

Organizadores

André Leite de Farias
Danilo da Costa
Denylson Douglas de Lima Cardoso
Roberval Angelo Furtado

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA:

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Organizadores

André Leite de Farias

Danilo da Costa

Denilson Douglas de Lima Cardoso

Roberval Angelo Furtado

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA:
POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

1ª edição

**Editora
Coleta Científica**



FARIAS, André Leite; COSTA, Danilo; CARDOSO, Denylson Douglas de Lima; FURTADO, Roberval Angelo (orgs.).

Desafios da educação brasileira contemporânea: políticas públicas e práticas educativas. Organizadores: André Leite de Farias; Danilo da Costa; Denylson Douglas de Lima Cardoso; Roberval Angelo Furtado. Editor Jonas Rodrigo Gonçalves. Capa e supervisão Danilo da Costa. Unai/MG: Editora Coleta Científica, 2022.

1ª edição

170 fls.

ISBN: 978-65-996725-9-0

CDU: 370

EDITORA COLETA CIENTÍFICA

Editor-chefe da editora Coleta Científica

Jonas Rodrigo Gonçalves, Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil.

Editores desta obra

Jonas Rodrigo Gonçalves, Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil.

Danilo da Costa, Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil.

Conselho Editorial

1. Arthur Henrique de Pontes Regis, Faculdade Processus, DF, Brasil.
2. Alessandro Aveni, Universidade de Brasília, UnB, DF, Brasil.
3. Cristilene Akiko Kimura, Faculdade Sena Aires, FACESA, GO, Brasil.
4. Maria Aparecida de Assunção, Faculdade Processus, DF, Brasil.
5. Maria Inez Montagner, Universidade de Brasília, UnB, DF, Brasil.
6. José Osvaldo Silveira dos S., Universidade Católica de Brasília, Brasil.
7. Carla Chiste Tomazoli Santos, Faculdade Sena Aires, GO, Brasil.
8. Caroline Pereira da Costa, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
9. Flavio Pereira de Sousa, Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil.
10. Julia Jensen Didonet, Universidade de Brasília, UnB, DF, Brasil.

Corpo de pareceristas

Como foi realizado o processo de revisão às cegas por pares, não serão divulgados os nomes dos pareceristas *ad hoc*.

INFORMAÇÕES EDITORIAIS DESTA OBRA

Tipo de Produção: Bibliográfica

Subtipo de Produção: Livro

Tiragem: Livro digital com tiragem de 100 unidades para arquivo

Reedição: Não

Reimpressão: Não

Meio de Divulgação: Obra Digital / Eletrônica

URL: <https://doi.org/10.29327/5181690>

Idioma: Idioma Nacional

Cidade / País: Unaí-MG, Brasil

Natureza da Obra: Obra Única

Natureza do Conteúdo: Resultado do grupo de Pesquisa GEPPEB

Tipo da Contribuição na obra: Obra Completa

Tipo de Editora: Editora Brasileira Comercial

Nome da Editora: Editora Coleta Científica

Cidade da Editora: Unaí-MG

Financiamento: Própria Editora

Conselho Editorial: Membros Nacionais

Distribuição e Acesso: Acesso Universal Livre

Informações Sobre Autores: Sim

Parecer e Revisão por Pares: Sim

Índice Remissivo: Não

Premiação: Não se aplica

Tradução da obra para outros idiomas: Não

Natureza do texto: Obra autoral que envolve a sistematização de resultados de um programa de pesquisa conduzido pelo próprio autor, fruto de sua trajetória profissional

Leitor preferencial: Obras acadêmicas destinadas a pesquisadores, docentes e especialistas da área e áreas afins

Origem da obra: Originada de grupos ou redes de pesquisa internas ao programa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
CAPÍTULO 01 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO Carine da Costa Alencar Tiago Santos Barreto Thomaz Dienner Mory Rodrigues Silva	11
CAPÍTULO 02 AVALIAÇÃO COMPARADA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA UNIÃO EUROPEIA Alessandro Aveni Lúcio Carlos de Pinho Filho.....	25
CAPÍTULO 03 A EDUCAÇÃO DO FUTURO: ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DIGITAIS Ana Carolina Ribeiro Hee Marli Alves Flores Melo.....	37
CAPÍTULO 04 A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES Celismar da Rocha Cavalcante Luana Pimentel Lopes Valdivina Alves Ferreira	50
CAPÍTULO 05 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO DISTRITO FEDERAL Juliana Olinda Martins Pequeno Valdivina Alves Ferreira Wagner de Oliveira Pequeno.....	61
CAPÍTULO 06 A RELAÇÃO ENTRE O DINHEIRO E A EDUCAÇÃO FINANCEIRA Johnny Helder Ferreira Valdivina Alves Ferreira	75
CAPÍTULO 07 APONTAMENTOS DA TEORIA DA FORMAÇÃO POR ETAPAS DAS AÇÕES MENTAIS NO ENSINO Valdivina Alves Ferreira	88
CAPÍTULO 08 BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS Rosemeire Cardoso de Albuquerque Leocádio Ana Paula Beserra de Sousa	101
CAPÍTULO 09 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS EVIDÊNCIAS EM PUBLICAÇÕES QUE RELATAM OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS Danilo da Costa Valdivina Alves Ferreira	120

CAPÍTULO 10

PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

André Leite de Farias

Flávia Cristina Paniago

James Pinheiro dos Santos 135

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E O CENÁRIO DO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Roberval Angelo Furtado

Valdivina Alves Ferreira

Vasti Ribeiro de Sousa Soares 146

CAPÍTULO 12

O EFEITO DOS PARES EM PROGRAMAS DE VALE ESCOLAR

Thiago Cianni de Lara Resende..... 162

Apresentação

A proposta desta obra tem sua gênese no **Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação Básica (GEPPEB)**, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e liderado pela Professora Doutora Valdivina Alves Ferreira, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Os incentivos, orientações e estudos realizados pelos membros do GEPPEB possibilitaram a estruturação e sistematização dessa obra juntamente com os seus organizadores que são pesquisadores doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ressaltamos ainda as contribuições de pesquisadores convidados a exporem os resultados de suas investigações, colaborando assim para as discussões que norteiam o objetivo do GEPPEB.

A obra compreende um conjunto de publicações que privilegiam resultados de pesquisas que abordam as políticas públicas educacionais e as práticas educativas. Estão presentes em seus capítulos temáticas importantes que permeiam os debates contemporâneos acerca dos desafios educacionais. Os capítulos mostram resultados que transitam desde a gestão democrática, enquanto proposta e desenvolvimento de um sistema nacional de educação, perpassando a avaliação comparada, as competências digitais, avaliação de larga escala, financiamento da educação, políticas da educação profissional, planos de educação e outros temas sempre na perspectiva teórica metodológica que acompanha e embasa as discussões sobre a educação na contemporaneidade.

No primeiro capítulo, Carine Alencar, Tiago Thomaz e Diener Silva buscam descrever o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, bem como avaliar a gestão democrática em seus processos decisórios. Os autores discutem que esse tema possui diversas perspectivas, conceitos e cenários, influenciados fortemente por distintos marcos regulatórios.

No segundo capítulo, Alessandro Aveni e Lúcio Pinho Filho relatam os resultados de análises comparadas e de indicadores da educação empreendedora na Europa. A análise mostra que as estratégias implementadas para educação empreendedora não se adequam aos desafios da sociedade.

No terceiro capítulo, Ana Carolina Hee e Marli Melo objetivam apresentar a influência das tecnologias digitais no comportamento e desenvolvimento humano e analisar as relações da evolução educacional brasileira frente às recentes demandas. As autoras concluem que a educação deve ser o agente transformador capaz de formar indivíduos e promover o desenvolvimento de suas infinitas capacidades de ser, estar e agir.

No quarto capítulo, Celismar Cavalcante, Luana Lopes e Valdivina Ferreira analisam os aspectos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que podem gerar reflexos para a construção da gestão da sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa propiciou um olhar mais apurado sobre os possíveis caminhos na busca de superação de desafios e construção de novos rumos a partir da BNCC para o desenvolvimento de práticas que fortaleçam a gestão na sala de aula, compatível com as especificidades desta etapa da educação básica.

No quinto capítulo, Juliana Pequeno, Valdivina Ferreira e Wagner Pequeno analisam e discutem os avanços na qualidade de educação no Distrito Federal, com base nos resultados quantitativos das avaliações de larga escala antes da Pandemia da Covid-19 (2017-2019). A pesquisa possibilita uma análise sobre os parâmetros de

qualidade identificados a partir do sistema de avaliação em grande escala na educação do Distrito Federal.

No sexto capítulo, Johnny Ferreira e Valdivina Ferreira procuraram refletir sobre o uso do dinheiro a partir da educação financeira. Os autores argumentam que a Educação Financeira é uma disciplina que possibilita compreender como funciona o dinheiro, tanto em nível do país quanto em nível individual ou familiar, e que fornece as ferramentas necessárias para realizar uma gestão adequada das finanças pessoais e garantir uma boa qualidade do presente e do futuro.

No sétimo capítulo, Valdivina Ferreira apresenta o resultado de um estudo teórico cujo objetivo consiste em evidenciar algumas contribuições da teoria das formações por etapas das ações mentais à organização do ensino escolar. O texto apresenta os principais elementos discutidos nos trabalhos realizados pela pesquisadora russa Talízina em sua obra *Psicologia de La Enseñanza*.

No oitavo capítulo, Rosemeire Leocádio e Ana Paula Sousa trazem um breve panorama sobre a Educação Profissional e Tecnológica, analisando algumas das principais políticas públicas que tratam do tema até a criação dos Institutos Federais. Nas análises, as autoras concluem que a educação profissional sempre foi pensada em atender de forma mais rápida e efetiva aos interesses da economia.

No nono capítulo, Danilo da Costa e Valdivina Ferreira exploram as evidências em publicações que relatam os desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e das práticas educativas. Os principais achados mostram o quanto as políticas públicas se fazem necessárias quando se discute sobre educação.

No décimo capítulo, André Farias, Flávia Paniago e James Santos contextualizam sobre a possibilidade de aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas à prática docente da Pedagogia. Os autores concluíram que a Aprendizagem Baseada em Problemas é uma técnica pedagógica que também pode ser aplicada no processo de ensino e aprendizagem de estudantes de Pedagogia, uma vez que ela oferece potencial para ajudar os futuros pedagogos a se tornarem pensadores reflexivos e flexíveis, de modo que possam utilizar o aprendizado para a construção de conhecimento ativo e reflexivo para a ação.

No décimo primeiro capítulo, Roberval Furtado, Valdivina Ferreira e Vasti Soares refletiram acerca dos aspectos históricos concernentes aos planos de educação no Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 ao PNE 2014-2024. Os autores buscaram pautar a temática desses importantes instrumentos de planejamento da área educacional a partir do cenário apresentado e promover reflexões e novas indagações na perspectiva de que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação nacional de forma sistêmica.

No décimo segundo capítulo, Thiago Cianni analisa o efeito dos pares entre alunos da educação básica matriculados em escolas com gestão privada que participam de programas de vale escolar. Para tanto, o autor contextualiza as eventuais contribuições do efeito dos pares em programas de vale escolar na educação básica brasileira ao integrar alunos de distintas classes sociais em um mesmo ambiente escolar.

Assim, diante da complexidade do mundo contemporâneo, sobretudo nos esforços de efetivação e ampliação das discussões acerca das políticas públicas de educação, apresentamos uma obra que visa, em seu escopo, dialogar com diversos sujeitos do contexto educacional. A obra tem como fundamento a identificação dos problemas basilares que demarcam e circundam a realidade brasileira, tornando a

efetivação das políticas um desafio que se configura na esfera administrativa, docente e principalmente no contexto do ambiente escolar.

Por fim, desejamos uma leitura proveitosa, que esse material seja significativo e que possa contribuir com pesquisas futuras, análise do presente e propostas de efetivação de políticas educacionais no cenário complexo da educação brasileira contemporânea.

Boa Leitura!

Os organizadores.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO¹

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM DEVELOPMENT

Carine da Costa Alencar²

 <https://orcid.org/0000-0002-1099-8500>

 <http://lattes.cnpq.br/2917498023870499>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, DF, Brasil
E-mail: carinedacostaalencar@gmail.com

Tiago Santos Barreto Thomaz³

 <https://orcid.org/0000-0001-7972-4981>

 <http://lattes.cnpq.br/9403020715243680>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, RR, Brasil
E-mail: tiagoduninthomaz@gmail.com

Dienner Mory Rodrigues Silva⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-6663-1118>

 <http://lattes.cnpq.br/3533668217392505>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, DF, Brasil
E-mail: dienner@gmail.com

Resumo

O trabalho busca descrever o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, bem como avaliar a gestão democrática em seus processos decisórios. Foram utilizados como base para a pesquisa autores nacionais e internacionais sobre o tema, concentrando seu foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e na Constituição Federal, de 1988. O estudo busca ainda reforçar o entendimento de que este é um tema com diversas perspectivas, conceitos e cenários, influenciados fortemente por distintos marcos regulatórios. Quanto à metodologia adotada na pesquisa, foi exploratória quanto aos objetivos, bibliográfica e documental quanto aos procedimentos e qualitativa quanto à abordagem. O texto foi subdividido em três tópicos, sendo o primeiro sobre as políticas educacionais na história recente do Brasil, o segundo sobre a gestão institucional na educação do Brasil e, por fim, no terceiro abordou-se a gestão democrática e a escola brasileira.

Palavras-chave: Políticas educativas. Sistema educacional. Gestão democrática. Gestão institucional.

¹ Este capítulo contou com a revisão linguística dos próprios autores e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

² Mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional; Bacharel em Relações Internacionais. Afiliação institucional: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

³ Mestre em Ciências da Educação/Administração Educacional; Bacharel em Administração; Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos; Tecnólogo em Processos Gerenciais. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

⁴ Mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional; Bacharel em Biblioteconomia. Afiliação institucional: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

Abstract

The research tries to describe the Brazilian educational policies development as well as to evaluate the democratic management in its decision-making processes. Many National and international authors were studied along this investigation, in the same way the legislation correlated, focusing on the Directives and Bases Educational Law, from 1996, and on the Federal Constitution, from 1988. This survey also attempts to reinforce the understanding that this is a topic with different perspectives, concepts and scenarios, strongly influenced by different regulations. The methodology adopted was exploratory concerning the objectives, bibliographic and documentary research concerning the procedures and qualitative concerning the approach. The text was subdivided in three topics, the first one about the educational policies along Brazilian history, the second one about the institutional management in Brazilian education and, the third one about the democratic management into Brazilian schools.

Keywords: Educational politics. Educational system. Democratic management. Institutional management.

Introdução

Neste trabalho, buscou-se apresentar e discutir elementos sobre o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil nos últimos anos e avaliar a questão da gestão institucional no processo decisório, com destaque para a proposta da gestão democrática.

A discussão em pauta é baseada na literatura nacional e internacional, com autores que problematizam e analisam o tópico em questão, bem como sobre a investigação em periódicos científicos que versam sobre as políticas e gestão educacional. Em relação aos normativos, a pesquisa concentrou-se na legislação básica para a normatização da gestão educacional no Brasil, tendo como principal fonte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e suas posteriores revisões, que assinalaram um momento de transição significativa para a educação no âmbito nacional brasileiro (CARVALHO, 1998). Além da constituição Federal analisada como pano de fundo.

A política educacional e gestão educacional é um tópico com diferentes perspectivas, conceitos e cenários complexos. Nesse sentido, é importante destacar as ações políticas de vários atores e contextos institucionais, que são fortemente influenciados por marcos regulatórios que resultam de diretrizes e obrigações com perspectivas e contextos políticos diferentes, conforme os preceitos democráticos vividos pela nação (DOURADO, 2007).

Percebe-se que em uma sociedade democrática é necessário um debate constante sobre educação e gestão institucional, pois nessas áreas os termos regulatórios não dependem somente da sociedade civil, pois, a intervenção do Estado acaba por nortear os rumos legais das políticas educacionais. Entretanto não se pode negar que a racionalidade da vontade coletiva é definida por um certo bem e um certo arcabouço de justiça que se correlacionam com valores e princípios, diretrizes e modulações de decisões públicas e privadas. Em vista disso, pode-se perguntar como e por que em certos momentos uma base normativa é enfatizada em comparação com as demais e está conectada, em certo sentido, à transformação política e institucional de um país (SILVA, 2013).

Falar em qualquer política educacional no Brasil de hoje é invadir caminhos obscuros que fatalmente nos levam a alargar o percurso para tentar estabelecer nexos

concretos com nossa prática social, não apenas no plano teórico, mas na realidade vivida no dia-a-dia de professor/educador e pesquisador.

O presente texto foi subdividido em três tópicos: o primeiro sobre políticas educacionais na história recente do Brasil; em seguida foi discutido sobre a gestão institucional na educação do Brasil e; por fim, a gestão democrática e a escola brasileira.

A pesquisa feita destaca que a associação entre o poder constituinte estatal, o ensino/aprendizagem e a política educacional são caracterizadas por processos dinâmicos e intrincados que refletem a historicidade de relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas de pensamento sobre a educação (DOURADO, 2010).

Por fim, vale destacar que Estado, política educacional e escola no Brasil foram historicamente formados como uma estrutura regulatória e educacional. Assim, a sociedade e os profissionais da área da educação devem se tornar cada vez mais conscientes de seu papel e de sua autonomia diante desse tema tão crucial para a promoção do bem-estar da sociedade como um todo (OLEGÁRIO; GONDIM, 2011).

Metodologia

A pesquisa realizada ao longo deste trabalho foi exploratória quanto aos objetivos, sendo uma pesquisa bibliográfica e documental quanto aos procedimentos, com uma abordagem qualitativa.

Raupp e Beuren (2003, p. 80) argumentam que quanto aos objetivos da pesquisa, o estudo exploratório busca “conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro”. Quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica objetiva levantar informações e conhecimentos prévios, “é por meio dela que tomamos conhecimento sobre a produção científica existente” (p. 86). Enquanto que a pesquisa documental “baseia-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (p. 89). Quanto à abordagem do problema, “a abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo” (p. 92), ou seja, ela não emprega um instrumento estatístico como base de análise. Podendo “ser uma forma adequada para conhecer a natureza de um fenômeno social” (p. 92).

Para Prodanov e Freitas (2013), quanto ao objetivo, a pesquisa exploratória “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto” (p. 51), possibilitando um novo enfoque ao assunto estudado, bem como permitindo sua análise por diversos ângulos e aspectos. Já quanto aos procedimentos, ou seja, a maneira pelo qual os dados são coletados, a pesquisa bibliográfica, diferentemente da documental, é realizada a partir de materiais já publicados, já analisados por outros pesquisadores, o que acaba por colocar “o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (p. 54). Enquanto que a pesquisa documental apoia-se fundamentalmente em documentos que não receberam ainda análise prévia e que deverão ser organizados de forma a dar-lhes “uma nova importância como fonte de consulta” (p. 56), a exemplo das leis. E, por fim, os autores argumentam que a abordagem qualitativa torna a pesquisa essencialmente descritiva, levando o pesquisador a analisar seus dados indutivamente. Sendo assim, ela “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. Portanto, não há aqui a preocupação em se “comprovar hipóteses previamente estabelecidas”, o que não exclui a necessidade de um “quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados” (p.70).

Assim, o presente trabalho buscando descrever brevemente o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras e avaliar a evolução da gestão democrática em

seus processos decisórios apoiou-se em literaturas nacionais e internacionais sobre o tema, dando enfoque na contextualização legislativa vigente. O estudo buscou ainda reforçar o entendimento de que este é um tema composto por diversas perspectivas, conceitos e cenários, influenciados fortemente por diversos marcos regulatórios citando uma boa gama de autores relevantes e contemporâneos, além de trazer à baila acordos e tratados internacionais recepcionados formalmente pela legislação no Brasil. E, para um melhor entendimento histórico do tema, o texto foi dividido em tópicos distintos e correlatos que vão desde a construção histórica das políticas educacionais à consolidação da gestão democrática dentro das escolas, sem deixar de passar também pela gestão institucional dentro do sistema educacional brasileiro.

As Políticas Educacionais na História Recente do Brasil

Apesar das restrições históricas, o cenário político brasileiro avança na perspectiva da democratização, no processo constitucional e na aprovação da Constituição Federal, de 1988. Os processos de recuperação do estado de direito democrático são resultado de lutas históricas pela democracia e pela justiça social. No entanto, a dinâmica política continua dependendo de planos educacionais e interpretações das mais diversas sobre a gestão institucional e democrática. A história da formação social brasileira foi moldada por importantes movimentos e lutas do processo de colonização, cuja lógica política era caracterizada por continuidade, colapsos e inovações, num ciclo constante (DOURADO, 2019).

Nesse aspecto, vale ressaltar que o país passou por um período de governos militarizados desde 1964, que durou até o início de 1985, no qual as políticas educacionais e a atuação de seus gestores ficaram por conta de decisões monocráticas sem a participação popular e de intelectuais da época, que divergiam politicamente da situação vigente. No início da década de 1980 teve início o processo de abertura política no Brasil, em que setores representativos da sociedade civil lutaram por direitos sociais e políticos. Essa luta culminou com os importantes resultados advindos da Constituição Federal de 1988, na qual direitos e deveres dos cidadãos foram redimensionados para aspectos mais próximos de uma nação democrática de direito e de fato.

No momento em que a Constituição da República entrou em vigor em 1988, os ventos intensos da Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Chile sopravam claramente na direção de questionar o que acontecia no Brasil, em relação aos direitos humanos e sociais. A construção da democracia no país viveu um processo de abertura pactuado com os governos no fim do regime militar. Todavia, a sociedade civil organizada na luta pelos direitos sociais, conviveu com as dificuldades financeiras que o país passava, especialmente com a recessão econômica e a inflação em altos patamares. Esse ambiente acabou por trazer sérias reflexões para toda dinâmica educacional no país (PERONI, 2013).

No final da década de 1980, com as eleições presidenciais sendo propostas para serem as mais democráticas possíveis, houve avanços na educação brasileira, tanto para educação básica, como para o ensino superior. A promulgação da Constituição Federal de 1988, adotou um amplo conceito de educação que incorporou o conceito de direito social inalienável, bem como o compartilhamento de responsabilidades entre empresas e a alocação de recursos para a educação. As mudanças legais e institucionais foram particularmente notáveis na área da política educacional e formação de professores (DOURADO, 2007).

A Constituição Federal de 1988 foi fundamental na demarcação de direitos sociais voltados para a construção de uma sociedade de bem-estar, com

consideração da dignidade da pessoa humana, inclusive das condições e atuações dos profissionais da educação nas políticas educacionais brasileiras (SILVA, 2007).

Segundo Moehlecke (2018), nas últimas duas décadas, ou seja, desde o final da década de 1990, as políticas públicas na área da educação no Brasil têm sido cada vez mais direcionadas para o nível das escolas e para o âmbito de sua gestão. Essa orientação foi influenciada, sobretudo, pela difusão de políticas de descentralização, desconcentração e desresponsabilização do Estado para com a educação, iniciada ao final de 1990, instaurando novos modos de regulação, baseados em resultados.

Nos anos de 1990, no Brasil e em quase todo o continente americano, as alterações na educação foram realizadas para atender às necessidades de uma economia com abertura mundial, que requereu mais capacidade de mudanças, liberdade para os negócios e independência, além de gestores competentes (SOUZA, 2003).

