educação, carência elevada de pessoal e de diversos tipos de equipamentos de segurança e material didático elevam os desafios a serem superados no sentido de garantir a expansão da oferta e a melhoria da qualidade da educação nas prisões brasileiras. Isso significa que a garantia da educação nas prisões ainda requer a conjugação de esforços governamentais e da sociedade civil para que as políticas públicas aí inseridas possam apresentar resultados consistentes e duradouros no sentido de proporcionar à pessoa privada de liberdade o usufruto de direitos de cidadania.

Conclusão

A movimentação das políticas públicas em direção a educação no Sistema prisional evidencia que esta enquanto direito humano fundamental tem sido assegurada nos diversos instrumentos legais, porém o Estado brasileiro tem violado acintosamente os instrumentos jurídicos democraticamente discutidos, elaborados, aprovados e publicados. A garantia à educação às pessoas privadas de liberdade tem sido ineficaz e deficiente, apesar de avanços na regulamentação.

Nesse sentido, a reestruturação do sistema prisional torna-se necessária para que velhos problemas como a superlotação, adequação de estruturas físicas e a elevada carência de profissionais sejam superados, para a que segurança das unidades prisionais não seja comprometida e o direito básico à educação não seja surrupiado pela perda da liberdade.

As políticas públicas destinadas à população apenada, no Brasil, não encontram assento privilegiado na formulação de políticas públicas. Enquanto isso, a violência e a criminalidade assolam, principalmente no cotidiano dos grandes centros urbanos brasileiros. Com efeito, a educação nas prisões ainda é um processo em construção que desafia tanto gestores, quanto educadores e pesquisadores em relação à temática.

A educação nas prisões requer a ampliação de olhares por parte da sociedade e, especialmente, pela academia. A complexidade da questão merece estudos cada vez mais aprofundados para melhor compreendê-la. Assim, espera-se que essa contribuição teórica possa servir para suscitar debates no meio acadêmico-científico sobre a temática.

O direito à educação nas prisões no Brasil passa, indiscutivelmente, por um repensar sobre o sistema prisional. A previsão legal não significa a garantia, na prática, de acesso à educação no contexto prisional. Enquanto problemas estruturais existentes no sistema prisional brasileiro não forem enfrentados com altivez e vencidos o direito à educação às pessoas privadas de liberdade continuará como uma dívida social inexequível. Assim, a construção de uma sociedade mais humana e justa permanecerá como desafio distante da realidade de uma nação teoricamente

democrática e, na prática, violadora de direitos de cidadania que possibilitam a transformação social.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho – Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 3ª reimpressão.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 29 ed. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2015.

DEPEN. **Lei 7.210, de 11 de Julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/depen>. Acesso em 21 de dezembro de 2015.

_____. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/depen>. Acesso em 21 de dezembro de 2015.

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17460-educacao-em-prisoos-novo>. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva & ARAÚJO, Elson Luiz de. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES: UM OLHAR A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/633>. Acesso em 21 de setembro de 2015.

MACAULAY, Fiona. Prisões e política carcerária. In: LIMA, Renato Sérgio de & PAULA, Liana de (Orgs.). **Segurança pública e violência: o Estado está cumprindo o seu papel?** 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Fábio Aparecido & SILVA, Roberto da. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** AATR-BA, 2002.

UNESCO. **Educación em Prisiones em Latinoamerica: derechos, libertad y ciudadanía.** Brasília: UNESCO, 2008.



PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) COMO EXPRESSÃO DO DISCURSO NEODESENVOLVIMENTISTA

NATIONAL PROGRAM OF ACCESS TO EDUCATION TECHNICAL AND EMPLOYMENT (PRONATEC) AS EXPRESSION OF SPEECH NEODESENVOLVIMENTISTA

Henrique Meneses Ribeiro | E-mail: henriquemeneses@r7.com
Estudante do Curso de Bacharelado em Serviço Social – Faculdade Santo Agostinho - FSA.

Teresa Cristina Moura Costa | E-mail: tcmcosta@hotmail.com .
Assistente Social, Docente da Faculdade Santo Agostinho - FSA, Mestre em Políticas Públicas – UFPI e Doutoranda em Serviço Social – UFPE.

Resumo

O presente artigo versa sobre as políticas de formação dos trabalhadores brasileiros desenvolvidas no país desde o século XX até os dias atuais, no modelo neodesenvolvimentista, onde se profere destaque ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O estudo é fruto de pesquisas realizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo mostra que, o Estado e a burguesia nacional mantêm estreita relação na condução das ações que deliberam sobre a formação do trabalhador, sendo o Estado, ora o agente principal, ora o agente legalizador das ações propostas pelo empresariado, e o PRONATEC, enquanto política pública de formação profissional constitui uma estratégia do governo de atender as especificidades do mercado através dos cursos de formação profissional ofertados, mostrando uma prática neoliberal acrescida de um discurso “novo social”.

Palavras-chaves

Formação profissional. Pronatec. Neodesenvolvimentismo.

Abstract

This study deals with the training of Brazilian workers through vocational training policies developed in the country since the twentieth century to the present day, in new-developmentalism, emphasizing The National Program of access to Technical Education and Employment (PRONATEC). The study is the result of research conducted at Work Course Conclusion (TCC). The study shows that the State and the national and international bourgeoisie maintain close relationship in conducting actions to deliberate on the formation of the worker by the state , now the main agent , now the legalizer agent of the actions proposed by the business community, and the PRONATEC while vocational training of public policy is a government strategy to address the specifics of the market through vocational training courses offered, showing a neoliberal practice plus a speech "social again."

Keywords

Professional Qualification. Pronatec. New-developmentalism.

Introdução

A formação dos trabalhadores no Brasil perpassa por vários séculos e assume diferentes faces diante das novas exigências do mercado. Tais ações repercutem políticas de educação e trabalho que, por anos, ficaram à mercê dos órgãos que compõem o Sistema S, mas diante da realidade de crise vivenciada na década de 1980-1990 o Estado é novamente chamado a assumir a condução de tais políticas. Muitas foram as ações que precederam a atual conjuntura no âmbito da qualificação profissional e, na atualidade, o governo conta com alguns programas de formação profissional, dentre eles, o que mais se destaca é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Este representa a maior participação do Estado na política de formação do trabalhador, possuindo características que limitam e conferem a si, um caráter contraditório.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é, atualmente, uma das principais ações desenvolvidas no governo Dilma no que se refere à formação profissional, tornando-se característica da atual gestão. Mas, o programa que aparece como marca da gestão durante o período de campanha política não se difere dos programas de formação profissional que o precederam, o que confirma a tentativa ludibriatória do Partido dos Trabalhadores (PT) de se diferenciar da marca neoliberal que caracteriza o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Para dar corpo às reflexões propostas, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, que dispunham acerca do neodesenvolvimentismo e da formação profissional no Brasil, possibilitando maior sustentação nas análises realizadas.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a formalização das atuais políticas públicas de formação profissional no país, dando ênfase ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), buscando identificar as influências que sofreram em determinados períodos, sob

fortes pressões econômicas, sociais e culturais, bem como seus desdobramentos dentro de um sistema capitalista e pautado na lógica neoliberal.

A formação dos trabalhadores brasileiros e o discurso neodesenvolvimentista

No Brasil, as ações de preparação de mão-de-obra especializada surgem ainda no período colonial com a chegada dos portugueses, assumindo caráter institucional a partir da criação das escolas de artífices e dos liceus, que posteriormente foram transformados em escolas técnicas, hoje são conhecidas como Institutos Federais (BATISTA, 2009).

O percurso percorrido pelas ações de formação profissional no Brasil traz marcos que caracterizam as distintas faces assumidas, dentre as quais, assinala-se a década de 1930, no governo de Vargas, que, consta como o período em que as ações governamentais estavam vinculadas a ideologia nacional-desenvolvimentista (CASTELO, 2012).

Segundo Castelo (2012), a ideologia que orientava o período era uma estratégia que teve como força propulsora a ação estatal onde havia um incentivo à política protecionista, empréstimos e isenções fiscais para investidores privados. As estratégias surgiram como resposta à crise econômica mundial e representou uma aliança entre Estado e a nova burguesia emergente. No entanto, sem romper definitivamente com as antigas classes dominantes, os latifundiários.

De acordo com Gonçalves (2012), na ideologia nacional-desenvolvimentista o Estado assume papel proativo na política industrial e essa característica permanece por longos anos no Brasil, durante todo o governo Vargas. Mas, a partir da década de 1950, no governo JK, o modelo que passa a vigorar é o desenvolvimentista, que diferente da ideologia que o precede. Passa a contar com menor participação do Estado na economia industrial e com investimentos de empresas estrangeiras. É como expressa Castelo (2012, p. 620):

Todavia, o auge do desenvolvimentismo ocorreu nos anos 1950-1960. Nesse período, o modelo desenvolvimentista aprofundou-se com a implementação do capital financeiro no Brasil. O desembarque das multinacionais durante o governo JK, que então investiram nos setores de bens e consumo duráveis, e o início da construção do setor de bens de capital e da indústria de base com vultuosos aportes estatais no governo Vargas, são constitutivos dessa fase do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Dessa forma, é inegável que, o Estado tem papel decisivo no enraizamento do capitalismo financeiro no país, através da condução do processo de industrialização e abertura do mercado nacional para o capital estrangeiro.

Castelo (2012), assinala que a transição econômica de uma fase para outra causou grandes tumultos. Nesse processo, Vargas cometeu suicídio para evitar um golpe planejado por forças reacionárias internas e externas; Juscelino Kubitschek – após operar a fusão de um novo bloco de poder no país – foi ameaçado de não tomar posse; Jânio Quadros renunciou ao mandato e João Goulart foi deposto por um golpe civil-militar que instaurou a Ditadura Militar e consolidou o capitalismo financeiro no país.

A partir de então, o regime do capital é consolidado no país, bem como em toda a América Latina, como um capitalismo dependente, tornando a dependência externa e a segregação social o alicerce fundamental da acumulação de capital (SAMPAIO JR, 2012).

De acordo com Castelo (2012), o referido modelo desenvolvimentista prevaleceu desde os anos 1930 até a década de 1990, onde ocorreu o seu ocaso devido a ascensão do neoliberalismo no país. À medida que a agenda neoliberal crescia no país, crescia também os efeitos dessa no âmbito social, como: aumento do desemprego, da pobreza, perda de direitos sociais básicos, precarização das relações trabalhistas e privatização de bens públicos, como: saúde, previdência e educação.

Na transição do século XX para o século XXI, tem-se então, uma economia fraca, dependente e uma alta dívida externa que é caudatária do governo de

Fernando Henrique Cardoso. No entanto, ao ser eleito e assumir, o então presidente Lula não trouxe grandes mudanças em relação à economia. A priori, não houve alterações no quadro em que o país se encontrava (GONÇALVES, 2012).

Nesse panorama de transformações sociais, política e econômicas, acontece a regulamentação do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), em 2003. O plano constitui uma gama de estratégias de qualificação profissional para os trabalhadores brasileiros, pautado na inserção no mercado e trabalho e atendimento às necessidades impostas pela incrementação tecnológica (BRASIL, 2003).

Diante da conjuntura crítica que a economia se encontrava, a partir do segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), com o aumento das taxas de crescimento e da melhora tímida nos indicadores sociais, a ideologia desenvolvimentista volta à tona com uma nova roupagem, agora, vinculada aos prefixos “novo” e “social”, assim, tomou força no discurso nacional (GONÇALVES, 2012).

No entanto, assegura Castelo (2012) que, a adoção da nomenclatura “neodesenvolvimentista” representa uma mera adaptação do neoliberalismo, representado por FHC, como uma tentativa do governo Lula e sua sucessora, a atual presidente Dilma, de diferenciar-se da gestão anterior ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Dessa forma, apresenta-se, respaldado no discurso neodesenvolvimentista, mas com caráter neoliberal tanto quanto as ações impetradas pelo governo de FHC, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que, enquanto política pública de trabalho, faz parte de uma gama de projetos governamentais que têm como foco a caracterização de uma gestão que visa se distinguir da gestão anterior diante do fracasso do discurso neoliberal.

Contextualizando o PRONATEC

Proposto através do Projeto de Lei nº 1.209/2011, o Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que faz parte do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e que dá continuidade ao caminho trilhado pela Educação Profissional do “Sistema S”, passando pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) até chegar ao PNQ que é onde a qualificação profissional é de fato concebida como política pública, foi aprovado e instituído pelo governo Dilma, em 2011.

Ainda em 2011, com a transformação do Projeto de Lei nº 1.209/2011 em Lei Ordinária de nº 12.513/2011 é instituído o então programa. Tal iniciativa, surge como alteração das Leis nº 7.988/1990 que dispunha da regulação do Seguro Desemprego, o Abono Salarial e instituiu o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e Lei nº 10.260/2001 que tratava sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (BRASIL, 2014).

Aprovado na íntegra e sancionado no ano de 2011, o PRONATEC consiste num programa que tem como finalidade principal a expansão da rede física da educação profissional de nível médio aos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, através de projetos e ações de assistência técnica e financeira (LIMA, 2012).

Assim, o programa tem como propósito a ampliação das oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada para os jovens, os trabalhadores e os beneficiários de programas de transferência de renda. Para o alcance de tal meta, os cursos oferecidos pelo programa são financiados pelo Governo Federal, através das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional (BRASIL, 2011).

Dentre os objetivos do PRONATEC, consta uma gama de proposições que vislumbram a democratização do ensino profissional no país, inclusive, engloba também uma melhoria do ensino médio, conforme se verifica nas orientações do Ministério da Educação (MEC):

a) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; b) construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; c) aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; d) aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; e) melhorar a qualidade do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 1).

As referidas proposições se concretizam a partir de iniciativas realizadas pelo programa. Toma-se como destaque as 5(cinco) modalidades de expansão da rede de qualificação profissional oferecidas pelo PRONATEC. São elas: o aumento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fenômeno que representa o crescente número de escolas técnicas no país, bem como o registro do aumento na quantidade de vagas oferecidas por tais instituições; o Programa Brasil Profissionalizado que representa a vinculação do ensino médio ao ensino profissionalizante no âmbito estadual, mas em parceria com o Governo Federal; a criação da Rede e-Tec Brasil, onde são oferecidos cursos de qualificação profissional na modalidade a distância; o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, que destina vagas de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores de baixa renda; e por último, a Bolsa-Formação, uma espécie de subsídio financeiro para os alunos do ensino médio integrado quem concluírem o curso de formação pelo PRONATEC (BRASIL, 2014).

A consolidação do programa se expressa através de números, visto que, de acordo com o último levantamento feito pelo Ministério da Educação (MEC), desde o ano em que foi sancionado até o ano de 2014, o número de pessoas matriculadas nos cursos subiu consideravelmente (BRASIL, 2014).

Entretanto, ao analisar os números junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tratam das metas de matrículas do período de 2011-2014, verifica-se um aumento discrepante do número de matrículas de uma modalidade em detrimento de outras. As modalidades Bolsa-Formação e Acordo de Gratuidade, com cerca de 6 (seis) milhões de matrículas assumem lugar de destaque no programa, pois são

modalidades destinadas para um público específico e mais suscetível aos cursos de formação profissional inicial e continuada. A Rede e-Tec ocupa o segundo posto com cerca de 600 (seiscentas) mil matrículas, seguida da modalidade Brasil Profissionalizado, com cerca de 500 (quinhentas) mil matrículas, e da Expansão da Rede Federal, atingindo um montante de pouco mais de 300 (trezentas) mil matrículas.

Diante das propostas, finalidades e iniciativas do programa que foram mencionadas, e os números apresentados acima, é perceptível que, o PRONATEC tem como prioridade atender um público específico: estudantes do ensino médio, trabalhadores oriundos de classes populares e beneficiários de serviços de transferência de renda. Os grupos citados que caracterizam a prioridade do programa, expressam a estreita relação entre o Estado e os interesses do mercado, pois os cursos oferecidos são específicos para uma população específica. A estratégia agrega um caráter social nas ações de formação profissional camuflando um fator decisivo, o fator da mão-de-obra barata e qualificada, dicotomia que, segundo Castelo (2012), é característica do novo desenvolvimentismo.

No texto inicial, que tratava da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), as ações que caracterizavam o programa ficavam restritas à competência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituições do Sistema S, no entanto, a partir de 2003, como a alteração da redação do texto proposta pela Lei nº 12.816/2013 fica definido que o setor privado também poderá atuar no âmbito da qualificação profissional através do PRONATEC.

A referida alteração culmina no texto exposto, referente ao 3º art. da Lei 12.816/2013:

O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito



privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei.

Em outros termos, tal configuração expressa basicamente o que ocorreu em 1942, com a criação da Lei Orgânica do Ensino, onde segundo Garcia (2000), a formação profissional dos trabalhadores brasileiros sai da exclusividade do poder do Estado e toma corpo pelas mãos do então Serviço Nacional da Indústria (SENAI). No entanto, aqui, o Estado passa não somente a consentir, mas também a financiar a qualificação profissional através de instituições privadas.

De acordo com os dados coletados no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a condução dos cursos ofertados pelo PRONATEC está cada vez menos sob responsabilidade do Estado, tendo esse somente 17% de participação no período entre 2011-2014, ficando atrás somente dos 12% da iniciativa privada e dando margem para a primazia dos 41% do SENAI e 30% do SENAC. Tendo então, as duas entidades quem compõem o Sistema S, um total de 71% de responsabilidade sobre a qualificação profissional no país (BRASIL, 2014).

Nessas condições, é inegável que, em pleno processo de desenvolvimento e implementação da política de qualificação profissional através do ensino técnico, o PRONATEC ainda mantém fortes relações com o chamado “Sistema S”, no qual deu-se o início de todo o processo de implementação dessa prática e também com o setor privado, mas agora de forma direta. Esta mudança aconteceu no governo Fernando Henrique Cardoso, que foi marcado pelo aprofundamento do modelo neoliberal de organização da economia, o que exigia novas formas de organização também da força de trabalho.

Para dar corpo às reflexões que afirmam o PRONATEC como sendo uma forma moderna dos programas de formação de trabalhador historicamente condicionado aos requisitos do mercado – com imposições internas e externas – faz-se necessário destacar a característica do neodesenvolvimentismo adotado pelo governo que implantou o programa, apontado por Gonçalves (2012), sendo: a ausência de restrições ao investimento estrangeiro direto.

É nesta conjuntura que se configuram fortes embates acerca do propósito do PRONATEC, e uma das críticas mais evidentes é a prioridade que os cursos oferecidos pelo programa dão às formações aligeiradas que associam o baixo custo na formação do trabalhador, com a redução do tempo em sala de aula. A concepção de formação em que se pauta o programa é expressa pela urgência de preparação para o mercado e torna-se mais evidente pela linearidade entre formação e colocação no mercado de trabalho, bem como a estreita relação entre público e privado. Tal concepção é apontada por Franzoi; Silva (2013, p. 95):

[...] Em pleno processo de desenvolvimento e implementação da política de qualificação profissional através do ensino técnico, o PRONATEC ainda mantém fortes relações com o chamado “Sistema S”, no qual deu-se o início de todo o processo de implementação dessa prática, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, que foi marcado pelo adentrar do modelo neoliberal de organização da economia, o que exigia novas formas de organização também da força de trabalho.

Diante de tais embates, Zibas (2006) corrobora ao apontar outra característica dos cursos técnicos oferecidos no país, que é a descentralização da oferta. Tal característica imprime uma transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, através do âmbito privado, associações, ONG’s, entre outros; não há uma regulamentação da grade curricular desses cursos na perspectiva pedagógica e a requisição mínima para os professores é que tenham conhecimento e prática das técnicas de trabalho (ZIBAS, 2006).

Assim, observa-se que desenvolvido e implementado num contexto neoliberal – camuflado pelo discurso neodesenvolvimentista, o PRONATEC, enquanto política de formação profissional aparece como ação dissociada das políticas de Educação, no sentido mais amplo. O Estado como detentor dessas políticas usa de suas atribuições para legalizar as formas mais sutis de flexibilização do trabalho.

Conclusão

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) constitui mais uma forma de preservação do *status quos* da classe dominante, através da legitimação do Estado com políticas focalizadas e orientadas para um fim específico de contenção das massas e manutenção da lógica de subalternidade. O projeto burguês, através da ideologia neoliberal adentra a dimensão educacional tornando-a instrumento de racionalização da civilidade e controle dos níveis de criticidade.

O referido programa, foi desenvolvido e implementado num governo que assumiu o discurso neodesenvolvimentista, mas que tem práticas neoliberais. Assim, o programa que tem como foco a formação dos trabalhadores brasileiros, possui em sua gênese a marca neoliberal. Pautado na formação dos trabalhadores para ingresso no mercado de trabalho, o PRONATEC é caracterizado pelas formações aligeiradas e linearidade no processo de formação e ingresso no mercado de trabalho, produzindo um contingente de trabalhadores polivalentes, com atribuições específicas que impossibilitam a identificação dos mesmos enquanto classe.

Referências

BATISTA, U. A. D. Considerações históricas sobre a formação profissional no Brasil. **IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul brasileiro de psicopedagogia.** 26-29 out. 2009. PUCPR.

BRASIL. Conheça o Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Brasília: **Ministério do Trabalho e Emprego**, 2003. Disponível em: <<http://www3.mte.gov.br/pnq/conheca.asp>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. LEI N° 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 19/11/2015.

_____. LEI N° 12.816, DE 26 DE OUTUBRO DE 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 19/11/2015.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. 2014. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/pronatec-ja-ultrapassou-58-milhoes-de-matriculas-veja-os-numericos/>>. Acesso em: 19/11/2015.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**. São Paulo, n. 112, p. 613-636. Out./dez. 2012.

FRANZOI, L. N; SILVA, B. O. C. PROEJA e PRONATEC: ciclo de políticas, políticas recicladas. **Políticas Educativas**, v. 6, n.2, p. 84-100, Porto Alegre, 2013.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GONÇALVES, Reinaldo. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. **Serv. Soc. Soc.**. São Paulo, n. 112, p. 637-671. Out./dez. 2012.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, A MODERNIDADE LÍQUIDA E OS DESAFIOS DO PROFESSOR SOB AS PREMISSAS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION, NET MODERN AND PROFESSOR OF CHALLENGES UNDER THE PREMISES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Jairo de Carvalho Guimarães

Doutor em Educação (UFRJ); mestre em Administração e Controladoria (UFC); especialista em Contabilidade e Planejamento Tributário (UFC); graduado em Administração; professor Adjunto do Curso de Administração do *Campus Amílcar Ferreira Sobral* (CAFS); pesquisas nas áreas de Currículo, Empreendedorismo Educacional; Educação Ambiental; Gestão Ambiental; Teoria e Prática na relação ensino/aprendizagem; Comportamento Organizacional; tutor a distância da Rede e-Tec Brasil (Colégio Técnico de Florianópolis – CTF).

Resumo

A proposta deste ensaio é discutir em que medida o recurso da Inteligência Emocional (IE) no ambiente educacional estimula o processo de conscientização ecológica, a partir da constatação de que os prejuízos ambientais decorrentes do modelo capitalista, cujo objetivo primeiro é incentivar o mecanismo consumista assentado numa irracionalidade crítica e descompromissada com as futuras gerações. Neste contexto, propugna-se que, não obstante a percepção de que a sociedade atual esteja orientada por uma modernidade líquida, volátil e inconstante, o modelo propedêutico perpassa pela necessária formação ambiental dos estudantes em todos níveis da educação, razão pela qual o professor se torna o agente de transformação indispensável visando à construção de um novo paradigma, que não apenas permita a sensibilização daqueles que futuramente farão a revolução mental, cultural, social e econômica do país, mas que no presente incorporem a habilidade para manejar adequadamente os recursos naturais de que todos precisamos para sobreviver.

Palavras-chave

Educação Ambiental. Modernidade. Inteligência Emocional. Docência.

Abstract

The purpose of this essay is to discuss to what extent the use of Emotional Intelligence (EI) in the educational environment encourages ecological awareness process, based on the statement that the environmental damage resulting from the capitalist model, whose primary objective is to encourage consumer mechanism seated a critical and uncompromising irrationality to future generations. In this context, it advocates that, despite the perception that the current society is guided by a liquid modernity, volatile and fickle, the introductory model permeates the necessary environmental education of students at all levels of education, which is why the teacher becomes the indispensable agent of transformation aimed at building a new paradigm, which not only allows the awareness of those who in the future will make a mental revolution, cultural, social and economic of the country, but in this incorporate the ability to properly manage natural resources we all need to survive.

Keywords

Em um contexto de profunda transformação na órbita ambiental, onde o ser humano impõe mudanças quase sempre incompatíveis com a capacidade de absorção do meio ambiente, rompendo o equilíbrio e subjugando as forças da natureza, que instintivamente responde com devastadoras ocorrências, e ainda em observância às alterações nos padrões demográficos brasileiros como resultado da escassez de recursos, assim como diante de eventos climáticos extremos, questiona-se: é possível a Inteligência Emocional contribuir para o desenvolvimento de práticas ambientais no espaço educacional visando à melhoria na qualidade de vida das pessoas, assegurando, assim, às futuras gerações o atendimento às suas necessidades? Na permanente busca pela sobrevivência, o homem, inadvertida ou deliberadamente, tem contribuído para o processo de mudança da estrutura ambiental, refletindo diretamente na condição de vida das pessoas. Conforme assevera Dias (2009, p. 1)

[...] a construção pelos seres humanos de um espaço próprio de vivência, diferente do natural, se deu sempre à revelia e com a modificação do ambiente natural. Assim, o ser humano, para sua sobrevivência, de um modo ou de outro, sempre modificou o ambiente natural.

Ao se olhar para a forma como o homem vem conduzindo as ações com vistas a atenuar as incontroversas diversidades, percebe-se que há equívocos práticos em proporção nunca vista. Intencionando atender às demandas que a modernidade determina, o homem não consegue mensurar as consequências advindas de seus atos e se perde entre a sua percepção do que seja razoável e imprescindível para a manutenção do minimamente necessário e as distorções decorrentes de sua conduta, não raro se envolvendo em descalabros ambientais, embora admita, em frágil autocrítica, que o processo de sustentabilidade seja um requisito fundamental para a reformulação do *status quo*. Neste imbróglio ecológico, o ser humano adota

condutas que contribuem para encobrir as suas incapacidades, em especial no tocante ao meio ambiente.

Aspirando a uma condição mais confortável e à melhor qualidade de vida, o homem gradativamente tem operado o colapso do mundo natural. Esta situação é característica de determinadas limitações que o ser humano possui. Nesta dimensão, e na medida em que avançam as aglomerações humanas, destruindo e transformando o ambiente natural, o homem muitas vezes atropela e interfere no regular curso do ecossistema. Segundo Dias (2009, p. 2) “para superar suas limitações, o homem aprendeu a criar ferramentas que multiplicavam suas capacidades limitadas [...]”. Destarte, a pretexto de satisfazer as demandas, sempre crescentes, o ser humano desconsiderou que a natureza tem seus desígnios e regras e que, desfeitos, a maior vítima será o próprio homem. O aquecimento global, por exemplo, tem degradado os recursos hídricos, fundamentais para a garantia das futuras gerações (ALMEIDA, 2009).

O problema que faz o homem tardiamente reconhecer que mexeu naquilo que não lhe pertencia totalmente, desvela-se ao se perceber diante de uma bifurcação, que bem mais na frente se hermetiza, convergindo para uma situação que certamente não resultará em soma zero: de um lado o leva a operar ações que garantam a sua sobrevivência, mesmo que ferindo a indiscutível garantia da sustentabilidade, pois neste contexto a questão a ser observada não atende a um paradigma universal do bem-estar, enquanto se busca atender às demandas cotidianas; do outro lado, há a trajetória que o impele a atuar em sistema menos rústico e mais planejado, tomando como parâmetro as orientações que advêm de campo externo ao seu mundo, as quais, inegavelmente, contribuem para um repensar contemporâneo, colocando-o à margem dos riscos que as transformações ambientais seguramente podem produzir. Nesta ótica, surge a escola como efetivo instrumento de apoio.

Nesse dilema, cuja complexidade interfere na forma de pensar e compreender o paradigma atual, inúmeras frentes são estabelecidas visando à mitigação do atual

estado percebido. Não há definição dos responsáveis pelas exigidas transformações, uma vez que elas advêm mediante ações fragmentadas, pequenas, porém constantes e permanentes, apontando para todos aqueles que identificaram o respeito ao meio ambiente como uma necessidade premente, cujo foco é garantir a sustentabilidade para as gerações futuras, através de ações inteligentes presentes. Nesta complexa teia, onde agentes fomentam o progresso sem contemplar as consequências dos seus atos, propõe-se que a Inteligência Emocional (IE) pode contribuir para um processo de elevação da consciência ambiental no campo educacional – em todos os níveis – uma vez que esta situação pressupõe um bem-estar do aluno através do nível de desempenho decorrente do equilíbrio emocional e de relacionamentos construtivos, advindos da percepção da importância da inter-relação com a dimensão socioambiental e da busca de um meio ambiente menos turbulento e mais consolidado, do ponto de vista do futuro.

Conforme atesta Goleman (2007, p. 30), no processo de evolução humana a “importância do repertório emocional utilizado para garantir a sobrevivência da nossa espécie” adveio da fixação deste composto no sistema nervoso como resultado de inclinações emotivas, superadas que foram pela lógica racional. Assim, desde há muito, o homem utiliza também a emoção para garantir a sua sobrevivência. Como dissociar esta concepção da necessidade de que seus atos não produzirão efeitos contrários caso sejam avaliados somente pela dimensão racional? Uma nova realidade se debate com a que de fato garantirá a manutenção das espécies.

A REALIDADE E O AMBIENTE: a difícil missão da conscientização

As evidências do enorme descompasso entre o progresso da humanidade e a conscientização e sua efetiva ativação visando a atenuar os danos provocados ao meio ambiente, tem exigido de vários segmentos da sociedade moderna uma posição mais do que meramente conceitual, às vezes demasiadamente assentada em

colóquios intencionais: há necessidade urgente de uma postura efetiva dos agentes que detêm o poder de reversão do atual estado – Governos, educadores, voluntários, organizações – cuja repercussão estará pautada no alinhamento da iniciativa das pessoas, sob pena de que esta percepção e tempestiva execução se mostre tardia, como em alguns casos, em que espécies já não mais coabitam com o homem. Com efeito, propugna-se que a preservação deve suplantar a produção e esta, por sua vez, deve ser superior à degradação e tal fórmula impõe a intervenção da Inteligência Emocional.

Ao se referir a Arne Naess, fundador da escola de pensamento cuja base é a “ecologia profunda”, Capra (2008, p. 21) afirma que “a consciência da ecologia profunda é uma consciência espiritual ou religiosa”. Ao estabelecer esta teia conceitual, Capra reforça a conectividade entre consciência espiritual e inteligência emocional (GOLEMAN, 2007), através de um elo presente no complexo neural. Ora, nesta linha voltada para a transversalidade entre espírito, consciência e inteligência (aprendizado) também pensa Boff (2008, p. 36) quando afirma que da experiência espiritual “nascem os paradigmas civilizacionais, capazes de fazer outra história e suscitar esperança às comunidades humanas e às pessoas”. Tal constructo corrobora o sentido implícito das emoções na formação das ações através de um olhar visionário, visando ao atendimento das necessidades das futuras gerações.

Esta harmonização entre supostos polos dicotômicos refaz o percurso que se inicia na autoconsciência e vai até a consciência ecológica, concomitantemente espiritual e emotiva, fechando o ciclo de estado de autopercepção, que fomenta a quebra de paradigmas quando inexitem significados para as pessoas, que tornam a fazer o percurso observando novos valores e sentidos. Capra (2008, p. 21) reitera que “a consciência ecológica é espiritual em sua essência mais profunda”. Na escola e na adolescência, a fertilidade emocional suplanta a lógica pueril.

Ao elaborar ponto de vista em relação aos padrões expressos pelas crianças, o que podem significar a manutenção de atitudes ao longo do tempo, reforçando a ideia de que a garantia das necessidades futuras perpassa pela estabilidade das

práticas presentes, Capra (2008, p. 24-25) afirma que a dimensão emocional “tem sido cada vez mais reconhecida como um componente essencial do processo de aprendizado”. Isto corrobora o pensamento esboçado em torno da facilidade em que a criança desenvolve novos aprendizados mediante a estruturação da consciência, a qual flui em razão da construção da Inteligência Emocional.

Capra (2008, p. 25) aprofunda sua visão sobre a importância do trabalho acerca do tema “meio ambiente” junto às crianças e adolescentes, o qual ele chama de “alfabetização ecológica”, quando afirma que a questão “deveria ser uma preocupação central da educação em todos os níveis – do ensino fundamental e médio até as universidades e os cursos de educação continuada e treinamento de profissionais”, reiterando posição aqui firmada. Segundo ele, um sistema educacional que garanta uma vida sustentável será possível quando envolve uma pedagogia centrada na compreensão da vida, uma experiência de aprendizagem no mundo real que supere a nossa alienação da natureza e reacenda o senso de participação e um currículo que ensine às nossas crianças os princípios básicos da ecologia (CAPRA, 2008, p. 26).

Deparando-se com esta perspectiva na vida escolar, ainda que de forma incipiente e ingênua, e incorporando a consciência acerca de seus atos e seu comportamento enquanto cidadão hoje, o aluno, adequadamente instruído mediante um sistemático processo psicopedagógico, com base na aplicação dos conceitos de Inteligência Emocional, remete-se ao futuro e se questiona sobre os reflexos que sofrerão as futuras gerações. Isto só é possível quando ele internaliza e desenvolve a memória funcional (GOLEMAN, 2007, p. 11), projetando hodiernamente a potencialidade dos seus atos e como isto pode repercutir futuramente. Este complexo conjunto de situações e desdobramentos torna-se factível na medida em que o ambiente escolar, proposto muito pela forma como o docente realiza suas intervenções, contribui para uma visão transformadora, mediante um processo de autopercepção e autoconsciência, o qual precisa ser desenvolvido em estudantes de todos os níveis escolares – Educação Básica e Educação Superior.

Uma vez que o constructo da consciência ambiental perpassa pela calma emocional, propõe-se que a Inteligência Emocional é uma qualidade que transporta o indivíduo de um estado seminal, quase infantil, implícito na vida cotidiana, para um estado de amadurecimento emocional, o qual reforça as noções de autoconsciência, consciência social e serenidade, aspectos fundamentais (GOLEMAN, 2007) para o desenvolvimento da perspectiva contemporânea de bem-estar coletivo. O meio ambiente é um patrimônio que pertence à totalidade dos seres vivos. Quando estas competências se estabelecem, o futuro agradece e o desenvolvimento sustentável se intensifica. Ao focar a consciência ambiental em direção à sustentabilidade, afere-se que o domínio do tema, embora não exaustivamente operado – o que aparentemente pode apontar uma certa naturalidade conceitual – reflete uma surpreendente dimensão. Em termos de discernimento cognitivo, a percepção e a noção da relevância deste vetor na condução de práticas eficazes em prol de um mundo política e ambientalmente mais justo se mostram eloquentes, em especial em comunidades afastadas dos grandes centros.

Por outro lado, dada à dinâmica subjacente às ações escolares rotineiras, vê-se demasiada inércia e certo bloqueio perceptivo, daí a necessidade de se inserir, na matriz curricular não apenas dos Cursos de Graduação, mas também na Educação Básica, em todas as suas etapas, uma disciplina de cunho pragmático, a qual versará, com elevada qualidade, acerca da importância da visão prévia e das medidas fundamentais para desenvolver ações garantidoras da vida e da sustentabilidade das futuras gerações. Isto levará o aluno a embarcar neste fantástico e indispensável mundo ecológico cujo prazer percorrerá caminhos em direção ao desbravamento e, como resultado, à conquista, de terreno tão fértil para práticas altruísticas. Isto induzirá o aluno não apenas a pensar seriamente nestas questões, mas fundamentalmente em executar ações de responsabilidade ambiental, assegurando um futuro menos desequilibrado e mais denso. Conforme dispõe Capra (2008, p. 20) as definições de sustentabilidade “são importantes exortações morais”, reforçando a transversalidade com o conceito de inteligência emocional de Goleman (2007, p.

24) que afirma que “o argumento em favor da importância da inteligência emocional depende da ligação entre sentimento, caráter e instinto moral”. Ora, estes fatores são a base de um fluxo que remete ao processo de sustentabilidade. A partir deste referencial, as ações, que Goleman chama de impulso, alimentadas por um sistema que contempla a emoção e a empatia, são materializadas.

O sentido de Goleman (2007, p. 24) dá ao altruísmo advém da perspectiva de compreender a emoção dos outros a partir das nossas próprias emoções. Ao incorporar o que a pessoa entende como sustentabilidade e sua importância para as futuras gerações através de modelos mental e emocional, certamente será possível adotar práticas que contribuam para a existência do próximo. Superar ansiedade, depressão e falta de perspectivas, fatores tão comuns em jovens e adolescentes que estudam em escolas públicas e que residem em municípios onde as oportunidades são reconhecidamente limitadas, não é tarefa de fácil solução. A partir do desenvolvimento das lições de Inteligência Emocional e com a colaboração e envolvimento do docente, o papel será revertido, cujo desdobramento, espera-se, produzirá um desempenho escolar mais apurado, contribuindo para o equilíbrio emocional. A partir de então, será possível desenvolver ferramentas e adotar procedimentos que tragam o aluno para o campo da pesquisa e das práticas em direção às ações de cunho ecológico. Sem a certeza de que o equilíbrio emocional está sob tutela do aluno, a autoconsciência não prospera.

Em reforço, algumas questões precisam ser seriamente analisadas: em condições normais de pressão e temperatura, é possível que o aluno adquira habilidades e competências capazes de dotá-lo de qualificação que assegurará o seu ingresso no mercado de trabalho? Estas pessoas conseguirão ser hábeis para construir relacionamentos duradouros e significativos? Em que nível se encontra a consciência ambiental destes estudantes? O professor pode ser o instrumento que tornará essas crianças mais preparadas para o enfrentamento das dificuldades profissionais e ambientais iminentes? Como essas crianças agem diante de comportamentos ambientais incompatíveis com a noção atual de respeito, ética e

transparência? Há nelas esta consciência, afinal? O mundo material destas crianças está descolado do mundo ambiental? É possível elaborar um modelo de educação na instituição que contribua para um pensar ecológico mais pragmático e menos fugaz? É possível despertar uma emergência coletiva, dissipando o individualismo exagerado e daninho que tanto tem ajudado a destruir o pouco de natureza que nos resta? Esta urgência de autoafirmação pode ser contida através da difusão do “vírus do bem-estar” (GOLEMAN, 2007, p. 21) ambiental? São indagações presentes no cotidiano do docente que lida com as mais complexas questões ambientais, mas que às vezes se sente tolhido em suas ações e intenções face às limitações que a estrutura curricular e/ou física impõe.

A sociedade cansou e agora quer usufruir

A sociedade moderna não está muito preocupada com os desdobramentos que a postura consumista tem provocado ao sistema ecológico. Mesmo porque, muitas vezes alijada de acesso a bens posicionais – muitas pessoas sequer dispunham de bens essenciais – este novo consumidor percebeu que o processo de globalização, inobstante seu reconhecido papel na elevação dos desequilíbrios sociais, econômicos, culturais e, obviamente, ambientais, permitiu a obtenção de produtos e serviços jamais disponibilizados, ora porque o poder de compra impedia tal condição, ora porque tais bens jamais puderam ser ofertados em regiões que naturalmente eram reconhecidas as dificuldades para operar suas aquisições. No Brasil, a ampliação do Bolsa Família assegurou a vários coletivos o acesso a produtos e serviços que em tempos idos jamais puderam ser adquiridos. O certo é que a globalização concedeu a um contingente expressivo de pessoas a satisfação de ingressar no novo mundo – modernidade – repleto de bugigangas, mas também oportunizando produtos e serviços que promovem o bem-estar, o regozijo, a autoestima, o *status*, o privilégio, a diferenciação, o destaque, ou seja, uma nova condição socioeconômica. Isto traz consigo novas demandas ambientais!

Como num ciclo vicioso, tal progresso provoca ainda mais problemas para serem administrados pelos agentes de transformação. Como define Goleman (2007, p. 30) “em momentos decisivos, ocorreu uma ascendência do coração sobre a razão”. Para construir a percepção da importância da sustentabilidade para a mitigação de devaneios ambientais e a perpetuação da espécie humana, tão abalada pelas ações que o meio ambiente tem dado nos últimos anos (Tsunamis, terremotos, maremotos, vulcões ativos, chuvas torrenciais, calor exacerbado, secas, geadas, queimadas, etc.), a emoção hoje se faz indissociável neste processo que relaciona razão versus cognição versus sentimento. Este sentimento apontado é o que produz a decepção e o medo pelo iminente, como se, diante de uma venenosa cobra, o homem optasse por fugir ao invés de enfrentá-la, mesmo possuindo um instrumento de defesa. É um sentimento de angústia em razão da percepção de impotência que aflige as pessoas diante de situações que poderiam ser evitadas. Bauman (2001, p. 15) afirma que

[...] a modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanço podem ser aferidos utilizando-se muitos marcadores diferentes. Uma característica da vida moderna e de seu moderno entorno se impõe, no entanto, talvez como a ‘diferença que faz a diferença’; como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo. A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si [...].

Quando ativado o processo racional, induzido por uma condição prévia de consciência e domínio e alimentado pelo sentimento de que alguma medida precisa ser colocada em prática, o homem se insurge como defensor das causas improváveis e das ações mais prementes. A dimensão ecológica emerge e a violação do pacto entre o pensar e o agir pode produzir sérios desdobramentos na medida em que a autoconsciência conduz o que, naquele momento, torna-se indispensável e inadiável. Ora, se emoção, etimologicamente, significa uma reação imposta por uma situação (iminente ou não), é sensato se admitir que não apenas um senso racional, mas um caráter sensitivo e emocional deve permear este caminho em direção à garantia do

bem-estar das futuras gerações, porque quando pensa em futuras gerações o homem não descongela o cordão umbilical que o une aos descendentes que pretensamente intenciona gerar. Ao ponderar tal circunstância, o aspecto coletivo emerge e coaduna com as intenções muitas vezes individuais, porém altruísticas, dentre elas a questão ambiental.

Porém, ao longo dos tempos, o homem tem demonstrado, com bastante eficiência, a sua saga em satisfazer suas necessidades em tempo mínimo, dada à competição e ao individualismo que se mostram exagerados e prejudiciais ao convívio harmonioso. Nesta perspectiva, observa-se que a pretexto de atender as demandas iminentes, nem sempre legítimas, o homem tem utilizado dos recursos naturais de forma irresponsável e inconsequente, produzindo as mazelas que a todo instante se tornam evidentes. A modernidade dispõe de aromas, cores e sabores que estimulam a quase imperceptível vontade de algo adquirir-se. Neste sentido, e cientes de que medidas urgentes precisam ser intensificadas, algumas pessoas têm tomado a iniciativa de propor mecanismos para mitigação do uso desproporcional dos recursos naturais, por meio de práticas preservacionistas, de forma que tais intervenções vêm demonstrando que o nível de compreensão sobre a utilização racional e inteligente destes recursos é medida imperiosa e inadiável. Neste aspecto, o professor atua como mediador no processo de reflexão e ação, tendo como foco a consciência ambiental, cujo desvelo se dá no ambiente educacional.

Os desafios no ambiente educacional

As repercussões do universo econômico, e com elas os dismantelos ambientais, aportaram no espaço universitário. As implicações e as conseqüências advindas do modelo capitalista atual têm mexido com as ações docentes, via novas percepções, compreensões e detecções, impondo ao professor de Gestão Ambiental ou de Educação Ambiental um novo paradigma para fazer frente às dificuldades que ambiente vem sofrendo nas últimas décadas. O instinto clássico e talvez mecânico

tão presentes no espírito dos jovens e adolescentes, parece supor que a dimensão emocional pode ser impiedosamente solapada. Vê-se que é um equívoco. O que lhes falta é uma orientação curricular que cultive a percepção de que é chegada a hora para desempenhar um papel-chave na construção de um novo modelo de vida. Talvez falte o compromisso do docente, que também imbuído de tão singular propósito, instrua-os e construa com eles este momento. Com efeito, o docente deve não apenas demonstrar que possui o dom para tal proposta, mas sobretudo deve conquistar a confiança dos jovens e adolescentes para este fantástico desafio que, coletivamente, produzirá resultados animadores. O docente existe para pesquisar e propor soluções, cuja materialização perpassa pelos alunos.

A Inteligência Emocional pressupõe relações com outras pessoas e isto é que está subliminarmente incorporado no processo de sustentabilidade: age-se hoje, focando em pessoas do amanhã. A autoconsciência é a essência da questão. Não basta simplesmente emitir relatórios de sustentabilidades ou dispor de apostilas de recomendações e metas muitas vezes infactíveis. O momento não exige cautela, mas uma ação mais eficaz, pois o meio ambiente já pede socorro há décadas e, nestas circunstâncias, a inércia é a pior das estratégias.

Conclusões

Na construção desta proposta, invariavelmente ter-se-á o envolvimento da equipe pedagógica, da direção de ensino e dos docentes que terão o papel de disseminar e inocular a importância da mesma na formação do aluno. Embora a premissa seja de que a qualificação principal está embasada nos aspectos mais técnicos, não se pode descolar esta visão da força que o amadurecimento ecológico produzirá na mente destes jovens. Mesmo porque, o futuro profissional destes alunos terá antes o trampolim da conduta ética, transparente, ilibada, as quais servem de referência para a formação do caráter que, por fim, constitui importante arcabouço para a definição da sustentabilidade socioambiental. A formação escolar

existe para proporcionar oportunidades e estas, implicitamente, forjam as ações em prol de medidas de cunho ambiental. Nesta linha de raciocínio, deduz-se que, inserido em um contexto o qual exige a participação coletiva e que nesta tenra idade as possibilidades de atuar em equipe envaidecem o aluno, porque eleva a sua autoestima e, por conseguinte, sua autoconfiança – que também irão contribuir para a formação da autoconsciência – estima-se que os resultados esperados pelo conjunto da obra não podem destoar dos propósitos aqui pretendidos.

O envolvimento regular em grupos de trabalho voltados para as ações ambientais, reflexo da revisão curricular, tenderá a produzir medidas que conciliarão os interesses acadêmicos e provocará a repaginação da consciência não apenas coletiva dos estudantes, mas a percepção de que sua ação, simples ou não, contribuirá para garantir que as futuras gerações não precisarão temer por consequências imprevisíveis. A intercessão destes jovens na atualidade, todos cheios de alegria e vontade de fazer acontecer, almejando destaque no seio da comunidade e no meio acadêmico, conseguirá fazer a diferença entre a retórica e o pragmatismo. Assim, os danos ecológicos serão mitigados, contribuindo para um novo conceito nas práticas diárias, cuja liberdade de ação já não permite mais uma totalidade indiscutível.

Referências

ALMEIDA, Fernando. **Experiências empresariais em sustentabilidade**: avanços, dificuldades e motivações de gestores e empresas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo. Ecologia e espiritualidade. In.: TRIGUEIRO, André. **Meio ambiente no Século 21**. 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 5. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2008.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica: O desafio para a educação do Século 21. In.: **Meio ambiente no Século 21**. In.: TRIGUEIRO, André. 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 5. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2008.

DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, v.21, n.2, p.73-91, Belo Horizonte, mai./ago. 2012.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**.São Paulo, n. 112, p. 613-636. Out./dez. 2012.

ZIBAS, D. M. L. Uma visão geral do ensino técnico no Brasil: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. In: Encontro Internacional sobre Educación Técnico-Profesional, 2006, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Difusão de Ideias, 2006.

AS DESIGUALDADES SOCIAIS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: uma reflexão sobre as Políticas e Programas.

SOCIAL INEQUALITIES AND ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: a reflection on the Policies and Programs

Mara Águida Porfirio Moura

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da UFPI, Graduada em Administração com Habilitação em Marketing pelo ICF. Professora Assistente – DE do Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí - Campus de Parnaíba. Atualmente, desenvolve pesquisa na área de gestão do ensino superior, políticas e programas do ensino superior.

Resumo

Trata-se da desigualdade social e do acesso ao ensino superior no Brasil. Objetiva-se analisar a desigualdade social e o acesso ao ensino superior no Brasil através dos indicadores sociais publicados pelo IBGE, INEP, MEC e o Censo de Ensino Superior nas últimas décadas. Os eixos teóricos que serviram de base estão subsidiados pelas abordagens de: Castel (1998), Rosanvallon (1998), Telles (1999), Pereira e Pereira (2014), Pereira e Passos (2007), entre outros. Tem-se por base a pesquisa documental, consubstanciada nas publicações dos dados e indicadores sociais e na legislação que instituiu os programas de acesso ao ensino superior no Brasil. Constatou-se que os objetivos propostos nas políticas e programas para ampliar o acesso e minimizar a desigualdade social no Brasil não estão sendo alcançados, e que os entraves de acesso, permanência e conclusão de alunos no ensino superior são, ainda, os maiores desafios para projetos desenvolvidos pela administração pública no Brasil.

Palavras-chave

Desigualdade social. Acesso. Ensino Superior.

Abstract

It is about the social inequality and access to higher education in Brazil. Aims to analyze social inequality and access to higher education in Brazil through social indicators published by IBGE, INEP, MEC and the Higher Education Census in recent decades. The theoretical axes that served as a basis are subsidized by the approaches of Castel (2008), Rosanvallon (1998), Telles (1999), Pereira; Pereira (2014), and Pereira; Passos (2007), among others. It has been based on documentary research, based on the publications of social data and indicators and the legislation that established the programs of access to higher education in Brazil. It was found that the objectives proposed in policies and programs to improve access and minimize social inequality in Brazil are not being met, and that obstacles to access, retention and completion of students in higher education are still major challenges for projects developed by the public administration in Brazil.

Keywords

Social inequality. Access. Higher education.

Introdução

O texto versa sobre a problemática da desigualdade social e o acesso ao ensino superior no Brasil. Essa problemática ganhou força com a questão dos excedentes e os movimentos sociais na década de 60, originando significativas mudanças na estruturação da educação superior e culminado com a Reforma Universitária de 1968.

A educação superior é uma forma de qualificação que proporciona ao indivíduo elevação profissional, buscando equacionar as desigualdades sociais através do acesso à educação superior. Esta modalidade de ensino no Brasil apresenta-se como um dos maiores desafios nas últimas décadas, devido à oferta de vagas ser inferior à demanda educacional, o que ocasiona vários entraves e uma mercantilização da educação.

Nesta pesquisa, aprofundou-se os estudos precedidos por outros, sobre o acesso ao ensino superior público com o objetivo de analisar a desigualdade social e o acesso ao ensino superior no Brasil através dos indicadores sociais publicados pelo IBGE, INEP, MEC e o Censo de Ensino Superior nas últimas décadas. Os eixos teóricos que serviram de base estão subsidiados pelas abordagens de: Castel (1998), Rosanvallon (1998), Telles (1999), Pereira e Pereira (2014), Pereira e Passos (2007), entre outros.

No que se refere à metodologia, tem-se por base a pesquisa documental, consubstanciada nas publicações dos dados e indicadores sociais e na legislação que instituiu as políticas e os programas de acesso ao ensino superior no Brasil.

Esta pesquisa está estruturada em cinco seções. A primeira se constitui pela introdução; a segunda seção aborda as concepções sobre a desigualdade social; a terceira apresenta as políticas e programas de acesso à educação superior no Brasil após a questão dos excedentes; na quarta parte, analisou-se os resultados dos dados e indicadores sociais relacionados ao acesso e à redução da desigualdade social por meio da educação e, na quinta seção, apresenta-se as considerações finais.

Constatou-se que os objetivos propostos nas políticas e programas para ampliar o acesso e minimizar a desigualdade social no Brasil não estão sendo alcançados, e que os entraves de acesso, permanência e conclusão de alunos no ensino superior são, ainda, os maiores desafios para estes projetos. A presente pesquisa não pretende exaurir a argumentação sobre o tema proposto, mas suscitar o debate acadêmico e expor a importância de um aprofundamento das concepções teóricas sobre a desigualdade social e o acesso ao ensino superior no Brasil.

Concepções sobre a desigualdade social

Para autores como Castel (1998), Telles (1999), Rosanvallon (1998), as desigualdades sociais não correspondem somente à manifestação da pobreza, nem aos problemas de precariedade do trabalho e/ou desemprego, como muitos autores enfatizam, vão mais além de uma simples discussão ideológica isoladamente, remetem ao reconhecimento de grupos sociais historicamente mantidos em situação de desvantagem social ou na “invisibilidade social” (TELLES, 1999, p. 95).

A persistência de desigualdade social ocorre sob uma realidade perversa estabelecida na contemporaneidade e traz dois tipos de desafios: o primeiro, Teórico e o segundo, Político. O Teórico procura entender e qualificar esta desigualdade como matéria legítima e irrecusável, de interesse das ciências humanas. O Político busca identificar e perseguir estratégias para combatê-la em meio a um cenário adverso. (PEREIRA; PEREIRA, 2014, p. 14).

Percebe-se através desses desafios, a necessidade de realizar uma dupla tarefa: “a primeira seria de denunciar as limitações das teorias sociais sobre as desigualdades e a segunda tarefa seria de ressaltar a importância da luta política para a realização da igualdade substantiva” (PEREIRA; PEREIRA, 2014, p. 15).

A igualdade substantiva constitui-se como “real condição social de vida humana, onde não haveria divisão de classe, propriedade privada, trabalho alienado e expropriado e que se rejam pela justiça redistributiva” (PEREIRA; PEREIRA, 2014, p.

18). Esse conceito é incompatível com as noções “formais ou jurídicas” de igualdade, tendo em vista que veiculam um conteúdo igualitário falacioso, ou seja:

Ao se pautarem pelo aforisma de que “todos são iguais perante a lei”, tais noções defendem uma equalização abstrata, histórica e irreal, no interior de sociedades que por serem de classe, são estruturalmente avessas à igual distribuição de bens, direitos e poder em seu âmbito (PEREIRA; PEREIRA, 2014, p.18).

A importância da busca pela igualdade substantiva é perceptível pelo fato desta trazer em seu seio a liberdade igualitária. Esta se constitui como liberdade enraizada na democrática, alicerçada sob os aspectos de liberdade maior, liberdade de grandes massas nos ideários de justiça social. Porém, essa liberdade e sua culminância, segundo Pereira e Pereira (2014), não irá se consolidar na ordem capitalista, já que existe uma incompatibilidade congênita imposta e que se explica pela sistemática violação de direitos.

Essa sistemática violação demonstra a incompatibilidade existente entre o capitalismo e a democracia, pelo fato de as mais básicas exigências de reprodução social serem subordinadas ao capital e às leis do mercado. A aceitação destas exigências de subordinação implicará no retorno à condição de dependência, à “competitividade feroz que o caracteriza e que tem se acentuado neste novo milênio, com o privilegiamento do mercado livre e flexível”, e também pelo fato de o “capitalismo não sobreviver sem o apoio do Estado, porque é este quem mantém a ordem e garante as condições de acumulação” (PEREIRA; PEREIRA, 2014, 27-28).

Segundo a antropóloga Eunice Durhan, professora da USP, Ex-secretária de política educacional do Ministério da Educação, membro do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da USP e estudiosa do ensino superior, em entrevista à Revista Veja, em 22/12/2012, "existe uma grande desigualdade educacional entre pobres e ricos, negros e brancos. Mas a questão é que isso está sendo combatido no lugar errado. Querem consertar as desigualdades do Brasil na porta da universidade, sendo que o problema se origina na educação básica" (REVISTA VEJA, 2012). Esta concepção retrata bem como ocorre o acesso ao ensino superior no Brasil, mostra a forma de

viabilização do ingresso dos indivíduos no ensino superior, esquecendo os altos índices de evasão escolar, os baixos rendimentos escolares, entre outros problemas que atingem esta parte da população.

Nas últimas décadas, para garantir o ingresso de jovens de 18 a 24 no ensino superior, o governo vem instituindo, na forma de leis ou decretos, instrumentos para garantir o acesso a esse nível de ensino, através do financiamento de recursos públicos (FIES e PROUNI), programas de expansão e acesso (REUNI) e a Lei de Cotas, que são exemplos da intervenção do Estado para viabilizar o acesso de jovens excedentes a uma educação pública. Diante do exposto, pergunta-se: como se caracterizam as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil?

Acesso ao ensino superior no Brasil

As políticas de acesso ao ensino superior no Brasil caracterizam-se a partir de dois pontos. O primeiro, oriundo do significado da palavra “acesso”, empregada na construção das políticas sociais; e o segundo, provenientes dos fatos históricos, econômicos e sociais, que alicerçam as desigualdades sociais e a crise da educação, tomando como ponto de partida a questão dos excedentes nos anos 50 no Brasil.

A palavra acesso tem origem no latim *accessus* e significa **ingresso**, **caminho** ou o **ato de chegar**, ou ainda, a capacidade ou aptidão para obter algo relativamente difícil. Esse significado de acesso também pode ser entendido sob o foco quantitativo ou qualitativo. Porém, estudos indicam que o seu entendimento propriamente é pouco enfocado ou apresenta-se ambíguo, distorcido do seu real sentido. Sobre o significado de acesso, posicionam-se Silva e Veloso:

O acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao

senso de coletividade/universalidade e à *práxis* criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade (SILVA; VELLOSO, 2013, p. 729).

Esse pertencimento agregado à igualdade e à liberdade, “de início e objetivamente”, “implica no ingresso a esse nível de ensino, quer dizer, no ato de passagem para o espaço acadêmico” (SILVA; VELLOSO, 2013, p. 730). Mas simplesmente o ingresso, não garante a permanência e nem a conclusão do curso no espaço acadêmico, pontos estes que vêm sendo identificados nos indicadores e dados estatísticos de evasão do ensino superior nas últimas décadas.

O segundo ponto da abordagem sobre acesso ao ensino superior envolve os fatos históricos, econômicos e políticos, que vão prover ou legitimar o acesso através de ações e políticas por parte do Estado. Nos anos 1960, com as novas demandas do ensino superior no mundo, muitos países passaram a enfrentar superlotação e a dificuldade de tratar o acesso à universidade de forma democrática. Na Europa, segundo Braghini (2014), isso decorreu do “crescimento demográfico juvenil” e também porque a universidade passou a atrair um público cada vez maior.

No Brasil, as dificuldades de acesso bem como, na expressão de Barghini (2014, p. 125), a problemática “da superlotação universitária”, começam a ser evidenciadas desde a década de 1950, com a chamada “questão dos excedentes”, que “eram os candidatos que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas escolas de nível superior, pois o número de aprovados extrapolava o número de vagas disponíveis” (BRAGHINI, 2014, p.125).

A situação, objeto de constante tensão, é foco de ação estatal já em 1951, com a lei nº 1.392 de 11 de julho de 1951, que estabelecia “normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere às escolas particulares” (BRASIL, 1951). Depois, já sob o Regime Militar, constitui um dos fatores que levaram o governo, nos termos de Martins (2009, p. 19), “a formular, uma política para a reestruturação do ensino superior”.

Nessa política, elaborada a partir de estudos encomendados a vários especialistas, conforme aponta Martins (2009, p.19), como o “Relatório Atcon, 1966; Relatório Meira Mattos, 1968; Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, 1969; Grupo de Trabalho da Reforma Universitária” admitia-se a necessidade de expansão, ainda que, face às dificuldades financeiras, “com contenção”.

Dentre as medidas, destaca-se: a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, pela vedação de “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (BRASIL, 1968); assim como extingue a cátedra, introduz o regime tempo integral aos professores e a dedicação exclusiva, consolida a estrutura departamental e institui o sistema de créditos de disciplinas, o pleno uso dos recursos humanos e materiais nas instituições federais de ensino, expressa na alínea c do art. 11 da referida lei; e o sistema de vestibular unificado e classificatório (**DECRETO Nº 68.908, DE 13 DE JULHO DE 1971**).

O sistema de ingresso através do ‘vestibular’, “assentado no princípio de meritocracia e da equidade ignora as desigualdades, servindo como máscara e justificativa para a indiferença às desigualdades do ensino, da cultura e da renda” (PEREIRA; PASSOS, 2007, p.22). “Mesmo em um contexto de forte expansão da educação superior, permanecem reduzidas as chances daqueles com menor quantidade de bens econômicos e culturais chegarem ao ensino superior” (PEREIRA; PASSOS, 2007, p.22).

Esse contexto de forte expansão da educação superior tem, na década de 80, por decisão do governo, um afrouxamento na responsabilidade financeira, ocasionando junto à sociedade acadêmica a aceleração pela democratização do ensino superior, que começa a questionar os modelos da reforma. Este questionamento serviu de base para estruturar os três princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988: ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos; autonomia didático-científico, administrativa e de gestão financeira e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição Federal de 1988 definiu, entre os deveres do Estado com a educação, à garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V). A Constituição representou um avanço de qualidade e detalhamento em relação às legislações anteriores, inserindo, inclusive, os instrumentos jurídicos necessários para a sua garantia, entre eles introduziu a autonomia universitária na cláusula constitucional.

Esse avanço de detalhamento pode ser observado na Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1996, que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelece, no Capítulo IV, a normativa sobre a educação superior.

No ensino superior, as mudanças causadas pela nova Lei de Diretrizes Básicas foram profundas. Entre elas, destacam-se a regulamentação e ampliação da autonomia das universidades, a liberação dos cursos da obrigatoriedade do currículo mínimo, sendo substituído por diretrizes curriculares mais gerais, que contemplam, prioritariamente, os objetivos do curso e o perfil profissional dos formandos.

Esta Lei fortaleceu a inclinação à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional entre o federal, estadual e municipal, ficando a União como principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior público.

Em 2001, a Lei nº 10.172/2001, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, que estabeleceu como uma das metas, “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” e também implantação do “Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 [...]”.

Com o escopo de elevar o acesso no ensino superior no Brasil, foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos-PROUNI, com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, não portadores de diploma de curso superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, a isenção

de tributos às instituições que aderirem ao Programa. Este Programa se inseriu nas políticas de expansão e acesso ao ensino superior para garantir a demanda de vagas através das instituições privadas com fomento público.

Dando continuidade ao conjunto de políticas e programas instituídos pelo governo federal para a expansão e o acesso ao ensino superior, foi instituído em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e regulamentado através da Lei nº 11.653/08, estabelecendo objetivos e metas a serem alcançados à longo prazo. O PDE foi apresentado ao País em abril de 2007 como um projeto federal para educação, teve como propósito maior investimento na educação básica, educação profissional e ensino superior. O mencionado programa constitui-se de vários programas e ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação, visando operacionalizar a implementação e a sistematização de ações que envolvem níveis e modalidades da educação, com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional.

Dentre os programas apresentados no PDE, encontra-se o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096/07, sendo regulado pelas Portarias institucionais nº 22/07 e 224/07, e pela Portaria nº 552, de 25 de junho de 2007, e publicadas pelo MEC em agosto de 2007.

O REUNI, objeto do PDE, tem como propósito: “prover as universidades das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”, e “congregou esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação”, conforme a análise sobre a Expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012.

Essa nova política nacional de expansão, o Programa REUNI, agregou as três dimensões que até então não haviam sido apresentadas em políticas para o ensino superior: a de acesso, de permanência e de conclusão. Este último, com índice elevado para os padrões até então trabalhados nos programas e políticas educacionais no Brasil. Porém, segundo dados apresentados no Censo da Educação

Superior de 2013 (INEP/2013), os percentuais encontrados, mesmo com uma elevação, não correspondem às demandas educacionais almejadas.

Paralelamente ao insucesso no alcance das demandas propostas, outras formas de políticas de acesso ao ensino superior foram desenvolvidas como a Lei das Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem para candidatos cotistas, metade das vagas oferecidas em cada processo de ingresso anualmente (BRASIL, 2012), e mesmo fragmentando a população de jovens para viabilizar o acesso ao ensino superior, não consegue apresentar resultados significativos para o problema de desigualdade social no Brasil.

Desigualdade social e o acesso ao ensino superior: quais são os resultados?

Diante do insucesso das políticas desenvolvidas para viabilizar o acesso ao ensino superior, marcado por diversas conjunturas políticas, econômicas e sociais, em que a própria educação básica, mesmo que universalizada, constituía-se, ainda, um problema de qualidade versus quantidade, percebeu-se que não havia meios de pensar nessa modalidade de educação, de forma abrangente e democrática, senão através da inserção de políticas e programas direcionados à educação superior.

Ao mesmo tempo, observou-se que na última década a preocupação com uma maior viabilidade de acesso ao ensino superior, tornou-se uma premissa nas políticas e programas ligados a área da educação superior no Brasil. Porém, essa viabilidade para o acesso ao ensino superior não ocorreu de forma uniforme, nem do ponto de vista social e nem econômico. Ocorreu, como já havia sido identificado na década de 60, devido à grande participação do setor privado, fomentado pelo financiamento com recursos públicos. Este fato pode ser identificado através dos dados de evolução das matrículas nas IES do Brasil, sendo que deste universo, 74% são de instituições privadas e 26% e de instituições públicas.

Em função de apenas 26% das instituições serem públicas, a desigualdade persiste e se mantém no sistema de ensino superior, como pode ser observado pelos

dados do Censo de Ensino Superior de 2013, que apresenta um total de matrículas na educação superior – graduação – de 7.305.997, sendo que deste total apenas 1.932.527 são de instituições públicas e 5.374.450 são de instituições privadas. Este fato ressalta ainda mais a discrepância do acesso ao ensino superior público, o que confirma que as políticas adotadas não foram capazes de suprir as demandas educacionais existentes na educação superior do Brasil.

Como relação aos valores apenas das instituições públicas federais em relação ao total de matrículas, conclui-se que este número é preocupante, pois apenas 1.137.851, ou seja, 15,57% das matrículas estão em instituições que foram projetadas para atender as classes menos favorecidas ou aos grupos sociais historicamente mantidos em situação de desvantagem social ou na invisibilidade social. Estas IFES têm sido o centro de inúmeras políticas e programas voltados para o acesso e para a expansão do número de vagas nos últimos anos, como o Programa REUNI.

Outro ponto relevante a ser analisado, refere-se à evolução da taxa bruta de escolaridade da educação superior. Segundo a classificação do sistema de ensino superior, o Brasil ainda não alcançou o sistema de massa que corresponde, pelo menos, a 30% da população. De acordo com o resultado publicado pelo Censo de Ensino Superior em 2013, este valor é de 28,70% da taxa bruta, sendo considerado para muitos pesquisadores, como preocupante diante do aporte financeiro inserido nas políticas e programas nos últimos anos.

Analisando o número de matrícula em relação ao número de concludentes de cada ano, percebe-se que apenas 14,92% dos alunos conclui o ensino superior. Este dado gera apreensão dentro do contexto de desigualdade social no Brasil e, ao se levar em conta a proposta do Programa REUNI, que tinha como meta global atingir um taxa de sucesso de conclusão de 90% em um prazo de 5 anos (2007 – 2012), conclui-se que a estrutura projetada pelo programa, não alterou em relação ao ano de 2007, que tinha uma taxa de conclusão de 14,98%.

Considerações Finais



Ao longo desta pesquisa, analisaram-se diversas concepções teóricas, políticas e dados estatísticos que corroboram com a definição e problemática a acerca da desigualdade social e o acesso ao ensino superior. Diante do exposto, identificou-se que um dos grandes desafios é a densa contextualização e o “emaranhado conceitual” que fundamenta a desigualdade social. Outro ponto é a falta de uma educação coerente com as políticas e os programas voltados para o alcance dos resultados propostos, frente às demandas educacionais existente no Brasil. Estes resultados podem ser observados através dos dados e indicadores publicados anualmente pelos órgãos responsáveis pela estruturação e divulgação dos resultados.

Nesta pesquisa, analisaram-se os dados e indicadores publicados sobre o acesso ao ensino superior, concluiu-se que, os processos inseridos através das políticas e programas não têm alcançado os objetivos propostos nos projetos e leis, e que este fato pode ser claramente identificado por uma estagnação da ampliação de acesso ao ensino superior, em que os acréscimos ocorridos são, em parte, proporcionais ao crescimento demográfico do país.

A ampliação da educação superior se fundamenta em três dimensões: o acesso, a permanência e a conclusão. Diante da análise dos dados estatísticos do Censo do Ensino Superior de 2013, estas três dimensões não apresentam resultados significantes para a redução da desigualdade social no Brasil.

Portanto, é possível constatar que ainda há muito a ser discutido sobre as políticas e os programas de acesso ao ensino superior. Porém, um ponto precisa ser elucidado, porque os objetivos propostos nas políticas e programas para a ampliação do acesso ao ensino superior não estão sendo alcançados.

Referências

BRAGHINI, K. M. Z. A história dos estudantes excedentes nos anos 1960: a superlotação das universidades e um torvelinho de situações improvisadas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n51, p123 – 144, jan/mar, Editora UFPR.2014

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

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/decret/d6096.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. **Lei nº 12.711/12, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 22 dez 2014.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Lei nº 1.302 de 11 de julho de 1951**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei1950-1959/lei-1392-11-julho-1951-361817-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

INEP, 2014. Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2013. Brasília, INEP.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, nº106, p 15 – 35, jan/abr. 2009.

MEC. REUNI – **Reestruturação e Expansão das universidades Federais** – Diretrizes Gerais – PDE. Agosto/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G.O. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, nº16, p.19-32, jan/jun, 2007.

PEREIRA, P. A.P.; PEREIRA, C.P. Desigualdade persistente e violações sociais ampliadas. In: **Ser Social**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Políticas Social, UNB, v.16, n.34, 2014.

ROSANVALLON, P. **A nova questão social**. Brasília, Instituto Teotônio Vilela, 1998.

SILVA, M.G.M.; VELLOSO, T.C.M.A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação Campinas**, Sorocaba -SP, v. 18 n.3, p. 727 – 747, nov. 2013.

TELLES, V. S. A nova questão social brasileira. **Caderno CRH**, Salvador, n. 30/31, p. 85-110, jan./dez. 1999.

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO NO IFPI: contradições entre o desenho da política e a sua operacionalização

INTEGRATION POLICY OF VOCATIONAL EDUCATION WITH SECONDARY EDUCATION IN IFPI: contradictions between the design of the policy and its implementation

Samara Cristina Silva Pereira

Graduada em Serviço Social pela UFPI. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo IFPI. Mestre em Políticas Públicas pela UFPI. Assistente Social do IFPI. Docente da Faculdade Santo Agostinho. Superintendente Executiva da Fundação Wall Ferraz (Prefeitura Municipal de Teresina).

Resumo

A partir do Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional brasileira de nível médio mantém distintas modalidades: a integrada e a concomitante/subseqüente. Como a modalidade integrada, que visa articulação entre profissionalização e ensino médio em mesmo curso, tem sido materializada no Instituto Federal do Piauí (IFPI), é o que analisa este trabalho. Baseia-se na compreensão de que programas públicos, ao serem colocados em prática, envolvem um conjunto de elementos (ideias, valores e interesses de seus atores) definidores da forma que assumirão no plano real (GIOVANNI, 2009). Os resultados expostos resultam de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental e realização de entrevistas com gestores e professores. Constatou-se que a modalidade integrada de profissionalização tem sido incorporada e materializada no IFPI a partir da lógica do ensino disciplinar e da dualidade entre conhecimentos e áreas, o que contraria a integralidade idealizada pela política, evidenciando as contradições quanto à sua execução.

Palavras-chave

Política de Integração. Educação Profissional. Ensino Médio.

Abstract

From the Decree 5.154 / 2004, the Brazilian professional education middle level holds different ways: a integrated and concurrent / subsequent. As an integrated system, which aims to link between professionalism and high school in the same course, has been materialized at the Federal Institute of Piauí (IFPI), it is analyzing this work. It is based on the understanding that public programs to be put in place, involving a set of elements (ideas, values and interests of its actors) defining the way will take the real plane (GIOVANNI, 2009). The results presented stem from qualitative approach, bibliographical and documentary research and interviews with managers and teachers. It was found that the integrated professional mode has been incorporated and embodied in IFPI from the disciplinary teaching logic and duality of knowledge and areas, which contradicts the completeness conceived by politics, highlighting the contradictions regarding its implementation.

Keywords

Integration Policy. Professional education. High school.

Introdução

O trabalho versa sobre a política de educação profissional técnica de nível médio em sua modalidade integrada ao ensino médio, inaugurada no quadro das políticas educacionais em 2004, através do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004⁸. O que se investiga é como foi a implementação da modalidade de educação profissional técnica integrada no Instituto Federal do Piauí, focalizando a atuação institucional, a partir dos seus atores – gestores e professores.

O questionamento norteador é o seguinte: como a política de integração da educação profissional com o ensino médio tem sido implementada no IFPI? Ao responder tal questionamento, objetivou-se desvelar as concepções presentes na política de educação profissional a partir da modalidade de ensino integrado, instituído pelo Decreto nº 5.154 de 2004; verificar como ocorreu a movimentação institucional para a implantação da modalidade integrada na instituição; analisar como os docentes recebem e incorporaram os ideais da política e como os articulam aos seus objetivos profissionais.

O interesse pela temática tem distintos motivadores. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil é marcada por histórica tensão e dissenso em torno de seu modelo formativo. Na atualidade, a modalidade integrada tem prioridade nas instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica, pois conforme a Lei nº 11.892/2008, 50% das vagas dessas instituições devem ser para o ensino técnico, prioritariamente, na modalidade integrada. Além disso, a experiência enquanto servidora do IFPI, possibilitou observar variadas situações do processo de implementação do modelo na instituição.

A análise tem por base a compreensão de que os programas concretos expressos nos regulamentos e leis se apresentam como “resultado de um processo político, intermediado por estruturas institucionais, que refletem constelações

⁸ A discussão apresentada no trabalho constitui parte dos resultados da Pesquisa de Mestrado em Políticas Públicas, na qual investigou-se a implementação da política de educação profissional no IFPI.

específicas de interesse” (FREY, 2000, p.220). As inter-relações entre políticas públicas e processos políticos se expressam nas concatenações que envolvem “constelações de atores, as condições de interesse em cada situação e as orientações valorativas” (FREY, 2000, p.220). Assim, volta-se a atenção para as “estruturas elementares” da política que são: “estrutura formal”, que contém a “teoria da política”, isto é, o delineamento da prática e resultados desejados; “estrutura substantiva” que são os atores, interesses e regras; e “estrutura simbólica”, composta pelos valores, saberes e linguagens construídas pelos atores, e uma “estrutura material”, composta pelo financiamento, suportes, custos (GIOVANNI, 2009).