Pode-se destacar nesse contexto, que dois planos na área das políticas educacionais tiveram destaque no Brasil. O primeiro, o plano decenal de educação para o Brasil: 1993-2003. O segundo, o Plano Nacional de Educação (PNE) do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que teve como base a LDB, de 1996, que vigorou entre 2001 e 2010.

O Plano Decenal de Educação para o Brasil, iniciado em 1993, teve como inspiração as "posições consensuais" que foram destacadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. O Plano Decenal de Educação para o período 1993- 2003, tinha como princípios e fundamentos legais o compromisso do governo de "garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, [assegurando] a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea". O PNE aprovado no governo FHC estabeleceu "como metas principais: a) a extensão da escolaridade obrigatória; b) a avaliação da qualidade dos cursos; c) o atendimento da população adulta com defasagem educacional; d) a diminuição da evasão escolar e; e) a vinculação da escola com o mundo do trabalho" (CAMARGO, 2009, p. 54).

Antes de considerar a análise do PNE, vale destacar as considerações sobre a formulação de políticas públicas educacionais, que de acordo com Rodrigues (2010, p.52), sempre envolveram ciclos relacionados aos interesses do Estado e, por vezes, por pressão da sociedade civil organizada. Esses ciclos são, portanto, concebidos como um "processo que consiste em uma série de atividades (fases) destinadas a satisfazer as necessidades e interesses da sociedade", sempre de acordo com a lei. Esses ciclos de políticas públicas envolvem a preparação da decisão política, o estabelecimento da agenda, o processo de redação, a efetiva implementação das políticas públicas, o monitoramento e, por fim, a avaliação de todo o processo.

Para Rodrigues (2010), a política pública é, portanto, derivada das atividades do governo estabelecido e envolve mais de uma decisão política e requer várias medidas estratégicas para alcançar os objetivos desejados. Esses objetivos representam, por sua vez, um conjunto articulado de medidas, decisões e incentivos que visam mudar a realidade em resposta às necessidades e interesses envolvidos.

Para Souza (2002, p. 05), as políticas públicas são destinadas à solução dos problemas da sociedade, apontando que alguns teóricos do tema focam apenas no papel dos governos em suas definições, deixando de lado as possibilidades de cooperação existentes entre eles e outras instituições ou grupos sociais. "O todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses". Portanto, o conceito primordial aqui seria o de "colocar o

governo em ação”, sem deixar de analisar essa ação e de propor mudanças quando necessário. Ou seja, “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”.

O PNE, como política educacional pública, fornece reflexões diretas no cotidiano escolar. O plano nacional de educação previa desafios, metas e ações a serem realizadas em 10 anos no Brasil, tendo como base inspiradora a Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia, em março de 1990 (MOEHLECKE, 2018).

Em tempos de neoliberalismo político, a nova gestão pública, tem como principal característica o fato de que suas ações de Estado não trabalham “de acordo com os interesses econômicos”. Nesta perspectiva, as gestões institucionais não devem promover mudanças na forma do estado gerir sua política totalizante e sim cooperar com a “nova administração pública”, que envolve austeridade e economia (OLIVEIRA, 2019, p. 2015).

A gestão pública contemporânea, ou seja, a gestão pública gerencial, buscando romper com o engessamento burocrático, busca transformar o novo modelo de gestão estatal num modelo mais flexível focado em resultados (STREECK, 2013). Destacando-se a busca pela eficiência, pela eficácia e pela efetividade advindas da iniciativa privada. Diante de um mundo globalizado e dinâmico, a necessidade de se reduzir custos e de se aumentar a qualidade dos serviços fez com que serviços públicos de forma geral se voltassem para o que se entende ser a satisfação das necessidades dos cidadãos (PALUDO, 2010).

As mudanças na eficiência produtiva, a ascensão do neoliberalismo e a reestruturação do papel do Estado no contexto de uma economia globalizada teve implicações importantes para a educação e a governança institucional. Nas políticas educacionais por meio da experiência subjetiva dos professores nas escolas públicas e do processo de globalização econômica, houve mudanças significativas na gestão dos sistemas escolares e nas estratégias de financiamento. O diálogo passou a ser uma das novidades em vários processos de gestão escolar, envolvendo o estado e os agentes da educação (ALMEIDA; NEVES; SANTOS, 2013).

Nesse diálogo os processos de gestão escolar são essenciais para que as descentralizações realizadas pelo Estado não se efetivem como desresponsabilização deste, com os desafios cotidianos vivenciados no ambiente educacional. Neste sentido, Silva (2007) destaca que as ações democráticas e inclusivas da diversidade e pluralidade da educação são tão importantes quanto a própria existência do estudante e do professor.

A Gestão Institucional na Educação do Brasil

A análise da gestão educacional pode ser realizada através de vários recortes e planos. Um ponto de vista relevante refere-se a interpretação de não reduzir a análise da política e da gestão educacional a uma mera descrição de sua concepção e/ou seus processos de execução. Apesar dos diferentes significados possíveis, o conceito de gestão tem como operacionalidade a participação efetiva dos gestores, comunidade educacional e agentes governamentais (DOURADO, 2007).

Na gestão institucional do processo educativo, ressalta-se a proposta de descentralizar a maneira da efetivação de planos e processos inovadores em educação no Brasil. Essa novidade foi possível a partir do novo arcabouço jurídico proposto na constituição de 1988 onde foram introduzidas, no âmbito da distribuição de poderes, responsabilidades e recursos governamentais. Vale ressaltar os

comentários de Pinto (2018, p. 865) ao afirmar que a Constituição Federal, proveniente “da luta pela redemocratização do país, foi e continua sendo um instrumento útil, uma arma de luta política e jurídica para todos aqueles que, nessas últimas três décadas, lutaram e permanecem lutando por uma escola pública de qualidade”.

Foi a partir da publicação da LDB, que se consolidou as bases legais previstas na Constituição, que a gestão democrática se tornou realidade, com a previsão de criação de Conselhos escolares, a participação dos profissionais na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, e da existência de órgãos colegiados deliberativos (BRASIL, 1996). Em 2004, com a publicação da Portaria 2.896, do Ministério da Educação, um outro passo foi dado para a concretização da gestão democrática nas escolas brasileiras com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que, dentre outros objetivos, previa uma ampliação da participação da comunidade na administração das escolas (BRASIL, 2004).

A gestão escolar é definida hoje como um elemento importante para os processos de democratização e obtenção da qualidade da educação pública no Brasil. Vale destacar que a gestão é entendida como a prática de um processo coletivo permeado pelos princípios da democracia e da participação, com o intuito fortalecer o direito à aprendizagem dos cidadãos brasileiros, promovendo a emancipação humana por meio da educação (SANTOS; CASTRO, 2020). Sarmiento e Menegat (2020) reforçam essa importância destacando que ela contempla a participação e representação de diferentes categorias da comunidade escolar e uma divisão de responsabilidades na construção do projeto educacional de uma escola, reforçando a relevância de se consolidar esta cultura nas instituições.

O termo educação é entendido aqui como parte de um costume social, um relacionamento social construtivo e amplo. Sabe-se que a democracia consiste em um sistema político baseado na soberania do povo. Portanto, a gestão educacional democrática parece ser uma excelente ferramenta para a construção de uma ordem democrática, construindo um sistema nacional de educação adequado, por meio de escolas públicas, universais, obrigatórias, gratuitas e seculares, disponíveis em todos os países. Nesse novo contexto, a educação desempenha um papel político óbvio. As escolas acabam se tornando um instrumento para transformar indivíduos em cidadãos, um instrumento para participação política social (SAVIANI, 2017).

Para Santos (2006), as novas orientações para um novo padrão de gestão da coisa pública, têm como prerrogativas: a orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário, ou cidadão-cliente; a ênfase no controle dos resultados por meio dos contratos de gestão; o fortalecimento e aumento da autonomia frente à burocracia estatal; a separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas executoras dessas políticas.

Cabe aqui um recorte necessário para se atualizar os termos mencionados acima, “cidadão-usuário” e “cidadão-cliente”, provenientes das antigas teorias de gestão pública. Tais termos evoluíram a partir da década de 2010 para o termo “cidadão-consumidor”, mais amplo e carregado de uma terminologia que invoca outros níveis semânticos. Segundo Streeck (2013), para acompanhar as mudanças da própria sociedade, que tornou-se naturalmente mais exigente à medida em que foi se apoderam de seus direitos, a nova administração pública precisou enxergar seu financiador (o contribuinte) dentro de uma relação de consumo carregada de toda a lógica de atendimento e satisfação que a cerca.

Retomando o pensamento anterior, percebe-se que, com as políticas educacionais implementadas pelo governo federal, existe uma reestruturação do

trabalho de ensino, natureza e definição. Todavia, as insatisfações ainda são percebidas por parte dos agentes principais no processo de gestão, pois percebe-se que existe a perda de referências profissionais e que, às vezes, o ensino não é a coisa mais importante para políticos e governantes em voga que, como destaca Lima (2018), ainda apresentam dificuldades de romper cultural e educativamente com os regimes autoritários e com traços de resistência às práticas democráticas.

Gestão democrática e a escola brasileira

Foi com o retorno à democracia em meados da década de 1980, que a questão da gestão democrática começou a fazer parte da agenda dos educadores brasileiros que, entre outras coisas, reivindicavam mecanismos de participação, escolha dos líderes nos estabelecimentos educacionais, regulamentação coletiva e projetos educativos. A tentativa era implementar mecanismos de gestão baseados na organização democrática dos diferentes setores que compõem a comunidade escolar (Oliveira, 2019). Nas palavras de Saviani (2014, p. 216), "a gestão democrática expressou o desejo dos professores de participar de decisões em vez de excluí-los".

Nesse contexto, a democracia como um todo tem como característica uma sociedade centrada em grupos atentos às práticas de direitos humanos, nas quais os direitos e deveres dos cidadãos são voltados para o usufruto de bens e serviços fornecidos de forma consciente e integrada, com responsabilidade social, focada na construção do bem comum. Entende-se, portanto, que a consciência social se desenvolve a partir da transformação da vontade coletiva. Ou seja, a partir daí criou-se dentro da escola "uma cultura própria orientada pela realização dos ideais da educação, que passaram a fazer parte natural do modo de ser e de fazer da escola". Esse processo foi, por fim, construído dentro de uma perspectiva proativa e empreendedora norteadora pela "consciência e responsabilidade social sobre o papel de todos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos" (LÜCK, 2009. p.70-71).

O impacto da política educacional na experiência subjetiva dos professores nas escolas públicas, na década de 1980, começou a levar em conta a necessidade de participação da comunidade no processo de tomada de decisão.

A gestão da educação democrática fez, e ainda faz, parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira e dos elementos que a integram como a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, as eleições para diretores, a autonomia administrativa, financeira e pedagógica, processos necessários para se aprender a democracia, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral. Após muitos anos de ditadura, participar de discussões e decisões é um longo processo de construção. A gestão democrática, por tanto, relaciona-se com uma dinâmica política pelo qual as pessoas que trabalham no campo da educação identificam, refletem, planejam, dirigem, monitoram, gerenciam e agem para melhorar a própria escola e todo o sistema educacional (SOUZA, 2009).

A carta magna de 1988 estabeleceu o princípio da gestão democrática do ensino nas escolas públicas. A inclusão desse princípio na constituição deveu-se principalmente à atividade do movimento educacional, formado por professores, estudantes e trabalhadores apoiados por movimentos operários e populares na luta contra a ditadura em um ambiente de motivação política. Atualmente, a gestão democrática (GD) está se desenvolvendo adequadamente nas universidades e está paralisando o ensino básico, embora o princípio norteador de sua organização seja o

mesmo. Por causa desse imbróglio, geralmente utilizaremos o termo GD nas universidades como referência para a análise, assumindo que a GD no ensino fundamental, quando atingir seu potencial, terá um sinal político semelhante ao do ensino superior público de hoje (DAL RI, 2015).

Para Lück (2009) a gestão democrática definida tanto na CF quanto na LDB apoia-se na premissa de que a educação é um processo social e colaborativo. Os princípios da democratização da educação seriam, portanto: a aproximação da escola com a comunidade; o estabelecimento de um ambiente aberto e participativo; a promoção da educação de qualidade para todos; um ambiente dinâmico com ensino contextualizado e com perspectivas de futuro.

A participação em todos os resultados do modelo democrático que o país adotou e previu na Constituição Federal despertou interesse pelo relacionamento com mais proximidade das realidades educacionais e seus mecanismos de funcionamento em gestão escolar, com inspiração e legalidade dos planos e políticas de ensino no Brasil vigentes. No entanto, esse envolvimento tem outro efeito, ou seja, o princípio de pertencer a uma causa pública, ou seja, "as pessoas tendem a se envolver com o que lhes pertence em termos de interesse" (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p.08).

A democracia dentro da gestão escolar é então entendida como aquela ação cooperativa em que os participantes estão organizados, comprometidos e articulados coletivamente com a "promoção da educação de qualidade para todos" (LÜCK, 2009, p. 69). O diretor é então o líder desse movimento. A gestão é feita de forma colegiada com os mais diversos atores da comunidade: educadores, alunos, pais e outros colaboradores.

Na escola pública a qualidade do ensino está relacionada à consecução dos padrões e metas desejadas, ou a fatores relacionados ao funcionamento da escola, que ajudam a explicar os diferentes resultados entre alunos, escolas e sistemas educacionais. Entende-se por gestão escolar uma prática complexa que determina o planejamento, a participação e a autonomia da unidade educacional, bem como o relacionamento com a comunidade, a avaliação das atividades educacionais e os elementos estruturais e materiais utilizados nessa prática. A gestão escolar tem um impacto positivo no trabalho escolar (GOBBI; LACRUZ; AMÉRICO; ZANQUETTO FILHO, 2020).

Segundo Souza e Pires (2019, p. 273), o uso do termo "condições de governança democrática" (GD) está relacionado aos procedimentos corriqueiros utilizados nas escolas e nas redes públicas de educação para estabelecer ou melhorar as GDs, ou seja, são ferramentas de gestão. Isso significa que o desenvolvimento democrático das escolas públicas não garante a existência de um ou mais desses procedimentos, sendo eles tratados como condições para a GD. São estruturas que contribuem ou aumentam a GD, mas que são incapazes de construí-la.

Para Backman e Trafford (2007, p. 16), ao tratarem da governança democrática nas escolas europeias, apontam que existem diferenças sutis entre os conceitos de governança e de gestão democrática escolar. O termo "democracia" traz em si os valores humanos adotados pelos atores que compõem toda a comunidade escolar e completa adequadamente qualquer um dos outros dois. A expressão "governança escolar", usada de maneira ampla sobre a acepção de liderança escolar, inclui tanto os aspectos formais quanto ideológicos da gestão escolar. O termo "gestão escolar" é utilizado para abarcar prioritariamente os aspectos técnicos e instrumentais. A diferença entre eles, nesse contexto, está no fato de que a governança acentua a abertura do sistema educativo e toda sua complexidade, envolve interações e negociações. Enquanto que a gestão tende a instruir, ordenar e, intrinsecamente, traz

em si a noção hierárquica de poder. “Governamos as coisas e os seres cujo comportamento não pode ser totalmente previsível” e “gerimos coisas e seres cujo comportamento é previsível”. O que torna o termo “governança” mais adequado ao entendimento do sistema educativo orgânico, ou seja, vivo e mutável. E o termo “gestão” mais adequado ao entendimento das escolas como unidades organizacionais. Contudo, toda essa sutileza linguística não é tão facilmente perceptível nos estudos acerca do tema na literatura brasileira.

Assim, percebe-se que o conceito de democracia que conhecemos no Brasil só funciona à medida em que se entra em contato com o mundo real e com as peculiaridades dele advindas. Isso requer convívio entre os gestores escolares e a comunidade que o cerca, sendo este o objeto de estudo e mudança do processo educacional. A democracia é particularmente importante no mundo escolar, pois garante a qualidade da gestão propiciando um espaço para a construção de cidadania e autonomia entre os indivíduos. A autonomia da escola e da educação é construída de forma relacional, pois sempre acontece em conexão com os princípios educacionais e efetivação na prática profissional, visto que a escola é o sistema educacional autônomo que deve agir independentemente daqueles que estão à sua volta, porém não se pode gerir sem levar em consideração a dimensão do outro, seja sujeito agente ou educando (SOUZA; PIRES, 2018).

Considerações Finais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, confirma os princípios de ensino estabelecidos na Constituição Federal de 1988, ao destacar que a escola pública tem a prerrogativa de ser gerida de maneira democrática e com a participação de todos. Isso significa que, ao regulamentar o princípio de administração democrática definido em seu artigo 14, delegou a prerrogativa de sua estrutura e funcionamento aos sistemas educacionais.

Nota-se que a gestão institucional requer o engajamento completo na administração da escola, pois são as práticas pautadas por uma política educacional efetiva, que pode proporcionar melhorias à própria administração da escola e ao processo educacional como um todo. Sem deixar de mencionar o quanto todo sistema impacta significativamente na evolução social do Brasil e do mundo.

A perspectiva de melhorar a qualidade da educação brasileira, seja por iniciativa governamental ou participação popular e da classe pensante, deve situar as ações mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração tripartite: União, Estado e municípios (mais o Distrito Federal), objetivando, de fato, assegurar educação para todos, com qualidade e gestão educacional com eficiência.

A pesquisa bibliográfica e documental aqui adotada indicou que os normativos legais impulsionam o pleno desenvolvimento e fortalecimento de ideais direcionados para a administração democrática nas escolas públicas em nosso país. Por meio de um ambiente democrático e participativo é possível ter docentes, educadores e gestores educacionais produzindo condições mais horizontais para o diálogo e para a lida com os conflitos e problemas do cotidiano escolar. O aluno se torna parte ativa do processo, pensando sobre si e sobre o meio que o cerca, o que acaba por impactar no longo prazo todo um arcabouço social até então cristalizado. Ou seja, a sociedade muda, os alunos mudam, os educadores mudam e com eles mudam-se também os centros de construção do saber, as escolas.

As opções político-institucionais identificadas na pesquisa traduzem políticas que evocam reformas educacionais constantes, uma vez que a dinamicidade da educação em países políticos-sócio-econômicos capitalistas ambicionam desenvolver

suas economias acompanhando as transformações e inovações contemporâneas. Assim como foram mencionados ao longo do texto países da Europa, das Américas do Sul e do Norte, além da Oceania.

Por fim, nota-se que, a partir do exposto, a gestão democrática dentro do ambiente escolar foi sendo construída paulatina e concomitantemente com a evolução democrática da sociedade brasileira, refletida em seus normativos. A escola foi, é e provavelmente continuará a ser um ambiente de extrema relevância social, onde o saber se constrói, se aplica e se consolida. Precisamos, portanto, qualificar gestores e líderes para que o ambiente de ensino seja tornado um ambiente propício às trocas, com uma cultura de respeito e crescimento, rumo à construção de uma nova sociedade e de novas organizações, dentro de uma nova economia e um novo contexto.

Referências

ALMEIDA, Mônica Rafaela de; NEVES, Mary Yale; SANTOS, Francecirly Alexandre dos. Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 241-257, dez. 2013.

BACKMAN, Elizabeth; TRAFFORD, Bernard. Governança democrática das escolas. Tradução: MATOS, Filomena. Lisboa:Editorial do Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 2.896**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTARIAMINISTERIALMEC2896_2004.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

CAMARGO, Priscila. E. **Políticas Educacionais no Brasil (1990-2007)**. 2009. Monografia (Bacharel em Ciências Econômicas) - Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Economia291867.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2022.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>>. Acesso em: 07 set. 2022.

DAL RI, Neusa Maria; BRABO, Tânia Suely A. M. (Ed.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: *Oficina Universitária*; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4>>. Acesso em: 06 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>>. Acesso em: 08 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>>. Acesso em: 07 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0224639, 24 p., 2019. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>>. Acesso em: 07 set. 2022.

FERREIRA, Luiz Antônio M.; NOGUEIRA, Flávia M. B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>>. Acesso em: 08 set. 2022.

GOBBI, Beatriz Christo et al. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 198-220, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786>>. Acesso em: 08 set. 2022.

GONDIM, Patrícia Guedes Corrêa; OLEGÁRIO, Maria da Luz. Política e Gestão da Educação. In: Evangelina Maria Brito de Faria & Maria Cristina de Assis. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2011, v. Vol.4, p. 07-253.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 set. 2022.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MOEHLECKE, S. Neoinstitucionalismo e políticas educativas: arranjos institucionais na gestão escolar. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 56, n. 50, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14722>>. Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62581>>. Acesso em: 09 set. 2022.

PALUDO, A. V. **Administração pública: teoria e questões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, Campinas,

v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018203235>>. Acesso em: 09 set. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidigal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 9-32.

PRODANOV, C.C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, 2013.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003. p. 76-97.

RODRIGUES, Marta M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, Terezinha. F. A. M. As políticas de descentralização da gestão e autonomia financeira como estratégias para definição do Estado brasileiro. **Revista do Fórum Português da Administração Educacional**, Lisboa, n. 6, p. 65-76, 2006. Disponível em: https://fpae.com.pt/wp/wp-content/uploads/2006/11/Administracao_Educacional_2006.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

SANTOS, Solange Mary Moreira; CASTRO, Selma Barros Daltro de. Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e92062, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623692062>>. Acesso em: 07 set. 2022.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. *Roteiro, [S. l.]*, v. 45, p. 1–20, 2020. DOI: 10.18593/r. v45i0.23370. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23370>>. Acesso em: 9 set. 2022.

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

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>>. Acesso em: 08 set. 2022.

SILVA, J. B. da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. *Educação em Revista*, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2007.v8n1.616>. Acesso em: 09 set. 2022.

SILVA, Sidney Reinaldo. Normatividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da Conae. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122,

p. 175-193, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100010>. Acesso em: 09 set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>>. Acesso em: 08 set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57216>>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470>>. Acesso em: 08 set 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas. Fundação Luís Eduardo Magalhães, dez. 2002. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/437942/mod_resource/content/1/TEXT0%2003%20Pol%C3%ADtica%20P%C3%ABlicas%20Conceitos%20Tipologias%20e%20sub-areas%20Souza%202006.pdf>. Acesso em: 30 set 2022.

STREECK, Wolfgang. **O cidadão como consumidor**: considerações sobre a invasão da política pelo mercado. 79 ed. 2013.

AVALIAÇÃO COMPARADA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA UNIÃO EUROPEIA ⁵

ENTREPRENEURIAL EDUCATION COMPARATIVE EVALUATION IN THE EUROPEAN UNION

Alessandro Aveni⁶

 <https://orcid.org/0000-0001-6266-6818>

 <http://lattes.cnpq.br/0679425851663633>

Universidade de Brasília, UnB, DF, Brasil

E-mail: alessandro@unb.br

Lúcio Carlos de Pinho Filho⁷

 <https://orcid.org/0000-0002-3357-4110>

 <http://lattes.cnpq.br/7548673629065244>

World Christian University, WCU, Estados Unidos

E-mail: lucio.filho@institutoprocesso.com.br

Resumo

O artigo relata os resultados de análise comparadas e de indicadores da educação empreendedora na Europa mostrando dificuldades e desafios em um dos lugares com mais empreendedores, com a renda *per capita* e o desenvolvimento mais elevados do mundo. Como mostra a análise, não temos estratégias e desenvolvimento da educação empreendedora adequada aos desafios da sociedade, e as estratégias atuais retomam projetos já tentados, mas não efetivados. O trabalho mostra a complexidade do problema e a inutilidade de tentar propostas sem um aprofundamento e um conhecimento real dos problemas em cada país ou região econômica. Os resultados mostram que as soluções amadoras e de curto prazo não podem melhorar os indicadores gerais sobre desenvolvimento empreendedor e considerar que há a verdadeira conectividade entre empreendedorismo e educação. Também não se trata de concentrar a educação no ensino superior, em ferramentas técnicas, ou entrega de material didático sem professores capacitados, mas são necessárias estratégias integradas e de longo prazo.