Na presente discussão do curso integrado, foram focalizadas as estruturas formal, substantiva e simbólica, utilizando-se de abordagem qualitativa, contando com pesquisa bibliográfica e documental e realização de entrevistas. A pesquisa documental constou da legislação educacional, em particular a definidora da política de integração nos Institutos Federais (Decretos, Portarias e Pareceres), indicativas da “teoria da política”, e de documentos institucionais (PDI, PPI, Estatuto e Projeto Pedagógicos de Curso), reveladores da forma como a política é apreendida pela instituição, o modus operandi definido para a execução.

As entrevistas foram realizadas com 2 gestores de ensino à época da implantação do ensino integrado no IFPI e 12 professores, divididos entre áreas de atuação de formação geral e formação específica, escolhidos entre aqueles com mais de 10 anos de prática docente, tendo já experimentado distintos modelos formativos. Junto aos gestores investigou-se práticas e estruturas estabelecidas e atores mobilizados para implementação da política e alcance de seus objetivos (estrutura formal e substantiva). Junto aos docentes investigou-se se partilham das concepções que constituem a política (seus valores e significados), como atuam na sua operacionalização e alcance de seus objetivos (suas práticas e interesses).

Antes de adentrar na discussão acerca da implementação da profissionalização integrada no IFPI, o texto retoma o arcabouço legal e ideológico

que orienta essa modalidade de ensino. Assim, são duas as seções que compõem o texto. A primeira intitulada *A Política de Integração entre Educação Profissional e Ensino Médio a partir do Decreto nº 5.154 de 2004: em busca da educação integral*, discute a estrutura formal da política, seu desenho e as concepções de ensino integral e interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento; e a segunda intitulada *A Educação Profissional Integrada no IFPI: concepções e práticas dos operadores (gestores e professores)*, traz uma análise sobre a compatibilidade entre ideais e objetivos delineados na política, os interesses institucionais (dos gestores) e de seus docentes.

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO A PARTIR DO DECRETO Nº 5.154 DE 2004: em busca da educação integral

A educação profissional técnica de nível médio caracteriza-se como um ponto de dissenso entre pesquisadores, formuladores e operadores de políticas educacionais no Brasil. As divergências giram em torno das concepções sobre o ensino técnico e sua relação com o ensino médio e repercutem sobre o local em que deve estar situado o primeiro em relação ao segundo (se junto ou separado). Tais divergências resultaram em diferentes versões da educação profissional: profissionalização obrigatória no ensino médio, à época, segundo grau (Lei nº 5.692/1971), e profissionalização opcional nesse nível (Lei nº 7.044/1982); ensino médio e curso profissionalizante distintos (Decreto nº 2.208/1997); vários modelos de ensino médio e de educação profissional, independentes e integrados (Decreto nº 5.154/2004).

As reformulações do vínculo determinadas pelo Decreto nº 5.154/2004 demandaram a instituição de regulamentos e orientações por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim a Resolução nº 1, de 03 de fevereiro de 2005, fundamentada no Parecer do CNE nº 39, de 2004, determinou que o ensino integrado assegurasse, simultaneamente, o cumprimento das finalidades, diretrizes curriculares e carga horária da formação geral e da profissional. Para tanto, a carga

horária foi ampliada de modo a garantir “o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Art. 4º).

Essas determinações foram explicitadas e esclarecidas em um Documento Base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, que define a integração nos seguintes termos:

Expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007a, p.40).

A integração pretendida na Educação Profissional Técnica de Nível Médio visa, assim, garantir “a integralidade da educação básica” através do “aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (BRASIL, 2007a, p. 24). E, complementando, diz que essa integração compreende “a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* [...]” (BRASIL, 2007a, p. 24).

A integração significa articulação entre as duas modalidades de ensino médio numa totalidade em que a base unitária de formação geral gera “possibilidades de formações específicas” (BRASIL, 2007a, p. 47). Isso significa compor o currículo com as duas formas de preparação que a LDB estabeleceu para a educação formal: para a cidadania e para o trabalho. A primeira forma consiste na “apropriação de conceitos

necessários para a intervenção consciente na realidade” e a outra, na “compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (BRASIL, 2007a, p. 47).

Conforme o Documento, a interdisciplinaridade é “princípio organizador do currículo” e também “método de ensino-aprendizagem”, pois possibilita a integração, requerida para a formação do técnico, e “não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar” (BRASIL, 2007a, p. 52). A integração representa, assim, uma mudança radical tanto na educação profissional, como na propedêutica.

A partir destes elementos, estabelece o Documento Base que os sistemas de ensino considerem na elaboração dos seus currículos o envolvimento da comunidade escolar, de modo que a opção pela integração resulte de uma construção coletiva e não simples anuência de decisões superiores. A preparação dos professores constitui uma das preocupações, não apenas pela necessidade de outra perspectiva epistemológica e novas metodologias, como também pelo envolvimento e adesão que a proposta requer (BRASIL, 2007a)

Estes são os traços mais significativos da educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio. Verifica-se que sua base é a formação integral composta de conhecimentos gerais e profissionais que se consubstancia num curso único que não apenas implica a superação da disciplinaridade na organização curricular e nos métodos de ensino, como requer novas práticas educacionais de todos os atores – dirigentes, professores e comunidade escolar.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NO IFPI: concepções e práticas dos operadores (gestores e professores)



O IFPI, na ocasião ainda Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), iniciou a implementação do ensino integrado com a elaboração dos projetos de curso, em 2005 e no ano seguinte, ofertando, na Unidade Sede (Teresina) e na de Floriano, as primeiras turmas. A partir de então, deixava de ofertar o ensino médio regular⁹, assegurando, contudo, a conclusão dos alunos que já o haviam iniciado.

Como a Instituição, através de seus regulamentos, projetos de cursos e currículos, incorporou a modalidade integrada? Como os gestores de ensino conduziram o seu processo de implantação? Como os professores incorporaram o sentido da integração em suas práticas? Esses questionamentos são respondidos nos subitens que seguem.

A prática institucional da política de integração da educação profissional com o ensino médio no IFPI

A despeito do caráter facultativo conferido pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004 quanto à adoção da modalidade da profissionalização integrada ao ensino médio, a Instituição conferiu prioridade à nova modalidade, em face, justifica nos primeiros projetos de cursos integrados, “das demandas identificadas junto aos segmentos representativos da sociedade” e, complementa, da “**efetiva vocação institucional do CEFET-PI** e sua correspondente capacidade de atendimento à própria comunidade” (CEFET-PI, 2005a, p. 04, CEFET-PI, 2005b, p. 05, grifo nosso). Segundo os documentos, a compreensão era de que a matriz pedagógica integrada era mais adequada à missão institucional, posto que a formação profissional é o cerne de sua identidade.

Já segundo depoimento da Diretora de Ensino de então, a precoce adesão deveu-se também à composição da equipe dirigente, que, sendo composta,

⁹ Denominação do ensino médio propedêutico no Parecer nº CNE/CEB 39/2004 (BRASIL, 2004b, p. 6).

basicamente, por professores da área técnica, cuidou para que a educação profissional adquirisse proeminência sobre a propedêutica. Em seu relato diz:

Tinha muito professor da área técnica na gestão. Acreditávamos que, durante o período em que ensino médio e ensino profissionalizante foram desmembrados, houve uma queda na qualidade do ensino profissionalizante e uma supervalorização de ensino médio. As melhores salas eram para o ensino médio e os professores desse ramo eram sempre os beneficiados com capacitações e qualificações. Havia uma supervalorização da formação acadêmica, em detrimento da qualidade do ensino profissionalizante. [...]. Foi uma decisão sem muita discussão, sem muita democracia [...] a nossa preocupação era de manter a identidade da instituição na área técnica [...] (SOARES, 2012, p.3).

A educação profissional integrada ao ensino médio ia ao encontro dos interesses dos novos dirigentes institucionais, pois a entendiam como aquela que encarnava a razão de ser da instituição. Possibilitava, consoante os documentos e o depoimento da então Diretora de Ensino, recuperar a feição técnica dos CEFETs, que vinha sendo subsumida pela acadêmica, e mudar a correlação de forças no espaço institucional, até então favorável aos professores de formação geral pelo prestígio que conferia na comunidade escolar.

Os implementadores, na ocasião, orientaram suas ações pelos seus objetivos implícitos e explícitos, na expressão de Giovanni (2009, p. [22]), pelos interesses, vale dizer uma racionalidade, no caso, política, posto que guiada pela lógica de acumulação de poder político. Com a autonomia de que dispunha a instituição à época, os novos dirigentes desenharam, então, a política, inclusive insulando-a do jogo político interno com a subtração da participação dos demais atores, em particular os seus opositores, do debate e das decisões, comprometendo sua legitimidade e sustentação.

A decisão dos gestores coadunava-se com os interesses do Ministério da Educação que estimulava a adoção do modelo integrado nas instituições da rede federal e nos estados, com recursos para a melhoria da infraestrutura, gestão e

ensino provenientes do PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional, nos termos definidos pela Portaria nº 807, de 22/09/2004 (BRASIL, 2006).

Os Projetos dos Cursos Integrados foram elaborados em Comissões de Trabalho formadas por professores da área – formação geral e específica – e pedagogos, não passando por ampla discussão. Inicialmente foram seis os projetos de cursos aprovados, e em todos a matriz curricular propunha-se a articular “as disciplinas de cultura geral e disciplinas profissionalizantes”, de modo que, “em nenhum momento” fosse percebida “ruptura ou desvinculação entre ensino médio e o técnico” (CEFET-PI, 2005b, p. 04).

Para isso, preceitua que “os conteúdos de cada disciplina sejam trabalhados de forma interdisciplinar de modo que se perceba a integralização das disciplinas humanísticas e técnicas já a partir da 1ª Série” (CEFET-PI, 2005b, p. 04-05). Os currículos, organizados em série, um total de 4 (quatro), cada uma com disciplinas de formação geral e de profissionalização, envolviam uma carga horária de 3.500 a 4.000 horas, em que aproximadamente dois terços destinados à formação geral, mais do que estabelecia a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, denotando que a educação profissional, apesar de todas as afirmativas em contrário, ficava subsumida, e que nem sempre a modalidade implicava a ‘economia’ de carga horária prevista pela legislação.

Nas disciplinas, as ementas permaneceram voltadas para os conteúdos disciplinares, resultando em casos de sobreposição e repetição dos conteúdos, evidenciando que a interdisciplinaridade não é o “princípio organizador do currículo”, sendo esse marcado pela dualidade (disciplinas do médio versus do técnico) e fragmentação (ementas disciplinares) através da formação geral mais profissional. A permanência da disciplinaridade nos currículos dos cursos integrados, inclusive, é um aspecto reconhecido pelos gestores de ensino.

Nesse contexto estrutura curricular, carga horária e ementas mantiveram a disciplinaridade, a separação entre a formação geral e a profissionalizante, e um currículo que mais prolongava do que reduzia o tempo de formação dos técnicos,

apesar da carga horária de formação específica ser a mesma dos cursos concomitantes/subsequentes, cujo tempo de realização dura em média um ano e meio a dois anos. Os operadores da política davam, assim, mostras das dificuldades de materialização do novo modelo.

O que pensam e como agem os professores, aqueles que estão na linha de frente da operacionalização da educação profissional técnica integrada ao ensino médio no IFPI, é o que se expõe a seguir.

O ensino integrado nas concepções e práticas docentes: da teoria à prática da política

O modelo de curso de educação profissional integrada ao ensino médio, estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004 e delineado nas normativas defende a integralidade da educação, através da articulação entre a formação geral e a formação para o trabalho, tendo como princípio orientador a interdisciplinaridade. Assim, é fundamental que os docentes conheçam e partilhem dessa compreensão para que a integração do currículo se materialize.

Assim, investigou-se entre os docentes o conhecimento que partilhavam acerca da modalidade de ensino integrado. Um docente informou: O que sei sobre a proposta do ensino médio integrado é que está de acordo com a política nacional. Ela visa o mercado de trabalho, é voltada para esses alunos que geralmente vêm de uma parte mais necessitada, mais pobre [...] (D4’F’16’FG¹⁰). Outro declarou: “Pra dizer a verdade, legalmente não me lembro. Sei que aumentaram o tempo do curso, e na verdade sei que o ensino médio integrado teria que ter uma carga horária maior [...]. (D8’F’15’FG). Outro informou: “sei que a lei colocava que a educação básica era para

¹⁰A legenda de identificação dos informantes segue a lógica seguinte:

“D4”: “D” refere-se ao Docente, “4” entrevistado nº 4;

“F”: sexo Feminino; “M”: sexo Masculino;

“16”: com 16 anos de atuação na instituição;

“FP”: atuação no núcleo de Formação Profissional; “FG” atuação no núcleo de Formação Geral.

ser com o ensino profissionalizante” (D12’F’20’FP). Já o outro, disse: “O que sei que oferece possibilidades para os jovens de ter um ensino gratuito e terem uma profissão mais lá na frente” (D11’M’16’FP).

As concepções se dividem entre ser o integrado um curso com maior carga horária e ser um curso voltado para a preparação profissional de jovens de classes populares para o mercado de trabalho. Uma e outra reduzem a política, seja por limitá-la a um aumento de carga horária, seja por enfatizar a habilitação profissional à dimensão da prática profissional. Conforme os regulamentos e lei, a inovação do modelo estaria na ideia de complementaridade entre conhecimento geral e prático capaz de propiciar a formação integral do cidadão trabalhador, para uma atuação consciente e crítica sobre a realidade (BRASIL, 2004b).

Na prática docente o planejamento educacional é realizado sem qualquer articulação com outras disciplinas e áreas. Um docente diz: “O Planejamento aqui é muito individualista, cada um faz o seu. Eu, particularmente, faço assim. Vejo o conteúdo que o aluno mais precisa, mais necessita” (D3’M’17’FG). Outro complementa: “A gente não se articula com os colegas da mesma área do médio, imagine com a área técnica”. (D9’M’16’FG). Nessa mesma direção, outro informa: Hoje não existe qualquer articulação dos professores. Isso na verdade eu sinto muita falta. Hoje até articulação com professor da mesma área está difícil e com os da área técnica nem pensar!”(D4’F’16’FG). Outro pontifica ainda: “Categoricamente não existe planejamento compartilhado! [...] Não existe um planejamento compartilhado nem dentro da própria área” (D8’F’15’FG). Não há articulação. Até por falta de planejamento mesmo. Não tem a interdisciplinaridade. (D9’M’16’FG). “Cada disciplina é pensada individualmente. Não tem essa interdisciplinaridade de um professor de uma disciplina interagir com o de outra disciplina. Não houve isso aqui. (D12’F’20’FP).

Isolamento, desarticulação ou disciplinaridade são a tônica do planejamento educacional realizado pelos professores, o que encontra amparo no pensamento e comportamento institucionais, cristalizados na ausência de iniciativas ou definição de

mecanismos e procedimentos que busquem a articulação dos conhecimentos e áreas, capazes de superar a dualidade entre o conhecimento propedêutico e profissionalizante.

Conclusão

A implantação do modelo de educação profissional integrada ao ensino médio no IFPI deu-se conforme os interesses particulares dos gestores à época, contrariando a orientação de que a adoção deveria ocorrer a partir da ampla participação da comunidade escolar e sua adesão. Além disso, não houve a devida difusão da política e preparação dos docentes para realização do modelo; tampouco a definição de estratégias pedagógicas favorecedoras do princípio da integração curricular, ficando o modelo reduzido ao texto dos projetos de curso.

Os professores pesquisados não compartilham da estrutura formal da política de integração definida nas determinações legais, e em sua ação didática valem-se da autonomia de que dispõem enquanto agentes operadores, ampliada pela ausência de regras e procedimentos em prol da integração curricular, para executarem a política conforme suas concepções e interesses. Assim, materializam um curso que é o somatório da formação geral e formação específica.

Em suma, no IFPI a política de integração da educação profissional com o ensino médio instituída pelo Decreto nº 5.154/2004 tem sido incorporada e materializada conforme os valores e interesses da instituição, gestores e professores. Uns reafirmando a tradicional missão institucional de formação profissional, outros se valendo dos recursos disponibilizados para consolidar o ensino médio de qualidade e preparatório do ensino superior. Nenhum buscando a preconizada integralidade idealizada pela política.



Referências

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, 1971.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Presidência da República, 1982.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. 1997.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Presidência da República, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. CNE/CEB. 2004b.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** - Documento Base. Brasília, 2007.
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO PIAUÍ – CEFET-PI.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. Teresina, Piauí, 2005a.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE CURSO DE CONTABILIDADE. Teresina, Piauí, 2005b.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GIOVANNI, Geraldo Di. As Estruturas Elementares das Políticas Públicas. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, nº 82, NEPP/UNICAMP, 2009.

SOARES, Susana Lago Mello. **Susana Lago Mello Soares - Diretora de Ensino do CEFET-PI (2005-2006)**: depoimento [maio 2012]. Teresina: 2012. Gravador digital (50 min).



A POLÍTICA PÚBLICA FACE AOS VALORES E INTERESSES DOS USUÁRIOS: Os usos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio entre estudantes do IFPI

PUBLIC POLICY IN THE FACE OF VALUES AND INTERESTS OF USERS: The Professional Education Integrated uses to high school students between the IFPI

Samara Cristina Silva Pereira

Graduada em Serviço Social pela UFPI. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo IFPI. Mestre em Políticas Públicas pela UFPI. Assistente Social do IFPI. Docente da Faculdade Santo Agostinho. Superintendente Executiva da Fundação Wall Ferraz (Prefeitura Municipal de Teresina).

Resumo

A política de educação profissional integrada ao ensino médio, instituída pelo Decreto nº 5.154 de 2004, congrega distintos objetivos: a formação propedêutica, preparatório para ingresso no ensino superior, e a formação profissional, para atuação no mercado de trabalho. Como os usuários desta política conformam tal modelo às suas aspirações profissionais e acadêmicas no Instituto Federal do Piauí, é o que discute este trabalho. Adota-se a compreensão de que os atores que se relacionam com a política (operadores e usuários) interferem no desenho que assume na prática, bem como em seus resultados (GIOVANNI, 2009). Adota-se metodologia qualitativa e quantitativa, com pesquisa documental, revisão de literatura, aplicação de questionário entre alunos e entrevista com egressos. Verificou-se que entre os estudantes da educação profissional técnica do IFPI os interesses acadêmicos sobrepõem-se ao de atuação como técnico, revelando que o investimento na formação de técnicos através desta modalidade é inócua.

Palavras-chave

Política de educação profissional. Ensino médio integrado. Estudantes.

Abstract

The integrated professional education policy through high school, established by Decree No. 5154 of 2004, brings together different objectives: the workup training, preparation for entry into higher education, and vocational training, to work in the labor market. As users of this policy conform such model to their professional and academic aspirations at the Federal Institute of Piauí, is discussing this work. Adopt the understanding that the actors that relate to politics (operators and users) interfere with the design that takes in practice as well as in its results (GIOVANNI, 2009). Adopts a qualitative and quantitative methodology, with desk research, literature reviews, questionnaire among students and interviews with graduates. It was found that among students of IFPI's career technical education academic interests overlaps to acting as manager, showing that the investment in training technicians through this mode is safe.

Keywords

Professional education policy. Integrated high school. Students.

Introdução

Os rumos que tomam uma política pública dependem, em grande parte, da forma como seus usuários apropriam-se dela, haja vista que nem sempre coincidem os objetivos traçados pela política com as aspirações e necessidades dos usuários. Partindo dessa premissa, este trabalho versa sobre a experiência do público beneficiário da política, buscando-se conhecer como os usuários do ensino integrado no IFPI, alunos e egressos, conformam o modelo da política de integração entre formação profissional e propedêutica às suas aspirações profissionais e acadêmicas¹¹.

No desenvolvimento do trabalho constituem os objetivos: apreender o desenho da política de integração da educação profissional com o ensino médio; identificar as práticas dos usuários do ensino integrado no IFPI frente à formação geral e profissional e os usos que conferem ou pretendem conferir à formação possibilitada pela educação integrada.

As políticas públicas são caracterizadas por “elementos primários”, fazendo uso da expressão de Giovanni (2009). Esses compostos por distintas dimensões que são: “estrutura formal”, que contém a “teoria da política”, isto é, o delineamento da prática e resultados desejados; “estrutura substantiva” que são os atores, interesses e regras; e “estrutura simbólica”, composta pelos valores, saberes e linguagens construídas pelos atores, e uma “estrutura material”, composta pelo financiamento, suportes, custos (GIOVANNI, 2009). Neste trabalho enfoca-se a estrutura formal, através da apreensão do desenho da política de integração, e a estrutura substantiva e simbólica, uma vez que discute os interesses, valores e práticas dos usuários da política.

Para tanto, adotou-se metodologia quantitativa e qualitativa, através de pesquisa documental, revisão bibliográfica, aplicação de questionário e realização de

¹¹ A discussão apresentada no trabalho constitui parte dos resultados da Pesquisa de Mestrado em Políticas Públicas, na qual investigou-se a implementação da política de educação profissional no IFPI.

entrevista. Os questionários foram aplicados 421 alunos dos seis cursos técnicos integrados ao médio do *Campus Teresina Central* e objetivaram conhecer seus pensamentos, expectativas e práticas em relação à modalidade de ensino cursada.

O universo de respondentes contou com alunos ingressantes e concluintes, de modo a observar diferenças de posições entre os que estavam há pouco tempo na instituição e aqueles que já haviam sido alvo da ação institucional durante o período de realização do curso. Através do questionário, buscou-se alcançar elementos das estruturas substantiva (interesses e ações) e simbólica (ideias e valores) presentes entre os usuários. Entre os aspectos abordados estão: motivos para realização de curso no IFPI; realização de cursinho preparatório; quantidade de vezes que se submeteu à seleção; critérios na escolha do curso técnico; participação em programas de estágio; aspirações de continuidade dos estudos; perspectivas de atuação no mercado como técnico de nível médio; e realização de cursinho preparatório para seletivos do ensino superior. Os dados foram submetidos a análise estatística, recorrendo-se à medida de frequência e à realização de cruzamento de variáveis para o que se fez uso do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

A estruturação do trabalho encontra-se assim organizada: no primeiro momento, através do item intitulado *A Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: disputas políticas e o desenho da política* discute-se o desenho da política de educação profissional, seu delineamento e propósitos, evidenciando que estes são orquestrados através de disputas políticas orientadas por distintas ideologias; no segundo, *a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, no IFPI, face aos valores e interesses dos usuários – alunos e egressos*, discutem como a formação propedêutica e a formação profissional são incorporadas pelos estudantes, que valor conferem a essas formações, e que rumo dão à formação recebida; esta é seguida pela conclusão, que contém a síntese dos resultados.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: disputas política e o desenho da Política

A legislação educacional para o ensino técnico tem se diversificado ao longo dos cem anos de sua institucionalização, integrando ora as medidas assistenciais dirigidas às classes desfavorecidas, ora a preparação para o trabalho, ora sendo também etapa preparatória para acesso ao ensino superior. Expressam as disputas e requerimentos dos grupos sociais em torno do seu delineamento e, principalmente, de seu papel no contexto social.

No Estado varguista, instituiu-se dentro de uma política dual (propedêutico e profissionalizante), como parte da educação média, e dentro de uma estratégia de estratificação da sociedade; na democracia de 1946 a 1963, flexibilizou-se o seu formato, articulando-o ao secundário propedêutico, visando reduzir as distinções nas suas prerrogativas; no regime militar de 1964, ensino técnico e secundário primeiro passam a ser um mesmo curso, sob interesse do Estado militar, depois, diante das pressões de grupos da sociedade, são separados restabelecendo-se a dualidade, ainda que com as prerrogativas inauguradas anteriormente (ROMANELLI, 2009).

Nas duas últimas décadas, as versões foram: Educação profissional independente do ensino médio (Lei nº 2.208/1997) no governo de feição social-democrata; vários modelos de educação profissional, independente e integrada ao ensino médio (Lei nº 5.154/2004), na administração de centro-esquerda. Tratam-se de modelos vinculados a distintas concepções político-ideológicas em torno da relação entre ensino médio e educação profissional que, por seu turno, fundamentam-se em modelos e projetos diferentes de sociedade e de Estado.

A articulação da educação profissional de nível médio foi definida pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996, organizando a educação profissional no Brasil, nos seguintes termos: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser

oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997). Dessa forma, o aluno que desejasse realizar o curso técnico poderia fazê-lo ao tempo em que cursasse o ensino médio, na forma concomitante, ou posteriormente, na forma sequencial.

A decisão por esse formato independente, conforme Parecer nº 16/1999 do Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica-CEB (BRASIL, 1999), era vantajosa para o aluno e para as instituições de ensino técnico. Para o primeiro, pela flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, liberando-o de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos. Para as instituições de ensino técnico, por adquirirem a permanente possibilidade de rever e atualizar seus currículos com maior versatilidade e terem nos cursos técnicos apenas alunos efetivamente interessados em obterem uma habilitação técnica.

O modelo de educação profissional adotado com o Regulamento nº 2.208/1997, redefinia a educação profissional, dando-lhe sentido distinto do ensino médio e, conseqüentemente, impingindo-lhe nova configuração, pois a liberava de conteúdos e funções alheios às suas competências (BRASIL, 1997). Contudo, esse modelo deparou-se com resistências dos defensores da integração da formação profissional com o ensino médio num único curso, como Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 25), que entendiam que o Decreto nº 2.208/1997 vinha “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Com a vitória de Lula à presidência, alteram-se as correlações de força; os grupos afeitos à educação unitária que constituíam oposição ao governo anterior, passaram a influir no desenho das políticas educacionais. Assim, procedeu-se com reformas anunciadas como sendo a reconstrução da educação profissional como política pública, corporificadas no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e na Lei nº 11.741, de 2008. O primeiro revogou o Decreto nº 2.208/97 e restabeleceu a integração

curricular dos ensinos médio e técnico (BRASIL, 2004); e a segunda alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo, na Seção IV, “Do Ensino Médio”, a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2008).

A partir de então, a educação profissional, conforme o artigo 4, §1º do Decreto nº 5.154/2004, dar-se-ia:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A educação profissional integrada, conforme o Documento Base — Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, “é uma solução provisória”, dada a inexistência de “uma base material concreta” para implementar a desejada politecnia, esta compreendida como “uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (BRASIL, 2007, p. 23), cujo princípio norteador é o trabalho a partir do qual os conteúdos se articulam numa totalidade e se forja uma formação disciplinar generalista.

Com o Decreto de 2004, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional passaram a conviver com dois modelos de educação profissional: um, em que é separada da formação geral, tal qual estabelecia o revogado Decreto nº 2.208/1997; e outro, em que se integra à formação geral, constituindo um único curso.

Conforme a Resolução nº 1, de 03 de fevereiro de 2005, fundamentada no Parecer do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 39, de 2004, o ensino integrado deve assegurar, simultaneamente, o

cumprimento das finalidades, diretrizes curriculares e carga horária da formação geral e da profissional. Tratava-se, ressaltava o Parecer fundamentador, “de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única”.

O caráter unitário, pontificava ainda o Parecer, deveria ser considerado desde “a concepção e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino”(BRASIL, 2004c, p.06). Deveria cumprir ainda todas as finalidades e diretrizes definidas para o ensino médio e para a educação profissional, tendo os diplomas “validade tanto para fins de habilitação profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio, para continuidade de estudos” (BRASIL, 2005). Desse modo, a certificação apenas poderia ocorrer com a conclusão dos dois cursos, diferindo-se também, nesse aspecto, do que ocorria quando da Lei nº 5.692/1971 que permitia certificação antecipada no caso de aprovação em exames do ensino superior. Nos termos do Parecer CNE/CEB 39/2004:

Fica inteiramente fora de cogitação a concessão de certificado de conclusão do Ensino Médio, para fins de continuidade dos estudos, a quem completar um mínimo de 2.400 horas em três anos, em curso desenvolvido na forma integrada com duração prevista superior a três anos, como foi praxe adotada na vigência da antiga Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 2004c).

A certificação antecipada, segundo o Parecer, “só favoreceu a evasão escolar de alunos dos cursos técnicos”, estabelecendo para os que desejassem a conclusão em três anos, o “curso médio comum”, do contrário, diz o Parecer, “estarão ocupando vaga indevida e excluindo os que querem se habilitar profissionalmente” (BRASIL, 2004c).

Desse modo, os cursos ofertados na modalidade integrada destinavam-se aos estudantes efetivamente interessados em habilitar-se para o exercício de profissões técnicas, sem renunciar à preparação para ingresso no ensino superior. Diante do

delineamento de tais objetivos para a educação profissional integrada, o que se questiona é: os estudantes, usuários da política, partilham de tal objetivo? Quais as suas aspirações acadêmicas e profissionais? Que lugar a educação propedêutica e a profissional ocupam em seus projetos de vida?

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, NO IFPI, FACE AOS VALORES E INTERESSES DOS USUÁRIOS – ALUNOS E EGRESSOS

Entre os 487 estudantes ingressantes e concluintes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (321 da 1ª série e 166 da 4ª), em 2011, 421 responderam ao questionário (281 da 1ª série e 140 da 4ª), representando 86,4% do universo. Destes, 45% são do sexo feminino e 55% do sexo masculino.

O perfil dos alunos, delineado a partir dos dados, é o seguinte:

Tabela 01 – Perfil dos alunos da 1ª e 4ª séries dos cursos técnicos integrados do IFPI, *Campus Teresina Central*.

Indicador	Resultado em %
Escola de origem	64% escola da rede pública de ensino
Escolaridade da mãe	50,7% ensino médio (38,8% completo e 11,9% incompleto)
Escolaridade do pai	42,7% ensino médio (31,5% completo e 11,2% incompleto)
Renda média do grupo familiar	54,7% ganham acima de 1 salário mínimo até 2 salários mínimos

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Verifica-se que a maioria dos alunos respondentes pertence a famílias com reduzida renda familiar, possui pais e mães com escolaridade média e realizou o ensino fundamental em escolas públicas. Isso mostra, por um lado, que se situam, frente aos critérios de escolaridade e renda, nos estratos inferiores ou médios e, por outro, que fazem parte da parcela desses estratos que investem na escolaridade, sugerindo que a têm como meio de ascensão social. Situação similar a dos egressos entrevistados.

No que se refere aos interesses e práticas dos alunos da educação profissional integrada ao ensino médio, estão entre os principais motivos que levaram os alunos consultados a estudar no curso integrado do IFPI: a qualidade do ensino que a instituição oferece e a possibilidade de obter uma profissão técnica.

O ensino de qualidade, como principal motivo para realizar os estudos no IFPI, apresentou-se em níveis muito próximos entre alunos da 1ª e 4ª séries, 58% e 52%, respectivamente. O interesse dos alunos é, sobretudo, por uma educação propedêutica de qualidade que favoreça o acesso à universidade. Isso pode ser compreendido pelo fato de não disporem de alternativas para cursar o ensino médio de qualidade dado sua condição de renda, representando o ingresso nos cursos integrados do IFPI a única possibilidade.

A qualidade do ensino médio (propedêutico) também é a motivação principal — 5 dos 6 entrevistados — entre os egressos. Conforme ilustrado em um dos depoimentos:

Meu interesse em estudar aqui foi porque **a minha vida inteira estudei em colégio público, e via que, para o ensino médio, o CEFET-PI era o melhor, o melhor preparo e tudo.** Foi o que mais me incentivou a buscar a escola. **Esperava um ensino de qualidade para poder passar no vestibular,** que era o que eu realmente queria. Até porque não tinha condição de pagar uma escola, um pré-vestibular, tanto que **o curso que vim fazer nem sabia o que era** (E4'F'20A).

Para eles, a entrada na Escola, deveu-se à fama da qualidade do ensino propedêutico e pelos bons professores, favorecedores da preparação para os exames do ensino superior. O IFPI, apesar de construir sua identidade em torno da profissionalização técnica, figura, nos discursos dos egressos, como estabelecimento de ensino médio diferenciado entre os demais públicos do estado, configurando-se como única possibilidade para aqueles em condição social desfavorecida realizarem um ensino médio com qualidade e, para aqueles oriundos da rede privada, a oportunidade de usufruir de uma educação de alto nível de forma gratuita.

A dimensão da profissionalização, razão de existência do IFPI, figura, entre esses estudantes, em posição secundária, nem de longe se aproximando da integração da formação geral com a profissionalizante, prevista na estrutura formal da política, ou da formação técnica para o mercado de trabalho e desenvolvimento local, focalizada pelos implementadores do IFPI. Tal quadro demonstra que a legitimidade da política é comprometida entre os usuários, tal qual o constatado entre os operadores diretos, o que tende, de acordo com Rothstein (1998), a comprometer os resultados finais que a política alcançará.

Para ingresso na Instituição os alunos empreendem esforços e, até mesmo, sacrifícios de que é parte a frequência a cursos preparatórios, não descartando o acréscimo de um ano na formação média e o curso das disciplinas profissionalizantes. Entre os investigados, 52% realizaram cursinho preparatório para o Exame

Classificatório, indicando o investimento na preparação para entrada no IFPI, marcada pela acirrada concorrência, e 4,5% submeteram-se ao seu processo seletivo para ingresso por mais de uma vez, acarretando atraso na escolaridade, pois a aprovação ocorreu um ano depois de concluído o ensino fundamental.

Desse modo, o pensamento dos usuários encontra-se amparado nos resultados acadêmicos da instituição, publicamente atestados. Também encontra ressonância nas práticas desenvolvidas pelos docentes das disciplinas de formação geral, pois estes, conforme informaram os estudantes, mesmo atuando em um curso cuja proposta está assentada na formação de trabalhadores, dirigem seus conteúdos e práticas para a função propedêutica preparatória para o ensino superior. Essas situações demonstram que os modos de pensar e agir dos indivíduos, bem como os juízos que formulam, tomam por base aquilo que, de forma implícita ou explícita, encontra-se consolidado nas instituições (DOUGLAS, 1998).

A importância conferida à educação propedêutica assume tamanha relevância para alguns alunos, que torna a escolha do curso técnico fortuita: para 30,4% deles, a área do curso foi um acaso, tendo, em algumas situações, sido feita pelos pais ou orientada pela menor concorrência. A prevalência, contudo, é dos que consideram a profissão, seja a possibilidade de atuação oferecida (38,7%), seja o interesse em exercê-la (27,4%), e 3,6% por outros motivos, como a influência de amigos e os rendimentos que proporciona.

Entre os respondentes que estão no último ano do curso, 51,1% realizaram ou estavam realizando estágio na área, isto é, um pouco mais da metade, apesar da não obrigatoriedade em quatro dos seis cursos. O estágio de 72,9% dos casos foi obtido através do Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E) do próprio estabelecimento educacional, materializando seu pensamento quanto à finalidade da formação oferecida. O desenvolvimento de programas de colocação no mercado de trabalho foi um dos aspectos ressaltados pelos egressos.

A Escola põe em ação suas estruturas, substantiva e simbólica, já corporificadas em seus discursos, práticas e valores, para influenciar ou interferir no

comportamento dos seus alunos para que este seja de acordo com o seu pensamento. Tal ação, contudo, depara-se com a reduzida vocação ou identidade com o curso técnico. Essa, conforme Castro (1997), é uma dificuldade que marca os cursos que tentam conciliar cultura geral e profissional, pois, explica, “o *ethos* da escola acadêmica mata a profissionalização” que, devido ao baixo *status*, termina “sendo massacrada pelos valores da escola acadêmica” (CASTRO, 1997, p. 15). Assim é que, a despeito de muitos informarem possuir identidade com a formação realizada e terem escolhido o curso em função do interesse em exercer a profissão, a quase totalidade dos alunos, 99,6%, têm planos de se submeter a processo seletivo para o ensino superior, 41% deles, inclusive, frequentam cursinhos preparatórios, evidenciando os investimentos realizados em torno dos projetos de formação acadêmica.

O interesse pela carreira universitária entre estudantes do ensino integrado investigados é unânime. Desse modo, ainda que realizem o ensino médio na modalidade técnica, aspiram a uma formação que os conduza à universidade. Os alunos do IFPI, majoritariamente (91,6% dos 421 respondentes), desejam prosseguir nos estudos, projetando-se, profissionalmente, em carreira de nível superior. 50% pensando em atuar apenas nessa carreira e 41,6%, conciliando-a com a profissão técnica para a qual o curso integrado preparou. Os que se projetam atuando apenas como técnicos são apenas 6,6.

Logo, os projetos profissionais giram em torno da formação superior entre mais de 90% dos alunos, sendo que uma parte deles, 41,6%, pretende conciliá-la com a profissão de técnico, sugerindo, neste caso, a progressão dos estudos em área correlata ao curso técnico realizado. De qualquer forma, fica evidenciado o interesse pela carreira acadêmica entre a quase totalidade dos alunos dos cursos de educação profissional integrada com o ensino médio, sendo ínfima, 6,7%, a quantidade dos que efetivamente têm como aspiração profissional a carreira técnica.

O prognóstico, então, é que, mais do que nos anos setenta, quando, segundo constatação de Castro (2005, p. 209), “pelo menos dois terços dos graduados das

escolas técnicas iam para o ensino superior”, irão, efetivamente, desempenhar a profissão técnica, menos de um décimo dos que fizeram o curso técnico. O IFPI, portanto, está preparando técnicos que dificilmente exercerão a profissão, no máximo vão tê-la como coadjuvante, tornando inócua a ação estatal.

Conclusão

O estabelecimento da educação profissional integrada ao ensino médio foi possível graças à alteração das forças políticas no poder do Estado, evidenciando que o desenho da política é resultado de uma complexa disputa política e de ideologias. O projeto educacional instituído através do Decreto nº 5.154/2004, passou a congregiar formação propedêutica e profissional em mesmo curso, visando a formação integral do trabalhador a partir da ideologia do ensino unitário.

Os usuários da política, entretanto, orientam-se por uma racionalidade distinta daquela que norteia o modelo da integração educacional. A prevalência dos interesses acadêmicos sobre os profissionalizantes, diminui as possibilidades de sucesso da política de profissionalização via ensino integrado, haja vista que a habilitação profissional figura, para os alunos desta modalidade, como algo acessório. Com isso, a chance dos técnicos formados em tal modalidade colocarem em prática a formação recebida é reduzida e, caso ocorra, tende a ser por curto período, face ao malogro dos planos de ingresso na universidade.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. 1997.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional e dá outras providências. Presidência da República, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. CNE/CEB. 2004b.

CASTRO, Claudio de Moura. O Secundário: esquecido em um desvão do ensino? In: **Textos para discussão**, nº 2, 1997, Brasília: MEC/INEP.

_____. Ensino técnico e vocacional: os sonhadores e suas vítimas. In: **Crônicas de uma educação vacilante**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005, p. 209 – 220.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. Trad. Carlos Eugenio Marcondes de Moura. São Paulo: EDUSP, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIOVANNI, Geraldo Di. As Estruturas Elementares das Políticas Públicas. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, nº 82, NEPP/UNICAMP, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROTHSTEIN, Bo. **Just institutions matter: the moral and political logic of the universal welfare state**. Cambridge: University Press, 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: Trabalho Pedagógico Desenvolvido na Unidade Escolar Olho d'água dos Balbuinos Rodrigues Nunes em Caraúbas - PI.

PUBLIC POLICY IN THE FIELD OF EDUCATION: Pedagogical Work Developed in school unit d'agua Eye of Balbuinos Rodrigues Nunes in Caraúbas - PI.

Fabício Freitas dos Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2014), graduação em licenciatura plena em normal superior pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2015), Pós-graduado “*latu sensu*” em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Internacional do Delta – FID (2016), graduando em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí.

Mayara Maia Ibiapina

Possui curso Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (2014), Graduação em Bacharelado em Turismo na Universidade Federal do Piauí (2015) e atualmente está cursando o Mestrado em Sociologia Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora bolsista FAPEPI/CAPES sobre questões socioambientais e comunidades tradicionais.

José Maria Alves da Cunha

Possui graduação em em Bacharelado em Turismo na Universidade Federal do Piauí (2016).

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada numa escola localizada na zona rural do município de Caraúbas – PI, para conhecer, discutir e explanar como está sendo realizado o trabalho pedagógico na escola do campo atualmente, identificando a contribuição do professor para a realidade cultural dos alunos moradores de zona rural. Os objetivos específicos pautaram-se na caracterização da escola pesquisada (infraestrutura, funcionários e projetos escolares, professores – formação e tempo de trabalho na instituição), bem como as técnicas de ensino no 3º ano do ensino fundamental. Procurou-se evidenciar se há relação dos conteúdos com a realidade destes alunos. Como principais referenciais teóricos estão Maria Antônia de Souza, Sérgio Celani Leite e Maria Julieta Costa Calazans. Dentre os principais documentos oficiais consultados estão as Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais da Educação do Campo.

Palavras-chave

Escola rural. Educação do campo. Políticas públicas. Prática pedagógica.

Abstract



This work is the result of research conducted in a school located in the rural area of the municipality of Caraúbas - PI, to learn, discuss and explain how is being performed the educational work in the current rural school, identifying the teacher's contribution to the cultural reality of the rural residents students. The specific objectives are guided in the characterization of the surveyed school (infrastructure, staff and school projects, teachers - formation and working in the institution) as well as the teaching techniques in the 3rd year of elementary school. It sought to show if there is connection between the contents with the reality of these students. The main theoretical references are Maria Antônia de Souza, Sérgio Celani Leite and Maria Julieta Costa Calazans. Among the main consulted official documents are the State and National Curriculum Guidelines for Rural Education.

Keywords

Rural School. Rural Education. Public Policy. Pedagogical Practice.

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada com a finalidade de discutir a atuação do professor numa escola localizada na zona rural, pensando a sua contribuição para a realidade cultural dos alunos, focando-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi escolhida uma escola rural do município de Caraúbas – PI para a realização de um trabalho de campo, em que foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo, com entrevistas, observações em sala de aula e tiragem de fotos.

A realização deste trabalho surgiu do interesse em conhecer, discutir e demonstrar como está sendo desenvolvido o trabalho do professor nas escolas de zona rural, ou seja, a sua prática pedagógica, visto que esse trabalho deve ser feito de acordo com as necessidades da população que vive no campo, a qual possui particularidades que representam a necessidade de conteúdos voltados à realidade dos alunos moradores de zona rural e que levem em consideração características do lugar em que estão inseridos.

A educação rural foi prejudicada ao longo da história de nosso país em decorrência do sistema educacional não ter considerado o meio em que vivem os educandos, suas especificidades e seus modos de vida.

Atualmente, a temática Educação do Campo vem sendo problematizada nas universidades por força dos movimentos sociais. Existem cursos de Pedagogia do Campo e cursos de Especialização em Educação do Campo, ao lado de outros como Direito, Agronomia e História, para citar alguns, cuja temática está em desenvolvimento nas universidades brasileiras. Isso representa, de certo modo, uma forma de inserção da Educação do Campo na academia, ao lado das questões que são tratadas nos grupos de pesquisa e nos projetos de extensão.

Os pedagogos necessitam conhecer essa outra realidade existente e saber como trabalhar com as crianças do campo, tendo em vista a possibilidade de trabalho em escolas municipais e estaduais localizadas no campo e a demanda por políticas públicas pelos movimentos sociais – particularmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, os quais foram os protagonistas da emergência da Educação do Campo no final dos anos 90.

Segundo Leite (1999), a Educação Rural é caracterizada como as políticas vindas do Estado através da história da educação brasileira. O Estado, como instância política, e o capitalismo, como instância econômica, visavam o lucro da produção, proporcionando um ensino voltado a uma formação mais técnica, em que o trabalhador aprenderia o suficiente para desempenhar funções com o objetivo de fortalecer a ambos: os alunos usufruindo do processo escolar para atender seus objetivos, e o Estado pensando a educação que o trabalhador rural deveria ter.

A Educação do Campo é um conceito (paradigma) que surgiu no final do século XX (1990), por meio das lutas dos movimentos sociais, particularmente o MST, que exprime, nos diversos seminários, encontros e conferências estaduais e nacionais a educação que desejam ter, pensada por eles mesmos, sem a intervenção primária do Estado.

Conforme Souza (2006), começam a haver várias iniciativas que procuram inserir a Educação do Campo na agenda política do Estado, surgindo, assim, inúmeras parcerias, experiências educativas e mudanças na estrutura política, econômica e social do país, tendo como principais sujeitos os trabalhadores rurais e a necessidade

de criação de conhecimentos educacionais críticos, voltados aos próprios sujeitos do campo.

Portanto, a Educação do Campo deve contemplar um ensino voltado à realidade de seus alunos, em que o conteúdo curricular e as metodologias de ensino do professor devem ser adequados às necessidades e interesses dos alunos de zona rural, os quais precisam de um ensino que valorize, dentre outros aspectos, a cultura da criança que vive no campo e seu modo de vida.

Um professor que trabalha no meio rural deve conhecer o local em que o aluno vive para poder nele despertar a vontade de conhecer a região em que se encontra inserido e os aspectos culturais da população característica de seu meio; ainda, para que o aluno possa saber viver nesse espaço e, quando se tornar adulto, ser um trabalhador digno do campo, que conheça e saiba utilizar as riquezas de sua terra, o que não seria possível àquela criança que recebeu uma educação apenas pautada no currículo urbano. Além disso, a escola é o local no qual o aluno entrará em contato com realidades de outros lugares e terá acesso aos conhecimentos construídos socialmente na trajetória humana.

A intenção implícita da pesquisa foi analisar em que medida há a presença do paradigma da Educação do Campo na escola em questão, ou em que medida o trabalho pedagógico é marcado pelo paradigma da Educação Rural. O objetivo é discutir o trabalho pedagógico na Escola do Campo, bem como revelar os indícios de sua contribuição para a realidade cultural dos alunos moradores do campo.

Os dados empíricos são oriundos da utilização de entrevista com a diretora da escola (a fim de se levantar dados da Escola sobre funcionários, infraestrutura, projetos desenvolvidos e recursos didático-pedagógicos), e com a professora do 3^a ano (para identificar a forma como ela trabalha em sala de aula: se realiza ou já realizou aulas ou projetos diferenciados para os alunos, tendo em vista a sua realidade, e como seu trabalho pode contribuir para o ensino, verificando se esse ensino vai ao encontro do que está disposto no Projeto Político Pedagógico da Escola e nas Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação do Campo).

Também foram utilizadas as técnicas da observação em sala de aula, na turma do 3^a ano da professora entrevistada, com intenção de se observar sua prática pedagógica no contexto da sala de aula, considerando que a referida professora sempre trabalhou em escolas rurais e abrange dezessete anos de experiência.

Em síntese, foram utilizados procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa, baseando-se nos autores Bogdan e Biklen (1994).

Trajectoria da educação rural e o contexto da educação do campo no Brasil

O ensino regular em áreas rurais surgiu com o fim do Segundo Império, ampliou-se na primeira metade deste século, e foi desenvolvido de acordo com as necessidades que iam surgindo, decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país (CALAZANS, 1993).

A monocultura da cana-de-açúcar precisava de mão-de-obra especializada, e, com a chegada da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura necessitou de pessoal mais especializado para o setor agrícola, sendo que a qualificação deveria ser dada pela escola (CALAZANS, 1993).

A autora destaca que somente a partir de 1930 surgiram programas de escolarização para a população do campo; antes desta década, merecem respectivo destaque o Plano de Educação de 1812 (no governo de Dom João VI), o Plano Nacional de Educação (na reforma de 1826) e a Reforma de 1879. Todos destacavam a importância de um ensino voltado às necessidades dos agricultores, a partir de conhecimentos sobre horticultura, noções de lavoura, conhecimento dos terrenos, dentre outros, os quais deveriam ser ensinados no ensino médio.

Pode-se perceber, então, que o ensino para a população rural foi se desenvolvendo os poucos, e à medida que ia se expandindo, surgiam projetos e programas educacionais para atender a realidade da população do campo.

Em 1930, predominaram ideias do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, os quais propunham, dentre outros fatores, uma escola rural voltada aos interesses da região em que fosse destinada e que norteasse a ação para a conquista da terra (CALAZANS, 1993).

Os programas educacionais voltados à população rural ampliavam-se cada vez mais, de acordo com as necessidades que iam surgindo no país e as providências que iam sendo tomadas pelo governo.

Na década de 1940, as ideias do “ruralismo pedagógico” – ideal que propunha combater o êxodo rural, fixando o homem no campo – estavam presentes em algumas regiões do país, e cada vez mais havia a necessidade de se adaptar programas e currículos voltados à cultura rural. Segundo Calazans (1993), em 1942 foi realizado um Congresso Nacional de Educação para buscar diretrizes e soluções para o ensino rural: o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, que propunha, através dos estudos e debates discutidos, uma escola com o objetivo de ajustar o indivíduo ao meio rural, que o fixa ao campo para fins de produção, seguindo as ideias do “ruralismo pedagógico”.

Entende-se que a principal preocupação da época era essa: fixar o homem no campo, por meio de escola voltada para o trabalho, que “ruralizasse” o homem “rural”, para evitar a ocorrência do êxodo rural. Não era, portanto, bem vista e necessária uma educação urbanizada para o homem do campo.

Nas décadas de 1960 e 1970, foram criados diversos programas para o meio rural, todos com a intenção de voltar ações educacionais às necessidades da população rural, sendo a maioria para o desenvolvimento da comunidade e educação de adultos.

Na década de 1980, foi criado, no Nordeste, um projeto especial de Educação Rural (EDURURAL), que criticava a implantação do currículo urbano nas escolas rurais, propondo uma educação voltada para a realidade campesina (LEITE, 1999).

A LDB 9394/96 promoveu a desvinculação da escola rural dos meios escolares urbanos, com a exigência de um planejamento interligado à vida rural e a adequação

das instituições ao calendário rural, enfatizando que o ensino nas escolas deve ser voltado às necessidades da população do campo.

A luta dos movimentos sociais pela educação do campo

Através dos movimentos sociais a luta pela Educação do Campo passa a ocupar os diferentes espaços na esfera pública e política pela defesa da vida camponesa e de suas características próprias.

O principal fator que levou a emergência da Educação do Campo foram as reivindicações manifestadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais, através de uma intensa luta, buscaram a atenção do governo para criação de políticas públicas que atendessem as peculiaridades do sujeito do campo.

O MST é um movimento que sempre se preocupou com o sujeito do campo e lutou para que este conquistasse seu espaço, e na área educacional, lutou e vem lutando por escola pública, preocupando-se com uma educação voltada à realidade do indivíduo que mora no campo e que atenda às suas necessidades.

Houve também a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002), resultado das reivindicações em prol de educação com qualidade para os povos do campo (ROTTA, 2007). Essas diretrizes expõem o que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar, abordam aspectos sobre formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, dispendo também sobre as responsabilidades do poder público com relação a essa educação diferenciada, levando em consideração a diversidade do campo.

Em 2004, é criada, pelo Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual estão reunidos temas como Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Indígena e Educação do Campo.



Os povos do campo representam diversas categorias sociais, como posseiros, bóiasfrias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do país onde se encontram – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e também as etnias indígenas.

Atualmente, é um desafio para o professor que leciona no campo vincular os conteúdos curriculares com a realidade dos alunos do campo, fazendo com que sua prática seja voltada para a formação humana de um indivíduo que mora na zona rural, e que necessita de conhecimentos que fortaleçam sua “fixação” no campo.

Mas as escolas estão se preocupando com o ensino desse professor, que, ao trabalhar com projetos e aulas práticas visando o aprendizado dos alunos, em conformidade com sua realidade, valoriza-os enquanto seres que fazem parte de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Já é possível observar, no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, uma preocupação em ensinar os conteúdos vinculando-os com a realidade dos alunos, com ênfase na importância do ensino do uso da terra e do solo, em aulas práticas e trabalhos com projetos, dentre outros.

Dentre os projetos e programas desenvolvidos pela Escola e pela Secretaria Municipal de Educação de Caraúbas – PI, há o Projeto Horta e Jardim, considerado o mais importante na escola, por ensinar o cultivo e a plantação para os alunos, destacando a importância da não utilização dos agrotóxicos, educando-os para o uso consciente dos recursos naturais, a identificação das diferenças entre hortaliças, o conhecimento das ervas medicinais, a valorização de locais improdutivos para torná-los produtivos, o trabalho com as hortaliças cultivadas na horta escolar, feita pelos próprios alunos.

O Projeto Político Pedagógico da Escola faz citação de diversos conteúdos que podem ser trabalhados com os alunos: tipos de agricultura, uso do solo, culturas locais, uso de agrotóxicos, dentre outros, destacando que o conhecimento deve ser encaminhado de forma a potencializar o desenvolvimento da área rural, sendo

necessária a capacitação dos profissionais de educação para que, dentre outros fatores, saibam aproveitar a história do local onde estão inseridos.

A realidade pedagógica da unidade escolar Olho D'água dos Balbuinos Rodrigues Nunes em Caraúbas - PI

A Unidade Escolar Olho d'água dos Balbuinos Rodrigues Nunes, fica localizada na comunidade do Olho d'água dos Balbuinos, na cidade de Caraúbas - PI, trabalha desde a educação infantil ao ensino fundamental; onde atende crianças no horário de sete horas às onze horas da manhã e das trezes horas às dezessete horas da tarde de segunda a sexta-feira.

A instituição apresenta estrutura física adequada para seu pleno funcionamento, além de suas salas de aula, possui uma diretoria/ secretaria, sala dos professores, biblioteca, banheiros, pátio amplo para a realização de atividades lúdicas e recreativas, cantina e refeitório.

A escola tem como filosofia o respeito ao ser humano, ou seja, o aluno como pessoa e sua família em primeiro lugar.

A diretora lá trabalha há 29 anos e seis meses, sendo 17 anos como professora, quando ainda havia as escolinhas multisseriadas, e depois assumiu o cargo da direção, estando nessa função há 12 anos.

No ano de 2014, a Escola contava com 112 alunos matriculados e 12 funcionários, sendo uma secretária com ensino médio completo, duas merendeiras com ensino fundamental incompleto até a 5 ano, dois auxiliares de serviços gerais com a 4º ano incompleta, um vigia alfabetizado, cinco professoras e a própria diretora, que têm formação em Pedagogia e pós-graduação em Supervisão e Orientação Escolar.

Quando indagada sobre o perfil dos alunos, a gestora responde que a maioria são famílias de classe baixa, filhos de agricultores da região.

Sobre os recursos didático-pedagógicos que a escola oferece, a diretora afirmou que a Escola possui uma televisão, um vídeo, um rádio, revistas, livros, jogos,

um computador, mimeógrafo. Os professores, a Secretaria de Educação e a APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) selecionam o material didático (livros) da Escola, provindo da Prefeitura Municipal.

A participação da comunidade nos projetos e programas escolares possibilita a socialização, a valorização da cultura e da realidade dos alunos da região, deixando clara a importância que a Escola dá a essa realidade. A junção da comunidade com a Escola, por meio dessas atividades, resulta na igualdade entre os moradores da região, os quais valorizam e convivem perante as mesmas condições.

Parei aqui a entrevista realizada com a professora do 3^a ano da escola estudada ocorreu no dia 09 de setembro de 2014, com o objetivo de identificar de que forma ela trabalha em sala de aula, se realiza ou já realizou aulas ou projetos diferenciados para os alunos, tendo em vista a sua realidade, e como ela pode contribuir com seu trabalho para o ensino. A entrevistada afirmou que leciona há dezessete anos, sempre trabalhou nesta escola rural e já atuou em todas as séries da escola – do 1^o ao 4^o ano –, considerando-se bastante experiente.

Para desenvolver o conhecimento sobre a realidade dos alunos, onde vivem e atuam, é necessário identificar os problemas da comunidade e buscar propostas de intervenção para solucionar ou melhorar as situações problemáticas identificadas. É preciso vincular as disciplinas com a realidade local através de ações, trabalhos, pesquisas e execução de projetos (BATISTA, 2007).

Dentre os conteúdos trabalhados pela professora, destacam-se as disciplinas de Ciências, História e Geografia, em que a professora demonstra maior relação com a realidade dos alunos, sendo assim abordadas: Ciências: Respiração dos animais e reprodução, animais vertebrados e invertebrados, estudo do corpo humano (sustentação e movimentação, alimentação).

História: História do município de Caraúbas, organização dos três poderes, relações culturais (esporte, lazer, música e dança), instituições religiosas e saúde no município.

Geografia: Atividades primárias do município (agricultura e pecuária), preservação e conservação do município, os bens públicos do município.

A avaliação realizada pela professora é somativa, incluindo os trabalhos que os alunos realizam: as tarefas de casa, os trabalhos em grupo, a participação e o fator capricho.

Com relação aos conteúdos trabalhados durante o ano de 2014, pode-se perceber que estão de acordo com os PCN's e que os projetos desenvolvidos pela professora e pela Escola se aproximam do eixo temático Cultura e Identidade, sugerido pelas Diretrizes da Educação do Campo, uma vez que a Escola desenvolve festividades e projetos que envolvem a comunidade e valorizam a cultura dos alunos, e, por consequência, a cultura local.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, buscou-se conhecer e discutir a atuação do professor na escola rural, pensando a contribuição do mesmo para a realidade cultural dos alunos. Os principais objetivos foram caracterizar a escola, as metodologias de ensino para o meio rural, observar a prática pedagógica e investigar o projeto político pedagógico.

Educação do Campo como fruto das lutas dos movimentos sociais vem se afirmando ao longo dos anos e conquistando merecido valor dentro da esfera social brasileira. Também tem contribuído para um campo mais justo e com possibilidades de desenvolvimento diferenciado com inclusão e oportunidades de trabalho e renda para as áreas de Reforma Agrária.

Dessa forma, os movimentos sociais entendem que é necessário preservar esse ideal como bandeira de luta para as transformações do campo e do seu povo. Como protagonistas desta história, eles têm atuado na construção e fortalecimento da Educação do Campo, agora não mais como um “projeto”, mas sim, como política pública que aponta como princípio o respeito pela diversidade do Campo.

Referências

BATISTA, M. do S. X. A educação popular do campo e a realidade camponesa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30**. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3377--Int.pdf>>. Acesso em: 12 Nov. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigações qualitativas em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: MEC, 2004.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época; v. 70)

PROJETO Político Pedagógico: Unidade Escolar Olho d'água dos Balbuinos Rodrigues Nunes. Caraúbas – PI, 2014.

ROTTA, M. C. **Educação do campo**: demandas dos movimentos sociais e ações governamentais no Paraná. Curitiba – PR. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

EVASÃO, RETENÇÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPI - TERESINA CENTRAL, TERESINA ZONA SUL E FLORIANO

EVASION, RETENTION AND STUDENT ASSISTANCE IN IFPI - CENTRAL TERESINA , TERESINA AREA SOUTH AND FLORIANO

Tulyana Coutinho Bento Pereira | E-mail: tulycouthino@ifpi.edu.br

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Especialista em Educação, Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Católica Dom Bosco e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí.

Guiomar de Oliveira Passos | E-mail: guiomar@ufpi.edu.br

Professora da Universidade Federal do Piauí, atuando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Mestrado e Doutorado), no Departamento de Serviço Social e no Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) – Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília

Resumo

Este texto examina o comportamento dos matriculados no Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) em termos de evasão e retenção, relacionando-os à instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e à implementação Política institucional de Assistência Estudantil (POLAE). Para isso, utilizam-se dados do SISTEC, cedidos pela Pró-Reitora de Ensino (PROEN), mediante processo de autorização institucional. Esses dados são analisados conforme as etapas do método comparatista em educação de Noah e Eckstein. Constatase que as ações da política de assistência estudantil, em nível nacional e local, contribuíram, de maneira diferenciada, para a redução das taxas de evasão e retenção, dos estudantes do IFPI – Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano, confirmando a hipótese levantada.

Palavras-chave

Evasão. Retenção. Conclusão. Assistência Estudantil.

Abstract

This paper examines the behavior of the students enrolled in the Campus Teresina Central, Teresina South Zone and Floriano the Federal Institute of Education, Science and Piauí Technology (IFPI) in terms of dropout, retention and completion, relating them to the National Assistance Program institution student (PNAES) and implementing institutional policy of student assistance (POLAE). For this, SISTEC data are used, assigned by the Pro-Rector of Education (Proen) by institutional authorization process. This data is analyzed according to the steps of the comparative method in Noah and Eckstein education. It appears that the actions of the student assistance policy at national and local level, contributing in a differentiated way, to reduce dropout and retention rates, student of the IFPI - Central Teresina, Teresina South Zone and Floriano, confirming the hypothesis.



Keywords

Evasion. Retention. Conclusion. Student assistance.

Introdução

O presente texto versa sobre a problemática da evasão e retenção na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano, no período de 2011 a 2014.

Trata-se de um estudo na temática da educação, na perspectiva comparada, tendo por base o método científico de Noah e Eckstein (1969), que consiste em sete etapas: 1) Identificação do problema ou tema de pesquisa que pode ser estudado numa base comparativa; 2) Desenvolvimento de uma hipótese; 3) Definição de conceitos e dados; 4) Seleção de estudos de caso; 5) Recolha de dados; 6) Manipulação de dados e 7) Interpretação dos resultados. Desse modo, esboça-se a investigação da temática da dissertação de mestrado, que enfoca o impacto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), na permanência e desempenho escolar dos alunos beneficiados com as ações dessa política no IFPI executado, em conformidade com o art. 4º do Decreto, com as especificidades dos Institutos. No IFPI, desenvolve-se a Política da Assistência Estudantil (POLAE), através de ações dos Programas Universais e do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS).

Pergunta-se: Como ocorreu o comportamento dos matriculados no Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano do IFPI em termos de evasão e retenção, quando da instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e depois da implementação Política institucional de Assistência Estudantil (POLAE)? Quais as semelhanças e as diferenças desse comportamento nos três *campi* examinados? As taxas de evasão e retenção foram reduzidas com a instituição do PNAES e da POLAE nesses *campi*?

A hipótese é de que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Política da Assistência Estudantil (POLAE) reduz as taxas de evasão e retenção no

IFPI - Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano, alcançando um dos objetivos do PNAES.

Para isso, conforme o método de Noah e Eckstein (1969), selecionou-se esses três *campi*, como estudos de casos, dos quais recolheu-se e manipulou-se dados relacionados aos indicadores de desempenho escolar no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), cedidos pela Pró-Reitora de Ensino (PROEN), mediante processo de autorização institucional da pesquisa, nº 23172.001330/2015-31.

Os resultados estão expostos em três partes, incluindo essa introdução que é a primeira. Na segunda, apresentam-se e discutem-se os dados relacionados aos indicadores de evasão e retenção no IFPI – Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano entre 2011 a 2014, relacionando-os à instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e à implementação Política institucional de Assistência Estudantil (POLAE). Na conclusão, são interpretados os resultados apresentados por cada indicador, examinando a contribuição do PNAES e da POLAE para a redução das taxas de evasão e retenção nos *campi* analisados, determinando a relação entre os resultados dos dados recolhidos e a hipótese de pesquisa levantada.

A SITUAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PIAUÍ: o estudo dos indicadores de evasão e retenção no IFPI – *Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano*

A evasão escolar, segundo Dore e Luscher (2011, p. 775), refere-se “a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno na instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno”. Portanto, para as pesquisadoras, sob a designação evasão escolar tem-se uma pluralidade de situações, inclusive, a retenção e a repetência.

Na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, a evasão escolar pode ocorrer sob diferentes percursos, sendo estes os seguintes:

[...] o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área, interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda, permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é de interromper o curso técnico para ingressar no ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível técnico (DORE; LUSCHER 2011, p. 152-153).

A diversidade de situações que envolve pode ser resumida como a interrupção do ciclo de estudos, por abandono, por não ter renovado a matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso. Já a retenção “consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão” (BRASIL, 2014, p.19).

No período de 2011 a 2014 - conforme a tabela 1, estiveram matriculados por pelo menos um dia no período analisado, entre 4.004 e 3.747 alunos no IFPI – Campus Teresina Central, entre 1564 e 1540, no campus Teresina Zona Sul e, 879 e 1009, no campus Floriano:

Tabela 1 – Número absoluto e variação anual e no período da matrícula atendida no IFPI – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano entre 2011 e 2014

Ano	Matrícula atendida			Δ Anual e no período em estudo		
	Campus	Campus	Campus	Campus	Campus	Campus
	Teresina Central	Teresina Zona Sul	Floriano	Teresina Central	Teresina Zona Sul	Floriano
2011	4004	1564	879	-	-	-
2012	4498	1494	801	12,3	-4,5	-8,9
2013	4389	1757	963	-2,4	17,6	20,2
2014	3747	1540	1009	-14,6	-12,4	4,8
2011-2014	-	-	-	-6,4	-1,5	14,8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no SISTEC (IFPI, 2015)

No IFPI - *Campus* Teresina Central, o número de matrículas atendidas dos estudantes diminuiu 6,4%, entre 2011 e 2014. Verifica-se que esse número decresceu, ano a ano, excetuando-se em 2012 em que a quantidade de matriculados por pelo menos um dia no período analisado aumentou 12,3% em relação ao ano anterior.

No *Campus* Teresina Zona Sul, o comportamento dos matriculados é semelhante, em termos de diminuição do número de matrículas atendidas, entre 2011 e 2014 e em relação ao decréscimo desse índice, ano a ano, distinguindo-se quanto ao ano de exceção à esse comportamento, obtendo em 2013, um aumento de 17,6% em relação ao ano anterior no *Campus* Teresina Zona Sul e, em 2012, de 12,3% no Teresina Central.

Já o *Campus* Floriano apresenta um comportamento oposto em relação ao *Campus* Teresina Central e Zona Sul, na medida em que há um aumento de 14,8% do número de matrículas atendidas dos estudantes entre 2011 e 2014 e em relação ao crescimento desse índice, ano a ano, salvo em 2012 em que a quantidade de matriculados por pelo menos um dia no período analisado diminuiu 8,9% em relação ao ano anterior.

Destes, finalizaram a matrícula sem sucesso, por transferência, desligamento e evasão, de 2011 a 2014, entre 576 e 126 estudantes, no *campus* Teresina Central, entre 65 e 94, no *campus* Teresina Zona Sul e, 209 e 154, no *campus* Floriano, conforme tabela 2:

Tabela 2 – Número absoluto e variação anual e no período de evadidos no IFPI – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano entre 2011 e 2014

Ano	Evadidos			Δ Anual e no período em estudo		
	Campus	Campus	Campus	Campus	Campus	Campus
	Teresina Central	Teresina Zona Sul	Floriano	Teresina Central	Teresina Zona Sul	Floriano
2011	576	65	209	-	-	-
2012	457	141	40	-20,7	116,9	-80,9
2013	672	479	116	47	239,7	190,0
2014	126	94	154	-81,3	-80,4	32,8
2011-2014	-	-	-	-78,1	44,6	-26,3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no SISTEC (IFPI, 2015)

No IFPI - *Campus* Teresina Central, o número de evadidos, ou seja, daqueles que se encontram em situação de transferência externa, desligamento ou evasão, diminuiu 78,1%, entre 2011 e 2014. Verifica-se que esse número vem decrescendo, ano a ano, excetuando-se apenas no ano de 2013 em que a quantidade de evadidos aumentou 47% em relação a do ano anterior.

Essa realidade é oposta à do campus Teresina Zona Sul, na medida em que, neste campus, o número de evadidos aumentou 44,6% entre 2011 e 2014 e esse índice vem crescendo, ano a ano, excetuando-se apenas no ano de 2014, último ano analisado, em que a quantidade de evadidos diminuiu 80,4% em relação a do ano anterior.

No Campus Floriano, o comportamento dos matriculados é semelhante em relação ao campus Teresina Central, no que se refere a diminuição do número de evadidos, entre 2011 e 2014 (difere positivamente em 51,8%), mas distingue-se deste quando se examina período a período, haja vista que esse número vem crescendo

ano a ano, excetuando-se no ano de 2012 em que a quantidade de evadidos diminuiu 80,9% em relação a do ano anterior.

Nesse último ponto, de divergência em relação ao IFPI - Teresina Central, o Campus Floriano assemelha-se ao Teresina Zona Sul, na medida em que ambos apresentam crescimento do número de evadidos ano a ano, diferindo em relação ao ano de exceção, obtendo em 2012, um decréscimo de 80,9% em relação ao ano anterior no Campus Floriano e, em 2014, de 80,4% no Teresina Zona Sul.

Esse número de evadidos é utilizado no cálculo das taxas de evasão dos estudantes matriculados – percentual de matrículas finalizadas evadidas (Evadido, Desligado ou Transferido Externo) em relação ao total de matrículas atendidas durante o período estudado. No período em análise no IFPI – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano, como verificado na tabela abaixo, as taxas foram as seguintes:

Tabela 3: Número relativo e variação anual e no período da taxa de evasão no IFPI – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano entre 2011 e 2014

Ano	Taxa de evasão			Δ Anual e no período em estudo		
	Campus Teresina Central	Campus Teresina Zona Sul	Campus Floriano	Campus Teresina Central	Campus Teresina Zona Sul	Campus Floriano
2011	14,4	4,2	23,8	-	-	-
2012	10,2	9,4	5,0	-29,2	126,9	-79,0
2013	15,3	27,3	12,1	50	188,8	141,5
2014	3,4	6,1	15,3	-77,8	-77,6	26,6
2011-2014	-	-	-	-76,4	46,6	-35,8
Média	10,8	11,7	14,0	-	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no SISTEC (IFPI, 2015)

No IFPI – Teresina Central, verifica-se que a taxa de evasão declina em todos os anos, exceto entre 2012 e 2013 que tem uma elevação de 50%. A taxa média de evasão fica em 10,8%, significando que, em média, para cada 100 alunos que ingressaram no IFPI, pouco mais de 10 evadiram-se de seus cursos nos anos de 2011 a 2014.

Essa realidade difere-se no IFPI – Teresina Zona Sul, no que tange à elevação da sua taxa de evasão em todos os anos, exceto entre 2013 e 2014, que tem uma redução de 77,6%, mas assemelha-se em relação a taxa média de evasão, que é de 11,7% (difere positivamente em apenas 0,9%), significando que, em média, para cada 100 alunos que ingressaram no campus Teresina Zona Sul, pouco mais de 11 evadiram-se de seus cursos nos anos de 2011 a 2014.

O IFPI – *Campus Floriano* assemelha-se ao Teresina Zona Sul, em relação à elevação da taxa de evasão em todos os anos, diferindo em relação ao ano de exceção à esse comportamento, obtendo em 2012, uma redução de 79% em relação ao ano anterior e, no Teresina Zona Sul, em 2014, de 77,6%.

No entanto, em relação ao período analisado, observa-se uma diminuição de 35,8% da taxa de evasão de 2011 para 2014, no campus Floriano e um aumento de 46,6% no mesmo recorte temporal no Campus Teresina Zona Sul. Esse comportamento dos matriculados no IFPI - Floriano, de 2011 a 2014, assemelha-se ao Campus Teresina Central, diferindo-se no declínio de 40,6% a mais da taxa de evasão neste último em relação ao primeiro.

Já no que tange a taxa média de evasão do Campus Floriano, observa-se uma semelhança em relação aos outros dois *campi*, correspondendo a 14%, uma diferença apenas de 3,2% e 2,3% em relação ao Campus Teresina Central e Zona Sul, respectivamente.

Observa-se que, no IFPI – Teresina Central, as taxas de evasão caem, em dois momentos, de 4,2%, entre 2011 e 2012 e de 11,9%, entre 2013 e 2014, elevando-se 5,2% apenas no período entre 2012 e 2013. Verifica-se que, no Campus Teresina Zona Sul, essas taxas caem em 21,2% entre 2013 e 2014, mas eleva-se, em dois períodos, em 5,2%

entre 2011 e 2012 e em 17,9% entre 2012 e 2013. Já, no Campus Floriano, as taxas caem em 18,8% entre 2011 e 2012, mas eleva-se em 7,1% entre 2012 e 2013 e 3,2% de 2013 a 2014.

Verifica-se que, no IFPI - Campus Teresina Central, houve uma redução das taxas de evasão, no segundo ano após a instituição da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e no ano de implementação da Política Institucional da Assistência Estudantil (POLAE). Essa redução das taxas de evasão ocorreu, mais expressivamente, no ano de implementação da POLAE, no Campus Teresina Zona Sul e no segundo ano após a implementação do PNAES, no Campus Floriano.

Observa-se que, embora nos anos de 2011 a 2012, as taxas de evasão tenham se elevado no Campus Teresina Zona Sul e, entre 2013 e 2014, no Campus Floriano, esse aumento ocorreu em menor proporção do que no período intermediário à implementação do PNAES e da POLAE, ou seja, entre 2012 e 2013.

Dessa forma, sugere, resta confirmar, que as ações da política de assistência estudantil, a nível nacional e local, contribuíram, de maneira diferenciada, pesando mais em uns que outros, de modo geral ou particularizado, para a redução das taxas de evasão, do total de estudantes do IFPI – Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano, como previsto em um de seus objetivos.

Dos que permaneceram na instituição de ensino, de 2011 a 2014, mas não concluíram o curso, mesmo tendo transcorrido o tempo previsto de conclusão, corresponde entre 1783 e 1831, no campus Teresina Central, entre 588 e 748, no campus Teresina Zona Sul e, 376 e 410, no campus Floriano, de acordo com a tabela 4:

Tabela 4 – Número absoluto e variação anual e no período de retidos no IFPI – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano entre 2011 e 2014

Ano	Retidos	Δ Anual e no período em estudo
-----	---------	---------------------------------------



	Campus Teresina Central	Campus Teresina Zona Sul	Campus Floriano	Campus Teresina Central	Campus Teresina Zona Sul	Campus Floriano
2011	1783	588	376	-	-	-
2012	2453	820	363	37,6	39,5	-3,5
2013	2319	925	462	-5,5	12,8	27,3
2014	1831	748	410	-21	-19,1	-11,3
2011-2014	-	-	-	2,7	27,2	9,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no SISTEC (IFPI, 2015)

No *Campus* Teresina Central, o número de retidos, ou seja, daqueles que não concluíram o curso, mesmo tendo transcorrido o tempo previsto de conclusão, aumentou 2,7%, no quadriênio estudado. Observa-se que, apesar desse aumento de retidos, de 2014 em relação a 2011, esse número diminui, ano a ano, excetuando-se no ano de 2012 em que a quantidade de retidos aumentou-se em relação a do ano anterior.