Palavras-chaves: Educação Empreendedora. União Europeia. Empreendedor.

Abstract

The article reports the results of comparative analysis and indicators of entrepreneurial education in Europe showing difficulties and challenges in one of the places with the most entrepreneurship, with the highest per capita income and development in the world. As the analysis shows, we do not have strategies and development of entrepreneurial education adequate to the challenges of society and current strategies

⁵ Este capítulo contou com a revisão linguística dos próprios autores e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

⁶ Bacharel em Administração e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília-UnB. Doutor em Ciências Políticas pela Universidade Statale de Milano e em Administração pela Universidade Commerciale Luigi Bocconi di Milano ambas na Itália. Possui também Especialização em Estratégia Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas FGV.

⁷ Mestre em Desenvolvimento Humano e em Ciências Contábeis. Bacharel em Ciências Contábeis e em Administração Pública. Docente do UniPROCESSUS.

resume projects already tried but not yet implemented. The work shows the complexity of the problem and the futility of trying proposals without a deep understanding and a real knowledge of the problems in each country or economic region. The results show that amateur and short-term solutions cannot improve the general indicators on entrepreneurial development and consider that there is true connectivity between entrepreneurship and education. Nor is it a matter of concentrating education on higher education and technical tools or the delivery of teaching materials without trained teachers, but rather long-term, integrated strategies.

Keywords: Entrepreneurship education. European Union. entrepreneur

Introdução

Em relação ao desafio da educação empreendedora, as Universidades e centros de excelência em todo o mundo disputam a placa de melhor lugar para aprender a empreender. Na Europa, considerando a Tripla Helice, que se encontra na Estratégia de Lisboa de 2005⁸, os atores principais que propõem soluções para esse desafio, possíveis políticas e programas são: Governos, Empresas, Universidades e parcerias que incluem as três entidades. Ou seja, o nível de educação empreendedora institucional depende de uma estratégia de amplo espectro de cada país e estratégias de desenvolvimento futuras. Assim, não apenas o setor privado da economia, as pesquisas universitárias e sobretudo o apoio dos governos podem influenciar grandemente nos impactos e indicadores de educação empreendedora

Diante de dificuldades para uma metodologia compartilhada de indicadores do fenômeno da educação empreendedora e seus impactos, há uma diferença entre os sistemas e os tipos de ensino em todos os países e estados. A União Europeia, como o Brasil, tem muitas propostas de educação empreendedora, mas ainda não há uma análise consolidada e pesquisas repetidas e compartilhadas. Certamente, um sistema consolidado de pesquisa encontra diversas dificuldades conceituais e práticas.

Um elemento importante é que nas pesquisas continua existindo uma confiança internacional sobre a conexão direta entre a educação empreendedora e o crescimento econômico. A relação entre os sistemas econômicos e o empreendedorismo está bem explicada nas pesquisas Global Entrepreneurship Monitor (GEM), que tem diferentes *drivers* ou tendências de desenvolvimento dependentes da estrutura dos setores econômicos e dos sistemas de políticas econômicas que dependem das decisões políticas nacionais. O objetivo do atual trabalho é mostrar as dificuldades e os desafios atuais da educação empreendedora europeia usando como referência os sistemas nacionais, cada país europeu é um sistema diferente com base em suas próprias culturas empreendedoras.

Os procedimentos metodológicos usados são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa na *internet* sobre modelos e a construção de uma síntese para compará-los. A comparação não tem como base pesquisas sobre características empreendedoras ou percepção típicas da análise do empreendedorismo comportamental, principalmente do sistema Eurydice⁹ que publica descrições dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos dedicados a temas específicos, indicadores e estatísticas no domínio da educação.

⁸

https://web.archive.org/web/20100805161127/http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=30

⁹ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

O estudo se justifica, pois pode ser utilizado em países como o Brasil para entender as dificuldades de organizações supranacionais complexas, como na Europa, onde são relatadas muitas pesquisas e avaliações que devem ser utilizadas para estabelecer estratégias educacionais empreendedoras, evitando soluções amadoras ou trilhas mais simples e populistas. Estas podem resolver problemas de curto prazo, mas não evitam que novos empreendedores se concentrem em lugares onde há condições favoráveis para empreender, ou seja, os melhores empreendedores do país saem para empreender no exterior.

Inicialmente são descritos os sistemas de ensino internacional de empreendedorismo e sucessivamente é feita uma análise comparada usando a rede Eurydice¹⁰, cuja missão consiste em explicar como os sistemas educativos são organizados e aplicados na Europa. Publicamos descrições dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos de temas específicos, indicadores e estatísticas no domínio da educação. Os resultados da análise são uma síntese de fatores positivos e desafios para educação empreendedora nos próximos anos.

Desenvolvimento

De acordo com Aveni (2014), empreender não pode ser uma ação diretamente ligada a educação como sistema educacional, mas entendida como a do próprio ambiente e derivada da interação com o sistema econômico, geográfico e cultural. Contudo, a educação pode influenciar os resultados pois influencia o *mindset* e a cultura dominante nos lugares.

Instituições e Educação empreendedora.

O empreendedorismo é uma das forças motrizes do desenvolvimento econômico (Acs & Audretsch, 2005; Schumpeter, 2034). Segundo Drucker (1985), o empreendedorismo ocorre em ambientes incertos e ambíguos ou sistemas econômicos que mudam. Assim, a economia e as instituições de um país são decisivas para promover condições que encorajem a assunção de riscos de *neo* empreendedores.

Na perspectiva schumpeteriana, usada para Aveni (2014), o empreendedorismo é um processo que gera crescimento econômico ao criar e explorar novas combinações de fatores (SCHUMPETER, 1934). O processo nasce com uma ideia, se desenvolve com uma invenção e depois essa invenção é transformada em uma inovação se existir uma oportunidade de mercado. Entretanto, o processo não se completa somente na sua dimensão econômica, mas é transversal entre dimensões geográficas, culturais e econômicas.

Assim, instituições, mercado e lugares criam condições diferentes, e sempre em mutação, e os empreendedores, dependendo das tecnologias, são entidades econômicas ou sujeitos diferentes cuja categorização ou praxeologia é usada mais por fins explicativos e didáticos. As grandes diferenças trazem grande dificuldade para definir causas e efeitos de ações para fomentar o empreendedorismo em um país.

Porém, o que está comprovado das pesquisas é de que a ação econômica ou humana (VON MISES 1949) depende da cultura local, pois esta mesma molda a ação humana, empreendedora e está por sua vez influenciada. Nesse processo circular de interações recíprocas, as instituições fornecem bases para o ser humano e futuro empreendedor que se sumam a educação da família e da aprendizagem gerado nas interações com pessoas e associações no ambiente social dele.

¹⁰ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

Instituições como Universidades ou de educação superior são apontadas como fundamentais, mas é preciso pensar que uma educação básica muita vez é responsável pela escolha do percurso educacional. A escolha inicial não é uma sequência de decisões que abrange uma visão integrada e real do ensino a empreender, o percurso de educação empreendedora geral tem um modelo aproximado e empírico com base em tentativa e erros (FILLION, 1997,1999,2004, DOLABELLA, 2003, 2006).

Nessa perspectiva, os desafios da educação empreendedora são imensos, pois a simples equação “educação empreendedora” = “maior número de empreendedores” parece uma grande simplificação que não explica os detalhes da verdadeira interação. Isso não permite trabalhar em políticas focadas em ofertar mais instrumentos e suporte aos empreendedores.

Deve-se pensar numa educação empreendedora caótica como uma tendência difusa, sempre atualizada, com base não determinista (ou positivista), mas criativa e fundamentalmente inovadora. Porém, também chama a atenção de que “inovação” não é igual a empreendedorismo. Ou seja, a inovação é um processo complexo que parte de uma pesquisa básica, que nada tem a ver com o crescimento econômico, mas que produz as bases para que os empreendedores possam aproveitar essas inovações e desenvolver negócios ou empreendimentos sociais.

Embora seja caótica na sua execução empírica, a educação empreendedora deve ter bases institucionais, enquanto o empreendedorismo tem bases sociais e respeita os desejos da sociedade. Em outras palavras, um programa de educação ou qualquer educação formal será sempre algo ofertado de maneira complementar para o empreendedor. Ele pode utilizar essa educação formal aproveitando ferramentas teóricas e de gestão, porém sempre mantendo sua formação real no campo. Um empreendedor não pode ser “licenciado” como acontece formalmente nas incubadoras.

Explicando esse conceito, a licenciatura ou graduação fornecida sobre uma incubadora para uma *startup* é mais um reconhecimento de capacidades empreendedoras e de formação de conhecimento e de ferramentas gerenciais. De acordo com a UNB¹¹, o Programa Multincubadora de Empresas é credenciado pelo Comitê da Área de Tecnologia da Informação (CATI) e do Ministério da Ciência e Tecnologia. Com essa resolução as empresas que passam pelo processo de incubação continuam ligadas a incubadora após sua graduação.

Pode se dizer ao final que não há um percurso escolar ou educacional para empreendedores. Além dos definidos por empreendedores que cada país em sua legislação, não há uma legislação que coloque o empreendedor como sujeito jurídico (AVENI 2014), pois o hiato entre a constituição de uma *startup* e a existência de empresa consolidada é o único sinal que manifesta a existência de um empreendedor. A legislação prefere o conceito de empresa e de empresário, que permite uma identificação mais fácil para fins fiscais e de tutela de terceiros.

Sabe-se que não há hoje um indicador certo que divida novos negócios no mercado, como por exemplo, novas lojas ou empresas sem inovação, ou seja, não há como avaliar empresas dirigidas por empresários e empreendedores considerando os schumpeterianos com tecnologia destrutiva, mas os com tecnologia incremental ou que usam transferência de tecnologia do exterior para empreender em novos mercados.

¹¹ <http://nupitec.cdt.unb.br/multincubadora/basetecnologica/index/?menu=e&menuc=i>

Uma maneira de indicar os empreendedores seria um certificado como os títulos acadêmicos. Contudo, a educação que pode dar um certificado não é responsável por novos empreendimentos, pois nos EUA apenas 18% dos empreendedores de primeira viagem consegue sobreviver e a maioria (mais de 60%) dos empreendimentos nos EUA¹² nascem em casa. Estamos em um mercado privilegiado para empreendedores.

De acordo com a análise comparativa qualitativa (QCA) de SENDRA *et al.* (2021) de uma amostra de 48 países usando dados provenientes do Global Entrepreneurship Monitor e do Global Innovation Index.

“influência de fatores institucionais no desenvolvimento do empreendedorismo, ou seja, a estabilidade política, a eficácia do governo, a qualidade regulatória, um estado de direito robusto, a facilidade de iniciar um novo negócio e a facilidade de obter crédito pode explicar a presença e ausência de empreendedorismo” (SENDRA 2021 pg.8).

Os resultados da pesquisa mostram que as características socioeconômicas de cada país e fatores institucionais influenciam o empreendedorismo e em particular países com baixos níveis de PIB *per capita* e propensão à corrupção, a ausência de um Estado de direito robusto e procedimentos simples incentivam o empreendedorismo. Essa análise foi confirmada por Costa Marasea, *et al.* (2018) que relatam que no Brasil há uma tendência grande de empreender diante de uma situação institucional com baixos níveis de renda *per capita*. Por outro lado, em países com renda *per capita* acima da média, e baixos níveis de corrupção, os resultados sugerem que as características socioeconômicas de cada país e fatores institucionais são propícios ao empreendedorismo (SENDRA *et al.*, 2021).

Os resultados sugerem que a ausência de um Estado de direito robusto e a facilidade de procedimentos burocráticos estimulam o empreendedorismo. No entanto, esse modelo deve incentivar uma padronização formal das instituições que incentivam os empreendedores que desenvolvem seus negócios por oportunidade e não por necessidade. Este empreendedorismo de oportunidade, incentivado por instituições formais, contribui mais para o desenvolvimento. Porém a natureza do empreendedorismo em cada país (necessidade x oportunidade) requer uma configuração institucional específica.

Diferentes estratégias e sistemas educacionais na Europa

Definidas as diferenças entre sistemas emergentes como o Brasil, e desenvolvidos como a Europa comentaremos as diferentes estratégias e modalidades, pois como dito antes, a educação empreendedora depende de diferentes fatores que não são modificáveis em longo prazo.

Podemos evitar confrontos e comparações frequentes e que visam uma contraposição entre blocos com base uma lógica dialética superada e pouco profissional. Em outras palavras, tentamos ver o fenômeno sem ideologia marxista ou que confundem a realidade e os processos com uma construção histórica e filosófica. Não que a história não seja importante, a cultura depende da trajetória de cada país, mas não deve ser usada instrumentalmente para conflitos e sim para explicar.

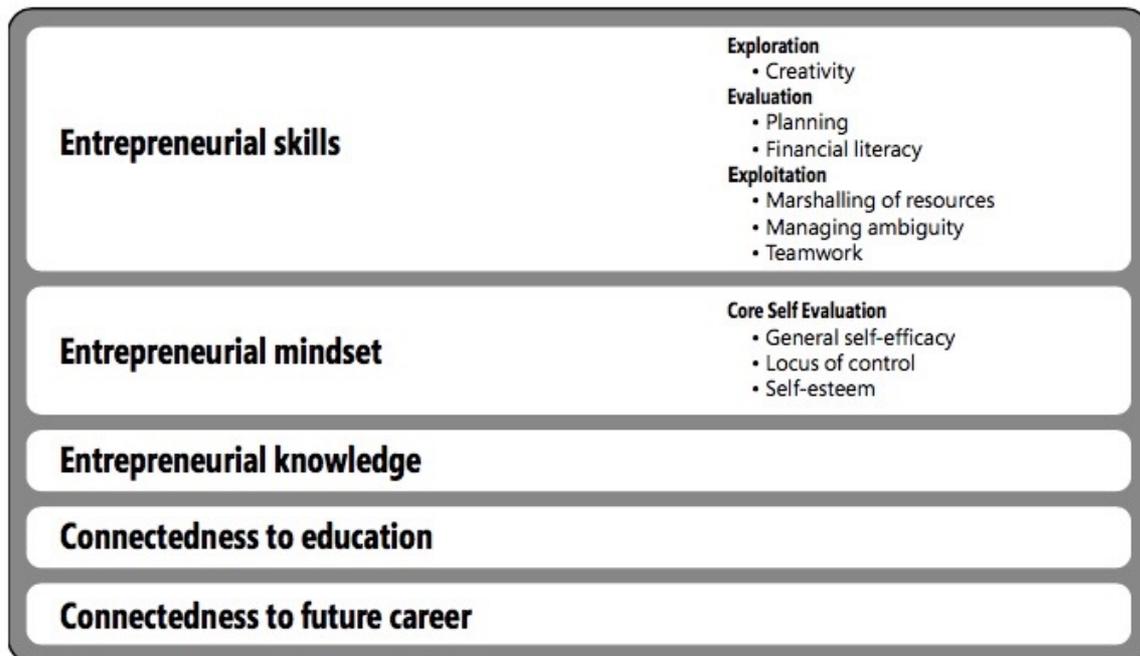
Podemos dizer que na Europa há estratégias de educação empreendedora que, em parte, se aproximam, sobretudo em academias, onde os modelos educacionais empreendedores são conhecidos e utilizados, e nos discursos dos

¹² <https://smallbiztrends.com/2019/03/startup-statistics-small-business.html>

governos. Contudo, na realidade há diferenças na prática empreendedora, no suporte aos empreendedores iniciantes e nas *startups*, além do sistema de inovação.

De acordo com ASTEE (2014), estudar o impacto da educação para o empreendedorismo leva naturalmente a estudar a questão de sua avaliação, que não pode ser totalmente desvinculada da sua engenharia pedagógica, tanto ao nível da conceição como ao nível da implementação do programa (BÉCHARD; GRÉGOIRE, 2005; FAYOLLE; GAILLY, 2008, 2013).

Figura 1 - Indicadores de educação empreendedora



Fonte: ASTEE (2014).

Os indicadores individuais da ASTEE foram obtidos com uma pesquisa na Europa. Os questionários da pesquisa ASTEE se basearam em pesquisas e foram validados em duas grandes pesquisas, incluindo 13 países e um total de 6.488 entrevistados. O ponto de partida foi a definição europeia de empreendedorismo¹³, como competência-chave, e a educação para o empreendedorismo é composta por diferentes elementos. Foram identificadas cinco dimensões: habilidades, conhecimento, mentalidade, conexão com a educação e conexão com a carreira futura.

Com esse conjunto de indicadores, na Europa, foram analisados os sistemas de educação empreendedora. Entretanto, de acordo com Eurydice (2017), em cerca de 10 países não há uma definição generalizada de educação para o empreendedorismo no contexto nacional. Considerando a Europa Unida como um bloco parecido ao Brasil, é possível perceber que aqui também há uma certa diferença entre os estados.

¹³ "Empreendedorismo é quando você age sobre oportunidades e ideias e as transforma em valor para os outros. O valor que é criado pode ser financeiro, cultural ou social". "A educação para o empreendedorismo refere-se a conteúdos, métodos e atividades que apoiam a criação e desenvolvimento de conhecimento, competências e experiências que tornam desejável e viável que os alunos iniciem e participem em processos de criação de valor empreendedor."

De acordo com Eurydice (2017) e segundo o Eurobarómetro especial Empreendedorismo na UE e além, publicado em 2012, menos de um quarto (23%) dos inquiridos na UE referiu ter participado num curso ou atividade na escola sobre empreendedorismo, definido como a transformação de ideias em ações e o desenvolvimento de projetos próprios. Entre os jovens entrevistados, a probabilidade de ter participado de um curso de empreendedorismo foi duas vezes maior.

Os resultados do inquérito PISA realizado em 2012 mostram que, e isso ainda acontece, uma elevada percentagem de jovens de 15 anos não possui competências básicas para a resolução de problemas. No entanto, curadores e professores fazem a diferença na aquisição de habilidades de resolução de problemas. Porém, a oferta de cursos de educação para o empreendedorismo raramente é incluída na formação inicial de professores, sendo mais utilizada no desenvolvimento profissional contínuo. O material educativo é a forma mais comum de apoio prestado pelas autoridades centrais (EURYDICE, 2017).

Considerando a pandemia em 2019, parece que a situação geral não está melhor agora, pois o relato (EURYDICE 2022) diz que na Europa temos três tipologias de educação. Cerca de um terço dos países europeus têm uma percentagem relativamente baixa de adultos que não concluíram o ensino secundário (abaixo da média da UE) e uma taxa relativamente elevada de participação de adultos pouco qualificados na educação e na formação (acima da média da UE). Os países com esse perfil encontram-se principalmente nas partes norte e oeste da Europa.

Outro grupo de países europeus (cerca de um terço) apresenta uma baixa percentagem de adultos pouco qualificados e, ao mesmo tempo, uma baixa taxa de participação destes adultos na educação e na formação. A maioria desses países está localizada na Europa Oriental, embora alguns países da Europa Ocidental se enquadrem nesse grupo. Vários países localizados no Sul da Europa têm uma elevada proporção de adultos pouco qualificados e uma taxa de participação relativamente baixa desses adultos na educação e na formação.

De acordo com o relato, os sinais indicam uma tendência para incluir os objetivos da educação para o empreendedorismo entre as estratégias mais amplas relacionadas com a inovação. A OCDE identificou estratégias de inovação de espectro mais amplo que respondam melhor à coordenação da política de educação e inovação, garantindo que o setor educacional desempenhe um papel ativo no estímulo para uma inovação maior (EURYDICE, 2017).

Contudo, a prevalência de estratégias específicas de educação para o empreendedorismo está localizada nos países nórdicos. Essa pode estar ligada ao compromisso destes últimos com a inovação, evidenciado pela sua presença constante na vanguarda das classes internacionais em termos de inovação. Em 2017, a Suécia, a Finlândia e a Dinamarca estão no topo do European Innovation Scoreboard¹⁴ 2015, e estão entre os 10 melhores países do mundo de acordo com o Global Innovation Index¹⁵, que também vê a Noruega entre os 20 melhores, e mantém até hoje posições elevadas nesses indicadores.

O relato sempre vem comprovando o afirmado nas pesquisas, ou seja, no nível primário o ensino do empreendedorismo na Europa é principalmente incluído no currículo sob a forma de objetivos curriculares, que também são comuns aos outros níveis de ensino. A educação para o empreendedorismo é mais utilizada no ensino secundário superior e as abordagens são mais variadas, muitas vezes é uma

¹⁴ https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-innovation-scoreboard_en

¹⁵ <https://www.globalinnovationindex.org/Home>

disciplina separada e parte integrante de outras disciplinas, especialmente ciências sociais, economia e estudos de negócios.

No entanto, nesse nível de ensino é muitas vezes lecionada como disciplina opcional, em linha com o fato de, em geral, os alunos terem mais liberdade de escolha no ensino secundário superior do que nos níveis inferiores. No entanto, é mais improvável que a educação para o empreendedorismo alcance todos os estudantes em países onde está incluída em disciplinas opcionais em vez de obrigatórias e onde não é uma disciplina transversal.

O relato Eurydice (2014) evidencia que alguns países se destacam por terem incorporado muitos resultados de aprendizagem diferentes relacionados ao empreendedorismo. Por exemplo, a Estônia, Espanha, Polônia, Romênia, Eslovênia, Finlândia, Reino Unido (País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia), Montenegro e Noruega. Na Estônia e em Montenegro os resultados de aprendizagem estão novamente ligados aos objetivos transversais e disciplinas opcionais. Na Comunidade Alemã da Bélgica (EFPI escolar), na República Checa e no Reino Unido (Escócia), no que diz respeito ao ensino secundário superior geral, estão associados a uma abordagem transversal à educação para o empreendedorismo.

Na Estônia, Espanha, Áustria, Polônia, Romênia, Eslovênia, Finlândia, Reino Unido (País de Gales e Irlanda do Norte), Montenegro e Noruega uma gama mais ampla de resultados de aprendizagem relacionados ao empreendedorismo é incorporada aos currículos, uma vez que são integrados em disciplinas separadas com foco em empreendedorismo e/ou outros assuntos.

Quase todos os países organizam cursos de desenvolvimento profissional contínuo de educação empreendedora para professores. Em 15 deles, os cursos estão abertos a todos os professores, do ensino primário ao secundário, incluindo os do EFPI em meio escolar (Dinamarca, Croácia, Letônia, Malta, Polónia, Eslovénia, Finlândia, Suécia, Reino Unido (País de Gales e Escócia), Bósnia e Herzegovina, Islândia, Montenegro, Sérvia e Turquia).

Na Bulgária e Espanha, o CPD está disponível para todos os professores de escolas gerais. No entanto, cursos desse tipo para professores de EFPI em meio escolar também existem em algumas Comunidades Autónomas espanholas. Na França, os cursos estão disponíveis para todos os professores, exceto para os professores do ensino fundamental. Na Estônia, as atividades de DPC são acessíveis a todos os professores, exceto no ensino secundário geral, que são limitados aos que trabalham nas áreas dos estudos sociais, economia e matemática.