Essa realidade assemelha-se ao IFPI – Teresina Zona Sul, no que tange ao aumento do número de retidos, no quadriênio analisado (difere positivamente em 24,5%) mas diferencia-se quando analisa período a período, pois esse número aumenta a cada ano, exceto no ano de 2013 para 2014.

Já o IFPI – campus Floriano, assemelha-se ao campus Teresina Central, nos dois aspectos, tanto no aumento do número de retidos, entre 2011 e 2014 (difere positivamente em apenas 6,3%), quanto na diminuição, ano a ano, desse número, excetuando-se no ano de 2013 em que a quantidade de retidos aumentou-se em 27,3% relação a do ano anterior. Nesse último aspecto, diferencia-se, por conseguinte, do IFPI – Teresina Zona Sul, tendo em vista que, neste campus, o número de retidos aumenta na maioria dos anos.

Calculando-se o percentual de alunos retidos em relação ao total de matrículas atendidas, obtém-se a taxa de retenção dos estudantes matriculados no período em

análise no IFPI – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano, como verificado na tabela 5:

Tabela 5: Número relativo e variação anual e no período da taxa de retenção no IFPI – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano entre 2011 e 2014

Ano	Taxa de retenção			Δ Anual e no período em estudo		
	Campus	Campus	Campus	Campus	Campus	Campus
	Teresina Central	Teresina Zona Sul		Teresina Central	Teresina Zona Sul	
2011	44,5	37,6	42,8	-	-	-
2012	54,5	54,9	45,3	22,5	46,0	5,9
2013	52,8	52,7	48,0	-3,1	-4,1	5,9
2014	48,9	48,6	40,6	-7,4	-7,7	-15,3
2011-2014	-	-	-	9,9	29,2	-5,0
Média	50,2	48,4	44,2	-	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no SISTEC (IFPI, 2015)

No IFPI – Teresina Central, observa-se, no quadriênio estudado, que taxa de retenção depois de uma elevação entre 2011 e 2012 de 22,5%, declina, a partir de então, em todos os anos de 3,1 a 7,4%. Mas, a taxa média de retenção é de 50,2%, significando que, para cada 100 alunos que ingressam no IFPI, metade não concluiu no prazo padrão de duração.

Essa situação é semelhante a do IFPI – Teresina Zona Sul, haja vista que a taxa de retenção elevou-se apenas entre 2011 e 2012 (difere positivamente em 23,5%) e declina, posteriormente, em todos os anos de 4,1% a 7,7%. A taxa média de retenção, também, assemelha-se ao Campus Teresina Central, numa diferença apenas de 1,8%.

Tal comportamento dos matriculados, ano a ano, é oposta a do IFPI – Floriano, pois eleva-se 5,9% entre 2011 e 2012 e entre 2012 e 2013, salvo, no último período analisado, em que ocorre um declínio da taxa de retenção em 15,3%. Mas, a taxa média

de retenção é semelhante à dos *campis* Teresina Central e Zona Sul, diferindo apenas 6% em relação ao primeiro e 4,2%, em relação ao segundo.

As taxas vêm decrescendo, no IFPI – Teresina Central, em proporções pequenas, ano a ano, excetuando-se apenas o ano de 2012 em que a taxa de retenção elevou-se 22,5% em relação a do ano anterior. Essas taxas e o comportamento dos matriculados são semelhantes aos do *Campus* Teresina Zona Sul, haja vista que estas decresce, ano a ano, em proporções pequenas e eleva-se, apenas, no ano de 2012 em 17,3%, diferindo positivamente em 5,2%. Já no campus Floriano, tem-se o crescimento, embora em dimensões pequenas, das taxas de retenção, ano a ano, salvo em 2014, em que a taxa reduziu-se 7,4% em relação a 2013.

Verifica-se que houve uma redução das taxas de retenção a partir de 2013 e 2014, nos três *campi* analisados, sugerindo que a Política de Assistência Estudantil (POLAE) pode ter contribuído na diminuição desses índices, no ano de sua implementação.

Conclusão

Examinou-se a situação escolar dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano em termos de evasão, retenção e conclusão de curso, a partir de dados disponibilizados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Constatou-se um desempenho variado dos indicadores de evasão, retenção e conclusão nos três *campi* analisados, entre 2011 e 2014. Desse modo, ocorre redução: do número de matrículas atendidas – no Teresina Central e Zona Sul e de evadidos – no Teresina Central e Floriano. Em contraposição, há elevação: do número de matrículas atendidas – no campus Floriano; de evadidos – no Teresina Zona Sul e de retidos – no Teresina Central, Zona Sul e Floriano.

Essa variedade de situações no desempenho dos indicadores reflete nas taxas de evasão, retenção e conclusão, em que registram-se, na maioria dos períodos, ano

a ano examinados, um decréscimo das taxas de evasão no campus Teresina Central e das de retenção no Teresina Central e Zona Sul e, em contraposição, um crescimento das taxas de evasão no Teresina Zona Sul e Floriano e das de retenção no campus Floriano.

Verifica-se que, no IFPI - Campus Teresina Central, houve uma redução das taxas de evasão, 29,2% no segundo ano após a instituição da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e 77,8% no ano de implementação da Política Institucional da Assistência Estudantil (POLAE). Essa redução das taxas de evasão ocorreu, expressivamente, no ano de implementação da POLAE, no Campus Teresina Zona Sul (77,6%) e no segundo ano após a implementação do PNAES, no Campus Floriano (79%).

Observa-se que, embora nos anos de 2011 a 2012, as taxas de evasão tenham se elevado no Campus Teresina Zona Sul e, entre 2013 e 2014, no Campus Floriano, esse aumento ocorreu em menor proporção do que no período intermediário à implementação do PNAES e da POLAE, ou seja, entre 2012 e 2013.

Verifica-se, ainda, que houve uma redução das taxas de retenção a partir de 2013 e 2014, nos três *campi* analisados, sugerindo que a Política de Assistência Estudantil (POLAE) pode ter contribuído na diminuição desses índices, no ano de sua implementação.

Dessa forma, conclui-se que essas variações ocorreram no momento em que foram instituídas e implementadas ações de assistência estudantil, sugerindo, resta exame mais aprofundado, que estas ao agirem sobre os mais vulneráveis contribuem para a permanência e sucesso desses que, dado que são, no mínimo 50% dos atendidos, alteram os resultados escolares no IFPI – Teresina Central, Teresina Zona Sul e Floriano e, assim, pressupõe confirmação da hipótese de que o PNAES e a POLAE cumpriu o seu objetivo de redução das taxas de evasão e retenção, de forma diferenciada, no três *campi* examinados do IFPI.

Referências

BRASIL. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul.,2010 Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 02 maio 2015.

BRASIL, 2014. Ministério da Educação. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** (versão preliminar). Março de 2014.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n.144, p.770-789, dez. 2011.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Política educacional no Brasil: Educação Técnica e abandono escolar. Primeira seção – Capítulo 5./ por Rosemary Dore e Ana Zuleima Luscher. **RBPG – Políticas, Sociedade e Educação**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dezembro 2011.

IFPI. Conselho Superior. **Resolução nº 14 de 08 de abril de 2014**. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPI. Teresina, 08.04.2014.

NOAH, H.; ECKSTEIN, M. **Toward a Science of Comparative Education**. New York: Macmillan, 1969.

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: avanço na luta pelo direito à educação

NATIONAL PROGRAM FOR STUDENT ASSISTANCE: breakthrough in the fight right to education

Ravena Oliveira Barroso

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Serviço Social da UFPI.

Paula Vanessa Machado

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), ex. aluna do Programa de Educação Tutorial (PET) Serviço Social da UFPI.

Maria D’Alva Macedo Ferreira

Prof^a. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC); adjunta nível IV do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí; Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Serviço Social da UFPI, com pesquisa na área de Assistência Estudantil.

Resumo

A Assistência Estudantil registra entre os seus princípios a garantia de acesso e permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino superior na perspectiva de afirmação da educação como um direito que deve ser estabelecido visando à democratização do ensino. Este trabalho apresenta o percurso da assistência estudantil como ferramenta de democratização do ensino superior. Faz-se o panorama e desafios da política na atualidade, e reitera os elementos determinantes da emergência da política de assistência estudantil, no sentido de afirmar a necessidade de preservação dos serviços àqueles que são diretamente afetados pela política, principalmente, na atual conjuntura brasileira.

Palavras-chave

Assistência Estudantil. Educação Superior. Direito.

Abstract

The student assistance records among its principles the guarantee of student’s access and stay in the federal institutions of higher education. It works in the perspective of affirmation of education as a right that must be established aiming at democratization of education. This work presents the route of the student assistance as a tool of democratization of higher education. Then, makes an analysis of the student assistance and reiterates the determinants of the emergence of the policy, in order to affirm the need to preserve services to those who are directly affected by the policy, especially in the current Brazilian situation .

Keywords

Student assistance. Higher Education. Right.



Introdução

A Constituição Federal de 1988 concebe a educação como direito fundamental, universal, inalienável e um instrumento de formação ampla na luta pelos direitos da cidadania e pela emancipação social. No entanto, apesar do direito ser garantido por lei, milhares de jovens brasileiros de classes sociais menos privilegiadas, vivenciam essa realidade de forma extremamente injusta e desigual.

Tendo em vista essa realidade, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, implantado em 12 de dezembro de 2008, tem como finalidade prover os recursos necessários aos estudantes de baixa condição socioeconômica, a fim de que os mesmos possam desenvolver plenamente sua graduação e obterem um bom desempenho curricular, minimizando com isso o percentual de abandono, trancamento de matrículas e evasão escolar nos cursos de graduação.

Nesse sentido, este estudo tem como tema a análise da política de assistência estudantil, seus avanços e desafios com o objetivo de conhecer e refletir sobre elementos constituintes e ações desta política, identificando os serviços previstos no plano e como se dá na atualidade a operacionalização dessa política nas IFES, considerando o desafio que se apresenta no contexto da crise econômica.

Este trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica, seguido de análise qualitativa dos dados encontrados, além de informações retiradas de censos e sites do governo federal. Compõe o artigo o percurso da assistência estudantil como ferramenta de democratização do ensino superior. Em seguida, faz-se a análise dos elementos determinantes da assistência estudantil e o panorama e desafios da política na atualidade.

Assistência estudantil no ensino superior do Brasil

Desde 2006, os dados do Censo da Educação Superior mostram que o número de jovens matriculados na graduação representava apenas 12,1% do total da

população brasileira de 18 a 24 anos, aumento pouco significativo se compararmos que em 2001 a proporção era de 9%, diante disso, uma das metas do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020 é elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público. Atualmente, constam 7 milhões de matriculados, sendo 1,9 milhão públicas, com um gasto atual de R\$ 24,8 bilhões. Com isso, deve-se ter um aumento de matriculados em 12 milhões, sendo 3,9 milhões em instituições públicas de ensino.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2013, o Brasil possui um total de 7.305.977 de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, das quais 74 % encontram-se em instituições privadas e apenas 26 % nas IES públicas (BRASIL, 2013). No período de 2012 - 2013, a matrícula cresceu 3,8 % e as IES privadas têm uma participação de 74% no total de matrículas por graduação. O aumento de instituições, a expansão e a massificação da educação superior representa o primeiro passo no sentido da democratização do sistema, no entanto, não são suficientes para a inclusão das camadas sociais que estão, historicamente, excluídas. O sistema educacional é excludente não só no nível universitário, mas também há diferenças socioeconômicas até mesmo dentro da educação básica. Entretanto, é na educação superior que esse quadro de desigualdade se perpetua, havendo uma relação nítida entre renda familiar e possibilidades de acesso ao ensino superior. Sendo assim, a Assistência Estudantil passa a ser vista como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, contribuindo para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino público superior federal, ou seja, ela transformou a Assistência Estudantil em uma política de Estado.

A concepção de Alves (2002) considera que a universidade tem a tarefa de formar agentes culturais mobilizadores que usem a educação como instrumento de luta pela ampliação dos direitos humanos e consolidação da cidadania. Por isso há a necessidade da democratização do Ensino Superior voltada não apenas para o acesso

à universidade pública gratuita, como também mecanismos que propiciam a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por grande parte dos estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que não possuem condições necessárias à sua formação.

Nesse sentido, com o intuito de garantir esses direitos, em 1987 em meio a opressão do sistema político, que na época estava em transição da ditadura para a democracia, foi criado o FONAPRACE, o Fórum Nacional de Pró- Reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos, que é o órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior. O FONAPRACE entende que a busca da redução das desigualdades sociais faz parte do processo de democratização da Universidade e da própria sociedade brasileira, e isto não pode se efetivar somente através do acesso à educação superior gratuita (FONAPRACE, 2012). Torna-se necessário a criação de mecanismos que garantam a permanência dos alunos que ingressam na Universidade, reduzindo, assim, os efeitos das desigualdades apresentadas por estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (GATTI e SANGOI, 2012). Estes aspectos levantados pelo grupo ganharam força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja finalidade era, além de buscar a garantia da efetividade dos direitos fundamentais e a prevalência dos princípios democráticos, também contemplar o processo de redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e da gestão democrática, centrada na formação do cidadão.

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, está instituído que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, sendo o primeiro: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Já na década de 1990, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que traz em seu texto dispositivos que amparam a assistência estudantil, dentre os quais destacamos o artigo 3º, que diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, reafirmando o que já foi escrito na Constituição Federal de 1988.

Em 1994, foi realizado um primeiro levantamento amostral do perfil socioeconômico dos alunos de graduação das IFES, porém este não teve a consistência necessária para o apontamento de políticas em âmbito local e nacional. Nos anos 1996 a 1997, realizou-se a pesquisa: “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras”. Logo depois, no ano 2000, outro importante documento para conhecer o contexto da política em análise é uma carta de apoio escrita pelo FONAPRACE, intitulada “Assistência Estudantil: uma questão de investimento”. O texto evidencia o quanto a assistência estudantil deve ser olhada enquanto uma política de investimento e não de gasto. Também pontua que esse “apoio” não se trata de uma caridade. Em 2001, houve a elaboração do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior e a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2001 – 2010.

O FONAPRACE identificou, no ano de 2003, a necessidade de realizar uma segunda pesquisa nacional, objetivando atualizar os dados relativos aos aspectos da vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras, buscando indicadores que pudessem fundamentar a definição de políticas de equidade, de acesso e de assistência estudantil, na perspectiva de atualizar o referido plano. A pesquisa foi realizada entre novembro de 2003 e março de 2004, contando com a participação de 47 IFES. Com os dados, foi possível traçar um perfil dos estudantes de graduação das IFES e suas famílias.

Em 2007, é criado o Reuni, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, através do Decreto 6.096 e elaborado o novo Plano de Assistência Estudantil, e finalmente a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Em 2007, o FONAPRACE, juntamente com a ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior apresentou um novo Plano de Assistência Estudantil, com o objetivo de apresentar diretrizes norteadoras para a definição de

programas e projetos de assistência estudantil. Em 2010, o Decreto nº 7.234, institui o PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Plano Nacional de Educação para ser executado no período de 2011 – 2020.

Elementos determinantes da assistência estudantil

A questão da democratização do ensino superior passa, fundamentalmente, pela garantia de acesso e permanência na universidade. Há que se considerar necessárias políticas que viabilizem também a permanência, tendo em vista que assegurar somente o acesso aos cursos de nível superior não é suficiente para garantir o direito à educação. Neste sentido, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), surge como resposta para a questão. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam enfrentar situações de repetência e evasão.

Com isso, a Assistência Estudantil aparece como um pilar fundamental para democratização do ensino superior.

Entende-se que a busca da redução das desigualdades sociais faz parte do processo de democratização da Universidade e da própria sociedade brasileira, e isto não pode se efetivar somente através do acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessário a criação de mecanismos que garantam a permanência dos alunos que ingressam na Universidade, reduzindo assim, os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (GATTI e SANGOI, 2012, n.p.).

As dificuldades apresentadas pelos estudantes estão relacionadas, principalmente, à questão financeira. O acesso ao ensino superior gera gastos para as famílias, e muitas vezes, estas não estão preparadas para arcar com as novas

despesas que incluem desde a alimentação até o acesso aos materiais fundamentais para realizar os estudos. As dificuldades financeiras se apresentam como a principal, porém não constituindo a única causa de evasão, abandono ou atraso do curso, pois durante o processo de graduação problemas de várias ordens podem surgir, envolvendo saúde e aspectos pedagógicos, por exemplo.

Dessa forma, é necessária a criação de mecanismos que favoreçam a permanência dos alunos oriundos de classes menos abastadas para garantir o sucesso de sua trajetória na graduação, “na perspectiva de inclusão social, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida” (PNAE, 2010), pois a questão gira em torno não somente da garantia da vaga na universidade, mas também das condições que os alunos precisam para estudar.

Segundo Vasconcelos:

[...] a promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, 12 de dezembro de 2007, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para a igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2010, p. 105).

A luta pelo direito à educação, em uma difícil época de transição política, foi válida e importante para afirmar a necessidade de democratização do ensino superior que aparece reafirmada na carta magna promulgada em 1988.

Embora a questão socioeconômica seja o principal critério para ter acesso a política, não deve ser compreendido como o único, uma vez que são diversas as questões que permeiam a trajetória do aluno no ensino superior. Segundo Vieira (2013, p.6), “as demandas de estudantes pobres devem ser contempladas em sua multidimensionalidade, para além da insuficiência de renda”. As demandas podem se apresentar nas mais diversas formas, ultrapassando os mínimos sociais e abrangendo a cultura, saúde, educação, entre outros.

A política de assistência estudantil deve compreender ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como a moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (SILVEIRA, 2012, p.50).

Levar em consideração as necessidades objetivas e subjetivas dos usuários dos serviços é fundamental para a formação acadêmica e para a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade e com a sua transformação, de forma que a universidade se transforme em “espaço de vivência e cidadania” (GATTI e SANGOI, 2012, n.p.).

São várias as áreas estratégicas que estão previstas no plano de assistência estudantil, tais como: *permanência* que abrange segmentos de moradia, alimentação, saúde física e mental, transporte, creche e condições básicas para atender portadores de necessidades especiais; *desempenho acadêmico* em que se destacam bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento a participação político e acadêmico e acompanhamento psicopedagógico; em *relação a cultura, lazer e esporte* dispõe do acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais e acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer; e por fim, em relação aos *assuntos da juventude* prevê orientação profissional em relação ao mercado de trabalho, prevenção de fatores de risco, meio ambiente, política, ética, cidadania, saúde, sexualidade e dependência química (BRASIL, 2007)

Várias dessas ações ainda não foram implantadas nas universidades por diversos motivos que vão desde a dificuldade de sistematização até a ausência de condições de operacionalização e a falta de interesse das IFES pela implantação de ações da Política de Assistência Estudantil que tenham caráter menos focalizado e que sejam mais universais, pois os critérios de seleção dos estudantes que recebem os serviços levam em conta o perfil sócio econômico do alunado, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição, que muitas vezes limitam o acesso à política. Assim, tendo em vista a relativa autonomia das

instituições, a implantação da Política de Assistência Estudantil poderia ser repensada no sentido de ter uma maior abrangência, tornando-se cada vez mais democrática.

Panorama e desafios da assistência estudantil na atualidade

A assistência estudantil está inserida num processo de expansão das universidades no contexto da reforma universitária, e se dá por meio das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O marco regulatório da assistência estudantil está no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, institucionalizado pelo decreto Nº 7234, de 19 de julho de 2010, que atribui às instituições federais a obrigatoriedade do desenvolvimento de ações no âmbito da assistência Estudantil (NASCIMENTO e ARCOVERDE, 2012)

De acordo com Nascimento e Arcoverde (2012, p. 172.), “um ponto que vem sendo criticado, pelos sujeitos envolvidos com a operacionalização da política nas IFES, diz respeito ao seu financiamento”. Apesar do aumento nas verbas injetadas na Assistência Estudantil, há que se considerar um aumento da demanda oriundo da expansão do acesso às vagas ofertadas nas universidades. Além disso, o crescimento da demanda necessita de aumento no quadro de servidores que trabalhem na execução da política. Um quadro insuficiente de servidores pode comprometer a qualidade dos serviços acessados pelos usuários.

Outra problemática presente na aplicação da política nas IFES está relacionada com o tipo de benefício que é ofertado. Muitas vezes, é valorizado um aspecto da assistência estudantil, como concessão de bolsas, em detrimento de outros aspectos que não são menos importantes, como a cultura, o esporte, o lazer, a saúde, entre outros. Essa perspectiva trabalha na contramão da universalização do direito, uma vez que se torna uma política extremamente seletiva e focalizada ao reduzi-la ao atendimento de demandas restritas às necessidades básicas de sobrevivência dos estudantes.

A superação dos impasses encontrados pela IFES na aplicação da política de assistência estudantil é fundamental para reafirmar “a natureza da universidade pública atrelada com a ampliação da cidadania e com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (VIEIRA, 2013, p.2). Porém, consiste em um grande desafio considerando a conjuntura de crise econômica que está sendo vivenciada pelas instituições.

No início do ano de 2015, o governo anunciou um corte orçamentário do Ministério da Educação no valor de R\$ 586 milhões mensais. Algumas universidades federais anunciavam na mídia que já se encontravam em um quadro de dificuldades para arcar com os gastos de manutenção das instituições antes mesmo do pronunciamento do governo sobre estes cortes. Os atrasos nos pagamentos de terceirizados, das contas básicas de água, luz e telefone, a falta de materiais para as práticas dos alunos, são alguns dos problemas relatados pelas universidades de todo o país que precedem do anúncio do corte orçamentário (ANDES-SN, 2015). Essa situação é preocupante porque tende a se agravar diante da conjuntura de contenção de gastos que está sendo vivenciada pelas instituições.

A questão fundamental é: como manter a prestação de serviços em programas como o de assistência estudantil em um quadro de crise financeira, mediante corte orçamentário? Neste momento é imprescindível salientar a necessidade do esforço para manter a política de assistência estudantil e reafirmar a sua importância para a manutenção dos estudantes nas instituições, tendo em vista que a produção de conhecimento é extremamente necessária, pois consiste em mecanismo de transformação social e de novos horizontes para a redução das desigualdades e superação da crise.

Considerações Finais

O ensino superior no Brasil conseguiu muitos avanços ao longo da história, como a expansão das universidades e o número de vagas ofertadas. O Programa

Nacional de Assistência Estudantil surgiu de lutas e reivindicações dos diversos movimentos sociais, nesse sentido é considerado, pois, um avanço e marco na área da assistência estudantil diante da realidade brasileira, seu objetivo é garantir a democratização do ensino e permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior, uma vez que estes, sem condições financeiras para se manterem, acabam se submetendo a subempregos e, diante das exigências, não conseguem concluir seus estudos, abandonando seus cursos, em alguns casos, de forma definitiva.

É importante realizar as ações respeitando a multidimensionalidade das demandas, uma vez que considerar as necessidades subjetivas dos usuários dos serviços é fundamental tanto para a formação acadêmica, quanto para a formação de cidadãos com consciência política sobre a realidade. Nessa perspectiva, para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar à qualidade do ensino ministrado uma política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender às necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de esporte, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico e de outras condições.

É papel das IFES assumirem a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que irá ter efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador. Para tanto, é necessário que as instituições se movimentem no sentido de superar os problemas internos, relativos à sistematização e operacionalização das ações, e externos, como a questão do financiamento, para que a política continue se solidificando.

Com a previsão de cortes na educação e provável retrocesso na assistência, faz-se necessário o debate e recusa de perdas de direitos nessa área tão importante para o desenvolvimento do país. Ainda não é possível afirmar qual a postura as IFES devem adotar diante da crise, porém este estudo reitera os elementos determinantes da emergência da política de assistência estudantil, no sentido de afirmar a

necessidade de preservação dos serviços e daqueles que são diretamente afetados pela política, principalmente, pela situação da atual conjuntura brasileira.

Referências

ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência Estudantil no âmbito da Política de Educação Superior Pública. In. **Serviço Social em Revista**. Londrina: UEL, vol. 5, n 1, jul/dez 2002.

ANDES – SN. **Corte no orçamento do MEC evidencia crise nas universidades públicas**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7355>> Acesso em: 12 de março de 2015.

ANDREOLA, B. A. **Por uma pedagogia das grandes urgências planetárias**. Educação. v. 36, n. 2, maio/ago. 2011: Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3050/2063>> Acesso em: 13 de março de 2014.

ARANHA, M. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Censo da Educação Superior. Dados 2013 – 2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&task>> Acesso em 09 de março de 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 19851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939>> Acesso em: 12 de março de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/decreto/d7234>>. Acesso em: 14 de março de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/ Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília- DF: Congresso Nacional. 23 de Dezembro de 1996.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos. Histórias e memórias conjugadas em documentos. In: **Revista Comemorativa 25 anos**. ANDIFES – UFU: PROEX: 2012.

GATTI, T. H. SANGOI, L. F. **Assistência Estudantil: uma questão de investimento**. Brasília, agosto de 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_es_t.html> Acesso em: 08 de março de 2015.

NASCIMENTO, C. M.; ARCOVERDE, A. N. B. Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões a cerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: **FONAPRACE: revista comemorativa 25 anos**. MG – Brasil, v. 1, p. 167 – 179, 2012.

SILVEIRA, M. M. A **Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência nas universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (mestrado em política social) – Universidade Católica De Pelotas – UCPEL, Pelotas. 2012.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

VASCONCELOS, Natália Batista. Assistência Estudantil: uma breve análise histórica. Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões a cerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: **FONAPRACE: revista comemorativa 25 anos**. MG – Brasil, v. 1, p. 100 – 111, 2012.

VIEIRA, Joselya Claudino de Araújo. Política de Cotas nas Universidades Federais e assistência Estudantil: desafios para a democratização da educação superior no Brasil. In: **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas – JOINPP**, 2013, São Luís – MA. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/>> Acesso em: 10 de março de 2014.

O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM SAÚDE DOS CURSOS DE PARNAÍBA/PIAUI

THE SINGLE SYSTEM OF HEALTH IN TRAINING CURRICULUM IN HEALTH COURSES PARNAÍBA / PIAUI

Julianna Sampaio de Araújo

Professora substituta do curso de Psicologia da Universidade Federal do Piauí. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Piauí (2011). Mestranda em Saúde Coletiva pela Unicamp. Tem experiência de atuação em dispositivos de Saúde Mental e Assistência Social.

João Paulo Macedo

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí/UFPI. Graduado em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho (2004), Mestre (2007) e Doutor (2011) em Psicologia pela UFRN. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/UFPI

Resumo

O trabalho direciona-se a refletir sobre o processo de formação em Saúde. Investigou-se como os currículos dos cursos de Saúde de Parnaíba/PI se organizam para formar profissionais capazes de atender as necessidades de saúde da população e, orientados para o trabalho no SÚS. Trata-se de um estudo qualitativo cuja estratégia metodológica consiste na pesquisa descritiva documental. Foram analisados 11 currículos de seis Instituições, entre públicas e privadas, que ministram presencialmente cursos Técnico e Superior na área da Saúde. Organizou-se os dados em dois eixos de discussão, sendo eles: a) caracterização dos cursos em saúde; b) o conceito de Saúde sinalizado e o SUS na proposta de formação dos cursos. Os resultados indicam que os cursos formam implantados com o propósito de formar profissionais para atender aos agravos e necessidades sociais e de saúde locais, no entanto, não oferecem problematizações suficientes que sustente a concepção de saúde afirmada pelo SUS.

Palavras-Chave

Saúde. Formação Profissional em Saúde. Sistema Único de Saúde.

Abstract

The work presents an analysis about the process of training in Health. The was investigated as the curricula of health courses offered in the city of Parnaíba / Piauí has been organized to train professionals to meet the health needs of the population and that are oriented to work in the National Health System. This is a qualitative study whose methodological strategy consists of descriptive documentary. The curriculum of 11 courses six education institutions were analyzed, between public and private, who minister in person Technical and Higher courses in healthcare. As procedures for examining and processing the data, we rely on the content analysis technique. Data were organized into two main areas of discussion, namely: a) characterization of health courses; b) the concept of Health signaled by curricula and the NHS in the proposed training courses. The results indicate that the courses form implanted in Parnaíba in order to train professionals to meet the health problems and social needs and local health however, do not provide sufficient problematizations that supports the concept of health stated by the Unified Health System (SUS).

Keywords

Health. Professional Training in Health. Health Unic System

Introdução

Esse estudo se direciona a refletir sobre o processo de formação profissional em saúde, usando como veículo condutor de análise os currículos dos cursos ministrados presencialmente no município de Parnaíba/Piauí. Investigou-se como/ e se os documentos dos cursos têm se organizado para formar profissionais capazes de atender as necessidades de saúde da população e que, sejam orientados para o trabalho nas Políticas Públicas de Saúde.

A formação profissional em saúde no Brasil, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) tem atravessado um momento de reformulação (ABDALLA; BARISTA & BATISTA, 2008). Isso tem ocorrido principalmente, porque as DCN para os cursos de saúde, aprovadas entre os anos de 2001 e 2004 seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação, definem uma nova estrutura conceitual para a organização dos cursos.

Sugerindo uma aproximação entre formação profissional, políticas públicas e necessidades sociais, as DCNs indicam núcleos de conteúdos considerados essenciais para o processo de formação em determinada profissão e orientam uma estrutura¹² para o planejamento do currículo (RANALI & LOMBARDO, 2006), abrindo, no entanto, precedente para que as Instituições de Ensino reflitam sobre o perfil regional e os processos do local em que o curso esta implantado.

A construção de currículos em saúde, segundo esta orientação, deve ter como base, questionamentos tais como: Quais as necessidades sociais/de saúde locais? Que profissional desejamos formar para atendê-las? O perfil do profissional egresso

¹² Nas [DCNs encontram-se](#) orientações quanto: ao perfil do egresso, as competências e habilidades gerais e específicas do profissional formado, os núcleos de conteúdos importantes para a formação, os estágios, as atividades complementares e as formas de avaliação que devem ser considerados na construção de um currículo.

contribuiu para a consolidação das políticas públicas vigentes? Os currículos devem, portanto, sinalizar (e materializar) a aproximação entre formação, demandas locais e políticas públicas.

Entretanto, é sabido que mudanças na legislação no que diz respeito à elaboração dos currículos não são suficientes para transformar a formação (LEMOS & FONSECA, 2009). Principalmente no que diz respeito à formação profissional em saúde que, historicamente, caracteriza-se pelo processo de ensino-aprendizagem pouco crítico, expresso em currículos que materializam a fragmentação de conteúdos, com foco nos determinantes biológicos do processo de saúde/doença, ênfase no trabalho em saúde do âmbito hospitalar e que, prioriza e direciona a formação às especializações em detrimento das reais necessidades básicas de saúde da população e do que preconiza o Sistema Único de Saúde (SUS) (FEUERWERKER, 2006; MACHADO; MACHADO & VIEIRA, 2011).

Dessa forma é preciso refletir a respeito do papel dos currículos na formação profissional em saúde e investigar questões tais como: Quais as aproximações e possíveis distanciamentos entre os documentos base dos cursos e os direcionamentos dados pelas DCN? Os currículos dos cursos em saúde preparam profissionais para atender as necessidades de saúde locais? Qual o conceito de saúde sinalizado nesses documentos? O Sistema Único de Saúde, seus princípios e estratégias de trabalho são materializados pelos currículos? O perfil do profissional egresso contribuiu com a consolidação do SUS?

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo cuja estratégia metodológica consiste na pesquisa descritiva do tipo documental (SILVA; ALMEIDA & GUINDANI; 2009). Foram analisados os currículos de 11 cursos de seis Instituições de Ensino, entre públicas e privadas, sediadas no município de Parnaíba/Piauí que ministram presencialmente cursos Técnico e Superior na área da Saúde.

Foram circunscritos nesse estudo dois cursos de Fisioterapia, um curso de Nutrição, um curso de Odontologia, dois cursos de Enfermagem, dois cursos de Psicologia, um curso de Serviço Social e dois cursos de Técnico em Enfermagem, no total 11 diferentes currículos de seis distintas instituições, sendo três delas públicas¹³ e três privadas.

O critério de seleção da amostra justifica-se, por estes serem, dos circunscritos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como cursos responsáveis pela formação de profissões da saúde¹⁴ os que são oferecidos pelas instituições paranaibanas e, por serem cursos cujos profissionais lidam diretamente com o campo assistencial em Saúde. Assim, as instituições de ensino estudadas foram selecionadas através dos critérios de representatividade e a amostra foi não probabilística.

Definidas as Instituições e os cursos, inicialmente enviamos às coordenações carta de apresentação dos pesquisadores e solicitação de Autorização Institucional para a pesquisa. A partir desse momento foi realizada a leitura flutuante e a organização e identificação do material de análise. Na leitura integral dos documentos levou-se em consideração variáveis como: o contexto da criação dos cursos; suas bases legais; a consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais; os objetivos dos cursos; as justificativas para a sua criação; o perfil do egresso e as competências e habilidades pretendidas para o profissional formado; e, os conteúdos curriculares, ementas e bibliografias, entendendo que todos esses componentes são importantes na compreensão da proposta de formação definida e defendida pelos currículos dos cursos.

A leitura exaustiva e integral dos documentos possibilitou que, em um primeiro momento de análise fosse feita a caracterização dos cursos, tendo como referência itens como: o início dos cursos; as justificativas para a sua criação; suas

¹³ Foram atribuídas as letras A, B e C para representar as três instituições de Ensino Públicas estudadas e, as letras D, E e F para representar as três Instituições de Ensino Privadas.

¹⁴ Segundo o Conselho Nacional de Saúde (Resolução 287/98) são considerados cursos da área da saúde: Biologia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional.

bases legais; a consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais; os objetivos dos cursos; o perfil do egresso e as competências e habilidades pretendidas para o profissional formado.

Feita a caracterização, à análise dos PPPs se dirigiu, em seguida, à identificação de termos, conteúdos, princípios, saberes, práticas e serviços relacionados à Saúde e à Atenção Psicossocial. As palavras encontradas foram destacadas, bem como a frequência, o contexto e a página em que tais expressões apareciam nos documentos, com o objetivo de destacar o enfoque dados pelos currículos à Saúde e ao SUS.

Como procedimentos de análise e tratamento dos dados, apoiamo-nos na técnica de Análise de Conteúdo com base em Minayo (2006). A análise foi conduzida por questionamentos tais como: Os currículos dos cursos atendem às necessidades que justificaram suas criações? Qual a concepção de saúde que os cursos afirmam? Qual paradigma que as expressões encontradas sinalizam? Em quais contextos essas palavras/trechos são mais frequentes? O conceito de saúde desenhado pelos elementos curriculares contribui para a consolidação do Sistema Único de Saúde?

Os resultados foram organizados em dois grandes eixos de discussão, sendo eles: a) caracterização dos cursos em saúde; b) o conceito de Saúde sinalizado pelos currículos e o SUS na proposta de formação dos cursos.

Resultados e discussão

Caracterização dos Cursos em Saúde

Essa categoria pretende apresentar os cursos em saúde estudados. Inicialmente, partimos da descrição da justificativa e dos objetivos que a implantação de tais cursos no município pretende alcançar, entendendo que os agravos e necessidades apontadas nesses tópicos sinalizam as lacunas e direcionamentos que a formação proposta pretende atender.



Instituídos entre os anos de 2002 e 2010, os PPPs apresentam como justificativas principais à criação dos cursos estudados, aspectos como: a carência de profissionais qualificados e a crescente demanda no mercado de trabalho em função da ampliação do SUS e das Políticas de Assistência Social.

Os documentos apresentam Parnaíba como uma cidade interiorana com grandes déficits na distribuição dos serviços e dos profissionais de saúde, que segundo os PPPs centram-se na capital do estado, Teresina.

De uma forma geral, os documentos apresentam como justificativa à implantação dos cursos, proporcionar ao município de Parnaíba profissionais qualificados e capazes de atender e suprir agravos no campo da saúde.

O curso de Serviço Social** é o único que apresenta sua justificativa e direciona sua proposta de formação para a atenção específica dos problemas e agravos sociais, no entanto, sem mencionar a saúde entre eles.

Como objetivo geral, os cursos sinalizam a formação de profissionais generalistas, éticos e atento às demandas sociais no exercício de suas competências técnico-científicas.

Os documentos dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição**, Odontologia*, Psicologia** e Técnicos em Enfermagem apresentam em seus objetivos palavras como: *prevenção, promoção, educação em saúde, níveis de atenção, trabalho multidisciplinar*, afirmando diretamente como campo de preocupação, a formação direcionada e habilitada para o trabalho no SUS.

Este posicionamento é consonante com o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Técnico em Enfermagem que afirmaram que a formação profissional destes cursos deve ser orientada para o Sistema de Saúde Pública vigente no país.

Além de afirmarem o SUS as DCNs de Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Odontologia afirmam que a formação deve ser orientada para atender as demandas sociais de saúde. E, as DCNs de Enfermagem sinalizam ainda que o enfermeiro deva assegurar a integralidade da atenção e, a qualidade e humanização do atendimento.

As DCNs de Psicologia, apesar de não declararem a formação pela perspectiva do SUS apresentam em seu documento trechos que o sinalizam como: *atuação considerando as necessidades sociais, direitos humanos, promoção da qualidade de vida, equipe multiprofissional, compreensão integral e contextualizada dos fenômenos, caráter preventivo*. Assim, segundo Ceccim e Carvalho (2006), nas DCNs de Psicologia a atenção à saúde é “definida como participação na prevenção, promoção, proteção e reabilitação em saúde” (p.17).

Os cursos de Psicologia, segundo orientação das DCNs devem organizar-se em ênfases que, são direcionamentos de conteúdos e experiências compatíveis com demandas sociais dos locais nos quais o curso se instala. A atuação no setor saúde é definida pelas DCNs de Psicologia como uma das possibilidades de ênfases do curso, sendo apresentada com o título *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde*. Ênfase que foi adotada pelo curso de Psicologia** da instituição privada, como possibilidade no direcionamento da formação de seus discentes.

As DCNs também propõem ênfases de *Psicologia e processos de gestão* e *Psicologia e processos clínicos*, no entanto, a descrição destas ênfases não faz referência ao trabalho em saúde, apesar de gestão e a clínica serem temas recorrentes e pertinentes nas discussões quanto ao Sistema Único de Saúde. A descrição delas apresenta temas como diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas em relação à atuação do psicólogo como o psicodiagnóstico, o aconselhamento e a psicoterapia. (CNE, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Serviço Social não afirmam a formação profissional para a saúde, de forma que esse termo não é encontrado em nenhum momento das DCNs, assim como não são citados o SUS e/ou seus princípios. Em Serviço Social as diretrizes enfatizam a formação direcionada à compreensão de termos e processos como cidadania e as relações e problemas sociais.

Assim, pode-se destacar que os cursos de saúde estudados, foram implantados em Parnaíba com o propósito de formar profissionais para atender aos agravos e necessidades sociais e de saúde locais. De uma forma geral a base legal que

sustenta a proposta dos currículos estudados é a das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de saúde que, em sua maioria sinalizam que a formação deve ser consonante com o Sistema Público de Saúde do país.

No entanto, afirmar a formação direcionada para o SUS não é garantia de que o conceito de saúde, os princípios e estratégias de trabalho do Sistema Único estejam, de fato, sendo materializadas durante o ensino.

Na seção seguinte apresentaremos a concepção de saúde sinalizada nos currículos dos cursos, de forma a avaliar se de fato, o conceito de saúde delineado nos documentos é condizente com a concepção de saúde defendida pelo SUS.

O conceito de Saúde sinalizado nos currículos e o SUS na proposta de formação dos cursos

A segunda etapa de análise dos documentos dos cursos consistiu na identificação de termos, princípios, práticas e serviços que sinalizassem o conceito de saúde materializado no currículo dos cursos.

Nesse momento também foram destacados princípios, diretrizes e mecanismos do SUS encontrados nos documentos. O objetivo desse procedimento era identificar de que forma a concepção de saúde do SUS é apresentada nos PPPs, uma vez que, como visto na categoria anterior, a formação profissional para o SUS é almejada nas diretrizes curriculares e, também pretendida por alguns dos cursos.

Os documentos dos cursos de Fisioterapia** (2010, p.96), Psicologia** (2010, p. 45), Odontologia* (2010, p.16) e Técnico em Enfermagem** (2007, p.2) afirmam saúde como sendo o bem estar bio-psico-social do paciente. Definição orientada pela perspectiva da Organização Mundial de Saúde (OMS).

O Sistema Único de Saúde é citado nesses cursos em contextos como: apresentação, objetivos da formação, contextualização do cenário de serviços de saúde da cidade, ambiente possível para o estágio curricular, e ementas de disciplinas específicas.

No entanto podem-se identificar referências aos princípios e organização do trabalho no SUS como: *prevenção e promoção em saúde*, em trechos dos PPPs desses quatro cursos. E os PPPs de Fisioterapia** e Psicologia**, ambos da instituição privada, ainda apresentam termos como: *educação em saúde, humanização, epidemiologia, saúde da família, PSF*.

No documento do curso de Serviço Social** o termo saúde é encontrado apenas quatro vezes, nos seguintes contextos: apresentação do curso, justificativa do curso, área de atuação e mercado de trabalho e bibliografia de uma disciplina.

O Sistema Único de Saúde e seus princípios não são citados no PPP de Serviço Social**. O documento do curso não faz referência ao trabalho do assistente social no âmbito da saúde em nenhum de seus tópicos, como perfil do egresso, habilidades e competências e /ou matriz curricular. No entanto, na apresentação do PPP o setor saúde é posto como campo de trabalho possível para o assistente social.

Apesar de ser uma característica ancorada nas DCNs de Serviço Social, esse posicionamento do PPP vai de encontro ao instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que coloca o Serviço Social como curso formador de profissionais da saúde e, nos permite problematizar e questionar o preparo que esses profissionais estão recebendo para atuar nesse setor. Os outros cursos não declaram uma definição específica para o que seja saúde.

O PPP do curso de Enfermagem* não menciona o SUS em nenhum momento, o que revela uma incoerência no entre o que orienta as DCNs dos cursos de Enfermagem, o objetivo que o curso de Enfermagem* pretende atender e o documento vigente na instituição. O PPP apresenta, no entanto, termos que dizem do trabalho na perspectiva do SUS como promoção, prevenção, reabilitação e integralidade.

O Sistema Único de Saúde é diretamente citado nos cursos de Enfermagem**, Fisioterapia*, Psicologia*, Nutrição**, Odontologia* e Técnico em Enfermagem* em contextos como histórico do curso, justificativa, competências e habilidades do egresso e ementas, tal qual tabela abaixo.

No entanto, observando-se a frequência e o contexto em que o termo aparece nos documentos pode-se problematizar a profundidade e a abrangência das discussões que os cursos têm suscitado a respeito da Política Pública de Saúde. Como visto na tabela, o SUS é mencionado apenas nos tópicos iniciais dos PPPs e em disciplinas específicas como as de Saúde Coletiva e Saúde Pública.

A grande orientação desses cursos no que tange a saúde ainda é pela visão tecnicista, pautada no modelo clínico/reabilitador de formação. O que corrobora com Carvalho e Ceccim (2009) e Ceccim e Feuerwerker (2004) quando afirmam o caráter instrumental, utilitarista e fragmentado do ensino, que se forja em disciplinas orientadas para o estudo das doenças e do modelo curativo individual.

A questão problema que se apresenta é que, os cursos, em seus PPPs, fazem referência a termos que dizem dos princípios e organização do trabalho no SUS, no entanto, não os apresentam como ferramenta de trabalho da política, que poderia ser materializada na articulação das disciplinas e possibilidades de estágio, por exemplo.

O movimento político da Reforma Sanitária é mencionado apenas na contextualização histórica que justifica a criação do curso de Enfermagem** e, na ementa da disciplina Saúde Pública e Epidemiologia do curso de Fisioterapia**. O que denuncia que os cursos pouco – ou não - apresentam aos discentes a discussão a respeito do movimento político que embasou a construção da Política Pública de saúde vigente.

O termo Saúde Coletiva não é citado apenas nos cursos de Fisioterapia*, Nutrição** e Serviço Social**. Apesar disso, a presença do termo saúde coletiva nos PPPs de oito dos cursos não explicita que estejam sendo construídos outros modos de pensar a formação. Afirmamos isso tendo como base os contextos e a frequência que a expressão é citada, em sua maioria em disciplinas específicas como Saúde Coletiva, Saúde Mental e Saúde Coletiva, Políticas Públicas e Epidemiologia, aparecendo vinculada a disciplina de estágio apenas no curso de Enfermagem**.

As ementas das disciplinas que fazem referência à saúde coletiva, em sua maioria, e principalmente nos cursos de Enfermagem e Técnico em Enfermagem dizem das medidas de proteção à saúde, prevenção de doenças, endemias, imunizações, vacinas. Trazendo a noção de saúde coletiva como combate e controle de doenças que atingem os coletivos.

Considerações

Ressaltando a importância de uma formação em saúde articulada com o Sistema Único de Saúde e, consonante com a estratégia da Atenção Psicossocial, as considerações finais aqui apresentadas discutem os principais resultados encontrados na Análise Documental dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos e, sinaliza as inquietações que estes resultados nos despertam.

Em relação aos objetivos estabelecidos pela pesquisa, identificamos que, apesar de existirem correspondências entre modos de trabalho em saúde, perfis profissionais e a proposta do Sistema Único de Saúde, a concepção de saúde do SUS nos PPPs dos cursos ainda é pouco afirmada e quando afirmada é pouco sustentada.

Os cursos não oferecem problematizações suficientes para discutir a respeito dos princípios, modos de trabalho e gestão de cuidado baseado no SUS, que aparece nos documentos em trechos introdutórios e/ou em disciplinas específicas, na maioria das vezes desarticulada das possibilidades de estágio.

Além disso, apenas um curso apresenta o movimento de Reforma Sanitária como conteúdo a ser discutido. O movimento de Reforma Sanitária brasileira é de fundamental importância quando se discute e forma em saúde, uma vez que ajudou a construir a concepção de saúde como direito do cidadão. Os currículos dos cursos apresentam também limitada correspondência com os modos de formação e atuação que a Saúde Coletiva discute.

Acredita-se que na revisão das propostas de formação como principais estratégias para a consolidação do SUS no cenário parnaibano. Nesse sentido, é

preciso introduzir discussões a respeito da Reforma Sanitária, do trabalho territorial, em rede, e da promoção e prevenção integral da saúde nos cursos. É preciso, também, que todos os profissionais de saúde se percebam e se reconheçam como responsáveis pelo fortalecimento e consolidação do SUS.

Referências

ABDALLA, Ively; BARISTA, Sylvia; BATISTA, Nildo. Desafios do Ensino de Psicologia Clínica em Cursos de Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.28 (4), p. 806-819, 2008.

CARVALHO, Yara Maria de; CECCIM, Ricardo Burg. Formação e Educação em Saúde: Aprendizados com a Saúde Coletiva. In. CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa et al. (org.) **Tratado de Saúde Coletiva**, p. 137-170. São Paulo: Hucitec. 2009.

CECCIM, Ricardo; FEUERWERKER, Laura. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, 14 (1): 41-65. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>> Acesso em 17 de outubro de 2011.

COLÉGIO ÊXITO. Curso Técnico em Enfermagem. Projeto Político Pedagógico. Parnaíba: CE, 2007.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA. Curso Técnico em Enfermagem. Projeto Político Pedagógico. Parnaíba: CEEP, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico Área da Saúde. Brasília, 27 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Resolução N° 15, de 13 de março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.

_____. Ministério da Educação, Resolução nº 5, de 15 de março de 2011(1), *Diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de graduação em psicologia*. Brasília, DF. 15 mar 2011.

FACULDADE PIAUIENSE. Curso de Enfermagem. Projeto Político Pedagógico. Parnaíba: FAP, 2009.

_____. Curso de Psicologia. Projeto Político Pedagógico. Parnaíba: FAP, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE TEOLOGIA APLICADA. Curso de Serviço Social. Projeto Político Pedagógico. Parnaíba: INTA, 2007.

LEMOS, Cristiane; FONSECA, Selva. Saberes e práticas curriculares: um estudo de um curso superior na área da saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.13 (28), p.57-69, Janeiro/Março, 2009.

MACEDO, João; DIMENSTEIN, Magda. Questões (im)pertinentes sobre as práticas em saúde mental no Piauí. In: ROSA, Lúcia; CARVALHO, Marta; MACEDO, João. (Org). Políticas e Ações de Saúde Mental no Piauí: 2000 a 2010. Teresina: EDUFPI, 2011.

MACHADO, José. MACHADO, Valéria; VIEIRA, Joaquim. Formação e Seleção de Docentes para Currículos Inovadores na Graduação em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 35 (3), p. 326 – 333, 2011.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª Ed. Hucitec. 2006.

RANALI, José; LOMBARDO, Iara. Projeto Pedagógico para Cursos de Odontologia. 65-73 in: Carvalho ACP de Kriger, I. Educação Odontológica. São Paulo; Artes Médicas, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Curso de Bacharelado em Odontologia. Parnaíba: UESPI, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI. Curso de Fisioterapia. Projeto Político Pedagógico. Parnaíba: UFPI, 2005.

_____. Curso de Psicologia. Projeto Político Pedagógico. Parnaíba: UFPI, 2007.

OS EFEITOS DO REUNI SOBRE OS INDICADORES DE GESTÃO DO TCU: avaliação de desempenho das Universidades Federais

THE EFFECTS OF MEETING ON INDICATORS TCU MANAGEMENT: performance evaluation of Federal Universities

Amanda Carolina de Lima Quaresma

Graduanda do curso de Serviço Social na instituição Universidade Federal do Piauí - UFPI, possuindo nível de formação profissional no 6º período, desenvolve pesquisa na área das Políticas de Educação. Sendo a mesma bolsista do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) 2015/2016.

Antonio Rubens dos Santos Dias

Graduando do curso de Serviço Social na instituição Universidade Federal do Piauí - UFPI, possuindo nível de formação profissional no 6º período, desenvolve pesquisa na área das Políticas de Educação. Sendo o mesmo bolsista do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) 2015/2016.

Guiomar de Oliveira Passos

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade Federal do Piauí, desenvolve pesquisas na área das Políticas de Educação. Sendo a mesma orientadora do projeto de pesquisa do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) 2015/2016: “Os efeitos do Reuni na gestão das universidades federais: avaliação do desempenho das instituições beneficiadas”.

Resumo

O presente artigo teve por objetivo avaliar os efeitos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) sobre os indicadores de desempenho das universidades federais, baseado nos relatórios de gestão apresentados em obediência à Decisão nº 408/2002 do Tribunal de Contas da União (TCU). Foram analisados dois indicadores: Aluno tempo Integral/Professor Equivalente e a Taxa de Sucesso na Graduação, ambos referentes às metas globais do REUNI: a elevação da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito e a taxa de sucesso para 90%, respectivamente. Os dados foram coletados dos relatórios de gestão, e compararam-se as médias do último ano antes da implantação do Reuni, 2007, e o último ano depois da implantação do programa, 2012. Os resultados apontaram que o Reuni não obteve êxito em atingir as metas, pois não alterou esses indicadores, portanto, mostrou-se ineficaz.

Palavras-chave

Reuni. Indicadores de gestão. Avaliação de desempenho.

Abstract

This article aims to evaluate the effects of the Support Program for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI) on the performance indicators of the federal universities. Based in the management reports submitted in compliance to Decision No 408/2002 of the Court of Audit (TCU). Two indicators were analyzed: Student time Integral / equivalent teacher and Success Rate in Graduation, both related to global REUNI goals: raising the ratio of undergraduate students in classroom courses for teacher to eighteen and the success rate to 90%, respectively. The data collected of the management reports and compared to the average of the last year before the implementation of Reuni, in 2007, and the last year after program implementation, in 2012. The results showed that Reuni was not successful in achieving the goals, because not change these indicators, therefore the program proved ineffective.

Keywords

Reuni. Management indicators. Performance evaluation

Introdução

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, foi criado através do Decreto nº 6.069, de 24 de abril de 2007 e é parte constituinte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um dos pilares do Plano Plurianual 2008-2011 “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (BRASIL, 2007), aprovado pela Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008 (BRASIL, 2008). Objetiva a criação de “[...] condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Para isso, o Ministério da Educação, conforme o art. 3º do Decreto nº 6.069/2007, reservava recursos financeiros para cada unidade federal, que eram liberados mediante as etapas de elaboração e apresentação dos planos de reestruturação por elas elaborados de acordo com as diretrizes estabelecidas e tendo em vista alcançar seus objetivos e metas (BRASIL, 2007).

As metas globais do Reuni são: a elevação da taxa de sucesso na graduação para 90% e da relação alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos (BRASIL, 2007). Estas metas são aferidas através de dois dos nove indicadores de desempenho publicados nos relatórios de gestão das IFES por determinação da Decisão nº 408/2002 do Tribunal de Contas da União (TCU). O primeiro, o indicador Aluno Tempo Integral/Professor Equivalente, evidencia a relação entre o número de alunos em tempo integral e o número de professores equivalentes nas IFES; e o indicador Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), afere a relação entre o número de diplomados e o número total de alunos ingressantes.

Este texto avalia os efeitos do Reuni na relação professor/aluno e na taxa de sucesso na Graduação (TSG), comparando a situação em 2007, antes do Programa, e em 2012, depois de sua implantação. Questiona-se: esses indicadores foram alterados

com o Programa? Trata-se, portanto, de uma avaliação de efeito, nos termos de Draibe (2001, p. 26), em que se verifica se o Programa produziu melhora nos indicadores de desempenho das instituições participantes.

A avaliação de resultado é um dos tipos avaliação de políticas e programas sociais. É aquela em que se deseja saber “o quanto e com que qualidade seus objetivos foram cumpridos” (DRAIBE, 2001, p. 19), diferindo-se da de processo que focaliza “o desenho, as características organizacionais e de desenvolvimento dos programas”, objetivando “detectar os fatores que, ao longo da implementação facilitam ou impedem que um dado programa atinja seus resultados da melhor maneira possível” (DRAIBE, 2001, p. 19-20). Sua utilização se dá quando se deseja saber se um programa cumpriu seus objetivos, seja através de uma dimensão quantitativa ou qualitativa (DRAIBE, 2001).

O momento da avaliação, portanto, ocorre após a conclusão do programa ou projeto, ou seja, é uma avaliação *ex-post*, uma vez que busca verificar “a efetividade do programa, ou seja, seus resultados, impactos e efeitos” (DRAIBE, 2001, p. 19). Esses três tipos, ainda que genericamente abrigados sob a denominação de avaliação de resultados, têm escopos diferentes, que Draibe (2001, p. 21) denomina de “resultados propriamente ditos, impactos e efeitos”. Os “resultados propriamente ditos”, explica, “são os ‘produtos’ do programa, previstos em suas metas e derivados do processo particular de ‘produção’”, costumeiramente chamado de desempenho (DRAIBE, 2001, p.21). Já os impactos referem-se a “alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas” (DRAIBE, 2001, p.21), por sua vez, os efeitos são outros impactos do programa para o meio social ou institucional no qual se realizou, podendo ser esperados ou não (DRAIBE, 2001).

Cada um deles requer um tipo de indicadores. Numa avaliação de efeito, como a que aqui se expõe, em que se verifica as alterações provocadas pelo programa nas instituições participantes, o que se pergunta é se o Programa Reuni produziu melhoras nas capacidades institucionais, isto é, nos desempenhos das instituições

federais de ensino, que eram condição para a ampliação do acesso ao ensino superior que pretendia alcançar: aumento do número de alunos por professor e de diplomados.

Para tanto, valeu-se da Decisão nº 408/2002 do TCU, da legislação instituidora do Programa e os relatórios de gestão das 53 universidades participantes. Nestes obteve-se os dados relativos ao número de alunos por professor e número de concludentes em relação ao de ingressantes que foram submetidos à análise estatística com medidas de tendência central (Média e da Mediana), de dispersão (Desvio Padrão e Coeficiente de Variação) e teste t de duas médias para verificar a diferença entre a média de cada indicador antes e depois do Reuni.

Os resultados estão expostos nesse texto que está estruturado em quatro seções, incluindo essa introdução que é a primeira. A segunda trata dos indicadores de gestão, tendo como prerrogativa a Decisão nº 408/2002 do TCU. Logo após faz-se uma análise – dividida em duas subseções – sobre o impacto do Reuni sobre os indicadores aluno tempo integral/ professor equivalente e taxa de sucesso na graduação. Por último, avalia-se os efeitos do Reuni na relação professor/aluno e na taxa de sucesso na Graduação (TSG) nas universidades participantes, comparando a situação em 2007, antes do Programa, e em 2012, depois de sua implantação.

Indicadores de desempenho das ifes estabelecidos pelo TCU

Um indicador de desempenho, conforme o TCU, consiste em um “[...] número, percentagem ou razão que mede um aspecto do desempenho, com o objetivo de comparar esta medida com metas preestabelecidas” (BRASIL, 2000, p.9). São utilizados quando não se é possível realizar uma mensuração de forma direta, constituindo-se como uma via para medição do desempenho. Entre as principais finalidades no uso dos indicadores pelas instituições estão as de “possibilitar a avaliação qualitativa e quantitativa do desempenho global da instituição, por meio da avaliação de seus principais programas [...], e permitir o acompanhamento e a

avaliação do desempenho ao longo do tempo” (BRASIL, 2000, p.11).

O TCU, através da Decisão nº 480/2002, atualizada pelos Acórdãos nº 1043/2006 e nº 2167/2006, determinou que fossem incluídos nos relatórios de gestão anuais da IFES, os indicadores de desempenho determinados por esta Corte de Contas, possibilitando acompanhar a evolução e, conseqüentemente, a indicação de aperfeiçoamento ou disfunção em alguma área específica (BRASIL, 2004).

Portanto, os indicadores de gestão estabelecidos pelo TCU têm em vista o aprimoramento da gestão das IFES, retratando sua eficiência administrativa em termos dos gastos com cada aluno, da alocação de professores e funcionários, além participação do docente e discente na qualificação dos serviços prestados pelas IFES, da qualidade dos cursos de pós-graduação, da qualificação do corpo docente e do número de diplomados em relação total de ingressantes.

Desse modo, tem-se um instrumento de aferição e acompanhamento da gestão das IFES que podem auxiliar na melhoria dos seus desempenhos. Os efeitos do Reuni nesses indicadores é o que se examina a seguir.

Efeitos do Reuni nos indicadores “aluno tempo integral/ professor equivalente” e “taxa de sucesso na graduação”

O Reuni e o indicador aluno tempo integral/ professor equivalente

Este indicador, aluno tempo integral/ professor equivalente, “[...] expressa o número de alunos por professor, medindo proporcionalmente a quantidade de alunos que estão sob a tutela acadêmica de um professor” (MOURA; PASSOS, 2015, p. 15388). Para o cálculo do professor equivalente, conforme a Decisão do TCU nº 408/2002, considera-se: o regime de trabalho – professor 20 h por semana (peso 0,5), professor 40 h por semana e dedicação exclusiva (peso 1,0), os professores efetivamente trabalhando, excluindo os professores afastados para capacitação, ou que assumiram cargos eletivos da administração pública. Já para o cálculo do aluno tempo integral são considerados todos os alunos registrado no ano do exercício

referente as seguintes categorias: aluno de graduação (turnos diurno e noturno), total de aluno da pós-graduação *stricto sensu*, e total de alunos da residência médica (BRASIL, 2004).

Os resultados, expostos na tabela 1, de 2012, segundo todas as medidas utilizadas, são menores do que os de 2007, sendo a variação da média de 12,35 para 11,61, da mediana de 12,62 para 11,60, do desvio padrão de 2,80 para 2,63 e o coeficiente de variação de 22,70 para 22,66.

Tabela 1 - Média, Mediana, Desvio Padrão e Coeficiente de Variação da relação Aluno tempo integral e professor equivalente antes e depois do Reuni

Ano	Média	Mediana	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
2007	12,35	12,62	2,80	22,70
2012	11,61	11,60	2,63	22,66

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos relatórios de gestão das universidades federais.

Há instituições, como a Universidade de Brasília (UnB), que em 2007 tinha uma relação de 17,20 alunos/professor, e em 2012 foi para 13,91, uma diferença de 3,29 ou a Universidade Federal de Rondônia, que passou de 16,02 alunos/professor para 9,79, uma diferença de 6,23. Caso semelhante ocorre com a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), que a relação alunos/professor em 2007 era 14,22, e em 2012 chegou a 7,93, uma diferença de 6,29. E ainda, a relação alunos/professor na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) em 2007, era de 12,38, e em 2012 chegou a 7,75, diferença de 4,63.

A situação se assemelha entre as instituições como fica evidenciado no Desvio Padrão 2,80 em 2007 e 2,63 em 2012, na mediana, 12,62, próxima da média e, principalmente, nos Coeficientes de Variação, praticamente iguais (22,70 e 22,66), sugerindo que há uma espécie de padrão na relação professor/aluno entre elas que o Reuni não foi capaz de alterar

Pelo contrário, o teste t de comparação de amostras pareadas de 0,51 atesta a queda da média no período e, por conseguinte, que o Programa, ao contrário do desejado, produziu efeitos negativos nesse indicador. Talvez, porque, conforme Santos, Castaneda e Barbosa (2011), enquanto o aumento de professores equivalentes foi de 34,7% o de alunos em tempo integral foi 22,3%.

Mas, há instituições em que foram registrados efeitos positivos. É o caso da Universidade Federal do Acre (UFAC) que expandiu a relação alunos/professor, pois em 2007 o índice era de 6,32, e em 2012, 15,36, uma diferença de 9,04. Essa foi a que mais elevou a relação alunos/professor. Em outras a diferença foi menor: a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foi 2,18, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1,78, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 0,87 e a Universidade Federal do Piauí (UFPI), 0,1, praticamente não registrando qualquer efeito do Programa. A situação na Taxa de Sucesso é a que se expõe a seguir.

O Reuni e o indicador taxa de sucesso na graduação

Este indicador mede o percentual dos alunos que se formam frente ao número de alunos ingressantes em cada curso, demonstrando a retenção no sistema acadêmico e, por conseguinte sua eficiência. Para o cálculo, são considerados aqueles que completaram os créditos, mesmo que não tenham colado grau no ano letivo correspondente ao exercício (FREIRE; CRISÓSTOMO; CASTRO, 2007).

O coeficiente quanto mais próximo de 100% melhor, ou seja, melhor a eficiência do sistema acadêmico, significando que todos os alunos que ingressaram formaram-se no período previsto (SANTOS; CASTANEDA; BARBOSA, 2011).

A meta do Reuni era elevar, gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento. Por conseguinte, para medi-la, usa-se o indicador Taxa de Sucesso na Graduação.

Procedeu-se do mesmo modo que na relação aluno por professor, examinando Média, Mediana, Desvio Padrão, Coeficiente de Variação (TABELA 2) e

teste t. Os resultados, expostos na tabela 2, de 2012 em relação a 2007, são menores na média (69,16 para 55,98) e na mediana (69,82 para 55,45) e maiores no desvio padrão de 16,62 para 17,66 e no coeficiente de variação de 24,04 para 31,55.

Tabela 2 – Média, Mediana, Desvio Padrão e Coeficiente de Variação da Taxa de Sucesso na Graduação de 2007 e 2012.

Ano	Média	Mediana	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
2007	69,16	69,82	16,62	24,04
2012	55,98	55,45	17,66	31,55

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos relatórios de gestão das universidades federais.

Essas medidas, sejam de tendência central ou de dispersão, indicam que há relativa homogeneidade entre as universidades nesse indicador, pois a média e mediana se aproximam tanto em 2007 como em 2012, todavia, o desvio padrão de 2007 é menor do que o de 2012 como atesta o $CV=24\%$ inferior ao de 2012 ($CV=31\%$). Tem-se, assim, que a heterogeneidade da TSG em 2012 foi maior do que a de 2007.

Por conseguinte, os resultados da TSG nas universidades em 2012 foram mais diversos do que em 2007 e, como demonstra o teste t de amostras pareadas, a diferença entre a média de 2012 e as de 2007 é $p=0,026$. Por conseguinte, menor no primeiro do que no segundo.

A redução, por exemplo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que tinha em 2007 TSG de 96%, foi de 32% em 2012, passando a ter 64%. Mas há instituições que registraram efeitos positivos, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que a TSG passou de 69% para 116% de TSG, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que tinha em 2007, 30% e em 2012, 62%. Os efeitos do Reuni na TSG, portanto, variaram entre as instituições, tendo, em algumas, elevado o número de concluintes e em outras, a maioria, reduzido.



Então, os efeitos do Reuni tanto na relação aluno por professor quanto na TSG foi negativo para o conjunto das instituições, todavia, esse resultado diferiu entre elas, sendo na maioria negativo e na minoria positivo.

Conclusão

Este texto avaliou os efeitos do Reuni na relação professor/aluno e na taxa de sucesso na Graduação (TSG) nas universidades participantes, comparando a situação em 2007, antes do Programa, e em 2012, depois de sua implantação, com base em dois dos nove indicadores expostos nos relatórios de gestão apresentados anualmente em obediência à Decisão nº 408/2002 do TCU. Os indicadores utilizados permitem aferir se o Programa afetou a relação alunos de graduação em cursos presenciais por professor e a taxa de sucesso, comparando a situação inicial e a final, que são dois indicadores de desempenho cujas alterações influenciam o alcance da meta global e, conseqüentemente, os objetivos traçados no Decreto.

Para tanto, foram comparadas a média, mediana, desvio padrão dos anos 2007, antes do Programa, e 2012, depois de sua implantação, tendo por base os dados expostos nos relatórios de gestão das IFES.

Constatou-se que a relação aluno tempo integral/professor se assemelham nas universidades tanto em 2007 como em 2012, todavia a média de 13,91 alunos/professor registrada em 2012 é menor do que a de 17,20 alunos/professor de 2007. Na TSG, a situação é similar, pois a média que era 69,16% em 2007 caiu para 55,98% em 2012.

Desse modo, não apenas as metas globais não foram alcançadas, como os resultados medidos pelos indicadores foram menores após a implantação, demonstrando que foram afetados negativamente pelo Programa. Por conseguinte, as estratégias de ampliação do acesso e da permanência na educação superior via aumento da eficiência não se concretizaram, requerendo, resta examinar, novos aportes de recursos.



Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p. 725, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 11/01/2016.

_____. Tribunal de Contas da União – TCU. Decisão 408/2002 – Plenário. **Orientação para o cálculo dos indicadores de gestão**. Brasília, DF, março de 2004.

_____. Tribunal de Contas da União – TCU. Decisão 408 – Plenário. **Relatório Consolidado de Auditoria Operacional**. Brasília, DF, 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Superior. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>>. Acesso em: 11/01/2016.

_____. Tribunal de Contas da União -TCU. **Técnica de auditoria: indicadores de desempenho e mapa de produtos**. Brasília, DF, 2000.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BAREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brante de (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 13-42. 2001.

FREIRE, Fátima de Souza; CRISÓSTOMO, Vicente Lima; CASTRO, Juscelino Emanuel Gomes. Análise do Desempenho Acadêmico e Indicadores de Gestão das IFES. **Revista Produção On Line**. Edição especial/dezembro de 2007. Disponível em: <<<http://producaoonline.org.br/rpo/article/view/57/57>>>. Acesso em 12/01/2015.

MOURA, Mara Águida Porfírio; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Avaliação do alcance da meta global do Reuni pelas universidades federais medida pelos indicadores de desempenho estabelecido pelo TCU. In: **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba - PR. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba - PR, 26 a 29 de outubro de 2015.

SANTOS, Clézia de Souza; CASTANEDA, Marcos Vinícius; BARBOSA, Jenny Dantas. **Indicadores de Desempenho das IFES da Região Nordeste: uma análise comparativa**.

XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível em: <<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/25952/2.4.pdf;jsessionid=A6AD7873C0B7A337A34C96C154D89909?sequence=1>>>. Acesso em: 11/01/2016.



DIREITO À EDUCAÇÃO COMO AÇÃO ESTRATÉGICA NA PROPOSITURA DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA: uma análise da situação de rua na cidade de Fortaleza

RIGHT TO EDUCATION AS A STRATEGIC ACTION IN INSTITUTION OF NATIONAL POLICY OF ATTENTION TO CHILDREN AND TEENAGER IN STREET SITUATION: an analysis of the streets in the city of Fortaleza

Vanessa de Lima Marques Santiago

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Ceará; advogada; Mestranda em Direito pela Universidade Federal do Ceará; membro do Núcleo de Estudos Aplicados Direitos, Infância e Justiça, da Faculdade de Direito, da Universidade Federal do Ceará.

Evenila Mariana da Silva Holanda | Francisca Thais da Silva Campelo
Graduadas em Economia pela Universidade Federal do Ceará.

Resumo

A educação é um dos principais meios de emancipação, favorecedor da participação social e do acesso à cidadania. Embora figure como um direito formalmente conquistado, estando presente na legislação nacional e nas diversas declarações internacionais, seu acesso, ainda, não é igualitário. Desse modo, o que motiva este trabalho é a necessidade de identificar como o direito à educação pode ser assegurado às crianças que vivem em situação de rua. Para tanto, será necessário apresentar e analisar conceitos de infância, educação, situação de rua, dentro da perspectiva do que dispõe a Constituição Federal, de 1988. Também, as práticas desenvolvidas por entidades ligadas à defesa dos direitos das crianças em situação de rua na cidade de Fortaleza, a exemplo da Associação O Pequeno Nazareno, cuja atividade tem ajudado no enfrentamento da problemática da infância em situação de rua, bem como no fortalecimento de políticas públicas voltadas para esse grupo populacional.

Palavras-chave

Infância. Situação de Rua. Direito à Educação. Política Pública.

Abstract

Education is a means of empowerment, social participation and access to citizenship. Although appearing as a right formally conquered, present in the national legislation and in the international declarations, your access is not equal. Thus, what motivates this work is to identify as the right to education can be provided to children living on the streets. For that, will need to present and analyze concepts of childhood, education, homeless, from the perspective of the Federal Constitution of 1988. In addition, the practices developed by entities linked to the defense of the rights of street children in Fortaleza, such as Associação O Pequeno Nazareno, whose activity helps combat the problems of street children, as well as strengthening public policies for this population.

Keywords

Childhood. Homeless. Right to education. Public policy.

Introdução

O processo célere de urbanização pelo qual passou o Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, permitiu uma aceleração do processo de marginalização, como consequência da migração de populações rurais, que não conseguiram se integrar no sistema social, nem no mercado de trabalho e nem no acesso a bens e serviços. (PINHEIRO, 2006, p. 60-61). Desse modo, as crianças e os adolescentes que não foram absorvidos pelo sistema escolar e, no segundo caso, pelo mercado de trabalho, passaram a ser presença constante nos logradouros públicos das grandes cidades, trazendo para o Estado o dever de executar ações direcionadas.

Nesse período, as crianças e os adolescentes passam a ser considerados como objeto de repressão social, denominados menores. Inicia-se, a partir de então, um processo de isolamento, tido como solução para enfrentar as ações praticadas pelos considerados delinquentes. Constituíram a base normativa do período, o Código de Menores de 1927, Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927, e o Código de Menores de 1979, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, que introduziu a Doutrina da Situação Irregular, composta por um sistema de marginalização e exclusão dos menores, configurando verdadeira violação aos que se encontravam em situação de risco.

Na década de 1980, a questão das crianças de rua no Brasil assumiu dimensões preocupantes: além do aumento do contingente de crianças e adolescentes nas ruas dos grandes centros, avultaram-se os casos de violência contra esse grupo (IMPELIZIERI, 1995, p. 15). Essas crianças marginalizadas, que viviam seu cotidiano nas ruas, foram identificadas como “meninos de rua”. Comenta Impelizeri (1995, p. 26-27):

A categoria ‘menino de rua’ se referia às crianças marginalizadas que não se encontravam internadas em instituições e viviam seu cotidiano nas ruas das grandes cidades, caracterizadas ainda por se encontrarem no limiar da delinquência, pelo abandono dos pais e pela vida nos grupos de rua. No decorrer da década o termo foi sendo apropriado pelos próprios órgãos

governamentais, tornando-se um rótulo de aceitação geral, mas que englobava crianças nas mais diversas situações perante a rua.

Esse momento social, marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, fomenta o surgimento da representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, Doutrina da Proteção Integral.

Considerar as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos permite uma mudança na realização das práticas sociais: ao invés da institucionalização como solução, as atividades passam a ser desenvolvidas, preferencialmente, no âmbito da própria comunidade, levando em consideração o contexto sócio-histórico original (PINHEIRO, 2006, p. 82).

A Doutrina da Proteção Integral oferece direitos e garantias a todas as crianças e jovens brasileiros independentemente de sua condição social ou situação familiar, podendo ser entendida como a necessidade de se dar à criança atenção diferenciada, rompendo com a igualdade puramente formal, em busca do estabelecimento de um sistema normativo voltado para o estabelecimento da igualdade material, por meio do tratamento privilegiado, com vistas a assegurar as necessidades básicas dos considerados como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Todavia, o reconhecimento legal desse direito não foi suficiente para que fosse garantido de forma efetiva, tanto que condições desiguais no acesso a serviços educacionais continuam sendo realidade no Brasil.

Dados do Censo Demográfico realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revelam que o Brasil tem enfrentado problemas na garantia do direito à educação pública de qualidade às crianças e adolescentes. No período, esteve fora da escola, em todo o país, mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, faixa etária na qual deve ser desenvolvida a educação básica obrigatória - pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Entre

os grupos mais atingidos pela exclusão estão as crianças de 4 a 5 anos (1,1 milhão) e os adolescentes de 15 a 17 anos (1,7 milhão)¹⁵ (UNICEF, 2014, p. 10).

Em todas as faixas etárias, os fatores que interferem no acesso à escola se repetem, o que espelha a desigualdade existente no Brasil. Entre os mais excluídos estão: as crianças e os adolescentes negros, os do sexo masculino, os que vivem na zona rural, os pobres, residentes em domicílios com renda per capita familiar de até ½ salário mínimo; os provenientes de famílias em que os pais têm pouca ou nenhuma instrução, não tendo chegado a completar o ensino fundamental; bem como os quilombolas; indígenas; com deficiência; ou em conflito com a lei (UNICEF, 2014, p. 11).