Assim, hoje em dia de acordo com Lilischkis *et al.*, (2021) a Comissão Europeia implementou o projeto “Peer-Learning Activities in Entrepreneurship Education and in Women’s Entrepreneurship” (2018–2021). O projeto tem cinco principais áreas: treinar educadores, garantir a cooperação das partes interessadas, compartilhar conhecimento, aumentar a conscientização sobre os benefícios da EE, bem como realizar pesquisas e análises sobre EE. Essas áreas estão interligadas e se reforçam mutuamente:

Foi confirmado nessa proposta pós-pandemia que a Europa precisa de mais pessoas que possam enfrentar os desafios com os conhecimentos, as competências e as atitudes adequadas para transformar ideias em ação. A estratégia na Europa vai capacitar e fomentar competências empreendedoras para com a educação certa ou educação para o empreendedorismo. Assim, a nova Agenda Europeia de Novas Competências¹⁶ tem quatro pilares: ação coletiva, competências adequadas para o

¹⁶ <https://ec.europa.eu/social/skills-agenda>

emprego, apoio para as pessoas na aprendizagem ao longo da vida e investimento nas competências. Em específico, a Ação 7 da Agenda é “Aumentar os diplomados em STEM¹⁷ e fomentar as competências empreendedoras e transversais”. (LILISCHKIS et al., 2021).

Resultados da análise: desafios para a educação empreendedora na Europa

Resumindo a situação da educação empreendedora na Europa, nenhum país examinado, segundo os relatórios Europeus, integrou totalmente a educação para o empreendedorismo nas escolas. Isso num sentido mais abrangente de uma integração partindo da educação básica.

Para Ensino inferior:

- Os dados mostram que, em quase metade dos países/regiões europeus, os resultados de aprendizagem relacionados com o empreendedorismo são explicitamente mencionados no ensino primário e secundário inferior, bem como competências como criatividade, planeamento, literacia financeiro e trabalho em equipe.
- A alfabetização financeira parece ser o ensino mais comum mencionado no currículo para empreendedores, principalmente no ensino médio.
- Aprendizagem relacionada com competências como gestão de recursos e gestão de incerteza/risco ou competências empreendedoras, incluindo especialmente a avaliação de oportunidades de carreira e oportunidades na área empresarial são muito mais raras.
- No domínio das competências empreendedoras, apenas o papel dos empreendedores na sociedade surge como tema presente num número ligeiramente superior de países/regiões.

No Ensino Superior:

- Nas competências para criatividade, planeamento e alfabetização financeira, o número de países que alcançaram resultados de aprendizagem é praticamente o mesmo, enquanto para o último, ou seja, trabalho em equipe, menos países o incluem em níveis de ensino superior.
- Pelo contrário, os resultados de aprendizagem ligados a algumas competências, nomeadamente a gestão de recursos e incertezas/riscos, bem como a área de competências que inclui a avaliação de oportunidades, nenhuma das quais é muito comum no ensino básico e secundário inferior de escolas, mas podem ser encontrados duas vezes mais em países no nível superior.
- Para os restantes tipos de competências e capacidades, como criatividade, planeamento, literacia financeira, papel dos empreendedores na sociedade e oportunidades de carreira no empreendedorismo, o quadro é essencialmente o mesmo do ensino inferior.

Isso leva pensar aos seguintes desafios gerais para os próximos anos para ensino empreendedor que estão em pauta nas estratégias da Comissão Europeia com alguns projetos, como relatado:

- melhorar, capacitar e fomentar competências empreendedoras básicas integradas por todos os níveis escolares em todos os países de maneira homogênea;
- empreendedorismo para a transição digital e novas tendências na economia;

¹⁷ STEM is an abbreviation for Science, Technology, Engineering, and Mathematics.

- empreendedorismo social e do meio ambiente, ou seja, orientado ao desenvolvimento sustentável, como por exemplo, na economia circular.

Para modificar os resultados é necessário definir ações entre as estratégias que possam melhorar os indicadores (ASTEER) mostrados, ou seja:

- habilidades empreendedoras.
- cultura e ambiente empreendedor.
- conhecimentos para empreendedores.
- conectividade com educação e futuras carreiras.

As habilidades podem se desenvolver com projetos educacionais integrados e transversais desde o ensino básico, mas com reais possibilidades de praticar o empreendedorismo. Laboratórios e incubadoras podem ajudar nesse processo.

Porém, a cultura e o ambiente empreendedor são peças fundamentais para que o projeto empreendedor não seja desenvolvido somente em alguns ambientes, como em regiões inovadoras ou *clusters* como a Silicon Valley, mas sejam espalhados por todos os países igualmente.

Deve ser definido um conjunto de ferramentas para empreendedores, não somente técnicos e financeiros como é feito hoje (por exemplo, o fomento de áreas como o STEM), mas com mais abrangência, incluindo o desenvolvimento sustentável e as ciências humanas.

Assim, a conectividade com a educação é apenas parte do processo de geração de novos empreendedores. Há uma relação circular e composta de interações entre os vários componentes e as ações de uma estratégia.

Considerações finais

O estudo mostrou as características da educação empreendedora na Europa ressaltando os desafios que devem ser enfrentados com base os estudos Eurydice. Contudo, uma análise com base histórica tem como limite as tendências futuras que deveriam ter um estudo complementar para uma visão completa do fenômeno.

Por exemplo o que dizer dos desafios da economia da informação e a forte tendência de digitalização da indústria 4.0 que está emergindo como *driver* do desenvolvimento das economias mundiais? E em relação a IA, ou inteligência artificial, e as interações nas redes usando *internet*, teremos novas maneiras de apreender e criar conhecimentos. Como lidar e mudar sistemas de ensino não apenas transformando o ensino presencial com o ensino a distância, mas mudando a maneira de ensinar e apreender? Como incluir os movimentos “*makers*” e a capacitação pelo mundo do IOT (*internet of things*) em que há o compartilhamento de uso e de conhecimentos?

Os desafios aqui abordados aumentam sempre diante das mudanças sociais, no direito, na economia e nas relações que estão acontecendo e mudarão, nos próximos anos, a maneira de fazer negócios e empreender. A frente desta mudança do sujeito, o empreendedor, e da sua ação de empreender, será que as bases educacionais de hoje serão adequadas? Permanece a questão que deve ser sempre o norte, pois como foi dito no início, há uma relação interativa entre o empreendedor e a sociedade, cada mudança implica adequação dos dois elementos em conjunto e isso implica mudar objetivos educacionais também.

Referências

ACS, Zoltan. J; AUDRETSCH, David. B. Entrepreneurship and innovation. Max Planck institute of economics, group for entrepreneurship. **Growth and Public Policy Working Paper No. 2005-21.** 2005.em
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/20011/1/2005-21.pdf>.

MOBERG, Kåre; et al. **How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education:** A report of the ASTEE project with a user guide to the tools The ASTEE project – Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education. The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise, Denmark, 2014.

AVENI, Alessandro. **Empreendedorismo Contemporâneo:** Teorias e Tipologias. Editora Atlas 2014.

DESROCHES, Jocelyn J Y. Book Review: The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural Context. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 5, n. 1, p. 100, 2008. DOI 10.1504/IJESB.2008.015956.

CARNIO, D. et al. THE TEACHING OF ENTREPRENEURSHIP: A Case Study in the Area of Sciences Applied in Graduation Courses in the Interior of São Paulo. **The International Journal of Business Management and Technology**, v. 2, n. 6, 2018.

DOLABELA, Fernandes. **Pedagogia Empreendedora.** São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa /** Fernando Dolabela. -- 30. ed. rev. e atual. – São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles.** [S. l.]: Harper & Row, 1985.

EURYDICE. Commissione europea/EACEA/Eurydice. Entrepreneurship Education at School in Europe. **Rapporto Eurydice. Lussemburgo:** Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea. 2017.

_____. 2021. **Istruzione e formazione degli adulti in Europa:** costruire percorsi inclusivi per lo sviluppo di competenze e qualifiche. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.2022

FILION, L. J. FROM ENTREPRENEURSHIP TO ENTREPRENOLOGY: THE EMERGENCE OF A NEW DISCIPLINE. **Journal of Enterprising Culture**, v. 06, n. 01, p. 1–23, mar. 1998.

_____. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes depequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v.34, n.2, p.05-28, abril-junho1999.

_____. Entendendo os Intraempreendedores como visionistas. **Revista de Negócios, Blumenau**, v.9, n.2, p.65-80, abril-junho, 2004.

FAYOLLE, Alain; GAILLY, Benoit. From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. **Journal of European Industrial Training**, v. 32, n. 7, p. 569–593, 1 jan. 2008. DOI 10.1108/03090590810899838

FAYOLLE, Alain; GAILLY, Benoit. The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intention: Hysteresis and Persistence. **Journal of Small Business Management**, v. 53, n. 1, p. 75–93, jan. 2015. DOI 10.1111/jsbm.12065.

SENDRA-PONS, Pau; COMEIG, Irene; MAS-TUR, Alicia. Institutional factors affecting entrepreneurship: A QCA analysis. **European Research on Management and Business Economics**, v. 28, n. 3, p. 100187, set. 2022. DOI 10.1016/j.iedeen.2021.100187

SCHUMPETER, Joseph A. **The theory of economic development; an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle**. trad. Redvers Opie. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1934.

VON MISES, Ludwig. **Human action: a treatise on economics**. Auburn, Ala: MISES, 2008.

A EDUCAÇÃO DO FUTURO: ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DIGITAIS¹⁸

THE EDUCATION OF THE FUTURE: ANALYSIS OF THE GENERAL COMPETENCES OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AGAINST DIGITAL INFLUENCES

Ana Carolina Ribeiro Hee¹⁹

 <https://orcid.org/0000-0002-0470-0835>

 <http://lattes.cnpq.br/6581775048657258>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: carolribeiro@gmail.com

Marli Alves Flores Melo²⁰

 <https://orcid.org/0000-0002-9919-230X>

 <http://lattes.cnpq.br/3171875327686453>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: floresmelo@gmail.com

Resumo

Este artigo trata sobre o protagonismo humano como o grande responsável pelas futuras mudanças em âmbito mundial. Objetiva apresentar a influência das tecnologias digitais no comportamento e desenvolvimento humano e analisar as relações da evolução educacional brasileira frente às recentes demandas. Como método de pesquisa usa Análise de Conteúdo. Na geração de dados sobre os temas educação, tecnologias digitais e competências humanas, caracteriza a pesquisa nas abordagens bibliográfica e documental. São necessárias mudanças nas tendências de comportamentos dos atores envolvidos com educação. Conclui-se que a educação deve ser o agente transformador capaz de formar indivíduos e promover o desenvolvimento de suas infinitas capacidades de ser, estar e agir. Sugere aprofundamento nos desafios a serem enfrentados por educadores, gestores e setores envolvidos no que tange as políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Educação. Competências. Tecnologias Digitais.

Abstract

This article deals with human protagonism as the main responsible for future changes worldwide. It aims to present the influence of digital technologies on human development and analyze the relationship of Brazilian educational evolution to recent demands. As a research method uses Content Analysis. In the generation of digitals on the topics of education, technologies and human capabilities, it characterizes the research in bibliographic and documentary approaches. These are effective changes in the behavioral trends of actors with education. It is concluded that it can be an agent of transformation capable of developing and promoting the development of its infinite

¹⁸ Este capítulo contou com a revisão linguística dos próprios autores e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

¹⁹ Mestranda em Educação. Afiliação institucional: Universidade Católica de Brasília.

²⁰ Doutora e Mestre em Educação. Afiliação institucional: Universidade Católica de Brasília.

capacities of being, being and transforming. It suggests funding in the challenges and to be developed by managers, educational managers with regard to public policies.

Keywords: Education. Skills. Digital Technologies.

Introdução

Concernente as relações entre o homem na sua forma de ser/estar na sociedade e o seu desenvolvimento cognitivo, pode-se afirmar que perpassam constantemente por processos de mudanças, adaptações e evoluções. Consoante a estes encaminhamentos, situa-se que as inovações tecnológicas recentes têm provocado rápidas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais, entre tantas outras áreas, que compõem a atividade humana. Tais movimentações, muitas vezes de carácter disruptivo, despertam necessidades nunca antes imaginadas. De todo modo, a forma de conceber o tempo, o espaço, os relacionamentos e a utilização de novos dispositivos, certamente, incidem em grandes desafios a serem enfrentados por educadores nesta era.

No atual cenário das políticas educacionais político do Brasil os gestores escolares demonstram preocupações sobre os rumos a seguir nas tendências tecnológicas inseridas no ensino- aprendizagem, bem como procuram maneiras de como colocar prática no cotidiano escolar as tecnologias emergentes nos processos educacionais vigentes. Entre os enfrentamentos dos desafios pelos atores envolvidos com a educação, vislumbram garantir uma formação integral do indivíduo definida legalmente em documentos que direcionam, estruturam e normatizam o processo educacional brasileiro, como se lê na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015).

Nessa linha de pensamento, propõem-se realizar uma pesquisa no objetivo principal de apresentar a influência das tecnologias digitais no comportamento e desenvolvimento humano. Especificamente, analisar as relações da evolução educacional brasileira frente às demandas desta nova era.

Quanto aos aspectos metodológicos, elegeu-se para este estudo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) que se fundamenta por um conjunto de técnicas de análise, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo para se obter indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições do estudo.

Na geração e coleta de dados, caracterizou-se a pesquisa nas abordagens definidas por Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009): (i) pesquisa bibliográfica - modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico. Remete às contribuições de diferentes autores, proporcionando o contato direto com obras, artigos ou documentos relacionados ao tema de estudo; (ii) pesquisa documental – documentos consultados e identificados como relatórios, reportagens de jornais, revistas sem tratamento científico, fontes primárias de dados originais, que demandam uma análise mais cuidadosa.

Justifica-se, este estudo, na proposta de promover um encontro entre autores futuristas e educadores contemporâneos, afim de encontrar pontos comuns e argumentos divergentes sobre a isenção da era digital no contexto escolar. Destaca-se, que esse ideário, emergiu como uma provocação suscitada nos seminários realizados durante a disciplina de pensamento pedagógico e políticas da educação (2021/1) do curso de pós-graduação *Stricto Sensu* de mestrado e doutorado em educação da Universidade Católica de Brasília.

Diante do exposto, se apresenta este artigo em tópicos, assim descritos: primeiro - a posição do ser humano na era tecnológica, com citações de autores futuristas e tendências de comportamentos em uma era globalizada e digital; segundo - o foco na educação, relaciona a demanda de um mundo competitivo com o novo perfil de desenvolvimento cognitivo humano, com ênfases na educação, trabalho e o projeto de vida vistos como protagonistas indispensáveis no papel do indivíduo inserido na cultura do ciberespaço; terceiro – toma-se como base o novo cenário do século 21 para revisitar a educação formuladas no século passado e as relações com as legislações vigentes. Em seguida, se tece algumas conclusões no intento de situar o leitor de forma abrangente nas relações formadas entre educação, tecnologias digitais e desenvolvimento por competências. Finaliza-se com referências citadas ao longo do texto.

Discussão

1. O ser humano e a era tecnológica

Em relação as questões comuns entre crianças e os jovens e adultos quando se referem à educação e tecnologia, de certa maneira pode-se perceber uma substituição de professores por robôs pelo alto nível de inteligência de máquinas e a relação entre o homem e esses dispositivos. Esta troca de posições se transforma em preocupação para se assimilar o novo papel do ser humano, que Lee (2019) pontua ser muitas dúvidas que emergem do pensamento criativo de pessoas vistas como poderosas no mundo, o que mostra como a Inteligência Artificial (IA) ocupa espaço em nossas mentes.

Entretanto, em algumas décadas os setores envolvidos em soluções tecnológicas se fizeram presente na Inteligência Artificial como forte influência em atividades de diversas áreas. Deste aspecto tecnológico, Arrieta (2020) o caracterizou como uma máquina de inteligente com capacidade de aprendizagem, raciocínio e adaptação, assim discorre:

Enquanto as raízes da IA remontam há várias décadas atrás, há um claro consenso sobre a importância primordial caracterizada hoje em dia por máquinas inteligentes dotadas de capacidade de aprendizagem, raciocínio e adaptação. É em virtude dessas capacidades que os métodos de IA estão alcançando níveis de desempenho sem precedentes ao aprender a resolver tarefas computacionais cada vez mais complexas, tornando-os fundamentais para o desenvolvimento futuro da sociedade humana. A sofisticação dos sistemas alimentados por IA aumentou recentemente a tal ponto que quase nenhuma intervenção humana é necessária para seu projeto e implantação. Quando as decisões derivadas de tais sistemas afetam, em última análise, as vidas dos humanos (por exemplo, medicina, lei ou defesa), há uma necessidade emergente de compreender como tais decisões são tomadas [...] (ARRIETA, 2020, p. 1).

Para além disso, autores futuristas se dedicam em estudar tendências globais em tentativas de aproximar-se da realidade do futuro. Em corroboração, Kelly (2018) define o futuro como o intervalo de tempo que se inicia após o presente e não tem um fim delimitado, considera que esse novo tempo é composto por seis eixos, conforme se mostra no quadro 1:

QUADRO 1: Eixos que compõem o Futuro

Eixos	Características
Fast (Futuro veloz)	Tudo será muito mais rápido do que é hoje. Como exemplo, observe a evolução das crianças ou da tecnologia e compare com 10 ou 15 anos atrás. A velocidade das coisas e a dificuldade de processar essa realidade rápida só tendem a aumentar.
Urban (Futuro urbano)	O crescimento desmesurado das cidades no mundo tem alterado o conceito de metrópole para megalópole. Cada vez mais, as cidades concentrarão mais oportunidades, empresas, concorrência, poder de compra, oferta e desafios; por isso, as pessoas tendem a se mudar cada vez mais para as cidades, transformando as megalópoles em autênticos aglomerados de prédios, carros e pessoas, influenciando decisivamente a qualidade de vida de todos.
Tribal (Futuro em tribos)	Para entender os consumidores, será (já é) necessário abandonar a tradicional segmentação geográfica ou psicográfica e focar os comportamentos tribais e estereotipados. As tribos e os grupos polissociais assumem relevância quando queremos entender quem pode ser o nosso cliente ou qual a dimensão do nosso mercado potencial.
Universal (Futuro globalizado)	A beleza do mundo conectado será aproximar culturas e pessoas, globalizar, universalizar. Hoje o que acontece em um lugar já é imediatamente conhecido do outro lado do mundo. Fruto da conectividade permanente. Por isso é cada vez mais importante entender as culturas e conhecer outros países e povos para encontrar os pontos de contato e de universalidade, tornando mais fácil entender o futuro.
Radical (Futuro de extremos)	O radicalismo positivo significará ter coragem para desafiar o estado atual das coisas, pensar fora da caixa, arriscar, sonhar e conseguir olhar com outros olhos e pontos de vista a realidade atual e o futuro que se aproxima.
Ethical (Futuro ético)	É e será o eixo que tempera a atuação geral no mercado, pois não mais é um vale-tudo.

Fonte: Com a base nos estudos de Kelly (2018) com adaptações

Nos eixos descritos no quadro 1 pode-se traçar a necessidade de se transformar o perfil do indivíduo, nas seguintes propostas: gerar ações rápidas em contextos que demandam tomadas de decisão; adaptar o estilo de vida frente aos novos cenários urbanos; mudar a forma de consumir e se relacionar; propor uma conectividade instantânea entre diferentes culturas e pessoas; desenvolver novos ângulos e perspectivas para um futuro desconhecido; entender sobre a nova ética de mercado.

Importante frisar que a era das globalizada da informação digitalizada o acesso ao conhecimento é imediato e o que nos permite a liberdade e facilidades em se pesquisar conteúdos, sem restrições temporais e institucionais ou geográficas. Dessa maneira, o volume de dados compartilhados se torna infinito dentro do ciberespaço e oportuniza vivências por meio de experiências singulares na vida dos cidadãos.

Em consonância Pérez Gómez, (2015, p.17), versa

[..] O século XXI é um século urbano, no qual as grandes cidades, no que diz respeito à justaposição de diferenças, à celebração da complexidade, ao anonimato, à diversidade e à acumulação de possibilidades e riscos são atrativos relevantes para o cidadão global. O cenário social, local e global se transformou tão radicalmente que os seres humanos, como cidadãos, enfrentam um clima de insegurança, incerteza e medo, tanto como de possibilidades, aspirações e oportunidades imprevistas, em um mundo de fluxos globais, cujos valores, interesses, códigos e aspirações ultrapassam amplamente os padrões culturais familiares e as possibilidades de que os adultos próximos se constituam em exemplos úteis.

Complementarmente, esse autor explica que o mundo digital apresenta muitas diferenças do mundo das páginas de livros escrita e que uma nova ética intelectual

nasce e define uma nova forma de conhecimento válido, dentro de um ecossistema – a internet.

Concordando Lee (2009) argumenta que se inaugura uma era com forte aumento na produtividade, porém ao mesmo tempo, traz consigo as perturbações generalizadas no mercado de trabalho e grandes consequências sociopsicológicas nas pessoas. Enfatiza serem os avanços acadêmicos será realmente que irá mudar o tecido de nossas vidas.

Sobre isso, Lee (2009, p.16), endossa:

A ameaça aos empregos está chegando muito mais depressa do que a maioria dos especialistas previa, ela não discriminará pelo nível de especialização dos cargos, ao contrário, atingirá tanto os altamente treinados quanto aqueles com baixa escolaridade.

2. A educação contemporânea e o desenvolvimento cognitivo

No tocante as tecnologias digitais se afirmam que podem alterar definitivamente as formas de convivência humana em todas as áreas da vida. Neste momento surgiram um grande volume de dados, informações e possibilidades que impulsionam o autoconhecimento e autodesenvolvimento em direção à própria evolução da espécie.

Em decorrência, a sociedade passou a exigir a formação de profissionais críticos, reflexivos e com capacidade de pensar, aprender e se conhecer. Daí, a escola começou a ter papel fundamental na formação desses indivíduos ao acompanhar as mudanças e avanços contemporâneos (ARAUJO, 2017).

Tangencialmente sobre o autoconhecimento e autodesenvolvimento Brocanelli (2010) descreve a preocupação com os objetivos da pessoa para a sua vida, assim sendo:

Cada sujeito deve saber o que quer da sua vida, onde quer chegar, o que quer aprender, o que quer realizar, etc. Quanto mais se pensa sobre a vida, mais ela se aperfeiçoa, não aleatoriamente, mas impulsionando a cada um ao saber mais e a conhecer o que ainda está oculto, delineando os seus objetivos (BROCANELLI, 2010, p. 41).

Neste contexto, revisita-se em Moran (2015) a afirmação de que a educação como projeto de vida aumenta o desejo de se adquirir conhecimentos estáticos. Reitera que a educação em seu sentido mais amplo, significa aprender e auxiliar os outros a fazê-lo por meio da comunicação e do compartilhamento de histórias com sentido real da vida, promove um entendimento natural do mundo. Para ele, aprendizagem se torna mais significativa quando existe troca de experiências, saindo da superficialidade dos acontecimentos para a busca de um sentido mais profundo de existência.

Agregue-se que Freire (2020) considera que pela educação é possível aprender criticamente, para que aconteça, os educadores e educandos devem agir com instintos de criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes. De modo especial, coloca:

Nas condições da verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2020, p.28).

Na análise de Lévy (2010, p.159) a educação contribui com três constatações como a velocidade de surgimento e renovação dos saberes, enfatiza: “pela primeira

vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”.

De forma semelhante, Ismail (2015) destaca que dentro de um mundo exponencial tudo o que se acredita hoje, se tornará obsoleto. Por isso, demandam de atualizações constantes nas tecnologias e as capacidades organizacionais. Para esse autor, um grande desafio frente às mudanças rápidas e disruptivas desta nova era.

As demais constatações de Lévy (2010) são alinhadas à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimento não para de crescer, define trabalho acerca do tema, como aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Aliado a isso, se inclui o ciberespaço que abrange tecnologias intelectuais capazes de amplificar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas, demonstra esta relação entre as funções cognitivas com as tecnologias intelectuais, conforme quadro 2:

Quadro 2: Tecnologias intelectuais

Funções cognitivas	Tecnologias intelectuais
Memória	Bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos.
Imaginação	Simulações.
Percepção	Sensores digitais, tele presença, realidades virtuais.
Raciocínios	Inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos.

Fonte: adaptado pelo autor (LÉVY 2010).

Acerca das funções no quadro 2 acima, observam-se novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, além de mudanças na própria presença do ser humano diante das infinitas possibilidades de ser, estar e agir neste cenário.

Frente a isso, Kelly (2018) adiciona que o eixo central do mundo moderno é constituído por mudanças sem fim delimitado. Considera que esta era exige uma série interminável de atualizações e transformações da própria existência, e enfatiza:

Na era do “Tornar-se”, todo mundo torna-se um novato. Pior: seremos novatos para sempre. Isso deveria ser o bastante para nos manter humildes. Vale a pena repetir. Todos nós, sem exceção, seremos eternos novatos no futuro, humildemente tentando acompanhar os avanços (KELLY, 2018, p. 27).

De forma complementar, esse autor reflete sobre essência do indivíduo e seu real papel na sociedade, frente aos elevados e incessantes níveis de ansiedade por novas necessidades, muitas vezes, por coisas inexistentes. Na mesma direção, ao se relacionar o desenvolvimento humano aos desafios da educação contemporânea, Moran (2015) integra algumas dimensões importantes ao prognosticar: (i) fomentar o projeto de vida de cada aluno e com orientação de um mentor; (ii) focar nos valores e competências amplas de conhecimento e socioemocionais; (iii) equilibrar as aprendizagens entre o pessoal e o grupal respeitando o ritmo individual e de cada momento.

3. As competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC)

No referente a educação no Brasil, notoriamente, sempre demonstrou ser um grande desafio para educadores, gestores e setores que demandam das políticas educacionais. De fato, formar indivíduos para a vida exige responsabilidade, compromisso, planejamento, constantes atualizações e aquisição de conhecimentos, além da continuidade em projetos e luta de direitos frente às desigualdades,

complexidades e particularidades culturais de um país miscigenado com mais de 212 milhões de pessoas (IBGE, 2021).

Em anos recentes, no Brasil, Santos (2021) explica que tendências educacionais buscam em modelos europeus de educação baseado em resultados, que se prioriza a formação do educando por meios de competências gerais e habilidades específicas, na objetividade de formar um indivíduo integral, inclusive capaz de atuar de forma técnica no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que as influências destes modelos educacionais são observadas no país a partir dos anos de 1990, assim como o aceite das concepções de formação por competências em documentos curriculares. Tal formação busca o desenvolvimento do ser humano projetando o mundo moderno de produção de bens e serviços sob uma nova perspectiva de geração de valor (ALBINO e SILVA, 2019).

No entendimento das tendências pedagógicas em caráter neoliberal formalizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [BRASIL, 2015], vislumbra-se a evolução deste documento em que se observa os principais marcos históricos legais da organização, flexibilização autonomia na elaboração da referida BNCC indicados na síntese dos intervalos dos anos (1988 – 2017) no quadro 3:

QUADRO 3: Marcos legais que embasam a Base Nacional Comum Curricular

Ano	Legislações	Caput
1988	Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. (BRASIL, 1998)	Art. 210 Prevê Base Comum Curricular (BNCC) Com fixação de conteúdos mínimos para ensino fundamental.
1996	Lei nº. 9.394, 20 dezembro, 1996 (LDBEN) [BRASIL, 1996].	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Art. 26 regulamenta uma base comum para educação básica nacional.
2010	Resolução nº. 7, 14 dezembro, 2010 (CNE/CEB 7/2010) [BRASIL, 2010]	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
2014	Lei. nº 13.005, 25 junho, 2014 (PNE) [BRASIL, 2014]	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.
2017	Lei nº. 13.415, 16 fevereiro, 2017. (BRASIL, 2017)	A legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35 A. direitos e objetivos de aprendizagem. Art. 36 § 1º competências e habilidades.

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL, 2018).

Na cronologia dos principais marcos acerca do histórico da elaboração da BNCC apresentado no quadro 3, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) na previa em seu Artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Decorreram oito anos para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) regulamentasse uma base comum para a educação básica nacional a considerar o artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Alguns anos seguintes, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pela Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL 2010), fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, com aplicação a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) incluindo a Educação do Campo, a Escola Indígena e a Educação Escolar Quilombola .

Posteriormente, aprova-se o Plano Nacional de Educação –(PNE) e sancionado pela Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com vigência de dez anos a contar da sua data de publicação. Seu conteúdo apresenta diretrizes, metas e estratégias acerca da educação. No que abrange a qualidade do ensino, vale dar ênfase na meta 7 cujo desafio é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Reforçando a legislação brasileira pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos** de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Em relação ao BNCC (BRASIL, 2018) esclarece-se, que normatiza as aprendizagens essenciais direcionadas a todos os alunos da Educação Básica, na finalidade de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Acima de tudo, uma referência para a criação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e como uma base para as propostas pedagógicas elencadas nas instituições. Além disso, este documento, alinha-se as políticas e ações para a formação de professores, avaliação, criação de materiais de diversas áreas dentro da educação e apresenta critérios relacionados à infraestrutura educacional. Da mensuração da qualidade da educação que se espera da BNCC, institucionalmente se ressalta:

[..] Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p.8).

Neste documento, é possível identificar a definição da palavra competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8).

Neste sentido, a BNCC apresenta as 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas no período correspondente a toda formação do educando, como demonstrado no Quadro 4:

QUADRO 4: As 10 competências gerais para a Educação Básica

Ordem	Competências
1.	Valorizar e utilizar conhecimentos para entender e explicar a realidade.
2.	Curiosidade intelectual, investigação, reflexão, análise crítica, imaginação, criatividade, solução de problemas (inclusive tecnológicos).
3.	Valorizar as múltiplas culturas.
4.	Utilizar diferentes linguagens e compartilhar vivências.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética; produzir conhecimentos e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar as diferenças culturais e entender essas novas relações com mundo do trabalho, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao próprio projeto de vida.
7.	Argumentar com base em fatos e dados confiáveis para agir de forma assertiva, respeitando e promovendo os direitos humanos e todas as interações em âmbito local, regional e global.
8.	Autoconhecimento e autodesenvolvimento nas áreas da saúde física e emocional.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaboração da autora (BRASIL,2018)

As competências gerais organizadas no quadro 4, remetem ao desenvolvimento do indivíduo em sua forma integral, capaz de enfrentar desafios contemporâneos. Remonta o pensamento de Lévy (2010). que aponta:

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido como antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos (LÉVY, 2010, p.160).

Neste sentido, busca-se em Moran (2015 p. 28) que corrobora. “[..] em uma sociedade em mudanças, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil”. E relaciona as imperfeições de uma escola com as deficiências de uma sociedade, expressando a necessidade do desenvolvimento articulado do indivíduo frente ao aprender, ao ensinar e ao compartilhar de conhecimentos e informações.

Considerações finais

Tomando como base o objetivo principal, verifica-se que a regulamentação atual do sistema educacional brasileiro com a homologação da (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) se reafirma o direito à educação garantido pela

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Se mensura que foram duas décadas e meia investidas em melhorias para uma educação integral de crianças e jovens no Brasil.

A finalidade de se manter o compromisso com uma educação que abrange o ser como um todo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015), homologada em sua totalidade no final do ano de 2018, traz um olhar inovador e contemporâneo para agregar um protagonismo e uma valorização das capacidades essenciais humanas. Por meio de sua proposta pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências, o indivíduo será capaz de ter uma formação pela qual saiba fazer sua própria gestão de vida, reunir seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas do seu dia a dia.

Ao mesmo tempo que esses dois documentos citados possuem diferenças de décadas - considerando às datas de publicação e aos costumes da época, ainda assim estão vigentes e atendem de alguma forma as constantes e velozes transformações do mundo globalizado.

Neste sentido, Lévy (2010) reitera que as tecnologias comunicam e exigem um ciclo de retroalimentação em todas as áreas, sejam elas econômicas ou industriais, não há como escapar de suas implicações culturais e sociais.

Concernente a educação, Péres Gómez (2015) indaga: a situação atual ao questionar: o real significado da formação da personalidade educada e capaz de enfrentar com autonomia, os desafios desta nova era? Ao mesmo tempo faz críticas à resistência das tradições dos modelos pedagógicos, assim opina:

[...] uma realidade escolar obsoleta, superada e criticada por todos, mas resistente à mudança e aferrada na defesa das tradições e dos modelos pedagógicos que, se alguma vez tiveram sentido, para mim pelo menos, questionável, certamente hoje já não têm. Políticos, administradores, docentes, alunos e famílias, majoritariamente, parecem defender a permanência desse território trincado, mas resistente que as propostas mais inovadoras e excelentes recusaram há muito tempo e que a pesquisa em educação e em ciências sociais despojou, na atualidade, de seu manto venerável. (PÉRES GÓMEZ, 2015, p.11).

No mesmo rumo, Freire (2020) defende que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que vai além dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos. Desta forma, menciona a necessidade do desenvolvimento de algumas das competências citadas pela BNCC, sendo o estímulo à curiosidade, a pergunta e a reflexão crítica, relaciona a curiosidade à imaginação, a intuição, às emoções e ao entendimento de sua razão de ser.

Em se tratando de todo desenvolvimento humano Morin (2013) atribui que significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Tal reflexão, vai ao encontro às propostas pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [BRASIL, 2015] dos eixos que compõem o futuro preconizado por Kelly (2018) e da autonomia defendida por Freire (2020). Em adição, Morin (2013, p.54), justapõe: “Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade”.

Com outro olhar na era digital, não tem dúvidas de que o protagonismo humano será o grande responsável pelas futuras transformações globais. Para isso, se faz necessário os investir nas áreas de desenvolvimento pessoal, formação integral do

indivíduo, com vistas a potencializar suas capacidades e estimular a construção de um projeto de vida para dar sentido a existência humana.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da Silva. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p.137-153, jan/maio, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ARAÚJO, Marco Antônio Pereira. A Inclusão Digital como Estratégia para Resgate da Cidadania e Diminuição da Exclusão Social e Econômica. **Revista Interdisciplinar do Direito**. Faculdade de Direito de Valença, [S.l.], v. 6, n. 1, ago, 2017. Disponível em: <http://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/50>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ARRIETA, Alejandro Barredo. *et al.* Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. **Information Fusion**. v. 58, jun, 2020. p. 82 -115. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1566253519308103?via%3Dihub>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edição Técnica, 2020. Acesso em: 9 de jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Ano CLIV nº 35 Seção 1, p.1. Brasília – DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 16 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**. 242 ed. Seção 1, p. 120. Brasília – DF, 18 de dezembro 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 9 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p.34. Brasília – DF, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 de jul. 2021.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (orgs.). **A Pedagogia**: teoria e prática da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico Brasil**. IBGE- Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/dados/brasil>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ISMAIL, Salim *et al.* **Organizações exponenciais**: por que elas são 10 vezes melhores, mais rápidas e mais baratas que a sua (e o que fazer a respeito). São Paulo: HSM Editora, 2015.

KELLY, Kelvin. **Inevitável**: as 12 forças tecnológicas que mudarão nosso mundo. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

LEE, Kai-Fu. **Inteligência artificial**: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Bacich, Tanzi & Trevisani. (orgs.) Porto Alegre: Penso, 2015. 27-45p.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, Willian Lima. *et al.* Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente. **Brazilian Journals of Development**. v. 7, n. 6, jun. São José dos Pinhais: Paraná, 2021. 55908-55921p. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30929/0>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**. v. 1, n. 1, 2009. 1-15p. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em 22 jul. 2021.

A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES²¹

THE BNCC AND ITS IMPLICATIONS FOR CLASSROOM MANAGEMENT IN THE FINAL YEARS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Celismar da Rocha Cavalcante²²

 <https://orcid.org/0000-0002-0470-0835>

 <http://lattes.cnpq.br/5960855835427878>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: celismarmagui@gmail.com

Luana Pimentel Lopes²³

 <https://orcid.org/0002-4156-254X>

 <http://lattes.cnpq.br/2818084722618182>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: profluanalopes@gmail.com

Valdivina Alves Ferreira²⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-0470-0835>

 <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Resumo

O presente capítulo tem por objetivo analisar os aspectos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que podem gerar reflexos para a construção da gestão da sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa para realização de pesquisa bibliográfica com o objetivo de encontrar autores que apresentam aspectos a serem discutidos neste documento atrelados à gestão da sala de aula. A realização desse trabalho justifica-se pelo debate dessas duas temáticas, tendo em vista as repercussões dos fundamentos desse normativo na prática pedagógica dos professores em todo o país. Desse modo, essa pesquisa propiciou um olhar mais apurado sobre os possíveis caminhos na busca de superação de desafios e construção de novos rumos a partir da BNCC para o desenvolvimento de práticas que fortaleçam a gestão na sala de aula, compatível com as especificidades desta etapa da educação básica.

Palavras-chave: BNCC. Gestão. Anos Finais. Sala de aula. Educação Básica.

²¹ Este capítulo contou com a revisão linguística de Celismar da Rocha Cavalcante e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

²² Possui graduação em Letras - Inglês pela Faculdade da Terra de Brasília (2004), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson(2021) e especialização em Língua Portuguesa pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá(2011). Atualmente é Professor da Secretaria de Educação de Goiás e Estatutário da Secretaria Municipal De Educação de Valparaíso de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa

²³ É mestranda pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Possui pós graduação Lato Sensu em Educação Infantil pela Universidade Gama Filho (2012). É graduada em Pedagogia com ênfase em Magistério dos Anos Iniciais e Gestão Escolar pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2009).

²⁴ Doutora em Educação (PUC GO), Mestre em Educação pela UFMS; Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Tem experiência na Coordenação e Docência Superior e em Cursos de Pós-graduação. Docente no Programa de Pós-graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Abstract

This chapter aims to analyze the aspects present in the National Common Core Curriculum (BNCC) that can generate reflections for the construction of classroom management of the final years of elementary education. To this end, we used a qualitative approach to carry out a literature search in order to find authors who present aspects to be discussed in this document related to classroom management. This work is justified by the debate on these two themes, given the repercussions of the foundations of this normative document on the pedagogical practice of teachers all over the country. Thus, this research provided a more accurate look at the possible ways to overcome challenges and build new paths from the BNCC to the development of practices that strengthen classroom management, compatible with the specifics of this stage of basic education.

Keywords: BNCC. Management. Final Years. Challenges. Public Policies

Introdução

A discussão sobre temáticas que envolvem a construção de políticas públicas para a educação, como a BNCC emergiu durante a disciplina de Políticas de Educação: Estado e Sociedade, do mesmo modo que suas possíveis convergências com a gestão na sala de aula foram fomentadas recentemente, na disciplina de Seminários Avançados em Educação II: Gestão na sala de aula, ofertadas em 2022, pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Tais discussões permitiram o aprofundamento sobre o assunto envolvendo aspectos presentes dentro e fora de sala de aula e como as mesmas interferem no desenvolvimento de práticas que constituem o conceito de gestão da sala de aula.

Historicamente, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular foi prevista em documentos legais que anunciavam a necessidade de conteúdos mínimos aos estudantes de todo o país. Entretanto, a construção desse documento normativo trouxe consigo várias interpretações, sendo cercado de críticas do ponto de vista de sua construção e constituição como documento base para todo o sistema do ensino no Brasil. Pode-se inferir que isso se deve ao contexto onde a aprovação da base comum que não foi aprovado de forma unânime dentro do Conselho Nacional de Educação, com membros votando contra a aprovação da BNCC naquele momento histórico em que se encontrava a educação brasileira (DOURADO, 2019).

Para tal prática, evidencia-se a necessidade de articulação das diretrizes lançadas pela BNCC com a gestão de sala aula afim, de se executar esses ditames. Dito isto, o presente trabalho objetiva compreender a inter-relação da BNCC com a dinâmica de sala de aula, apresentando também como interesse a compreensão do que é a base, suas competências e fundamentação pedagógica, além da compreensão do que é a gestão da sala de aula e os possíveis reflexos da BNCC sobre a mesma.

Para se atingir tais objetivos, a proposta do estudo contou com enfoque qualitativo dos dados, onde o trabalho foi organizado da seguinte maneira: inicia-se com essa introdução; após temos a definição da BNCC e sua previsibilidade na lei; descreve o percurso metodológico utilizado nesse trabalho; em seguida, são lançados os tópicos que apresentam a definição da gestão de sala de aula e as possibilidades pelas quais ela ocorre; os possíveis reflexos da BNCC na dinâmica de sala de aula dos anos finais e por fim as considerações finais e as referências que lhe conferem embasamento.

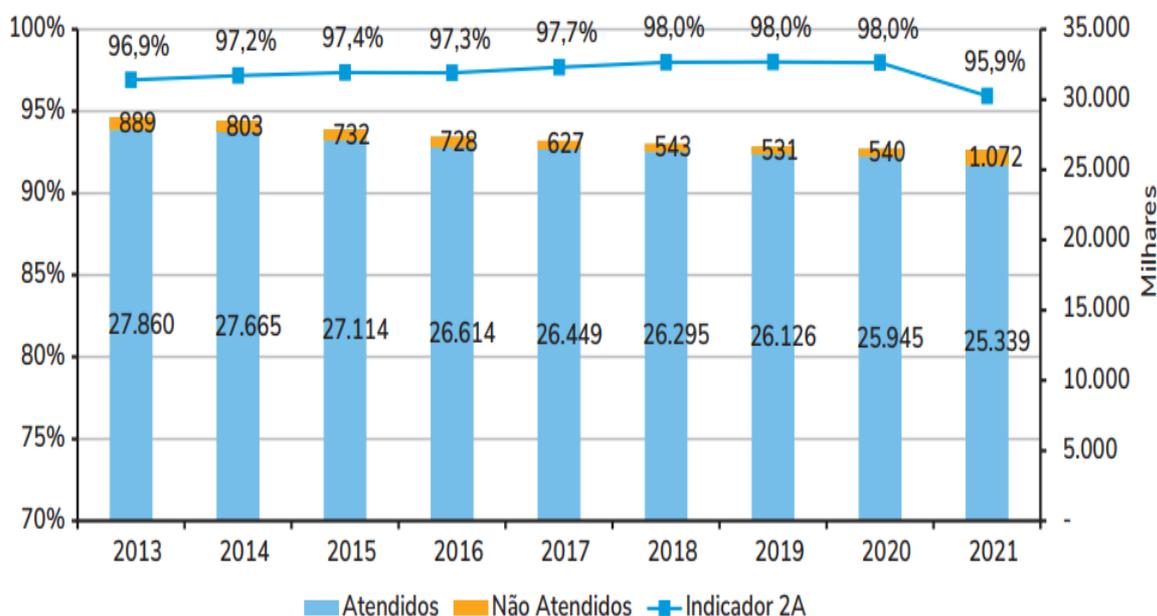
A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC como um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, também assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC (2018) afirma que:

“[...] aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º Artigo da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (MEC, BRASIL, 2018).

Em contrapartida, mesmo em vigor desde o ano de 2018, a BNCC ainda passa pelos desafios ao se deparar com a realidade da educação brasileira, principalmente após a Pandemia da COVID-19, onde os dados obtidos por meio do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, demonstra que o Brasil passa por uma queda dos índices em relação à universalização do ensino na Educação Básica. Atualmente, cerca de 95,1% de crianças e jovens frequentam ou já concluíram o ensino fundamental.

Gráfico 1 – Número e percentual de pessoas de 6 a 14 anos de idade que já frequentavam ou já haviam concluído o Ensino Fundamental de 9 anos – Brasil (2013 a 2021)



Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2022).

De acordo com os dados acima há uma diferença dos números em relação à ascensão dos resultados obtidos em 2020, onde o índice chegava a 98% para o mesmo quesito. Essa queda significa um atraso histórico para a educação, (INEP, 2022) tendo em vista que os indicadores para o ano de 2011, era calculado cerca de 96,1% em relação à universalização do ensino básico. (INEP, 2019).

Diante desses desafios, a BNCC sob o ponto de vista de um documento norteador, segue com o propósito de vencer várias barreiras na tentativa de disseminar

conteúdos comuns aos educandos em todo o Brasil. Salienta-se que para construção e consolidação deste normativo, levou-se um tempo considerável, sob o ponto de vista cronológico. Desde a Constituição de 1988, ficou explícita a necessidade de criação de uma base comum com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, conforme previa o artigo 210 (BRASIL, 1988).

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988)

A necessidade de uma base nacional comum também foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, no que tange a Educação Básica em todos os seus níveis de ensino,

Art. 26. **Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Além disso temos as prerrogativas na LDB, que versam sobre as características principais do Ensino Fundamental, especialmente no Art. 32, inciso III, onde identifica-se elementos que fundamentam a BNCC no sentido de,

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
[...] III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista **a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Percebe-se que ao longo do tempo, a preocupação em produzir de documentos norteadores na tentativa de estabelecer conteúdos mínimos a serem ministrados pelos professores de Educação Básica no Brasil. Exemplo disso, foi o que ocorreu no período de 1997 a 2000 onde foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) primeiramente de 1º ao 5 ano em 1997, posteriormente em 2000 de 6º ao 9º ano e, por último foram lançados os PCN's para o Ensino Médio. Na década seguinte, especialmente no período de 2010 a 2012, foram instituídos os DCN's (Novas Diretrizes Curriculares Nacionais que consistiam nas orientações para o planejamento curricular das escolas e de sistemas de ensino, tais resoluções valiam para a Educação Infantil, Ensinos Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

Desse modo, os desafios inerentes à BNCC estão em conseguir consolidar os conteúdos mínimos para cada etapa da Educação Básica, independente da localidade onde se encontra o estudante, na promessa de tornar o ensino mais democrático, dinâmico e incluyente. Nesse sentido, a BNCC promove a discussão sobre o conceito de competências no texto do normativo, com o objetivo tornar,

a indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018 p. 13)

Dessa forma, durante a convergência encontrada na ação de gerir a sala de aula e a BNCC para promover aprendizagens à adolescentes e jovens que estão cursando o final do Ensino Fundamental e próximos a ingressar no Novo Ensino Médio, é que a organização do trabalho pedagógico contemple práticas planejadas onde privilegie a diversidade de vivências, considerando as disparidades que envolvem a realidade desses estudantes.

Espera-se que os alunos do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental trabalhem juntos em harmonia, no entanto, eles podem ser estranhos - ou rivais- e podem vir de contextos culturais muito diferentes. Os alunos são orientados a se ajudar, mas também lhes é dito para manter seus olhos em seus próprios trabalhos. Eles são estimulados a cooperar, mas com frequência estão em competição, especialmente se estão preocupados com a posição no *ranking* da turma e na admissão para o ensino superior. Eles são ensinados a ser independentes e responsáveis, embora também se espere que apresentem obediência total e sem questionamento às ordens do professor. (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 2).

Para isso, o docente que atua nos anos finais necessita relacionar os conteúdos previstos neste documento basilar para construir ações efetivas para alcançar plenamente a gestão da sua sala de aula, tendo em vista a complexidade das turmas que formam essa etapa da educação básica. Contudo, dentro da perspectiva da gestão da sala de aula é preciso que o professor esteja preparado ao se deparar com a realidade que assola os jovens estudantes que estão inseridos nos últimos anos da Educação Básica.