Desse modo, nosso objetivo é identificar a garantia do direito à educação como estratégica na propositura e na efetivação de uma política nacional de atenção à criança em situação de rua, considerando as condições para a democratização do acesso, permanência e inclusão na rede de ensino.

No cumprimento dessa tarefa, serão utilizados os métodos bibliográfico, a partir de leituras de livros, publicações especializadas, dados oficiais publicados na internet e legislação pertinentes à infância, à educação e à situação de rua, dentro da perspectiva do que dispõe a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 1990; exploratório, por meio da busca de maiores informações e novos aspectos do fenômeno; técnicas de campo, através da observação do desenvolvimento de políticas relativas às crianças em situação de rua na cidade de Fortaleza.

CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA: realidade complexa, trajetórias inevitáveis?

¹⁵ A Lei no 12.796, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, foi sancionada em 4 de abril de 2013. A partir de então, Municípios e estados têm até 2016 para estruturar suas redes e oferecer vagas suficientes para atender a todas as crianças e a todos os adolescentes que ainda não estão matriculados e frequentando a escola (UNICEF, 2014, p. 10).

A ideia de infância universal foi disseminada pelas classes dominantes, tendo como base o seu padrão de criança, a partir de critérios como idade e dependência dos adultos. Todavia, segundo Kramer (1992, p. 15), “sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis em processos desiguais de socialização”.

É no reconhecimento da pluralidade que as crianças em situação de rua manifestam sua particularidade no mundo (CARVALHO, 2002, p. 31). Pinheiro (2006, p. 36-37) indica a imprescindibilidade de pensar a criança e o adolescente como categorias socialmente construídas, ultrapassando a limitação do dito “natural” e da concepção abstrata, que os analisa através da “natureza infantil” e os distancia de suas condições objetivas de vida.

Para Ariès (1981, p. 39-40), a vida não corresponde estritamente a uma etapa biológica, mas a determinadas funções sociais. Assim, as crianças em situação de rua rompem com imagens, significados e comportamentos habitualmente aceitos pela sociedade: “suas presenças na rua quebram o aspecto de homogeneização, de universalidade e uniformidade do mundo infantil, apresentando suas diferenças sociais e pessoais.” (CARVALHO, 2002, p. 28). Desse modo, ser criança não é apenas estar situado em determinada faixa etária, mas viver em um mundo com determinadas condições políticas, sociais e culturais.

Uma das dificuldades para a efetivação de políticas públicas voltadas para as crianças em situação de rua está na definição da própria situação de rua. Conforme o Comitê Nacional de atenção à criança e ao adolescente em situação de rua (2014, p. 17), as crianças e os adolescentes em situação de rua são caracterizados por sua heterogeneidade (diversidade de gênero, orientação sexual, étnico-racial, de opção política, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade, situação econômica, de opção política, entre outros), pela ausência ou fragilidade dos vínculos familiares, com dificuldades de acesso às políticas públicas, fazendo uso dos logradouros públicos ou áreas degradadas de modo permanente ou intermitente.

Lucchini (2003, p. 45) aponta que a dificuldade de delimitação de uma tipologia das crianças de rua está relacionada à indefinição precisa do que seja criança de rua. De fato, o termo criança de rua não se refere a um grupo único de jovens negligenciados, mas diz respeito aos membros de uma população que são identificados pelo lugar onde costumam se reunir. Logo, a principal variável de classificação é o contato entre a criança e sua família. Contato esse que é definido não pela quantidade de vezes em que a criança está junto a sua família, mas pela qualidade do encontro, que pode ser resumida como as expectativas afetivas, materiais e identitárias da criança em relação aos pais. Todavia, as crianças que sofrem esses tipos de carências não são atingidas com a mesma intensidade e dentre as que sofrem as mesmas carências, nem todas vão para as ruas. Logo, do ponto de vista psicossociológico, as crianças em situação de rua constituem uma categoria heterogênea.

Nessas condições, o uso do termo situação de rua representa, exatamente, a possível transitoriedade e efemeridade dos perfis desta população. De fato, as crianças e adolescentes em situação de rua podem mudar por completo o perfil, de modo repentino ou gradativo, em razão de um novo fato. Do mesmo modo, há forte interseção entre as várias situações de rua: é possível a identificação de uma correlação entre os vários perfis, fazendo com que uma situação leve à outra, o que torna o exercício da categorização mais complexo (COMITÊ NACIONAL DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA, 2014, p. 18).

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E CONSTITUCIONAL: inclusive para crianças em situação de rua?

A educação é expressão bastante ampla, que não está restrita à educação escolar. A educação informal, por exemplo, tem, essencialmente, fins socializantes, está circunscrita ao cotidiano e tem como objetivo a garantia dos domínios elementares para a vida em sociedade (MARTINS; ARCE, 2007, p. 58).

Diferentemente, a educação escolar, dita formal, é mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas e, para tanto, necessita de um ensino sistematizado e de uma transmissão planejada do patrimônio cultural historicamente elaborado. Nesse ínterim, a função da educação escolar é a socialização do saber científico, artístico, cultural, ético, dentre outros, tendo como foco o pleno exercício das possibilidades humanas (MARTINS; ARCE, 2007, p. 58-59).

O processo educativo, portanto, é materializado numa série de habilidades e valores, que ocasionam mudanças intelectuais, emocionais e sociais no indivíduo. No caso das crianças, a educação visa fomentar o processo de estruturação do pensamento e das formas de expressão, contribui para o processo de maturidade sensório-motor e estimula a integração e o convívio em grupo.

As crianças em situação de rua se encontram excluídos desses processos de aprendizagem. A rua passa a ser a rotina delas. O currículo escolar se apresenta distante das suas realidades, o que agrava a distância entre aluno e escola, impulsionando-o para a rua. As necessidades básicas são supridas com o dinheiro que ganham com o trabalho diário, não do que poderia ser obtido posteriormente através da educação (SOARES et al., 2003, p. 256).

A Constituição de 1988 inova ao estabelecer, pela primeira vez, os direitos sociais dentre os direitos fundamentais, ao lado dos direitos civis e políticos. Aqueles direitos estão previstos no Título II, Capítulo II, intitulado Dos Direitos Sociais: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Conforme Piovesan (2007, p. 33-34):

Trata-se da primeira Constituição brasileira a inserir na declaração de direitos os direitos sociais, tendo em vista que nas Constituições anteriores as normas relativas a tais direitos encontravam-se dispersas no âmbito da ordem econômica e social, não constando do título dedicado aos direitos e garantias. Nessa ótica, a Carta de 1988 acolhe o princípio da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, pelo qual o valor da liberdade se

conjuga com o valor da igualdade, não havendo como denunciar os direitos de liberdade dos direitos de igualdade.

O artigo 6º da CRFB/88 reconhece, pois, a educação como direito fundamental de natureza social. Desse modo, a proteção despendida a esse direito ultrapassa a consideração de interesses meramente individuais. Embora a educação apareça como uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual para os que a ela se submetem, para a sociedade que a concretiza ela aparece como um bem comum, já que pode ser identificada como a busca pela continuidade de um modo de vida que se resolveu preservar (DUARTE, 2007, p. 697).

Práticas asseguradoras do direito à educação para crianças em situação de rua

Projeto de Política Nacional de atenção à criança e ao adolescente em situação de rua: educação como ação estratégica

Silva e Silva (2008, p. 90) define as políticas públicas como mecanismos de mudança social orientados para a promoção do bem-estar de segmentos sociais, devendo ser, ainda, meios de distribuição de renda e de garantia da equidade social. As políticas públicas, portanto, devem ser pensadas como respostas decorrentes de pressões sociais, originadas de sujeitos distintos, e não estarem restritas à percepção de mero recurso de legitimação política ou de intervenção estatal.

Em 2009, foi aprovada a Política Nacional para inclusão da população em situação de rua, Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Todavia, como a Política tomou como base as reivindicações dos movimentos dos catadores de materiais recicláveis, não foram estabelecidos dispositivos próprios para tratar das especificidades da infância e da adolescência.

Desse modo, entre os anos de 2007 e 2014, um movimento em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes ganhou força e conquistou adeptos, resultando em uma proposta de política nacional voltada para as crianças e os adolescentes em situação de rua. Os subsídios foram apresentados no final do ano

de 2014 para os ministérios, para os conselhos de direitos, para a sociedade civil e para as crianças e os adolescentes em situação de rua e devem ser aprovados e efetivados através de Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

O objetivo do documento é contribuir com a elaboração de uma política nacional para crianças e adolescentes em situação de rua, tendo como finalidade a garantia da efetivação de seus direitos fundamentais através da estruturação de uma Rede Nacional de atenção à criança e ao adolescente e em situação de rua e da composição de um Comitê Nacional (COMITÊ NACIONAL DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA, 2014, p. 23).

Dentre as ações estratégicas estão: assistência social, cultura, desporto e lazer, direitos humanos, educação, intersetorialidade, planejamento, monitoramento e avaliação, profissionalização, saúde, segurança pública e justiça, e turismo.

No campo da educação, foram estabelecidas sete diretrizes. A formulação dessas, todavia, resultou de profícuo debate relativo às estratégias a serem dispensadas na garantia do direito à educação. As diretrizes, em sua maioria, seguem a orientação da urgência no desenvolvimento de uma política nacional de atenção às crianças e aos adolescentes em situação de rua, tendo em vista que o direito à educação, assegurado pela Constituição às crianças e adolescentes, os quais deveriam contar com sua realização de modo prioritário, tem sido negligenciado para essa parcela da população tão carente de tudo.

A primeira diretriz estabelece a necessidade de garantir a qualificação dos profissionais da educação para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de rua na rede de ensino formal. A segunda diretriz prevê a garantia do acesso e permanência de crianças na educação infantil, estejam elas na rua com sua família de origem ou não, de forma desburocratizada.

A terceira diretriz destaca a necessidade de garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes em situação de rua nas escolas, nas creches, bem como em outros espaços educativos, inclusive no ensino profissionalizante, por meio da

implementação das mudanças administrativas e pedagógicas que contemplem as especificidades deste público.

A quarta diretriz estabelece a necessidade de ampliar as relações de convivência entre família e escola e outros espaços educativos à luz do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), que estejam contemplados no projeto político pedagógico institucional. Nesse ponto, a proposta segue as determinações constitucionais e estatutárias de que é dever assegurar a convivência familiar e comunitária.

A quinta diretriz apresenta a garantia da formação continuada dos profissionais da educação, incluindo a temática dos Direitos Humanos de crianças e de adolescentes em situação de rua e vulnerabilidades afins. A sexta diretriz relaciona a imprescindibilidade de se incentivar, implementar e garantir círculos restaurativos como boa prática de mediação de conflitos na escola e nos demais espaços educativos. A sétima diretriz almeja a realização de palestras de conscientização nas escolas sobre o preconceito contra crianças e contra adolescentes em situação de rua.

Grande avanço na implementação da política de atenção à criança e ao adolescente em situação de rua, em maio de 2015, quando o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA) publicou no diário oficial a Portaria nº 173, que dispõe sobre a instituição de um Grupo de Trabalho com a finalidade de formular e propor estratégias de articulação de políticas públicas e serviços para o atendimento e para a promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de rua (CRIANÇA NÃO É DE RUA, 2015, p. 1).

Associação O Pequeno Nazareno

A Associação O Pequeno Nazareno (OPN) é uma organização não governamental e sem fins lucrativos, fundada, em 1994, por Bernard Josef Rosemeyer, com a missão de acolher crianças e adolescentes em situação de moradia

nas ruas, bem como contribuir na construção de seus projetos de vida, reatando vínculos familiares e comunitários e buscando a garantia dos direitos fundamentais.

O trabalho do OPN é pautado na valorização da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Desse modo, a pedagogia da rua da Associação segue os seguintes pressupostos metodológicos: abordagem socioeducativa, em que são realizados os primeiros socorros e construído relacionamento fundado no cuidado e no diálogo, tendo como objetivo sondar a real situação da criança que está na rua, bem como os principais motivadores desta estadia, com orientação em uma base de confiança construída por meio de jogos educativos, diálogo e convite para que a criança saia da rua e opte por uma vida melhor; localização da família e/ou encaminhamento ao abrigo, o objetivo é redirecionar o caminho da vida e quebrar a cultura da rua, envolvendo a família nesse resgate; atendimento integral, que se dá quando a opção da criança é sair das ruas, sendo a mesma inserida em um programa socioeducativo que visa oferecer todas as condições para o seu desenvolvimento saudável, inclusive através da reinserção familiar, da inclusão social e da preparação para o mundo do trabalho na condição de aprendiz, após os 14 anos; acompanhamento familiar, que tem como finalidade reatar vínculos afetivos entre as crianças, a família e a comunidade. Uma vez localizada a referência familiar da criança, são feitos encontros semanais até que haja o retorno para casa. Após o retorno, haverá o acompanhamento da vida em família, na escola e na comunidade por mais um ano (XAVIER, 2009, p. 74).

A garantia do direito à educação se dá através de dois principais projetos: um voltado para a correção das deficiências apresentadas pelas crianças que viviam em situação de rua, para que a inserção no âmbito da educação pública formal se dê de forma menos dolorosa; e outro voltado para os adolescentes, centrado no desenvolvimento de suas potencialidades através de um programa análogo ao Jovem Aprendiz, o Projeto Gente Grande.

A associação oferece aos meninos instrução escolar até a quarta série. As crianças são divididas em três turmas, considerando o grau de aprendizado de cada

uma delas. A formação tem como foco o ensino de português e matemática. Para cursar a quinta série e os anos subsequentes, os alunos são matriculados na rede pública de ensino do município de Maranguape. O ensino é integral e a didática utilizada tem como foco a aproximação entre os conteúdos vistos em sala de aula e a praticidade das situações diárias. Além das disciplinas, as obrigações do lar são repassadas aos meninos através da figura do pai social, que regula as atividades domésticas.

Considerações Finais

A inserção social da criança na sociedade brasileira vem sendo alterada ao longo do tempo. Desse modo, em um primeiro momento, a categoria menor foi forjada e nela abrigados todos os meninos e meninas marginalizados ou em vias de marginalização. Essa época foi marcada pela formulação da política da Situação Irregular, que representou uma inversão no trato da questão social do menor: a pobreza se apresentava como um problema jurídico, permitindo a vigilância e a intervenção do Estado na vida familiar dos menos favorecidos.

No momento seguinte, como fruto das transformações advindas da Constituição Federal de 1988, as crianças e os adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, e às quais se deve dar prioridade absoluta na garantia de direitos, dever da família, da sociedade e do Estado. Esses elementos consubstanciam o que se denomina Doutrina da Proteção Integral.

Todavia, as mudanças legislativas, provenientes do período democrático proporcionado com a promulgação da CRFB/88, a exemplo do surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, não foram suficientes para alterar o cenário de exclusão em que muitos meninos e meninas estão inseridos. São eles, desde muito tempo, crianças de rua.

A complexidade da situação de rua pode ser percebida nas violações vivenciadas por crianças e adolescentes. Para superação dessa realidade se faz necessária uma atuação conjunta entre a família, a comunidade, a sociedade e o Estado. A garantia do direito à educação, embora assegurada constitucionalmente, tem sido negligenciada pelo poder público, uma vez que não existem políticas nem programas efetivamente voltados para realização desse direito para crianças em situação de rua. Todavia, a educação se faz necessária como forma de apropriação da cidadania, bem como caminho para diminuição das desigualdades e da reestruturação dos vínculos familiares e comunitários.

De modo inevitável, a situação de rua afasta as crianças da sala de aula, devido às diferenças entre a realidade vivenciada e ao que apresentam os currículos, bem como à impossibilidade de acreditar que o estudo pode permitir uma transformação dessa situação. Desse modo, faz-se necessário pensar em formas de tornar o conhecimento acessível a todos e indissociável da realidade para que possa ser fator de transformação social dessas crianças. Acrescente-se, aqui, a necessidade de realização de um trabalho conjunto família-escola para que o processo educativo venha atingir a completa vivência dessas crianças.

Outro agravante é a ausência de políticas destinadas de modo exclusivo para solucionar as violações sofridas por crianças em situação de rua. A mobilização da sociedade é fundamental para exigir uma tomada de atitude imediata por parte do poder público no âmbito nacional, estadual e municipal.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CARVALHO, Maria Tereza Simão de. **O lugar da criança de rua: nem na rua, nem na escola**. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

COMITÊ NACIONAL DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA. **Subsídios para a elaboração de uma política nacional de atenção à criança e ao adolescente em situação de rua.** Fortaleza: Criança não é de rua, 2014. Disponível em: <<http://www.criancanaoederua.org.br/docfinal.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

CRIANÇA NÃO É DE RUA. **Campanha Nacional de enfrentamento à situação de moradia nas ruas de crianças e adolescentes.** Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.criancanaoederua.org.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

IMPELIZIERI, Flávia. **Crianças de rua e ONGs no Rio: um estudo do atendimento não-governamental.** Rio de Janeiro: AMAIS Livraria e Editora: IUPERJ, 1995.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCHINNI, Riccardo. A criança em situação de rua: uma situação complexa. In: RIZZINI, Irene (Coord.). **Vida nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 45-86.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas: Alínea, 2007. p. 37-62.

PINHEIRO, Ângela. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade.** Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. **Pesquisa Avaliativa: aspectos teóricos e metodológicos.** São Paulo: Veras Editora; São Luís, MA: GAEP (Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza), 2008. p. 89-177.

SOARES, Alexandre Bárbara; MARTINS, Aline de Carvalho; BUTLER, Udi Mandel; CALDEIRA, Paula; RIZZINI, Irene. Trajetórias de vida de crianças e adolescentes nas

ruas do Rio de Janeiro. *In*: RIZZINI, Irene (Coord.). **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p.125-271.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF, 2014.

XAVIER, Natália Pinheiro. **Entre consensos e dissensos**: a tessitura do atendimento a crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.



EDUCAÇÃO POPULAR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: desafios à política do ensino superior

EDUCATION PEOPLE IN PUBLIC UNIVERSITY: challenges to higher education policy

Lucineide Barros Medeiros

Professora da Universidade Estadual do Piauí, Doutora em Educação pela UNISINOS.

Maria do Socorro Pereira da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Bolsista da CAPES/MEC.

Resumo

O artigo apresenta uma discussão a partir de resultados parciais de uma pesquisa sobre a Educação Popular no contexto da Universidade pública. Articula o tema aos desafios da política de educação superior na atualidade, tomando como referência experiências realizadas na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, cotejadas com reflexões produzidas por educadores populares vinculados à Escola de Formação Quilombo dos Palmares - EQUIP e dados documentais e de observação. Na análise utilizou-se aportes teóricos principalmente de Freire (2002, 2011, 2014), Fernandes (1989, 2008) e Santos (2010, 2013). Os resultados parciais apontam a força transgressora da Educação Popular como prática educativa contra-hegemônica na formação libertadora e no enfrentamento aos projetos que asseguram a participação da Universidade na expansão capitalista.

Palavras-chave

Educação Popular. Universidade. Política de Ensino Superior

Abstract

The article presents an argument from partial results of a survey on popular education in the context of public university. Articulates the theme to the challenges of higher education policy at present, taking as experience carried out at the State University of Piauí - UESPI, collated with reflections produced by popular educators linked to the Training School Palmares - EQUIP and documentary evidence and observation. In the analysis we used theoretical contributions mainly Freire (2002, 2011, 2014), Fernandes (1989, 2008) and Santos (2010, 2013). Partial results show the transgressive force of Popular Education as an educational practice counter-hegemonic in liberating education and in addressing the projects that ensure the participation of the University in capitalist expansion.

Keywords

Popular education. University. Higher Education Policy

Introdução

No artigo apresentamos parte da discussão produzida na pesquisa, em andamento, sobre a Educação Popular no contexto da Universidade. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, levantamento documental e observação, tendo como orientação os princípios da pesquisa participante e aportes teóricos de autores como Freire (2011, 2002, 2011), Santos (2008), Fernandes (1989) e outros.

Tomamos como ponto de partida elementos característicos da política de educação superior no Brasil, considerando demandas atuais e desafios históricos. Em seguida destacamos as crises enfrentadas pela Universidade e as estratégias utilizadas para lidar com as mesmas, em meio a repercussões na oferta de vagas e na qualidade do ensino. Trazemos, em seguida, duas experiências situadas na Universidade Estadual do Piauí, a partir das quais dialogamos com educadores da Escola de Educação Popular “Quilombo dos Palmares”, evidenciando práticas insurgentes identificadas com a perspectivas da Educação Popular e as tensões inscritas no espaço acadêmico da Universidade que, por sua vez, interrogam o modo de produção de política de ensino superior hegemônico.

A política de educação superior no brasil entre apelos e práticas

A Universidade brasileira, em momento de aperfeiçoamento das estratégias de acumulação capitalista e situada no contexto mundial, vive as determinações que perpassam a política da educação superior no Brasil e no mundo, através do tipo de relação que estabelece com a sociedade, por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, da formação que realiza e da relação que estabelece com a sociedade. Por meio do conhecimento que promove assume, preponderantemente, o papel de facilitadora dos processos de mercantilização da vida, contudo, também é atravessada por resistências que inscrevem ações insurgentes ao modo predominante de produção do ensino superior e da universidade pública.

Esse modo implica, dentre outras características, o alijeramento na formação, com a oferta cada vez mais focada nos interesses imediatos do mercado de trabalho e no produtivismo, baseado nos ditames da política de avaliação em larga escala e de desenvolvimento econômico.

Oyana (2015, p. 8) afirma que no contexto da ação política do Estado, assimilada pela Universidade pública, está a função de integrar as classes dominadas à lógica capitalista, “de modo que estas continuem aceitando sua exploração sem a necessidade do uso da força”.

Neste sentido, se por um lado, a Universidade pública é tida cada vez mais como um enorme sacrifício imposto à população, por outro lado, requer, necessariamente, o uso do fundo público e a tomada de decisões do Estado, ancoradas na base do modelo de gestão por resultados, disfarçando os graves problemas de sucateamento e baixa qualidade do ensino. Esta realidade compromete o projeto de Educação e de Universidade pública pensados por intelectuais como Paulo Freire e Florestan Fernandes, nos quais a perspectiva da superação da opressão e da valorização do público são valores centrais.

Qual universidade, qual ensino superior, para quê e para quem?

Boaventura Santos (2013) afirma que a Universidade está envolta em três tipos de crises: a de hegemonia, quando ocorre a contradição entre produção da (e para a) alta cultura necessária à formação das elites e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais do desenvolvimento capitalista. A segunda crise, de legitimidade, provocada por ter deixado de ser uma instituição consensual de acesso restrito, passando a admitir o ingresso dos setores populares; a terceira crise é institucional, provocada pela reivindicação de autonomia para definir seus valores e objetivos, de um lado, e do outro, a pressão pela adoção de critérios de eficácia e produtividade “de natureza empresarial ou de responsabilidade social”.

Sua análise indica que as três crises, indissociáveis, devem ser enfrentadas conjuntamente e que o elo mais fraco consiste na crise institucional, porque a autonomia científica e pedagógica depende diretamente dos aportes financeiros e na medida que foi ampliada a participação da iniciativa privada na oferta de educação, a crise institucional ganhou profundidade, de modo que, realizada a custos cada vez mais baixos, a universidade pública perde qualidade.

A crise decorrente da tensão entre especialização e democratização gerou, em parte, o crescimento da mão-de-obra qualificada e dependente do conhecimento científico, contudo, ao invés de ocorrer, com isso, a diminuição da demanda por mão-de-obra de baixa qualificação, ocorreu o contrário: a explosão do emprego com baixo nível de qualificação.

Essa contradição dar suporte ao fenômeno mencionado anteriormente: além da hierarquização das instituições universitárias, com IES de primeira e segunda categoria, há especialmente em estados com baixo desenvolvimento econômico, a exemplo do Piauí, a hierarquização interna com os cursos de alto e de baixo gabarito, cursos de base científica ampla e de base científica restrita ou quase inexistente, resvalando no tempo de formação, na base curricular, nos processos pedagógicos e metodológicos. Ou seja, apesar de o produtivismo ser uma característica comum, ele cumpre objetivos diferentes.

Outra educação superior, outra universidade. É possível?

A Educação Popular se situa na contramão dessa construção; consiste em uma proposta político-pedagógica de formação que nas suas origens esteve identificada com a construção dos movimentos sociais populares em espaços não-escolares. Tem em seus princípios a valorização da cultura e dos saberes populares e ponto de partida na realidade, potencializando a organização no processo de mudanças e a experiência como uma das fontes de conhecimento.

Dentre os embates da Educação Popular destacamos a Educação Bancária, baseada no autoritarismo pedagógico que desconsidera a realidade local, os saberes tradicionais e atribui superioridade ao conhecimento científico. Nesta mesma esteira se dá o embate com o conhecimento eurocêntrico, colonizador de teorias, práticas e povos.

Apesar da invisibilidade, é possível afirmar que a construção da Educação Popular está enraizada nas experiências educativas na América Latina, tendo ocupado espaços em outros países e continentes, como se pode constatar nas produções do Colombiano Orlando Fals Borda, fundador do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), de Amílcar Cabral na África e dos norte-americanos Ira Shor e Myles Horton, por exemplo.

A relação conflituosa de intelectuais de esquerda com a educação pública, especialmente nos anos de ditadura, contribuiu para que a Educação Popular no Brasil tomasse corpo e fosse cada vez mais demandada pelos movimentos sociais em luta contra as opressões forjadas em processos antidemocráticos e opressores, assim foram criados no país diversos centros de assessoria e formação popular, a exemplo da Escola Quilombo dos Palmares - EQUIP, em Recife (PE), em 1988.

A Escola de Formação Quilombo dos Palmares - EQUIP

O processo histórico da prática educativa da EQUIP compreende principalmente três momentos: o primeiro, de 1988 a 1990, quando definia-se como Escola Sindical, priorizando a formação para o mundo do trabalho e para defesa dos direitos trabalhistas do campo, na relação direta com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), guiada por princípios marxistas e classistas demarcando sua autonomia com relação ao Estado, contra a dominação elitista e oligárquica. No segundo momento, de 1990 a 2003, a EQUIP passou a priorizar a formação para intervenção estatal no campo da reivindicação de direitos e do controle social, a partir da formulação de políticas públicas em parceria com os novos movimentos

populares, predominantemente urbanos, afirmando a luta de classes no contexto do denominado Campo Democrático Popular.

Atualmente a EQUIP realiza a formação na ação política de intervenção e execução de políticas públicas, em determinados momentos na relação direta com o Estado, a exemplo da realização do Programa Arca das Letras em parceria com Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Juventude Viva em parceria com Secretaria Nacional de Juventude.

A trajetória da EQUIP expressa o movimento que vem marcando a história dos Centros de Assessoria Popular no Brasil; porém vale destacar que as mudanças são atravessadas por grandes disputas de concepções e valores na prática educativa. Porém a contribuição da EQUIP e de outros Centros de Assessoria Popular é inegável, tanto na formação dos movimentos sociais e intelectuais que passaram a atuar em diferentes espaços, inclusive nas Universidades, como docentes e estudantes da graduação e da pós-graduação, o que também contribuiu para a ampliação do escopo da Educação Popular. Em entrevista, um dos Educadores da EQUIP, que atualmente também exerce a docência em uma Universidade pública ressaltou o seguinte:

Eu estou convencido que essa minha experiência na educação popular e na Escola de Formação Quilombo dos Palmares me deu vários elementos pedagógicos, teóricos, metodológicos que tem consequência na minha vida acadêmica, na sala de aula, na pesquisa, na extensão. Então para mim é importante que eu tenha uma prática transgressora, mas que essa minha transgressão contamine outros colegas, o que não é fácil porque também tem uma tradição muito enciclopedista na universidade. Eu acho que nesse sentido a minha experiência nesses anos todos na EQUIP dar uma qualidade ao meu trabalho acadêmico na universidade com os alunos e com os meus colegas professores.

Ao classificar a prática da Educação Popular na Universidade como uma experiência “transgressora”, o educador indica desalinhamento em relação às práticas recorrentes; o que é compreensível, pois,

A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque

existe. Da transgressão igualitária, à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino aprendizagem concebido como prática ideológica, a universidade organizará festas de novo senso comum (SANTOS, 2013, p. 428)

Além disso, o educador comunica também estranhamento às dinâmicas acadêmicas, destacando entraves relacionados a especialização exacerbada em áreas de conhecimentos fechadas e o desafio de promover mudanças nos processos e grupos que integra; ou seja, consideradas as devidas escalas, estamos diante de desafios idênticos aos enfrentados pela Educação Popular nos espaços não-escolares.

Práticas de Educação Popular na Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Na UESPI as práticas de Educação Popular se realizam como ações pontuais, de resistência e inspiração à mudanças necessárias. Neste sentido destacamos duas experiências que trazem em si a intenção de aprofundamento de sua missão estratégica. Trata-se do curso de Especialização em Educação Popular, Direitos Humanos e Movimentos Sociais e da Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Educação do Campo (pedagogia da Terra), ressaltando que, apesar do caráter insurgente, as duas estão ao lado de outras experiências que se identificam com essa concepção, tanto na graduação, como na pós-graduação, perpassando o ensino, a pesquisa e extensão.

A Especialização foi ofertada em 2012, gratuitamente, a um grupo de 30 estudantes de diferentes áreas do conhecimento: Direito, Pedagogia, Administração, Comunicação, Serviço Social Geografia e História, em um contexto que todas as especializações da UESPI eram pagas com recursos dos próprios estudantes. Os professores que ministraram aulas, pertenciam ao quadro da IES e organizaram seus encargos docentes de modo a empregar parte de sua carga-horária com as ações do Curso.

As atividades didático-pedagógicas foram realizadas em diálogo com saberes e conhecimentos não-acadêmico, especialmente produzidos pelos movimentos sociais e os componentes curriculares contemplaram um programa de estudos articulados pela perspectiva da pesquisa-ação.

O Curso de Pedagogia da Terra foi ofertado em 2015, através do Convênio entre UESPI e INCRA, a 50 educandos de áreas de reforma agrária, em regime de alternância, com Tempo Escola e Tempo Comunidade, assentado nos eixos: Educação do Campo e Movimentos Sociais, Educação do Campo e Território e Educação do Campo e Reforma Agrária Popular, a partir dos quais se realizam as práticas pedagógicas e de investigação. A organicidade do curso observa princípios de auto-gestão dos educandos que, organizados em Círculos de Cultura, constroem as bases para as decisões coletivas e afazeres cotidianos.

EDUCAÇÃO POPULAR E POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR: tensões necessárias

A UESPI, na condição de Universidade pública pertencente a um Estado de pouca expressão econômica no cenário brasileiro e regional tem grandes desafios no tocante à promoção de desenvolvimento local, contudo, não se movimenta a partir de um projeto coerente com esse objetivo, ao contrário, vive as mesmas tensões decorrentes da crise da Universidade pública mencionadas anteriormente: dificuldades de financiamento, ao lado do desafio de expansão, o que provoca crescimento desordenado e ao sabor das demandas paroquiais de dirigentes políticos; em síntese, não se percebe na instituição uma identidade consistente que aponte para um projeto sustentável de desenvolvimento local e regional.

Assim, para amortecer os problemas de financiamento com recursos do tesouro estadual a Universidade vem se dedicando a captação de recursos externos por meio de emendas parlamentares e de adesão a programas federais com recursos vinculados. As conseqüências são vistas nos projetos político-pedagógicos, dinâmicas e conteúdos da formação que assumem, cada vez mais, as feições do tipo

de financiamento disponível e as demandas pela produção de boas notas nas avaliações.

Desse modo, no contexto da política de promoção da educação superior temos de um lado a intensificação da privatização e do outro a destinação de recursos vultosos em ações contingências, com metas focalizadas a exemplo da Educação a Distância (EaD), do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e outras. Como conseqüências têm-se duas formas de financiamento: o das atividades ditas “regulares” e das atividades “especiais”, estas que asseguram recursos adicionais aos orçamentos das IESs e à remuneração de professores e técnicos que comprometem a possibilidade de afirmação de um projeto de universidade totalizante que articule especificidades locais e contingências a grandes demandas estruturais da sociedade, como a superação das desigualdades e o processo de valorização humano e ambiental.

As ações identificadas com a perspectiva da Educação Popular, a exemplo das duas experiências apresentadas, mobilizam um conjunto de questões, dentre essas a prática docente e a relação educador-educando, a formação integral do sujeito, do auto-conhecimento, do intercâmbio de saberes, da aproximação entre formação humana e profissional e do exercício do princípio da autonomia e da democracia universitária.

Nesse contexto buscam imprimir ao conteúdo da formação concepções teórico-epistemológicas emancipatórias, a partir da compreensão que “a universidade não está à margem dos processos históricos, portanto nela também predominam as vertentes teóricas vinculadas à epistemologia hegemônica – colonial, eurocêntrica, inscrita no projeto de modernidade” (ESTEBAN, 2013, p.297-298). Por isso a necessidade de superar a invisibilidade dos saberes e das práticas educativas comprometidas com processos humanitários e a formação de sujeitos de direitos.

Conclusões

Os desafios destacados frente a política de ensino superior são reforçados com as exigências do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) cujas metas e estratégias para o decênio indicam a necessidade de elevação de escolaridade da população de 18 a 29 anos, especialmente da população do campo (meta 8) e da taxa de matrícula na graduação e pós-graduação com qualificação docente no nível superior (metas 12,13 e 14).

Avançar nesse sentido, implica superar problemas enraizados no modo de ser e fazer da Universidade, o que Paulo Freire identificou no final dos anos 1950, quando em sua tese “Educação e Atualidade brasileira”, afirmou que as instituições educacionais tem problemas que transcendem elas próprias e, diante disso, afirmando a necessidade de “revisão do nosso processo educativo” e de nos “pormos em posição orgânica face aos problemas de nossa sociedade, para a validade de nossos projetos. Mais ainda - para que possamos projetar”. (FREIRE, 2002, p. 81-82)

Posição idêntica foi assumida por Florestan Fernandes, quando, em entrevista publicada na Revista “Trans/Form/Ação” no ano de 1975, situa a complexidade desse desafio, ao afirmar que “na ciência não interessa repetir experimentos e verificar teorias já estabelecidas; interessa produzir teorias novas. E na Universidade brasileira é muito estreito o trabalho que pode conduzir à produção de teorias novas”.

Neste sentido, o itinerário educativo baseado no ideário e práticas da Educação Popular, tem constituído uma concepção de prática educativa que conceituamos de **conhecimento transgressor** originário nas lutas contra-hegemônicas lideradas pelas classes populares na constituição de um projeto utópico de justiça social, que também encontra terreno fértil na Universidade.

Essa construção implica rompimento com o paradigma tradicional de ciência da modernidade, e deve ancora-se na concretude dos conteúdos, metodologias,

práticas e saberes populares situados nas lutas dos movimentos sociais por direitos, contra o avanço do sistema capitalista, contra as formas de desumanização e contra o regresso colonial.

Referências

FLORESTAN, Fernandes. **Trans/Form/Ação** [online]. 2011, vol.34, n.spe, pp. 25-106. ISSN 0101-3173. Disponível < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732011000300004>.> Acesso em 11 de fev. 2016.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

OYAMA, Edison Riuitiro. **A morte da Educação escolar pública**. In: Universidade e Sociedade. Ano XXIV - No 55 - fevereiro de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RADIO EDUCATIVO NO BRASIL: a comunicação pública para a promoção e exercício da cidadania

EDUCATIONAL RADIO IN BRAZIL: Public communication for the promotion and exercise of citizenship

Cristiane Pimentel

Jornalista, especialista em Jornalismo Científico, servidora técnico-administrativo da Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional da Universidade Federal do Ceará e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da UFC.

Resumo

O objetivo deste trabalho é trazer um apanhado histórico do Rádio Educativo no Brasil e observar essa trajetória sob as luzes do conceito de Comunicação Pública. Fazendo um breve relato sobre o percurso jurídico e social dos ideais de direito à informação e liberdade de expressão, o artigo relaciona a prática da cidadania nas democracias ocidentais à expansão das possibilidades de comunicação. A esfera pública habermasiana e sua crítica é apresentada como fundamentação teórica, bem como a delimitação do conceito de Comunicação Pública feita por Pierre Zémor, Jorge Duarte e Elizabeth Brandão; atualmente os maiores expoentes nesse campo de estudo. Percebendo que a Comunicação Educativa integra uma das vertentes da Comunicação Pública, o artigo busca verificar o pioneirismo do Rádio na prática da Comunicação Pública no Brasil.

Palavras-chave: Cidadania. Radiojornalismo. Comunicação Pública.

Abstract

The main goal of this work is to present a historical overview of Educational Radio in Brazil and observe this course enlightened by the concept of Public Communication. Making a brief statement about the legal and social path of the ideals concerning the rights to information and freedom of speech, this article relates the practice of citizenship in Western democracies to the expansion of communication possibilities. Habermas' public sphere and its criticism is presented as a theoretical foundation, as well as the definition of the concept of public communication made by authors such as Pierre Zémor, Jorge Duarte and Elizabeth Brandão; currently the greatest exponents in this field of study. Realizing that Educational Communication is a branch of Public Communication, this article seeks in verifying how pioneer radio was as a medium in the practice of public communication in Brazil.