Metodologia

O percurso metodológico deste trabalho de cunho qualitativo caracteriza-se por duas formas, quanto aos seus objetivos, pode ser considerado um estudo exploratório e, quanto ao seu objeto caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica concretizada em um primeiro momento por meio desse levantamento, que segundo Marconi (2003), “torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não descoberta de ideias já expressas a não inclusão de lugares comuns no trabalho”.

Além da pesquisa bibliográfica, em que foram analisados livros que tratam do tema proposto, para compor o referencial teórico, foram realizadas pesquisas documental e empírica, com busca de artigos e teses a partir de referências publicadas em plataformas acadêmicas, para a seleção de artigos e dissertações foram usadas as palavras chaves para a busca: BNCC. Gestão. Anos Finais. Sala de aula. Educação Básica, em que os critérios definidos para a escolha foram as pesquisas publicadas nos últimos anos e os títulos que mais aproximaram-se com a temática. A escolha desses recursos deu-se pela necessidade de se fazer um recorte sobre o assunto a partir dessas referências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que é importante salientar que o seu conceito se caracteriza pelo uso nas pesquisas em educação. Dessa maneira,

Pesquisa qualitativa é um termo que tem sido usado alternativamente para designar várias abordagens à pesquisa em ensino, tais como pesquisa etnográfica, participativa observacional, estudo de caso, fenomenológica construtivista, interpretativa, antropológica cognitiva. Cada uma dessas abordagens forma um todo coerente, englobando suposições internamente consistentes sobre natureza humana, sociedade, objeto de estudo e metodologia (Jacob, 1987, p.1), porém compartilham muitas semelhanças e por questão de simplicidade são comumente chamadas de pesquisa qualitativa. (MOREIRA, 2003, p. 22).

Em relação à pesquisa bibliográfica, o pesquisador possui a função de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Assim, foi possível reunir estudos acadêmicos acerca das temáticas que envolvem a discussão teórica da gestão da sala de aula, bem como aspectos da BNCC que pudessem gerar novos conhecimentos dentro de uma perspectiva que atentasse para o desenvolvimento de ações pedagógicas que envolvesse a gestão no âmbito da sala de aula provenientes de concepções previstas na base.

Gestão da Sala de Aula

A gestão de sala de aula compreende todas as ações realizadas pelo professor a fim de promover uma aprendizagem significativa aos estudantes, de modo que eles se sintam capazes e tenham plena autonomia na construção do seu conhecimento. Para isso é necessário que o trabalho proporcione a execução de atividades diversificadas que envolvam diferentes recursos, dentre eles, os de cunho tecnológico, dinâmicas em sala de aula, entre outras estratégias que possam despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Por meio desses recursos e da aplicação de diferentes critérios metodológicos a busca por um ambiente dinâmico e favorável para o processo de ensino deve ser um dos princípios que irão nortear o planejamento docente, além também da utilização das propostas preconizadas na BNCC para o aprimoramento do trabalho. A BNCC é um documento de suma importância para o sistema educativo, pois professores e gestores permitem repensar sobre suas práticas escolares, de modo a alinhar suas ações conforme o que recomenda o documento norteador, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os projetos diversificados, a consolidação do Calendário escolar, a proposta metodológica e nos dias atuais, o replanejamento curricular diante das perdas das aprendizagens diante da Pandemia da COVID-19 e as demais estratégias de ensino que necessitam estar em consonância com os princípios da Base.

Desse modo, a implementação da BNCC ocorre por meio do alinhamento que a proposta apresenta com a conduta da escola na busca de que todos tenham seus direitos garantidos no processo de aprendizagem. No que se refere à essas garantias são as habilidades que envolvem a capacidade de solucionar problemas e o desenvolvimento da autonomia frente à atuação social, ou seja, a capacidade do aluno gerir suas emoções, competências e habilidades para estabelecer relações e convivências aceitáveis no meio social, além de liberdade de expressar-se, conhecer-se, participar de forma ativa na sociedade, especialmente os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que são mais desafiados ainda pela maior complexidade do ensino nessa fase de desenvolvimento. Essas características remetem à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos (BNCC, 2018).

Considerando o maior grau de complexidade exigida dos discentes na etapa do ensino fundamental é necessário retomar e fortalecer os conhecimentos adquiridos nas séries iniciais, com vistas a relembrar essas aprendizagens e aprofundar os assuntos. Para tal ressignificação metodológica, que visa a ampliação do conhecimento, o professor necessita gerir o ambiente de sala de aula, de modo a torná-lo organizado e produtivo. O domínio bem-sucedido da sala de aula promove autocontrole. (WEINSTEN; NOVODVORSKY, 2015).

Geralmente, os ambientes de sala de aula na maioria das escolas são lotados e complexos, recebendo estudantes com características específicas que requerem adequações do meio ao perfil do alunado, para isso o espaço deve ser planejado, pois o ambiente físico pode influenciar o modo como os professores e os estudantes se sentem, pensam e se comportam. Criar uma sala de aula confortável e funcional é um modo de mostrar aos seus estudantes que você se importa com eles. (WEINSTEN; NOVODVORSKY, 2015).

Portanto, a organização do ambiente físico também pode favorecer a inter-relação entre os professores e discentes de modo a envolvê-los nas atividades educativas. A partir da relação entre professores e estudantes; e, estudante com estudantes, é possível construir relacionamentos respeitosos e atenciosos e relações positivas que contribuem com a boa gestão de sala de aula.

As pesquisas revelam que os estudantes são propensos a cooperar com professores atenciosos, confiáveis e respeitosos [...], obter a cooperação não é a única razão para tentar desenvolver relações positivas com os alunos. Se quisermos que os alunos se envolvam seriamente com a leitura, correr riscos e desenvolver um senso de responsabilidade social, precisamos organizar as salas de aula de modo que eles se sintam seguros e cuidados. (KAPLAN 2007, apud WEINSTEIN, 2015)

Partindo da prerrogativa que a boa gestão da sala de aula pode contribuir com a proposta da BNCC é importante considerar e definir uma gestão eficiente que possibilite a concretização dessas metas, através da adoção de práticas apropriadas e favoráveis ao processo de ensino, com a devida criticidade que deve ser intrínseca ao docente que atua nessa etapa da educação básica.

BNCC e os reflexos na Gestão da Sala de Aula

A identidade das instituições escolares brasileiras foi constituída ao longo dos anos por fatores externos que afetam as políticas públicas, o planejamento escolar, organização do ensino e tais aspectos são resultados da dinâmica que envolvem a “estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade” (LIBÂNEO, 2012, p. 415).

Dentro desse arcabouço onde a escola, docente e gestores se encontram, a gestão na sala de aula, segundo Novodvorsky (2015), necessita primar pela eficiência de ações que levem à reflexão e que demandam práticas consistentes com resultados a longo prazo na busca da excelência do professor como gestor, tendo por base a sua responsabilidade ao escolher objetivos, competências e conteúdos que “expressam, portanto, projetos sociais e culturais da sociedade e da comunidade, de acordo com os interesses do jogo” (LIBÂNEO, 2012, p. 426).

Partindo do pressuposto que a sociedade e os indivíduos são seres complexos, a gestão da sala de aula também requer atitudes que agreguem estudantes que estão inseridos em diferentes contextos. Ou seja,

A gestão das salas de aula diversas dos dias atuais requer conhecimento, habilidades e predisposições para trabalhar com estudantes de diversos contextos raciais, étnicos, linguísticos e de classes sociais. (WEINSTEN; NOVODVORSKY, 2015).

Nesse sentido, ao analisarmos a BNCC em relação à sua organização e estrutura de funcionamento é possível perceber ao longo do documento a preocupação em deixar claro as competências gerais que todo estudante deverá alcançar ao concluir a Educação Básica. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico do professor de educação básica estará mobilizado em promover: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em todos os anos da Educação Básica como forma de alcançar os conteúdos mínimos previstos neste documento normativo (BNCC, 2018), mesmo diante da complexidade que envolve essa ação.

A despeito da discussão que envolve a escolha de currículos mínimos, Santos (2014) enfatiza que essa prática é comum em outros países, onde “o Estado assume a responsabilidade de fixar os padrões de escolaridade obrigatória quanto aos conhecimentos desejáveis para a sociedade brasileira.” (SANTOS, 2015, p. 28). Este fato que ensejou a criação de documentos norteadores a partir da década de 1990, com o propósito de fortalecer as futuras políticas públicas como meio de disseminar os conteúdos mínimos nacionalmente e de forma equânime, sendo a BNCC o principal documento oficial para que está previsto o cumprimento dessas ações em todo o território nacional. Dessa forma, ao prever competências mínimas aos estudantes, a escola como um todo deve adequar-se ao que diz a BNCC, principalmente ao que tange às práticas pedagógicas do professor em sala de aula.

Em relação às competências gerais presentes na BNCC denominadas por Frigotto (2012) como “pedagogia das competências”, marca principal desse normativo, deve ser compreendida como modelo de cidadãos que a sociedade deseja formar como resultante do pensamento ideológico que reverbera nas práticas dentro sala de aula. Esta prática tem como meta atribuir aos sujeitos posturas condizentes à uma realidade que permitam adaptações ao meio, já que suas necessidades básicas não estarão asseguradas pelo Estado, ou seja, é responsabilidade do indivíduo o seu êxito (SAVIANI, 2021). Dessa forma, é possível perceber o que está implícito ao definir as competências gerais aos estudantes da Educação Básica, como parte de uma “configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola” (DOURADO, 2019).

Tais modificações no currículo incidem na prática pedagógica do professor que atua na educação básica e, ao considerarmos a gestão na sala de aula um “ofício a ser aprendido” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 7) o professor deverá internalizar que as habilidades e as estratégias para que o funcionamento da sala de aula precisa favorecer bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a capacidade de gerir do professor será fator equalizador dos objetivos que se pretende alcançar, com base nos ideais apresentados pela BNCC.

Dessas acepções, podemos ressaltar que “a prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação” (LUCKESI, 2011, p. 33) e tal entendimento norteará as ações do professor no âmbito de sala de aula. A BNCC trata-se de um documento norteador, porém, a gestão que o docente fará em sala de aula, representa um conjunto de práticas que perpassam questões que envolvem fatores externos e internos que não estão presentes em documentos padronizados.

Considerações Finais

Antes mesmo da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vários dispositivos jurídicos-legais, já apontavam para a necessidade de se estabelecer os conteúdos mínimos de aprendizagem, com vistas a dimensões mais amplas, que fundamentassem as competências essenciais que cada estudante deveria conceber ao final da Educação Básica.

Esse movimento promovido pela Base Nacional, a partir da construção dos currículos, são referências indispensáveis para essas possibilidades, pois são diretrizes norteadoras para padronização daquilo que se quer almejar, tais, como: metas, competências, habilidades e objetivos. Partindo dessa prerrogativa, a implementação da BNCC atua no sentido de referenciar a ação pedagógica, tomada como ponto de partida a ação docente, em que os pontos essenciais do processo de ensino, ou seja, o planejamento dos professores, os aspectos metodológicos relacionam-se com os aspectos conceituais do documento. Inclusive a constituição dos materiais didáticos e a formação voltadas para os docentes devem estar em consonância com os apontamentos da BNCC.

Desse modo é evidente a necessidade de reestruturação dos espaços, dos tempos e trajetórias para que o documento seja executado e, conseqüentemente a dinâmica de sala de aula, ou seja, a capacidade de gerir a sala de aula pelo professor necessita estar alinhada com as prerrogativas apresentadas no documento norteador. Porém, a prática pedagógica deve ser pautada para além desses objetivos, ela deve configurar-se como ferramenta motivadora para o protagonismo estudantil, com vistas a formar indivíduos engajados e comprometidos no seu processo de formação, ou seja, a base deve indicar as pistas para atuação, mas a prática docente deve buscar a construção de possibilidades para a plena qualificação do processo de ensino, além de dar forma a esse documento, materializando-o com base nas características locais, sociais e culturais das diferentes comunidade brasileiras. Dessa forma, “a cultura, fruto da ação humana, é compreendida no tempo, no espaço e se concretiza na produção material e imaterial. não há como separar as condições “políticas, culturais e materiais” (DOURADO, 2019, p. 303).

Portanto, essa organização curricular trata-se de uma ferramenta desafiadora para a educação brasileira, que se relaciona intimamente com a gestão de sala de aula e reflete diretamente na prática pedagógica, onde é necessário contemplar todas as realidades, a fim de atender as necessidades específicas da ação educativa em contextos sociais diversos.

Pode-se concluir que a implementação da BNCC na prática pedagógica é desafiadora, pois é necessária postura crítica frente à implementação de documentos norteadores que propõem um ensino baseado em conteúdos mínimos. Sua relação com a gestão da sala de aula está inter-relacionada, sendo esta seu ponto de partida, ou seja, referencial para a estruturação e concepção da ação docente, e que mais do que referencial a implementação do documento norteador, assim como o processo de ensino-aprendizagem, deve ir além dessas metas com vistas à formação integral dos estudantes em todas as dimensões cognitivas, sociais, culturais, intelectuais, que possibilitem o fortalecimento do protagonismo estudantil frente a construção acadêmica dos discentes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 – Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Presidência da República, Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum. Brasília: MEC, SEB, 2018.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 – Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília, DF 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/r elatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_edu cacao.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 2, p. 291, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria (Org.) **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos. **Actas del PIDE: Programa internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias**, v. 5, p. 101-136, 2003. Disponível em: moreira.if.ufrgs.br/pesquisaemensino.pdf Acesso em 27 de out de 2022.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

WEINSTEIN, Carol Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO DISTRITO FEDERAL²⁵

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND LARGE-SCALE ASSESSMENT IN THE DISTRITO FEDERAL

Juliana Olinda Martins Pequeno²⁶

 <https://orcid.org/0000-0002-6405-8012>

 <http://lattes.cnpq.br/2482643769429749>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: jompequeno@gmail.com

Valdivina Alves Ferreira²⁷

 <https://orcid.org/0000-0002-2306-7465>

 <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Wagner de Oliveira Pequeno²⁸

 <https://orcid.org/0000-0003-4463-1050>

 <http://lattes.cnpq.br/1839978496369776>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: prof.wpequeno@gmail.com

Resumo

O artigo tem a finalidade de analisar e discutir os avanços na qualidade de educação no Distrito Federal, com base nos resultados quantitativos das avaliações de larga escala antes da Pandemia da Covid-19 (2017-2019). A política pública educacional brasileira com os aspectos do processo de avaliação escolar e suas premissas na prática escolar. Os tipos de avaliação, quais sejam: internos formativos; as avaliações externas ou de larga escala, feitas pelo Inep - MEC a cada dois anos para escolas e estudantes da educação básica. Os números de larga escala de Saeb, Prova Brasil e Enem, em conjunto com o censo escolar que contribuem na determinação da meta Ideb para cada estado. Utilizou-se dados do Inep-MEC de Ideb e Enem divulgados nos anos de 2017, 2018 e 2019 tratados, minerados diretamente dos arquivos de micro dados ou sítios online especializados em dados da educação brasileira. Ao final da pesquisa identificou-se discrepância, ou não conformidade entre os dados de matrículas do DF, no ensino médio dos anos pesquisados e a quantidade de inscritos no Enem, possibilitando uma análise sobre os parâmetros de qualidade identificados a partir do sistema de avaliação em grande escala na educação do Distrito Federal.

²⁵ Este capítulo contou com a revisão linguística de Thalita Barroso Santos e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

²⁶ Mestre em educação – UCB. Especialista em gestão escolar. Especialista em tecnologias educacionais. Pedagoga, professora, consultora educacional

²⁷ Doutora em Educação (PUC GO), Mestre em Educação pela UFMS; Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Tem experiência na Coordenação e Docência Superior e em Cursos de Pós-graduação. Docente no Programa de Pós-graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

²⁸ Mestre em Ciências de Materiais – UNB. Especialista em Gestão Escolar e Tecnologias da Informação, Professor de Matemática, Física e Tecnologias da Informação, Analista Educacional para o Novo Ensino Médio da SEEDF, Cientista de Dados

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Processo de Avaliação Escolar. IDEB.

Abstract:

The paper aims to analyze and discuss the advances in the quality of education in the Distrito Federal, Brazil, based on the quantitative results of large-scale assessments before the Covid-19 Pandemic (2017-2019). The Brazilian educational public policy with the aspects of the school evaluation process and its premises in school practice. The types of assessment, namely: internal formative; the external or large-scale assessments, made by Inep - MEC every two years for schools and students of basic education. The large-scale numbers from Saeb, Prova Brasil and Enem, together with the school census, which contribute to determining the Ideb target for each state. We used data from Inep-MEC of Ideb and Enem released in the years 2017, 2018 and 2019 treated, mined directly from micro data files or online sites specialized in Brazilian education data. At the end of the research, it was identified discrepancy, or nonconformity between the DF enrollment data, in high school in the years researched and the amount of enrolled in Enem, enabling an analysis on the quality parameters identified from the large-scale evaluation system in education in the Distrito Federal, Brazil.

Keywords: Educational Policies. School Evaluation Process. IDEB.

Introdução

Nos últimos anos foram observadas muitas mudanças nos sistemas educacionais do Brasil e do mundo, mais especificamente na formação da etapa final da educação básica: o ensino médio, a maioria ligada ao advento de inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com as metodologias ativas, no sentido de atualizar e transformar o ensino.

Neste momento da Pandemia da Covid-19, que segundo Brito *et al.* (2020, p. 55) “[...] é uma doença infectocontagiosa causada pelo Corona vírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2)[...]”, ou seja, doença viral que se propaga exponencialmente por todo o planeta, altamente contagiosa, causando doença respiratória grave e conhecida como Covid-19, muitas adequações da educação com uso das TICs, discutidas por décadas, foram implantadas em meio à urgência da prevenção da doença.

Em janeiro de 2020, durante a declaração da pandemia da Covid-19, a Organização Mundial de Saúde (OMS) determinou as condições para contenção da contaminação, principalmente o isolamento social, de acordo com o acometimento da doença e níveis de contaminação, em todo mundo. (BRITO *et al.*, 2020).

O isolamento social garantiu a suspensão das aulas presenciais, tornando inevitáveis a implantação e o uso de tecnologias da informação e da comunicação na educação com aulas mediadas por tecnologias, bem como o aumento da adoção, pelos professores, do uso das metodologias ativas.

No Brasil, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, determinou a “[...] substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Corona vírus - COVID-19.”, dando início a uma nova situação de educação oferecida na modalidade online. (BRASIL, 2020b, p. 1).

Entre as Políticas Públicas para a Educação Básica, que incentivaram as mudanças, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2018, e a Lei 11.741 de 2008, que, discutida e reconstruída por décadas, passou a

ser conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, sendo atualizados os artigos da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/1996, portanto com força de Lei. (BRASIL, 2019).

A BNCC descreve entre as competências da Educação Básica a necessidade de que os estudantes tenham condições, em (BRASIL, 2017, p. 9)“ [...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...]”, ou seja, desenvolver competências e habilidades que contemplem as tecnologias digitais de informação e comunicação em todas as suas perspectivas. (2017, p. 9).

A Lei 11.741 DE 2008, Novo Ensino Médio, como descrito em Brasil (2008, p. 1) tem o intuito de “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.”, indicando assim adequação necessária à mudança da educação, e uso das tecnologias principalmente relacionadas à formação integral, seja técnica e científica, bem como para a convivência em sociedade e para a cidadania.

No Distrito Federal, evidenciam-se estas orientações no Plano Distrital de Educação (PDE) em 2015, que estabeleceu nas diretrizes VIII e XII, o conhecimento tecnológico como parte essencial na educação e formação integral valorizando a inclusão no cotidiano escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015) e no Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio, que propõe mudança nas ações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o texto do GDF (2015, p. 9) indica que “o acesso às tecnologias digitais e à formação dos estudantes em torno dessas tecnologias são fundamentais e devem ser desenvolvidos, [...]”, assim colocadas como importantes e necessárias para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio.

O contexto da pandemia da COVID 19 apressou a implementação de várias destas diretrizes, políticas e orientações, como verificado no comunicado do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orienta para a aula em formato remoto, com utilização de tecnologias, como atividades, simulados e avaliação feitos à distância, com cooperação entre estudantes, docentes, pais e responsáveis. (BRASIL, 2020a).

O mesmo aconteceu com a questão do processo de avaliação escolar, que apenas segue as orientações do CNE sobre o uso das tecnologias para a elaboração e execução de atividades avaliativas com participação e cooperação durante a pandemia (BRASIL, 2020c).

A educação brasileira se encontra entre duas situações distintas que devem ser consideradas. Uma se refere a uma condição de saúde pública: o isolamento social, provocado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) na tentativa de conter a pandemia da Covid-19, o que provocou, em princípio, a paralisação de escolas e em seguida a criação de um novo cotidiano de aulas remotas, usando cotidiano das tecnologias da informação e da comunicação - TIC.

A outra se refere à implantação das propostas da BNCC possibilitando o conhecimento válido para todos e em todos os lugares, para formar os sujeitos de forma integral – uma educação inclusiva, plural e democrática (SANTOS; FERREIRA, 2020). O Novo Ensino Médio criou condições para que novos currículos fossem desenvolvidos, preconizando os detalhes de uma visão de conhecimento atualizada, mas, principalmente, para uma formação integral.

Os efeitos destas duas situações refletiram diretamente no ato de ensinar, assim muitos aspectos e condições precisam ser considerados. A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) divulgou um

informe dos efeitos na educação no país que a compõem durante a pandemia da Covid-19, e, após vários estudos, seu informe considera fatores como formação de professores, disponibilidade de tecnologia e acesso ao meio digital, tão importantes quanto acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, adequando os conteúdos, o acompanhamento de desenvolvimento e propiciar que os resultados da educação remota não podem ser diferentes e nem piorar os da educação presencial. Não se pode reduzir a escolarização nem diminuir os resultados conquistados até o momento (SANS; GONZÁLES; CAPILLA, 2020).

Neste artigo, apresentam-se estudos e análises relativas às políticas públicas de educação sobre o processo de avaliação escolar, e sobre as perspectivas deste processo, com foco nas avaliações de grande escala, com base na modalidade remota para o ensino médio, buscando identificar a relação entre as avaliações de larga escala e os indicadores de qualidade na educação no Distrito Federal.

Na primeira parte, após a introdução, dedicou-se à identificação das políticas públicas educacionais relacionadas aos processos de avaliação no Brasil e no Distrito Federal, com foco na educação básica.

A segunda parte foi dedicada a compreender os conceitos e estudos de alguns autores consagrados sobre tipos de avaliação interna e externa, bem como os seus objetivos propostos.

A terceira parte do artigo descreve a visão de qualidade na educação brasileira, os documentos legais, conceitos e discussões sobre como se determina e como se busca dados da qualidade quando se refere às avaliações externas, ou de larga escala.

Na quarta parte são demonstrados gráficos, tabelas e informações coletadas nos últimos anos sobre os resultados das avaliações de larga escala, operacionalizadas para a 3ª série do ensino médio, nos anos de 2017 a 2019.

E por fim as considerações finais sobre qualidade e avaliações de larga escala com base nos resultados apresentados nos itens anteriores, do período proposto, com o seguinte questionamento propositivo: é possível determinar avanços na qualidade de educação no Distrito Federal, com base nos resultados quantitativos das avaliações de larga escala antes da Pandemia da Covid-19?