Keywords

Citizenship. Radiojournalism. Public Communication.

Introdução

Este artigo apresenta o surgimento e a evolução histórica do Rádio no Brasil – com suas raízes solidificadas no campo informativo-educacional – e associa esses processos ao desenvolvimento, no País, dos ideais de comunicação voltados à promoção da cidadania. Relaciona, ainda, o atual conceito de Comunicação Pública, calcado na defesa dos direitos humanos e do fundamental direito de expressão, às ações de massa realizadas através desse veículo, desde a sua instalação, em terras brasileiras. Desse modo, busca-se verificar a relevância sociocultural do Rádio na construção de uma modalidade de comunicação inovadora e atenta aos ideais democráticos. Integrante de uma pesquisa, em andamento, acerca das características da comunicação pública realizada na Rádio Universitária FM, veículo de comunicação de uma Instituição de Ensino Superior Federal, a Universidade Federal do Ceará (UFC), o trabalho traz elementos para uma reflexão sobre as políticas públicas federais nas áreas de Comunicação e Educação. Para uma discussão do tema proposto a abordagem escolhida foi a histórico-bibliográfica.

Desenvolvimento

Presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos – documento proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948 – o direito à informação é um elemento basilar na efetivação das garantias individuais. Considerado essencial para a livre expressão e troca de informações na sociedade, é um dos pilares para a prática da cidadania e solidificação dos ideais democráticos. É à concepção de liberdade que o direito à informação se vincula, e a ele que impulsiona. Na resolução de número 59, de 1946, a ONU define a liberdade à informação como “indispensável” ao homem.

Outros textos jurídicos internacionais como o Convênio Europeu para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1950), o Pacto da ONU

sobre Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) e a Declaração sobre os Princípios Fundamentais Relativos à Contribuição dos Meios de Comunicação de Massa para o Fortalecimento da Paz e da Compreensão Internacional para a Promoção dos Direitos Humanos e a Luta contra o Racismo, o Apartheid e o Incitamento à Guerra (1978), também destacam o direito à informação em seus artigos; um caminho para o embasamento legal na defesa dos direitos do ser humanos ao redor do mundo.

Esses tratados elaborados após a Segunda Guerra Mundial foram, segundo Pagliarini e Agostini (2009), norteadores para a existência do direito à informação nas constituições contemporâneas, uma opção política, portanto, adotada pelas democracias ocidentais. Para os autores, uma condição de plenitude para as democracias modernas está na livre circulação de ideias e participação política; impulsionadas diretamente pela garantia do direito à informação.

O resguardo pela livre circulação de ideias implica na luta pela consolidação do regime democrático e pelo aperfeiçoamento das instituições, proporcionando, dessa forma, ao titular absoluto do regime (o povo) a participação na vida pública e a aprovação da condução dos interesses do Estado e da sociedade. Daí porque se faz necessária a intransigente defesa do direito à informação para a construção de uma plena democracia. (PAGLIARINI; AGOSTINI, 2009, p. 79)

Sob a ótica de Mainieri (2012), as novas democracias, ao promoverem a garantia legal do acesso, produção e difusão das informações, atuam na consolidação de instrumentos principais ao exercício da cidadania. “O direito à informação está dentro das garantias constitucionais modernas, pois se encontra dentro dos direitos fundamentais. Sendo assim, é um constituinte sine qua non para a efetivação da cidadania”. Sobre a Carta Magna Brasileira, Pagliarini e Agostini (2009) analisam o texto como impulsionador do direito à informação na sociedade brasileira recém-democratizada.

Fruto de demandas e reformulações sociais, o direito à informação surgiu, em âmbito legal, com as lutas por democracia na América e Europa empreendidas em

meados do século 18. O nascedouro foi o combate à ideia de um Estado Absolutista, entre grupos que reclamavam poder político à burguesia ascendente; destaque para a Revolução Francesa. Nesse momento histórico foi quando se expressaram os chamados “Direitos de Primeira Geração” ou, mais recentemente classificados, “Direitos de Primeira Dimensão”, dos quais o direito à informação faz parte. Bobbio (2004), que apresenta uma classificação da evolução temporal dos direitos do homem, destaca a primeira geração como a dos direitos de liberdade. “Todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em *relação* ao Estado”. Neles estão os direitos civis e políticos, por exemplo, as liberdades negativas, de religião, de opinião e de imprensa.

Esfera pública e Comunicação

A ideia de esfera pública associada aos conceitos de comunicação e democracia tem no sociólogo alemão Jürgen Habermas um de seus maiores teóricos. No artigo “Esfera pública política e comunicação em *Mudança estrutural da esfera pública* de Jürgen Habermas”, o pesquisador brasileiro em comunicação Wilson Gomes (2008) detalha o conceito de Habermas acerca da degeneração da esfera pública contemporânea devido à sua submissão aos *mass media* e à *mass culture*. Dominada pelos meios de cultura de massa, a esfera pública perderia sua característica de ambiente de debates e se revestiria pelo caráter de espaço de adesão a ideias particulares. Com a utilização de meios persuasivos de confirmação aos seus ideais, a comunicação, nesse sentido, estaria mais próxima do conceito de propaganda. Para Habermas, segundo explica Wilson Gomes,

A origem da opinião que se quer difundir ou publicar são certamente interesses privados com acesso privilegiado aos meios de comunicação. Com efeito, se, antes, o fato de a imprensa ser privada significava ter garantida a sua liberdade crítica em face da autoridade, agora, o fato de ser privada – portanto, de ser um campo de ressonâncias de interesses particulares – é que frequentemente compromete a sua função crítica e, por conseguinte, a sua capacidade de servir na constituição de uma

autêntica esfera pública. Agora ela é simplesmente um campo em que proprietários privados agem sobre pessoas privadas, enquanto público, para influenciá-las. (GOMES, 2008, p.50)

Como detalha Gomes (2008), a perspectiva pessimista de culpabilização da comunicação de massa como desvirtuadora da esfera pública em sua essência – tirando a sua característica de espaço de debate para espaço de publicização – foi sendo rediscutida pelos teóricos, sendo hoje adotada a perspectiva dos *mass media* como espaço que favorece à democracia e propõe a possibilidade das discussões públicas através da visibilidade.

Os públicos do século XXI têm se mostrado suficientemente convencidos da importância dos debates civis e suficientemente astutos ao lidar com a comunicação de massa para usar em benefício da discussão política pública e da conversação civil os indispensáveis recursos de que tal comunicação dispõe. Além disso, e de forma ainda mais relevante, contrariamente ao que se pensava no início dos anos 60, a comunicação de massa não pode nem deve ser pensada como adversária automática de uma discussão e de uma visibilidade pública favoráveis à democracia. Ao contrário, o que hoje é evidente é que a comunicação de massa leva a prática política – tanto aquela do sistema político quanto aquela dos cidadãos – ao máximo histórico da discutibilidade e de visibilidade. (GOMES, 2008, p. 60)

Os *mass media*, portanto, seriam fomentadores na discussão na esfera pública contemporânea, debate esse que pode ou não ser empreendido pelos seus integrantes, de acordo com os seus interesses. Debates mais recentes vão além do conceito do papel da imprensa na consolidação de governos e regimes, assinalando a mídia como instituição “*sine qua non*” para democracias, desenvolvimento e garantias dos direitos humanos.

A mídia noticiosa e livre, portanto, passa a ser vista não apenas como uma instituição central para a garantia de outros direitos civis e/ ou dos direitos políticos. Ainda que não haja dúvidas da necessidade da existência de uma imprensa plural para a ocorrência, por exemplo, de eleições livres e justas (direitos políticos), há uma percepção, cada vez mais consolidada, de que a mesma imprensa é de primordial importância para também garantir os diferentes elementos que contribuem para o alcance de um Índice de Desenvolvimento Humano mais elevado. (CANELA, 2008, p.13)

Não apenas inserir assuntos relacionados ao desenvolvimento na pauta como também questioná-los e impulsioná-los é, segundo uma corrente de pesquisa em Comunicação, um dos papéis demandados à imprensa atual. Essa noção de fomento ao debate público está no cerne da definição do teórico francês Pierre Zémor (2009), sobre Comunicação Pública. Segundo o estudioso, a Comunicação Pública integra uma relação entre instituições e sociedade na troca de informações de utilidade pública e associadas às finalidades das instituições. As mensagens, segundo ele, são complexas e têm como objetivo contribuir para a regulação, proteção ou antecipação do poder público. Fazendo uma distinção entre Comunicação Pública e Comunicação Política, Zémor elenca cinco objetivos da Comunicação Pública,

Em sua prática, a comunicação pública assume diferentes formas ligadas às missões das instituições públicas. Ela é encarregada de tornar a informação disponível ao público, de estabelecer a relação e o diálogo capazes de tornar um serviço desejável e preciso, de apresentar os serviços oferecidos pela administração, pelas coletividades territoriais e pelos estabelecimentos públicos, de tornar as próprias instituições conhecidas, enfim, de conduzir campanhas de informação e ações de comunicação de interesse geral. A esses registros, soma-se aquele de natureza mais política, ou seja, da comunicação do debate público que acompanha os processos decisórios. (ZEMOR, 2009, p.15)

No Brasil, o conceito de Comunicação Pública é usado com diversos significados. Segundo Brandão (2009), podem ser associadas cinco acepções para a determinação: identificada com os conhecimentos e técnicas das áreas de comunicação organizacional, identificada como comunicação científica, identificada como comunicação de estado ou governamental, identificada como comunicação pública e identificada como estratégia de comunicação da sociedade civil organizada. Quanto à finalidade, Duarte (2009) a classifica como institucional, de gestão, de utilidade pública, de interesse privado, mercadológica, de prestação de contas, e dados públicos.

Comunicação Pública e Rádio – O Rádio Educativo no Brasil



O ecoar da voz do presidente Epitácio Pessoa nos pavilhões da Exposição Internacional, em 7 de setembro de 1922, no Rio de Janeiro, foi um marco na história nacional. Para além das comemorações do centenário da Independência do Brasil, a data assinalou a primeira transmissão radiofônica no País. Duas estações provisórias, instaladas na Praia Vermelha e no Morro do Corcovado, com equipamentos cedidos pelas empresas americanas Westinghouse e Western Electric, emitiram o discurso do presidente aos ouvintes em solos brasileiros. A novidade, que chegara através de investimentos norte-americanos, logo entusiasmou os pesquisadores, sendo os mais destacados Henrique Morize e Edgar Roquette Pinto, esse último, hoje, considerado o pai da radiodifusão brasileira.

O rádio é a escola dos que não têm escola, é o jornal de quem não sabe ler, é o mestre de quem não pode ir à escola, é o divertimento gratuito do pobre, é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado, pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil. (PINTO APUD CASTRO, 2015)

Assim afirmou, anos mais tarde, o médico e antropólogo Edgar Roquette Pinto sobre o potencial do rádio em solo brasileiro. Um dos maiores entusiastas da nova maravilha científica, foi o responsável pela articulação para que os iniciais equipamentos de transmissão ficassem no Brasil. Em 1923, fundou com Morize, então presidente da Academia Brasileira de Ciências (ABC), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, emissora diretamente ligada à entidade. Desde sua chegada ao Brasil, há quase 100 anos, que a radiodifusão brasileira está vinculada a um caráter educativo.

A programação da Rádio Sociedade foi referência para as emissoras seguintes – composta, essencialmente, por execução de músicas eruditas, palestras, aulas de conteúdos escolares, programas jornalísticos que consistiam na leitura comentada dos destaques noticiados nos jornais diários e programas educativos, que formavam a base da emissora. Com uma estrutura de rádio clube, a emissora que é precursora da atual Rádio MEC, seguiu sob a coordenação de seus associados até 1936, quando foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, do governo de Getúlio Vargas.

De uma primeira fase de cunho mais instrucional e amadora, que envolveu os anos seguintes à implantação até meados da década de 1930, o Rádio, no Brasil – com a integração da Rádio Sociedade à estrutura governamental – passou a instrumento destacado em diversas políticas públicas e ações no campo educacional. As primeiras delas foram a transformação da Rádio Sociedade em Rádio Ministério da Educação e Cultura (PRA-2), emissora oficial do governo, e a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE).

Outras iniciativas governamentais voltadas à radiodifusão educativa, em sequência histórica, foram o programa “Universidade do Ar”, na Rádio Nacional, criado em 1941, sob a Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação; o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), coordenado pelo mesmo Ministério e que coordenou atividades voltadas à produção e distribuição de cursos básicos entre 1958 a 1966; o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, pelo qual o Conselho Nacional de Telecomunicações determinava a obrigatoriedade da transmissão de programas educativos para toda a rede de emissoras comerciais de radiodifusão; e o Projeto Minerva, implantado em 1º de setembro de 1970 e que tinha como objetivo a transmissão de programas de conteúdo educativo-cultural. O Minerva ensejou a criação do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), em 1972, responsável pela coordenação das atividades didáticas do Projeto.

Um ponto adicional e consonante a esse encontro entre políticas de comunicação e educação em rádio na esfera pública brasileira, no século 20, ocorreu nas universidades. A primeira a instalar a sua própria emissora foi a Federal do Rio Grande do Sul, ainda na década de 1950, com a criação do Centro de Teledifusão Educativa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (1958). A segunda rádio universitária do País surgiu na Universidade Federal de Goiás, em 1962. As duas pioneiras ainda sob a tecnologia de transmissão AM (Amplitude Modulada). O salto no número de rádios, na estrutura universitária, ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, com a introdução da frequência modulada (FM) e política de ampliação de concessões para novas emissoras de rádio. Além do propósito formativo e divulgador

das ações das Instituições Públicas de Ensino Superior, não se pode dissociar a ação de fomento ao setor, nesse período, pelos governos militares, como política estratégica de comunicação governamental. “(...) justificava politicamente a atuação governamental na área da educação e servia ao formato de desenvolvimento da cultura nacional unificada, característico daquela fase.” (PIMENTEL, 2009, p. 81).

A Rádio Universitária FM 107,9 MHz (RUFM), equipamento cultural da Universidade Federal do Ceará e vinculada estruturalmente à Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, foi criada em 1981. Duas datas representativas marcaram as suas atividades iniciais: a transmissão experimental ocorreu no dia 21 de setembro, Dia do Rádio e do Radialista; e a inauguração se deu no dia 15 de outubro, Dia do Professor.

Com o *slogan* “A Sintonia da Terra”, a RUFM tem uma programação que dialoga como o lema da UFC “O Universal pelo Regional”: veicula programas e músicas que destacam a cultura nordestina e canção popular brasileira, bem como abre espaço para ritmos de outros países, como blues, rock e jazz. Com uma linha jornalística de presença pioneira e histórica no Rádio Cearense, a emissora ainda investe em notícias, reportagens, boletins informativos e programas de debates.

Ressaltando as suas características de emissora pública, educativa e voltada às questões de utilidade pública da sociedade, a RUFM implantou, na sua programação, no ano de 2004, o Programa Jornal da Educação, em parceria com a Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional da UFC (CCSMI). O Jornal vai ao ar de segunda a sexta-feira, das 12h30min às 13h e tem como foco principal a veiculação de notícias, reportagens e entrevistas no campo da educação brasileira.

O objetivo do Jornal da Educação é dar visibilidade para pesquisas e atividades educacionais que ocorrem na UFC, na cidade, no estado e no Brasil. Vale destacar a atuação do Jornal da Educação na cobertura de eventos importantes, como a Feira das Profissões da UFC, e também as reivindicações para melhorias na educação. Além do foco nas atividades científicas, inovadoras e educacionais, o Jornal divulga iniciativas que extrapolam os laboratórios de pesquisa e as salas de aula. No informativo há espaço para atividades culturais, como o teatro, o audiovisual, a dança e a música. Ainda são noticiados assuntos de importância social, como a

respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente”, explica a atual editora do programa, a jornalista Cleysiane Quintino¹⁶.

Conclusão

Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM) 2015, conduzida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e que investigou hábitos de consumo de mídia pela população brasileira, o Rádio é o segundo meio de comunicação mais utilizado pelos brasileiros, perdendo apenas para a televisão. Instrumento para políticas públicas governamentais e da sociedade civil brasileira ao longo do século vinte, constitui, ainda, um forte veículo para difusão de informações jornalísticas: de acordo com a PBM, 63% dos entrevistados afirmou ouvir rádio em busca de informação. Analisando o percurso histórico do Rádio no Brasil, é inegável perceber o estreito caminhar da comunicação nesse veículo em ações de educação. Em uma sociedade de recente democracia, na qual o direito à informação ganha contínuas nuances, é importante perceber o Rádio brasileiro como veículo essencial à promoção do direito à informação. Em âmbito da Comunicação Governamental – que está inserida dentro do conceito de Comunicação Pública – como no caso das Rádios Universitárias, a ideia de transparência e accountability devem ser o guia para o processo comunicativo. Muito além do que promover a imagem de uma instituição, o Rádio, em especial as Rádios Universitárias, devem reger-se pelo compromisso do interesse público e não do interesse do público. Por seu alcance no território (ou territórios) brasileiros, o Rádio apresenta-se como veículo de grande poder mobilizador, informativo e promotor dos direitos humanos, para o exercício do direito à informação, prática da cidadania e defesa da democracia.

Referências

¹⁶ Informação fornecida por Cleysiane Quintino, em entrevista via e-mail, em janeiro de 2015.



BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de L'età dei Diritti, por Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, E.P. Conceito de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.) **Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público**. São Paulo: Atlas, 2009.

CASTRO, R. Roquette-Pinto: o homem multidão. Disponível em: <<http://www.soarmec.com.br/roquette6.html>>. Acesso em: 22 jun 2015.
DUARTE, J. (org.) **Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, W. Esfera pública política e comunicação em Mudança Estrutural da Esfera Pública de Jürgen Habermas. In: GOMES, W. e MAIA, R.C.M. **Comunicação e democracia: Problemas & perspectivas**. São Paulo: Paulus, 2008. p.31-68.

GOMES, W. ; MAIA, R. C. M. **Comunicação e democracia: Problemas & perspectivas**. São Paulo: Paulus, 2008.

MATOS, H. Comunicação Política e Comunicação Pública. **Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Organicom)**, v. 3, n.4, p. 58-73, 2006.

MEDEIROS, D. **No ar, a sintonia da terra: jornalismo e educação não-formal na criação da Rádio Universitária FM 107,9 MHz**. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social / Jornalismo) Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração sobre os princípios fundamentais relativos à contribuição dos meios de comunicação de massa para o fortalecimento da paz e da compreensão internacional para a promoção dos Direitos Humanos e a luta contra o racismo, o apartheid e o incitamento à guerra, de 28 de novembro de 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-sobre-os-principios-fundamentais-relativos-a-contribuicao-dos-meios-de-comunicacao-de-massa-para-o-fortalecimento-da-paz-e-da-compreensao-internacional-para-a-promoca.html>. Acesso em 4 jun. 2015.

PAGLIARINI, A.C; AGOSTINI, L.C. A relação entre regime democrático e direito à informação. **Revista Direitos Fundamentais e Justiça**, ano 3, n.8, p.73-80, jul./set. 2009.

PIMENTEL, F.P. **O Rádio Educativo no Brasil:** uma visão histórica. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2009.

ZÉMOR, P. Conceito de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.) **Comunicação Pública:** Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público. São Paulo: Atlas, 2009.



A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

STUDENT ASSISTANCE IN HIGHER EDUCATION POLICIES IN FEDERAL INSTITUTE OF MATO GROSSO DO SUL

Débora Rogéria Neres de Souza Garcia

Assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, pós-graduada em Gestão e Tutoria na EAD e mestranda Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da UFMS. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior - Mariluce Bittar GEPPE/MS e Universitas/Br.

Carina Elisabeth Maciel

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, desenvolve atividades na educação a distância e em cursos de graduação presenciais da mesma instituição. Desenvolve Pós-doutorado em Educação pela UNEMAT. Doutora em educação pela UFMS em 2009. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar- GEPPE/MS.

Resumo

A Política Pública de Assistência Estudantil, com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES - Decreto N° 7.234/2010, é implantada como estratégia para garantir o acesso, permanência e formação dos estudantes na educação superior, tendo como finalidade democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar as ações da Assistência Estudantil no atendimento aos estudantes da educação superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do *campus* Aquidauana-MS. Desta forma, o texto traz algumas reflexões sobre os efeitos da crise do capitalismo na educação e as estratégias criadas pelo Estado para promover a justiça social na educação e amenizar os problemas de ordem social e econômica que permeiam o ambiente educacional.

Palavras-chave

Política Pública. Assistência Estudantil. Educação Superior. Instituto Federal.

Abstract

The Public Policy Student Assistance, whose base is the National Program of Student Assistance - PNAES - Decree No. 7,234 / 2010, is established as a strategy to ensure access, stay and student training in higher education, aiming to democratize the conditions of stay, decrease the effects of social and regional inequalities remain and completion of education. Thus, this work aims to present the actions of the Student Assistance in student attendance of higher education at the Federal Institute of Education, Science and Technology, *campus* Aquidauana-MS. From this perspective, the text reflects on the effects of the capitalist crisis in education and the strategies created by the state to promote social

justice in education, in order to mitigate the problems of social and economic order that permeate the educational environment.

Keywords

Public Policy. Student Assistance. Higher Education. Federal Institute.

Introdução

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UFMS. O trabalho também está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior - Mariluce Bittar GEPPE/MS que envolve pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior. Atualmente o Grupo desenvolve o projeto coletivo “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil” (OBEDUC-CAPES-INEP) coordenado pela Profª Dra. Deise Mancebo, este projeto é integrante da Rede Universitas/Br.

O objetivo desta pesquisa é apresentar as ações da Política de Assistência Estudantil que vem sendo desenvolvidas no IFMS – *Campus Aquidauana* que preconizam o acesso, a permanência e a formação dos estudantes na educação superior.

A Política de Assistência Estudantil surge no âmbito das Instituições de Ensino Federal como estratégia para amenizar os problemas sociais causados pela crise do capitalismo e por meio de ações visa à garantia do direito a educação e formação integral do estudante, promovendo a justiça social. Nesse sentido, o público-alvo dessa política são os estudantes em situação de vulnerabilidade social que enfrentam dificuldades decorrentes da insuficiência de condições financeiras para permanecer na educação superior.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, enquanto Política Pública, surgem como estratégia de ação política e de transformação social,

ampliando a quantidade de vagas na educação técnica e superior, visando formar profissionais que tenham conhecimento crítico da realidade em que estão inseridos. (IF's, 2010)

Dessa forma, o trabalho traz algumas reflexões sobre os efeitos da crise do capitalismo na educação, que auxiliam na compreensão do papel dos Institutos Federais nesse contexto, bem como uma breve análise das ações da Política de Assistência Estudantil no acesso, permanência e formação dos estudantes na educação superior.

A pesquisa teve sua fundamentação teórica baseada no materialismo histórico e dialético, almejando compreender as reproduções do sistema capitalista na política pública de educação e as relações sociais que permeiam o ambiente educacional, compreendendo que a essência humana é o conjunto destas relações sociais. (MARX, ENGELS, 1991)

Wood (2006) ressalta que se o ponto de partida é o capitalismo, então se deve saber exatamente como ele se configura. Por esta razão, o materialismo histórico e dialético possibilita compreender o sistema capitalista, bem como analisar a política de assistência estudantil, tendo em perspectiva as múltiplas determinações presentes em sua realidade.

Com a intenção de conhecer o perfil dos estudantes, foi aplicado aos estudantes, no início de 2015, o questionário socioeconômico. O questionário foi disponibilizado no site do IFMS, por meio de login e senha, onde os estudantes tinham em torno de 10 (dez) questões para responder e que contemplavam dados pessoais, cor/raça, idade, histórico escolar, renda familiar, situação socioeconômica e informações sobre a saúde. Com base no preenchimento deste questionário serão apresentadas algumas informações dos estudantes.

Crise do capitalismo e política pública de educação

A crise do capitalismo tem gerado sérios problemas para a sociedade dentre eles a exclusão social, a intensificação das desigualdades sociais, desemprego, precarização do trabalho e mercantilização dos direitos sociais. O capitalismo associado ao sistema neoliberal torna esta crise ainda mais acentuada e intensa. Frigotto (2010) coloca que, com as reformas neoliberais a sociedade é reduzida a um conjunto de consumidores onde o indivíduo não se refere mais à sociedade, mas ao mercado. E, a educação não é mais um direito social e subjetivo, mas passa a ser um serviço mercantil.

Com relação à “questão social” Iamamoto (2009) ressalta que, na perspectiva da mundialização do capital, é mais do que as expressões de pobreza, miséria e exclusão, pois conduz a banalização da vida humana e a violação dos mais elementares direitos sociais. A autora define “questão social” como:

[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2011, p.27)

Senna (2003) comenta sobre os limites do sistema capitalista democrático, onde o Estado não consegue mais prover os serviços sociais, regular o mercado e os conflitos da sociedade. De acordo com a autora, estes problemas vão oportunizar a lógica da acumulação, imposta pelo neoliberalismo, onde prevalecem os sujeitos privados e destitui o compromisso democrático. Dessa maneira, por conta das contradições provenientes do sistema capitalista, das políticas neoliberais e da predominância dos valores do mercado o Estado encontra dificuldades em concretizar uma educação democrática, igualitária e inclusiva.

Para Santos (2009) o capitalismo não se mantém sem reproduzir relações hierárquicas de poder entre os indivíduos, sem reproduzir as desigualdades sociais.

Dessa forma, todas as dimensões da vida social são atingidas pelos problemas sociais provenientes deste sistema econômico, exigindo do Estado respostas e ações frente a estes problemas, por meio de políticas e programas sociais centrados na garantia de direitos.

A exclusão educacional é proveniente historicamente da desigualdade social, sendo vários os segmentos que estão excluídos. Castro (2009) esclarece que “é em função da desigualdade econômica que a desigualdade social se estabelece”, e esta desigualdade social tende a gerar outras formas de desigualdade como de raça, cor, idade, dentre outras. A autora alerta que os segmentos e grupos sociais não anseiam apenas o ingresso no ensino superior, mas também a permanência, por esta razão ela ressalta a necessidade de uma política de assistência ao estudante com monitoramento e acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas, auxiliando-os na sua formação.

As oportunidades de acesso e permanência ao ensino superior têm aumentado nos últimos anos, os segmentos sociais vulneráveis têm, por meio de estratégias de inclusão, conseguido acessar a educação superior. Porém, Mézaros (2004) alerta que o processo de exclusão educacional não se dá apenas no acesso à escola, mas também dentro das instituições de educação formal.

Sendo assim, o Estado tem buscado implantar políticas públicas na tentativa de compensar os problemas causados pela política econômica e que tenham como finalidade promover a justiça social. Desta forma, é implantada nas IESF a Política de Assistência Estudantil, com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, como estratégia para promover ações de inclusão que garantam o acesso, permanência e formação na educação superior.

O IFMS – Campus Aquidauana

A Educação Profissional e Tecnológica é uma política pública que tem como compromisso social garantir o direito a educação por meio de ações que promovam

a inclusão social e formação integral dos estudantes, visando formar profissionais críticos, autônomos e emancipados e assim contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. (IF'S, 2010)

De acordo com as concepções e diretrizes, essa modalidade da educação é uma estratégia de ação política para o desenvolvimento regional e local e fortalecimento do processo de inserção cidadã, visando uma transformação social. Desta forma, suas ações têm por finalidade assegurar aos estudantes uma visão e interpretação crítica da sociedade, exercendo sua cidadania na perspectiva de um país pautado na justiça, equidade e solidariedade.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.(PDI-IFMS, 2014)

O IFMS foi implantado na expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com base na Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, suas atividades tiveram início nos *campus* Nova Andradina e Campo Grande, posteriormente nos demais *campus*. Sendo assim, as atividades do *campus* Aquidauana tiveram início no ano de 2011 com a oferta de cursos técnicos integrados de nível médio em Edificações e Informática, cursos técnicos a distância e o Curso Superior Tecnólogo em Sistemas para Internet.

O Curso Superior Tecnólogo em Sistemas para Internet foi criado visando atender as necessidades de formação profissional no âmbito da informação e comunicação da microrregião de Aquidauana. Conforme o Projeto Pedagógico, a oferta deste curso dá ênfase aos sistemas que são funcionais em internet e que está em plena ascensão. Nesse sentido, o curso desempenha o papel de formar “profissionais com perfil para desenvolver soluções tecnológicas que melhorem os processos produtivos e serviços das empresas locais e que expandem seus mercados através da internet”. (PPC-TSI, 2013)

A forma de ingresso no curso superior é realizada por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), com base na nota do Enem. Sendo que, de acordo o disposto na Lei 12.711, de 29/08/2012, no Decreto nº 7.824, de 11/10/2012, na Portaria Normativa/MEC nº 18 de 11/10/2012 e na Portaria Normativa nº 21 de 05/11/2012, 50% das vagas são destinadas para candidatos que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas, estudantes egressos de escola pública e estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Sendo assim, estas ações afirmativas garantem o acesso à educação e demandam a necessidade de estabelecer estratégias que promovam a permanência e formação dos estudantes, atendendo suas necessidades educacionais e psicossociais, e respeitando a diversidade presente no ambiente educacional.

Com base nos dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), no primeiro semestre letivo de 2015 o *campus* possuía 133 estudantes com a situação “em curso” no Tecnólogo em Sistemas para Internet. Em torno de 30% desses estudantes ingressaram nas vagas das ações afirmativas, porém o desafio posto é criar estratégias que promovam a permanência desses estudantes no ensino superior, considerando todas as dificuldades que eles enfrentam para chegar até essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a Política de Assistência Estudantil surge com a finalidade de garantir a permanência e a formação desses estudantes.

As ações da política de assistência estudantil no atendimento aos estudantes da educação superior do *Campus* Aquidauana

No início do ano letivo de 2015 foi aplicado aos estudantes um questionário socioeconômico com a finalidade de identificar o perfil dos estudantes que ingressam no curso Sistemas para Internet, porém não obtivemos 100% de preenchimento.

Dessa forma dos 133 estudantes matriculados, apenas 78 responderam ao questionário.

Desses 78, 29 reconhecem ter a cor branca, 34 pardos, 10 indígenas e 05 se reconhecem como pretos, em torno de 50 estudantes informaram ser solteiros. Ainda destes 78, 49 estudaram somente em escola pública, 56 são do sexo masculino, 65 informaram que moram com a família e 69 declararam ter renda per capita inferior a 01 salário mínimo e meio. Dos estudantes que responderam o questionário, 52 estão na faixa etária entre 18 e 30 anos.

Sendo assim, de acordo com o levantamento dos dados, os estudantes do curso superior em Sistemas para Internet possuem perfil para atendimento na Política de Assistência Estudantil, tendo em vista que a mesma visa incluir aqueles que estão excluídos socialmente. Compreendendo que a exclusão social está relacionada à pobreza e as desigualdades sociais, pois grande parte dos processos de exclusão social está vinculada as condições econômicas, bem como as condições políticas, sociais e culturais, nesse sentido Gentili (2009) ressalta que a inclusão é um processo democrático integral que envolve a superação efetiva dessas condições.

Dessa maneira, como forma de amenizar as desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista, o poder público implantou nas instituições de ensino federal a política de assistência estudantil como uma estratégia que favoreça a democratização do acesso, permanência e formação do estudante, promovendo estímulo ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Política de Assistência Estudantil do IFMS constitui-se de um conjunto de princípios e diretrizes norteadores para a implementação de ações que favoreçam a democratização do acesso, permanência e êxito escolar, promovendo estímulo ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. O público-alvo são os estudantes em situação de vulnerabilidade social que enfrentam dificuldades decorrentes da insuficiência de condições financeiras para permanecer na educação superior. Sendo assim, a política tem dentre suas finalidades:

Contribuir para a formação integral dos estudantes buscando dirimir suas necessidades no que tange aos aspectos socioeconômicos e pedagógicos e reduzir os índices de reprovação, retenção e evasão escolar decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. (COSUP/IFMS, nº 002/2014, p.02)

As ações da Política de Assistência Estudantil são norteadas pelos princípios do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade, da equidade no processo de formação acadêmica, da formação e desenvolvimento integral dos estudantes, de orientação humanística e preparo para o exercício pleno da cidadania, do respeito à liberdade, dignidade e autonomia do estudante e de defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação.

Atualmente a assistência estudantil do IFMS *campus* Aquidauana conta com as seguintes categorias de auxílios: auxílios concedidos por critério socioeconômico (auxílio permanência) e auxílio para ações de ensino, pesquisa e extensão (Acesso à cultura, artes, esportes e lazer, acesso a inovação, ciência e tecnologia e Promoção à Saúde e à qualidade de vida).

Para o estudante requerer o auxílio permanência, no valor de R\$ 150,00, é necessário que o mesmo tenha a renda per capitar familiar inferior a 01 salário mínimo e meio, ou seja, para concessão do benefício é realizada uma análise da renda família, pois ainda não conseguimos inserir os critérios de análise socioeconômica que considera todas as despesas familiares. As condições para manutenção do auxílio estão condicionadas a frequência e ao comportamento do estudante.

Em uma pesquisa realizada pelo Projeto de Combate a Evasão e Retenção (2014) para identificar as causas da evasão, dentre as sugestões apontadas pelos estudantes eles colocaram a necessidade de se criar mais auxílios, pois o valor de R\$ 150,00 do auxílio permanência não tem sido suficiente para suprir as despesas com alimentação, deslocamento, materiais didáticos, dentre outras.

Os estudantes do ensino superior também são atendidos com auxílios financeiros para apresentação de trabalhos, participação em eventos culturais e esportivos, desde que seja de interesse da instituição. Temos, ainda, alguns



estudantes que recebem bolsa de pesquisa no valor de R\$ 300,00 para subsidiar os gastos com as pesquisas.

Outra categoria de auxílio que atende os estudantes do ensino superior é a bolsa permanência do Governo Federal (Portaria 389/2013), que concede auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Os estudantes indígenas que residem em aldeias recebem o valor de R\$ 900,00 para custear seus gastos com os estudos.

De acordo com Castro (2009) a educação superior requer uma política pública educacional que resgate a importância do papel da universidade na formação de uma sociedade democrática e igualitária. A autora enfatiza a necessidade de uma política de assistência estudantil que efetive um bom sistema de monitoramento e avaliação sobre o desempenho dos estudantes e professores, capaz de mensurar a diversidade dos estudantes e responder com ações eficazes as lacunas detectadas, onde a concepção de assistência não seja reduzida a repasse de auxílios materiais.

Nesse contexto, Giroux (1986) reforça a importância de uma educação que prepare o educando para a vida em sociedade, o autor ressalta que é necessária uma educação libertadora, crítica do sistema que tenha como funções transformar o trabalhador em um agente político consciente e crítico, que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, a educação que não permite a participação do educando no processo educativo, não está preparada para cumprir com o papel de emancipador.

Para favorecer a participação e a formação integral dos estudantes as ações da assistência estudantil necessitam estar pautadas em valores que possibilitem as condições favoráveis para esta formação, preparo para o mundo do trabalho e ações inclusivas que atendam aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, econômica e/ou psicossocial, pois são condições que interferem no processo de aprendizagem e conseqüentemente na permanência do estudante.

Conclusão

Esta pesquisa teve como finalidade apresentar as ações ofertadas pela Política de Assistência Estudantil na educação superior do IFMS – *Campus Aquidauana* e suas contribuições na garantia do acesso, permanência e formação dos estudantes na educação superior, promovendo a inclusão e justiça social.

Para tanto, fez-se necessário compreender os efeitos da crise do capitalismo na educação e embora os Institutos Federais, bem como a Política de Assistência Estudantil tenham surgido como estratégia para amenizar esses efeitos na educação sabemos que são muitos os desafios para garantir o direito à educação em sua integralidade.

Nesse sentido, algumas ações vêm sendo realizadas no IFMS - *campus Aquidauana*, pois segmentos excluídos socialmente têm conseguido ingressar na educação superior, dentre eles os que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, estudantes de escola pública e estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Para a permanência na educação superior o IFMS tem ofertado auxílios que visam suprir parte das despesas educacionais, bem como dar suporte no enfrentamento das dificuldades de ordem socioeconômicas.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília: MEC, 2010.

_____. Decreto nº 7.824 de 29 de agosto de 2012. **Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Brasília: MEC, 2012.

_____. Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2008.

_____. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013. **Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Portaria Normativa nº 018 de 11 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a implementação das reservas devagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Brasília: MEC, 2012.

_____. Portaria Normativa nº 021 de 05 de novembro de 2012. **Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU**. Brasília: MEC, 2012.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. **Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas**. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (orgs.) *Política Social no Capitalismo: tendência contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSUP/IFMS. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução Nº 002/2014, de 27 de fevereiro de 2014.

COSUP/IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI)**. Resolução Nº 009/2014, de 26 de junho de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, Autores Associados, n. 46, p. 235 – 254, jan./fev./mar./abr. 2011.

GENTILI, Pablo. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./out./nov./dez. 2009.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (orgs.) *Política Social no Capitalismo: tendência contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005

NUGED/IFMS. **Projeto de Combate a Evasão e Retenção do IFMS**, 2014.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos Santos. Direitos, Desigualdade e diversidade. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (orgs.) **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SENNÁ, Ester. (org.). **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande: UFMS, 2003, p. 123-153.

WOOD, Eileen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006.