Políticas públicas educacionais sobre processo de avaliação escolar

As políticas públicas educacionais no Brasil se voltam para resolução dos problemas de tema educacional, estabelecendo conjunto de ações táticas e estratégicas, e até mesmo definindo projeções e desenvolvimento da educação, guardadas as suas características de intencionalidade, que pode ser implícita ou explícita; de textualidade quando se refere às questões de poder na sua produção ou formulação e até mesmo na sua tridimensionalidade quando caracteriza as situações de financiamento, gestão, operação, formação, entre outros. Estas premissas apontam para uma política pública educacional organizada em níveis, estruturas dos planos, programas e ações, portanto, compreender estas especificidades permitem a visão geral e sistematizada (SANTOS, 2014).

As políticas públicas educacionais aqui citadas tratam mais especificamente da última etapa da educação básica, o ensino médio, porém, existem documentos essencialmente para esta última etapa, cujo objetivo é determinar o contexto de formação integral e relacionam-se aos objetivos e metas de um público específico, aqueles ingressos e egressos do ensino médio (SANTOS, 2014)

Neste contato de mudanças educacionais, coloca-se em questão o processo de avaliação escolar, a LDB 9.394/1996, deixa evidente em artigos e atualizações, que:

- V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; (BRASIL, 2019, p. 18–19)

Neste trecho, o processo de avaliação se apresenta como fundamental para a formação integral e deve obedecer aos critérios descritos: contínuo; cumulativo; quantitativo e qualitativo; democrático – quando retém ou permite a progressão; privilegiar o êxito; permitir a recuperação; aberto ao projeto pedagógico e regimentos das Instituições de Ensino.

O Artigo 35º-A, parágrafo 8º da LDB 9.394/1996, descreve que o processo de avaliação vai além da simples avaliação dentro dos critérios e da própria produção dos estudantes nas várias etapas de ensino da Educação Básica, esse processo deve contemplar.

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

- I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2019, p. 26)

A orientação para avaliação processual e formativa e que as redes de ensino públicas e privadas poderão organizar de maneira própria desde que elas oportunizem ao estudante demonstrar domínio e conhecimento.

O Parecer MEC-CNE nº 5/2020 orienta para o processo de avaliação na Pandemia da Covid-19, identificando a seguinte possibilidade de organização em Brasil (2020c, p. 1) que “[...] o sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;[...]”, ou seja, transformar de presencial para remoto com a colaboração das tecnologias digitais de comunicação, e com a ajuda de pais e responsáveis.

O processo de avaliação da aprendizagem no Brasil evolui desde os séculos XVI e XVII eram usados principalmente para medir a aprendizagem como também para definição de aprovação ou de reprovação nos níveis de ensino daquela época, ainda segundo Luckesi

[...] os professores serviam-se, durante o ano letivo, do uso diagnóstico dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade. E, de outro lado, tendo em vista sua aprovação ou reprovação ao final do ano letivo, havia o uso seletivo dos resultados da avaliação de aprendizagem, praticado sob a modalidade de exames gerais. (2018, p. 75)

O ato de avaliar se resumia, então, a reprovações, classificações e mesmos nos exames gerais, nas avaliações de larga escala, ou para a evolução da educação básica para o ensino superior preconizava o intuito de seleção, de classificação.

Quanto a questão dos exames gerais que são realizados em etapas durante o ensino fundamental e massivamente no ensino médio, pois os estudantes da 3ª série desta etapa da educação básica se submetem ao Saeb e Enem, a intenção é medir a qualidade da educação, preocupando-se apenas com questões de fluxo e frequência ou a classificação para continuidade dos estudos.

Apesar de o processo de avaliação ser orientado para o processo e a inclusão, na prática acontece a exclusão na Educação Básica no Brasil, os estudantes sendo excluídos dos sistemas de ensino, maior ainda na etapa do ensino médio.

O processo de avaliar, segundo Luckesi, é “[...] um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica em conhecimento, seja ele adquirido por recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes[...]” (LUCKESI, 2018, p. 27), ou seja, verificar o que a realidade apresenta no sentido de alcance de algo objetivamente, ou como ato de avaliar é, parte fundamental do ato de ensinar, um completa o outro quando se trata de verificar a qualidade, porém que seja desde o início no conceito de formação.

A atividade de avaliar envolve o observar e compreender os objetivos políticos pedagógicos da escola e ser ao mesmo tempo, como trabalho do professor, permeado pela atenção de coração e de mente, ou seja, socioemocional, principalmente quando se relaciona à formação integral.

As ações do processo de avaliação escolar podem trazer diversas consequências à vida dos estudantes durante toda a Educação Básica, entretanto no ensino médio, todas as probabilidades futuras passarão por eles e que poderão até mesmo determinar sua continuidade acadêmica ou o enfrentamento ao mercado de trabalho. (HOFFMANN, 2019)

O processo de avaliação deve provocar consequências sociais graves, em todos os aspectos, o desenvolvimento social depende do desenvolvimento das pessoas que na escola encontram a possibilidade de formação integral, em todas as suas nuances não provocarão a democratização social sozinha, porém se o acesso à justiça e cidadania desde a escola propiciará uma sociedade mais igualitária, por meio da educação.

O processo de avaliação escolar no Brasil está especificado na LDB Lei 9.394/1996, no Art. nº 24, parágrafo V, tem o foco e consequências esperadas na verificação do rendimento escolar, aceleração, aproveitamento e avanço dos estudos, bem como a recuperação paralela. (BRASIL, 2019).

Além dos aspectos temporais, a BNCC aponta para o tipo de formação orientada para o novo contexto educacional, com base nos textos da LDB 9.394/1996, refere-se ao processo de avaliação de forma bem específica:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos [...] (BRASIL, 2017).

A avaliação formativa é o processo ideal a ser realizada a partir dos contextos e modalidades, etapas de ensino e em toda a educação básica, com o objetivo de melhoria do desempenho de toda a comunidade escolar e com foco na formação integral do estudante, o que na realidade não muda a questão social relativa à avaliação.

As avaliações escolares não acompanham as novas funções de educação principalmente no ensino médio no Brasil, por tanto é necessário que se observe as

políticas educacionais, os termos formação integral, para a cidadania e socioemocional e se reformulem, ou atualizem os processos de avaliação.

Os documentos norteadores da Educação Básica no Distrito Federal, principalmente o Currículo em Movimento e as Diretrizes de Avaliação da Educação Básica propõem que o processo de avaliação deve preconizar a avaliação das aprendizagens para progressão contínua, deve ser tipificada como formativa, encadeada, transformadora, indissociável ao trabalho pedagógico, que “[...] desvele ao estudante o que ele aprende e como ele aprende, para que o mesmo desenvolva a confiança em sua forma de pensar, de analisar e de enfrentar novas situações.” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 26).

O distanciamento físico provocado pela Covid-19 teve como objetivo conter a contaminação das equipes pedagógicas, dos estudantes e, por proteção à comunidade escolar, causou o isolamento social e alterou a educação para um contexto de uso de tecnologias e aprendizagem remota, provocando uma nova construção de métodos, ressocialização e formação docente, como também mudanças no processo de avaliação escolar. (SANTANA; SALES, 2020).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) aponta para uma perspectiva de avaliação contemplada no trabalho pedagógico, nos documentos institucionais, como Projeto Político Pedagógico da escola, bem como regimento e currículo e que “[...]a avaliação formativa é, sobretudo, a avaliação para as aprendizagens e reflete o compromisso de todos com a construção de uma Escola verdadeiramente democrática, pública e de qualidade social.” (2016, p. 63).

A avaliação mediadora e formativa é evidenciada, inclusive em todas as etapas da educação básica como na comunidade escolar, provocando as possibilidades da formação para a cidadania, exigindo convivência e orientação para a construção de habilidades socioemocionais, porém, na prática, no ano de 2020, esse processo foi interrompido e modificado pelo isolamento social durante a pandemia do Covid-19.

O curto período, desde a promulgação da BNCC para o Ensino médio em final de 2018 até a suspensão das aulas presenciais por conta do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 no início de 2020, foi turbulento para adaptações, exigindo mudanças de contexto e metodologia, como também no que se entende por educação, métodos de aprendizagem e processo de avaliação.

Avaliação de Larga Escala

O Sistema Nacional de Educação compõe-se de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), sendo que os três primeiros aqui discutidos se referem à avaliação nacional da Educação Básica, apontando para o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, desenvolvidos para a adoção de um padrão de qualidade (SANTOS, 2014, p. 79).

O acompanhamento da vida do estudante da Educação Básica feito pelo INEP - MEC ocorre por meio das avaliações, realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, no 5º ano; nos anos finais do ensino fundamental, no 9º ano, e, no ensino médio, na 3ª série, por meio de provas que identificam a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

O sistema de avaliação do ensino médio inclui, ainda, a prova universal conhecida como Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que difere da formatação da avaliação escolar, tendo como objetivo verificar implicações da aprendizagem científica, a formação integral em processo quem envolve conhecimentos e

habilidades. Também utilizado na atualidade como classificador para ingresso no ensino superior de instituições públicas e privadas.

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998) está centrado em avaliação individual e voluntária, estruturado pelos eixos de interdisciplinaridade e identificação de conhecimentos centrados no modelo de situação problema.

No Distrito Federal, foram desenvolvidos vários documentos orientadores, buscando o protagonismo dos estudantes na formação do cidadão, dentre eles o Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio, que mostra na prática a avaliação como parte “[...] das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes[...]” (2014a, p. 11), e no Plano Distrital de Educação, porém baseiam-se nos documentos gerais como LDB 9.394/1996, BNCC e DCNEM.

A função da avaliação de larga escala é que se possa identificar a qualidade da escola, da rede escolar, e dos professores, a fim de definir as condições necessárias para a melhoria da educação (FREITAS et al., 2014).

Ao final do ensino médio no Brasil, como demonstram as pesquisas, é onde evidenciam-se os maiores níveis de exclusão, pois tanto as avaliações escolares internas, cotidianas como as externas de larga escala acabam classificando e não oportunizando novas possibilidades. (BRASIL, 2020a).

Saeb e Prova Brasil

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil (Ideb) foi criado em 2007 e desde então é gerido e acompanhado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). E, a partir de seus resultados, sobre a qualidade do aprendizado nacional, que estabelece metas e ações para a melhoria da educação.

Os dados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil (Ideb) são a Prova Brasil, em municípios, e o Saeb para os estados, os dois realizados a cada dois anos e dos dados obtidos através do Censo Escolar em números de matrículas, aprovações, abandonos e outros.

Ao monitorar os indicadores o Inep identifica, de forma diferenciada, as metas para cada escola e, ou sua rede de ensino, com o objetivo de alcançar seis pontos até 2022, média praticada por sistemas de educação em países desenvolvidos. O Inep informa que:

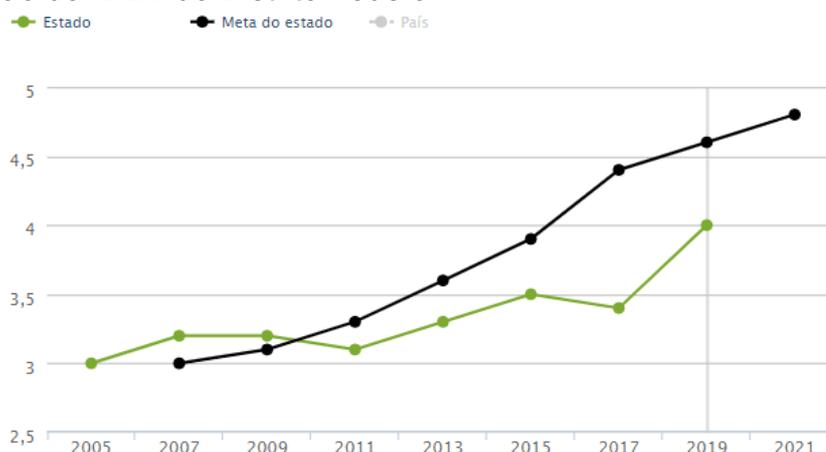
A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (BRASIL, 2021).

Estas metas são constantemente monitoradas e modificam-se à medida que as ações de evolução vão sendo implementadas, a média Brasil é hoje de 4,7 segundo os dados do Ideb/Inep (2019), porém a meta para 2020 é de 5,1 pontos no ensino fundamental.

Em todos os sistemas de ensino brasileiros, estaduais, municipais e federais é possível identificar as metas definidas pelo Inep em cada vez que o Ideb recebe os novos dados do Saeb e da Prova Brasil, a cada novo dado as metas são incrementadas no sentido de se alcançar a meta definida para 2022 de todo o Brasil.

No gráfico 1, a seguir, é possível identificar a evolução do Ideb do Distrito Federal, do ensino médio, observa-se que a meta seis, definida pelo PDE 2014 a 2024 ainda não foi alcançada, porém permanece em evolução.

Gráfico1: Evolução do IDEB do Distrito Federal



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Fonte:(QEDU, 2020), 2021.

O que fica claro no gráfico acima é que ainda existe uma longa jornada entre a meta definida de Ideb para o DF até 2021 e o que se alcançou até 2019, última vez que estudantes do ensino médio realizaram a prova do Saeb, representada pela linha verde do gráfico.

No ensino médio do Brasil a média apurada até 2019 é de 3,9, quando a meta para 2020 é de 4,6 em nenhuma das etapas da educação básica as metas foram alcançadas até o momento, e o Distrito Federal, apesar de estar um pouco acima da média nacional, ainda não alcançou a meta do estado para o ensino fundamental em 2020 de 5,0 ficando em 2019 com 4,6, numa crescente evolução.

Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio, implantado desde 1998, em princípio tinha o objetivo de verificar o desempenho por competências ao final da última etapa da educação básica – o ensino médio, de forma individualizada.

Estruturado de forma a juntar áreas de conhecimento e interdisciplinaridade, além da contextualização por meio de situação-problema, distribuídos em dois dias de exame, normalmente em finais de semana e simultaneamente em todo o Brasil.

Em 2009, na aplicação do Enem foram agregadas novas funções ao exame como: caráter seletivo para algumas instituições públicas de ensino superior; certificação do ensino médio para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mudando inclusive a dinâmica de avaliação para as técnicas do modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Estas mudanças foram extremamente significativas para o Sistema de Avaliação da Educação no Brasil, pois segundo Rabelo, “[...] abriu a possibilidade de se construir uma série histórica do desempenho dos estudantes e dos egressos do ensino médio brasileiro, como é feito com os resultados do Saeb e da Prova Brasil.”

(2013, p. 50), elevando os índices de observação da evolução da educação no ensino médio e a progressão dos estudantes para o ensino superior.

Essas mudanças também influenciaram na busca por atingir metas por parte das escolas devido à classificação de desempenho não só individual de cada estudante como também da instituição de ensino. No ano de 2012 nova funcionalidade foi acrescida ao Enem, as notas passaram a ser usadas também para a entrada em instituições de educação superior privadas com bolsa de estudo nomeado de PROUNI e substituiriam as avaliações de entrada do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) componente do Sinaes, influenciando no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

O conhecido Novo Enem está organizado em quatro provas com 45 (quarenta e cinco) questões objetivas, organizadas de forma que contemplar as áreas de conhecimento, quais sejam linguagens, códigos e suas tecnologias (redação); ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias, e ciências humanas e suas tecnologias, além de uma proposta de redação que possui várias regras e um formato diferenciado para ser avaliada sempre voltada para a possibilidade de resolver um problema proposto.

O Enem então passou a ser pré-requisito para o acesso às Universidades Brasileiras, públicas e particulares, substituindo inclusive os exames de vestibular aplicados semestralmente em muitas destas Instituições de Educação Superior.

Na atualidade, o Enem é aplicado ao final do ensino médio, os estudantes egressos de outros anos podem realizar a prova quantas vezes forem necessárias e é possível acompanhar uma certa procura do Enem, com o intuito de ingressar em um curso superior, como é possível observar na tabela 1, que mostra o número de egressos que participaram do Enem nos anos de 2017 a 2019 no Distrito Federal.

Tabela 1: Egressos que participam do Enem.

Ano	Inscritos
2017	123.169
2018	104.531
2019	94.352

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (BRASIL, 2021).

A tabela 1 mostra como tem diminuído o número de inscritos no Enem nos últimos três anos, chegando em 2019 com uma diferença aproximada de 30.000 (trinta mil) inscritos a menos que do ano de 2017.

Este fato aponta para uma situação não divulgada e talvez não percebida, de o que percentual identificado que ajuda na avaliação de desempenho e compõe o Ideb do ensino médio na educação básica não se relaciona com o percentual de estudantes que concluíram o ensino médio no DF nos anos de 2017 a 2019, como é possível observar na tabela 2 a quantidade de estudantes matriculados nas terceiras séries do ensino médio do Distrito Federal no mesmo período.

Tabela 2: Matrículas na 3ª série do ensino médio do Distrito Federal nos anos de 2017 a 2019.

Ano	Matrículas
2017	29.371
2018	29.078
2019	29.273

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (QEDU, 2020).

Nesta tabela 2 é possível observar que não houve alteração expressiva no número de matrículas, permanecendo em média de 29.000 (vinte e nove mil) estudante. Porém, é possível observar que nem todos realizaram o Enem no seu ano de conclusão, pois a diferença entre o número de matrículas e de inscrições é determinada pela quantidade de pessoas que realizam o Enem depois do ano em que concluiu o ensino médio, quando resolvem voltar a estudar e concluir o ensino superior.

No Distrito Federal acontecem dois fenômenos identificados nos últimos anos, um é a alta procura de pessoas egressas do ensino médio de anos anteriores; outro é a baixa procura pelo Enem de estudantes das escolas da rede de ensino, provocando uma situação diferenciada na participação e desempenho.

Os resultados do Enem devem compor e demonstrar a qualidade da educação, neste caso do DF, ajudando a planejar as próximas metas do Ideb, mas como com tantos inscritos, a muito, fora da sala de aula, influenciando diretamente, inclusive na composição da nota para que aproveitem as vagas da educação superior pública e privada no Brasil.

Na comparação entre a aplicação nos três anos, percebe-se um desempenho melhor dos candidatos no ano de 2018 no geral, principalmente em Linguagens e Códigos. As médias de desempenho em cada uma das provas, identificadas na tabela 3, a seguir, demonstram que:

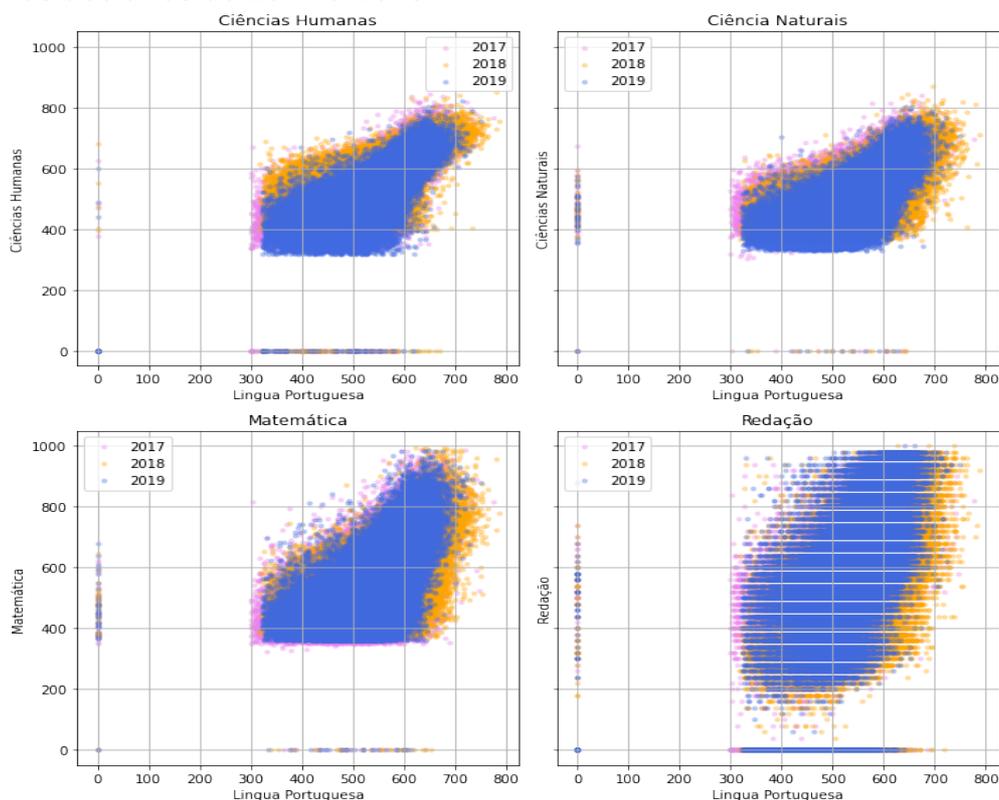
Tabela 3: Desempenho no Enem, por área de conhecimento e relativos aos anos de 2017 a 2019.

Ano	C. Humanas	C. Natureza	Linguagens	Matemática	Redação
2017	523,39	532,09	524,50	528,04	541,81
2018	505,15	579,15	541,80	545,19	524,03
2019	492,78	523,13	535,23	536,78	585,45

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (BRASIL, 2021).

Para estabelecer um modelo para a comparação dos dados utiliza-se a estrutura que estabelece uma relação entre a prova objetiva de Linguagens e Códigos como a base para relacionamento entre as demais áreas de conhecimento. Assim, o conjunto de gráficos, expressos na figura 1, têm como eixo horizontal o desempenho em Linguagens e Códigos e nos eixos verticais o desempenho em Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Redação.

Figura 1: Conjunto de Gráficos de desempenho no Enem, por área de conhecimento e relativos aos anos de 2017 a 2019.



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (BRASIL, 2021).

Observa-se que um desempenho ótimo está direcionado para uma figura que fique no canto superior direito da área do gráfico, o desempenho combinado de Linguagens e Códigos e Matemática são a melhor combinação de desempenho.

A figura 1 acima, apresenta uma distribuição do comportamento dos candidatos com um melhor desempenho com pontuação entre 600 e 700 na prova de Linguagens e Códigos. Exatamente nesta faixa o desempenho nas demais provas foram com maior densidade próximos do máximo das demais provas.

Na faixa entre 300 e 500 em Linguagens e Códigos acontece a maior densidade do desempenho próximo do mínimo e, em especial, há uma quantidade significativa de candidatos entre 300 e 400 que conseguiram uma nota acima de 600 na redação.

Em relação ao Enem de 2020, sendo realizado nos primeiros meses do ano de 2021, foi testado um modelo de aplicação de prova online, para facilitar a participação de estudantes com necessidades especiais e que moram em locais de difícil acesso das equipes técnicas e para a entrega das provas.

Considerações Finais

Por conta da Pandemia da Covid-19, o isolamento social e o formato de aulas remotas a aplicação de provas online do Enem acabou sendo uma forma de dar continuidade ao processo de acompanhamento de índices históricos da avaliação do ensino médio, e da educação básica brasileira.

Esta situação influenciou de várias formas a qualidade da educação brasileira, por conta da forma de avaliar o insucesso da aplicação do Enem, a impossibilidade de se acompanhar e dedicar-se a ações de manutenção dos índices de qualidade e o alcance das metas do Ideb.

Identifica-se nestes dados apresentados que não sabemos o que realmente acontecerá quando da aplicação da prova Brasil, nos municípios; o Saeb nos estados, e o Enem para os estudantes do ensino médio para composição do Ideb em 2021.

O isolamento social e as aulas remotas deixam a desejar no sentido de alcance de objetivos das propostas pedagógicas internas, nas avaliações formativas e continuadas, como será então no âmbito das avaliações externas.

Referências

BRASIL. 11.741. Lei do Novo Ensino Médio. . 16 jul. 2008.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2017. v. 1

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2019.

BRASIL. **Relatório do 3o ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2020**. Brasília, DF: INEP - MEC, 2020a.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020** Diário Oficial da União, , 18 mar. 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 9 out. 2020

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020** DOU, , 1 jun. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2020

BRASIL. **ENEM - Inep**. E-gov. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

BRITO, S. B. P. et al. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Visa em Debate: sociedade, ciência e tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 54–63, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Médio**. Brasília, DF: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. 5.449. PDE - Plano Distrital de Educação. . 14 jul. 2015.

DISTRITO FEDERAL, S. **Currículo em Movimento da Educação Básica - ensino médio** SEEDF, , 2014b. Disponível em: <http://paulofreire.se.df.gov.br/ead/pluginfile.php/7088/mod_resource/content/0/5-_Currículo_em_Movimento_-_Ensino_Medio.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020

DISTRITO FEDERAL, S. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala**. SEEDF, , 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/01/Diretrizes-Avaliacao-Educacional-1.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021

FREITAS, L. C. DE et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**. 46. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

QEDU. **Relatório QEDU - CEM Ave Branca**. São Paulo: [s.n.]. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/245003-cem-ave-branca/sobre>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RABELO, M. **Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: SBM, 2013.

SANS, I.; GONZÁLES, J. S.; CAPILLA, A. **Efeitos da Crive do COVID 19 na Educação**. Espanha: OEI, 2020. Disponível em: <<https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>>.

SANTANA, C. L. S. E; SALES, K. M. B. Aula em Casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID 19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020.

SANTOS, A. V. F. DOS; FERREIRA, M. S. **Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente**. 107. ed. Brasília, DF: INEP - MEC, 2020. v. 33

SANTOS, P. S. M. B. DOS. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

A RELAÇÃO ENTRE O DINHEIRO E A EDUCAÇÃO FINANCEIRA²⁹

THE RELATIONSHIP BETWEEN MONEY AND FINANCIAL EDUCATION

Johnny Helder Ferreira³⁰

 <https://orcid.org/0000-0001-9489-0451>

 <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000>

Universidade Estácio de Sá, RJ, Brasil

E-mail: eu@johnnyhelder.com

Valdivina Alves Ferreira³¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2306-7465>

 <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Resumo

O dinheiro é, sem dúvida, uma das maiores invenções do homem. Ele é fruto da evolução humana e sempre acompanhou nossa história. A partir do momento em que nossa espécie se ocupou mais em usar a inteligência, nossos ancestrais buscaram facilidades e conforto, e o instinto de sobreviver passou a nos exigir uma busca incessante por melhores formas de proteção à vida e, a cada nova descoberta importante vislumbravam-se mais opções para viver em face dos recursos necessários obtidos e dispendendo menos esforços. O sistema de moedas, que precede o surgimento do dinheiro físico, certamente representa um desses grandes marcos facilitadores da vida que historicamente aparecem na linha do tempo de nossa existência. Nesse capítulo procuramos refletir sobre o uso do dinheiro a partir da educação financeira.

Palavras-chave: Dinheiro. Educação Financeira. Consumo.

Abstract

Money is, without a doubt, one of the greatest inventions of man. It is the result of human evolution and has always accompanied our history. From the moment our species was more occupied with using the intelligent, our ancestors looked for ease and comfort, the survival instinct has always demanded us an incessant search for better ways of protecting life, therefore, with each important discovery, we gained more options to live having the necessary resources and making less effort to do so. The currency system, which precedes the emergence of physical money, certainly

²⁹ Este capítulo contou com a revisão linguística de um especialista na área e com a diagramação do Professor Danilo da Costa.

³⁰ Tecnólogo (Gestão Comercial) Investidor e Educador Financeiro.

³¹ Doutora em Educação (PUC GO), Mestre em Educação pela UFMS; Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Tem experiência na Coordenação e Docência Superior e em Cursos de Pós-Graduação. Docente no Programa de Pós-Graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

represents one of those great life-enhancing milestones that historically appear in the timeline of our existence. In this chapter we seek to reflect on the use of money through financial education.

Keywords: Money. Financial Education. Consumption.

Considerações iniciais

A moeda é tudo aquilo que é aceito pelas partes envolvidas em uma negociação como pagamento para a aquisição de algo, seja esse algo um produto ou um serviço numa sociedade.

Os primeiros sistemas de trocas utilizados pelo homem tinham como moeda os próprios bens de consumo que possuíam suas equivalências racionalizadas por peso. Por exemplo, na Mesopotâmia, a principal moeda corrente eram grãos de cevada. A medida básica era o chamado “shekel”, que se equivalia a exatos 8,4 gramas do grão (GRAEBER, 2016).

Não demorou muito para que surgissem soluções para evitar que as pessoas precisassem carregar grandes quantidades de cevada para poder fazer suas negociações. Pequenos discos de metal passaram a ser cunhados pelos templos da região, os quais as pessoas recebiam como forma de representação da quantidade de grãos de cevada que possuíam. Com o passar do tempo, esses próprios pedaços de metal passaram a ser chamados de “shekel”. Outros povos também passaram a adotar o modelo mesopotâmico, inclusive copiando o próprio nome da moeda. Em Israel, por exemplo, até os dias de hoje sua moeda oficial é assim chamada (FERGUSON, 2017).

Importa ainda ressaltar que no Japão feudal o arroz era usado como moeda; na América Central, sementes de cacau tinham um valor simbólico, assim como as conchas em regiões da costa do Oceano Pacífico.

Enquanto tudo isso acontece dentro de sociedades fechadas e com sistemas de controle e mensuração bem distintos entre eles, podemos concordar que não há maiores preocupações quanto a um sistema que funciona de forma plena. Mas, se começarmos a pensar de forma mais ampla? Certamente chegou, em algum momento da história, a necessidade de se ter um padrão de mensuração que englobaria a interação entre diferentes sociedades, pessoas, e, conseqüentemente, seus respectivos mercados. Dessa forma, na perspectiva de Graeber (2016), esse tipo de moeda passou a ser insuficiente para suprir todas as demandas necessárias.

Entende-se que um mercador pode ter muito interesse na cevada de outro, que, por sua vez, não vê valor algum no arroz que lhe foi oferecido em troca. Ou ainda pior, como impor a uma outra sociedade uma moeda de valor simbólico como conchas? O dinheiro surgiu justamente para resolver estas questões que tratavam tais divergências.

O dinheiro não possui apenas uma origem. Talvez o mais correto, historicamente, seja utilizar o termo no plural, “as origens do dinheiro”, simplesmente pelo fato de ser impossível mapear apenas uma origem definitiva para o dinheiro. Ele aparece em diferentes culturas, épocas e lugares. É um tema que oferece tão vasto material que não cabe em algumas poucas páginas, mas requerendo uma publicação inteira (BRASIL, 1694). O dinheiro foi inventado em diversos lugares e situações, não existindo um fato específico e datado com precisão como sua origem única.

Podemos falar sobre algumas dessas origens, como o surgimento das primeiras moedas de metal que representavam algum valor acontecido na Lídia (onde hoje se encontra a Turquia), no século VII a.C. Elas eram feitas de metal derretido, sobretudo prata, e cunhadas a martelo uma a uma, com as gravuras que lhe atribuíam uma identidade (ROSSETTI, 1997).

Na mesma época, os chineses utilizavam o bronze para fazer moedas. Da Grécia Antiga vêm os primeiros relatos de uso do ouro para se produzir moedas de alto valor, um metal raro e que já trazia consigo sinônimo de riqueza.

O autor destaca uma curiosidade: pela sua raridade, as moedas de prata valiam mais do que as de ouro no Egito. Já na China, a pedra jade era muito mais valorizada do que a própria prata. Aqui começamos a ver sinais do princípio da oferta e da procura. Ressalta-se que o sal, gado, açúcar, bacalhau seco e diversos outros produtos foram utilizados por diferentes sociedades, em diferentes momentos da história como moeda corrente.

A escolha de metais se justifica pelo fato de se tratar de material durável, eliminando assim a depreciação da moeda corrente com o passar dos anos, como refere Rossetti (1997). Assim, podemos considerar que o dinheiro foi o resultado natural de um sistema de escambo que o precedeu.

O dinheiro e o sistema vigente até o século XX

O dinheiro é um símbolo de moeda, e moeda pressupõe confiança. A história nos ensina que quanto mais confiabilidade houver em um sistema monetário, maior será sua abrangência. Basta compararmos ao dólar em nossos dias. A moeda oficial dos Estados Unidos da América, ainda a maior economia do mundo moderno, é certamente a mais utilizada no planeta, até mesmo para precificar commodities que o país não produz. Afirma-se aqui que a moeda é um elo de confiança que transcende a simples definição do termo troca.

Voltemos um pouco na história. Centenas de grandes cidades formavam uma grande rede comercial na região do Mediterrâneo. Com isso, foi necessário que se considerasse ou se obedecesse a certa padronização. A moeda de Atenas, a cidade com maior poder comercial da época, se tornou então a referência (ROSSETTI, 1997).

Assim podemos inferir que chegamos finalmente à definição propriamente dita de dinheiro, que é a moeda padronizada, formatada e com sua origem comprovada pelas autoridades competentes de cada território. E assim vivemos até os dias atuais, utilizando notas de papel e moedas de metal, com símbolos, números e identificação de origem (ROSSETTI, 1997).

Com o começo da era dos descobrimentos e expansão comercial pelo mar, o sistema monetário conseqüentemente precisou passar por várias expansões, pelas transações econômicas praticadas por diferentes povos. A padronização foi inevitável. Quando os espanhóis desembarcaram na América Central, os povos nativos utilizavam ouro apenas como base para fabricar ornamentos pessoais, em razão de sua beleza; ao contrário dos europeus que já consideravam o metal um objeto muito precioso, como destaca o autor em seus estudos (ROSSETTI, 1997).

Mas ainda estamos falando de um sistema simples de compras e vendas sem a complexidade do sistema financeiro que temos hoje, com suas inúmeras ferramentas e meios de pagamento, cobranças e investimentos que fazem parte de nosso contexto econômico.

O autor destaca ainda que com a expansão da Revolução Industrial, um dos marcos capitalistas da história, a integração econômica entre as nações cresceu

consideravelmente pelo planeta, fazendo com que algumas moedas fossem aceitas internacionalmente, como a libra inglesa e o dólar estadunidense. Ambas podiam ser convertidas em ouro até a década de 1970, quando passaram a ser baseadas na confiança das economias de seus países, tornando-se as primeiras moedas sem ter um lastro físico. Esse é justamente o conceito de moedas fiduciárias, ou seja, não possuem valor atrelado a nenhum metal.

Conforme referimos, é difícil ou mesmo impossível separar a evolução da nossa moeda da evolução tecnológica. Quanto mais encurtamos a distância entre as pessoas e aprimoramos nossas relações interpessoais, mais necessidade temos de utilizar novas formas e maneiras de fazer pagamentos e recebimentos, seja nos investimentos ou na compra de produtos e serviços.

Atualmente temos mais moedas existindo de forma virtual do que física. O surgimento de cartões de crédito, transferências eletrônicas, Bitcoin³² e outros tantos serviços digitais estão tirando de circulação o dinheiro em espécie. As pessoas optam por facilidade sempre que possível. Lembre-se dos homens primitivos que inventaram o sistema de troca, depois as equivalências entre mercadorias, posteriormente as moedas físicas. Agora passaríamos a incorporar as novidades proporcionadas pela tecnologia para facilitar nossa vida, embora haja ainda uma série de ressalvas que mostram a resistência ao emprego de uma dinâmica nova para tratar de nossas economias.

Na última década (2010) surgiu o Bitcoin, propondo a criação de um sistema financeiro baseado em uma rede de confiança mútua e ao mesmo tempo anônima. E já que a confiança é um dos mais importantes critérios para uma moeda, possivelmente será questão de tempo para que se torne uma referência.

O sistema monetário é um sistema centralizado, a moeda tradicional, como a conhecemos, é parte de um sistema de poder e controle que sempre estará nas mãos dos mesmos grupos de pessoas e instituições que o detêm. Sob esse ponto de vista, podemos considerar a criação do Bitcoin um fator revolucionário no cenário econômico mundial. Por ter um histórico recente, temos a possibilidade de estudar um pouco mais a respeito de todo esse processo.

A educação financeira: alguns apontamentos

A breve contextualização histórica do surgimento e da evolução do nosso dinheiro é bastante interessante, mas podemos discutir se constituem ou não informações relevantes e essenciais para que uma pessoa comece a aprender sobre educação financeira. Poderíamos afirmar que a maioria das pessoas não possui interesse por essas informações, mas, ao mesmo tempo, essas mesmas pessoas provavelmente reconhecem a sua necessidade, a necessidade de aprender um pouco (ou muito) mais sobre como administrar seu próprio dinheiro.

Muitas vezes ouvimos falar da importância da educação financeira, porém nem sempre está claro para as pessoas o que é exatamente e qual o seu real valor. No entanto, as instituições nacionais e muitos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), consideram fundamental o fomento da cultura financeira da população.

De acordo com a definição proposta pela própria OCDE (2005, s/p), a educação financeira é um “processo de melhoria da compreensão dos conceitos e instrumentos financeiros”. O principal objetivo é compreender oportunidades e riscos em termos de

³² Bitcoin é a primeira criptomoeda descentralizada do mundo. Ela existe dentro de um livro razão chamado blockchain e suas transações são realizadas de forma anônima.

gestão financeira e investimentos, para que poupadores, consumidores e investidores possam fazer escolhas informadas e conscientes, para se protegerem dos riscos.

À luz das ideias no documento citado, em termos práticos, podemos referir-nos à educação financeira como a consciência de administrar a própria riqueza, requisito essencial para a prosperidade e o alcance de seus objetivos financeiros. A cultura financeira, de fato, prevê:

- Conhecimento acerca dos instrumentos financeiros existentes;
- Informações sobre os produtos financeiros e oportunidades presentes no mercado;
- Percepção adequada dos riscos financeiros;
- Capacidade de fazer escolhas corretas de poupança e investimento;
- Reconhecimento de golpes e conhecimento dos direitos financeiros individuais.

Educação financeira: por que é importante?

Os benefícios da educação financeira são fundamentais e permanecem pelo resto da vida nas finanças de quem busca essa modalidade de conhecimento. Na verdade, ela forma a base para as possibilidades de uma vida financeira próspera e abundante. Por meio da educação financeira é possível elaborar o planejamento adequado das finanças, melhorar a autoestima e conquistar o respeito de amigos e familiares, e o essencial, permite a provisão dos meios necessários à sobrevivência das pessoas.

Quando as pessoas sabem como tomar decisões financeiras prudentes, evitam as armadilhas comuns de quem não sabe. Sem cursos de alfabetização financeira ou educação financeira, as pessoas naturalmente tomam decisões equivocadas sobre seu dinheiro. Essas decisões equivocadas geralmente se agravam para criar um buraco financeiro do qual muitas pessoas nunca mais conseguem se livrar ao longo de suas vidas. Não ser educado sobre assuntos financeiros tem um impacto negativo em todos os aspectos da vida de uma pessoa. A educação financeira ajuda a fazer a diferença entre aqueles que são controlados pelo dinheiro e aqueles que verdadeiramente têm o controle de seu patrimônio.

O valor da educação financeira evidencia o aumento dos conhecimentos e competências com relação ao entendimento do uso do dinheiro. Isso permite, por um lado, que a pessoa aproveite as oportunidades certas com base nos objetivos financeiros e, por outro, empregue conhecimento suficiente para que não caia em fraudes e não subscreva instrumentos financeiros que não são adequados para as suas próprias necessidades. Embora possa parecer insignificante, na realidade as repercussões socioeconômicas podem ser consideráveis (YAZBEK, 2007).

Basta pensar nas consequências para uma pessoa que investe nos produtos financeiros equivocados ou inadequados ao seu perfil, confiando cegamente num consultor financeiro. Ou a perda de valor das poupanças quando não são investidas, mas deixadas na conta corrente, perdendo-se a oportunidade de reavaliá-las por meio de escolhas informadas sobre a forma correta de investir o capital ao longo do tempo.

A educação financeira permite que as pessoas que conseguem gerir as suas poupanças de forma otimizada tomem decisões bem informadas de acordo com os seus objetivos financeiros e possam melhorar a sua situação econômica ao longo dos anos, de forma consciente nas decisões sobre o uso do dinheiro.

A importância do planejamento financeiro é fundamental para os nossos empreendimentos diários. Indivíduos, famílias, empresas e governos precisam da

educação financeira para poder tomar decisões adequadas, aquelas que permitem que o seu patrimônio cresça e consigam atingir seus objetivos econômicos.

Sem dúvida, a educação financeira adequada dá clareza na vida econômica e fornece direção e significado para essas decisões. Adquirir o hábito do planejamento financeiro contribui para que se tenha o controle das próprias receitas, despesas e investimentos, o que permite administrar seu dinheiro de forma mais adequada.

O frágil entendimento do uso do dinheiro leva a conceber que o endividamento, de modo geral, é fruto de uma educação financeira ausente ou inadequada. Uma pessoa que ouviu as pessoas inadequadas e tomou alguns ensinamentos equivocados como verdades, tende a persistir no erro por muito mais tempo, até ser convencida por alguém ou pelo resultado catastrófico dos seus próprios hábitos, de que não teve uma educação financeira correta, com base nos resultados de pesquisas e estudos de especialistas a respeito do assunto.

As consequências são registradas tanto em nível pessoal como familiar. Os indivíduos apresentam dificuldades em lidar com imprevistos como redução ou privação de renda por um determinado período. Um país formado por pessoas que fazem escolhas econômicas inconscientes dificilmente saberá prosperar e se renovar (PINDYCK; RUBINFELD, 1994).

Pelo contrário, quem tem um certo grau de alfabetização financeira consegue evitar produtos caros e consegue identificar um grau correto de risco. Aqueles que sabem controlar suas possibilidades de gastos mostram maior propensão ao planejamento econômico. A respeito do consumo consciente podemos destacar o trabalho de Bauman (2007).

Ainda sobre o endividamento, há inúmeros estudos que o condenam e inúmeros outros que pregam que ele é necessário para o desenvolvimento de um mercado capitalista, sobretudo aqueles baseados no consumo das famílias. Porém, existe o endividamento – conforme já citado – que é feito para adquirir bens duráveis, como imóveis, mas também existe o endividamento com o intuito de cobrir despesas diárias, e esse é o mais perigoso, que mostra um descontrole financeiro em alto grau, que invariavelmente desembocará em inadimplência e geração de mais juros a serem pagos pelo consumidor. Quando essa situação se instala, é mais provável que aconteça o efeito “bola de neve”, em que as dívidas vão se acumulando e se transformando num desafio muito difícil de ser vencido. É importante destacar que essa é uma situação bem comum num cenário com altas taxas de inflação, principalmente quando existem preços elevados de alimentos e combustíveis. Tais considerações podem ser entendidas no documento da OCDE 920050, que trata das boas práticas de educação e conscientização financeira.

Ao tratar da questão do endividamento das famílias no Brasil, é necessário considerar não apenas a falta de entendimento das pessoas a respeito do uso do dinheiro, sem citar a origem de tal situação.

A principal razão para o endividamento é bem óbvia quando a gente pensa no assunto desemprego. As pessoas ao não estarem trabalhando, não têm renda/salário. Mas as necessidades básicas continuam presentes. Afinal, todos precisam de moradia, alimentação, transporte, medicamentos, e tantas outras coisas necessárias à vida minimamente digna. Mas tudo isso requer dinheiro, e se não há uma fonte de renda fixa, o endividamento acontecerá.

A dívida geralmente aparece nos casos em que alguém é pego de surpresa pela demissão logo após ter comprometido parte de sua renda com uma compra parcelada, por exemplo. Para complicar ainda mais, mesmo quem consegue se recolocar no mercado de trabalho após uma demissão, sofre com o endividamento.

Isso acontece porque é muito comum o novo salário ser inferior ao anterior. Desse modo, não dá para arcar com os mesmos gastos e manter o padrão de vida de antes.

Outro ponto a considerar é o crédito rotativo ou o cheque especial, que são ferramentas para serem utilizadas em uma situação de emergência. Quando mal utilizadas, se transformam em vilões da vida financeira, pois apresentam os maiores juros do mercado financeiro. Uma dívida pequena, quando contraída em uma dessas duas modalidades, se transforma rapidamente em um débito gigantesco.

É comum encontrar pessoas que, ao terem todas as outras modalidades de crédito esgotadas, recorrem ao cheque especial e ao crédito rotativo do cartão de crédito, pela facilidade que esse tipo de crédito apresenta, pois já está pré-aprovado e basta um comando da própria pessoa em seu smartphone que terá dinheiro disponível em tempo real.

Aqui devemos fazer uma menção às ferramentas de marketing, que estão cada dia mais agressivas. Aproveitar uma promoção “imperdível” talvez pareça uma ótima maneira de finalmente comprar um produto que você deseja há tempo. Entretanto, esse também é um dos motivos mais comuns de endividamento das famílias brasileiras. Compras por impulso são uma fonte interminável de dívidas, e existem muitas pessoas que caem nas tentações dos anúncios de TV, rádio e internet.

O *e-commerce* feito por meio de aplicativos, utilizando cartões de crédito como forma de pagamento, é a forma mais fácil de fazer compras atualmente. Mas também é a forma mais comum de uma pessoa mergulhar de vez em dívidas que podem se tornar impagáveis.

A reserva de emergência é extremamente necessária, mas infelizmente grande parte da população brasileira não a tem, essa é a realidade. O mais recomendado é ter uma quantia equivalente a pelo menos três meses da renda mensal familiar.

Quando não há um fundo de reserva, qualquer surpresa que aparecer virá acompanhada de um endividamento. Um problema de saúde, um defeito no automóvel, uma morte na família, uma demissão inesperada, são exemplos de situações que podem acontecer com qualquer um de nós, a qualquer momento, que certamente criarão um rombo nas finanças caso não haja uma reserva financeira a ser usada quando necessário.

A má administração financeira pessoal é uma causa muito comum de endividamento das famílias. Você sabe o quanto ganha e o quanto gasta? Sabe quanto custa 1 kg de feijão no mercado? E o preço de um litro de gasolina no posto onde abastece seu carro? Se não tem carro, já calculou quanto gasta por mês com aplicativos de transporte ou passagens de ônibus e metrô?

Pasmem, a maioria das pessoas infelizmente não sabe responder a esse tipo de questionamento. Isso é um forte sinal de que elas estão altamente suscetíveis a cair num endividamento, pois não têm uma administração ativa sob seus recursos financeiros. Quando se desconhece informações tão essenciais e básicas sobre suas contas mensais, ter êxito na vida financeira se torna uma missão quase impossível.

Portanto, a melhor postura com relação a esse tema é saber com o maior nível de assertividade possível todos os valores principais que entram e saem regularmente de sua conta corrente. Investir em conhecer um pouco mais sobre administração do seu próprio dinheiro permite que tenha noites de sono mais tranquilas e fazendo escolhas que influenciarão na realização dos seus sonhos e suas atitudes ao utilizar o dinheiro.

Você sabia que um gerente de banco tem metas a serem cumpridas para fazer empréstimos às pessoas físicas e jurídicas? Para os bancos, o dinheiro é o produto e ele tem que ser “vendido” como qualquer outro. Em uma sociedade de consumo

desenfreado, é necessário que se desenvolva o senso crítico, e se discuta a questão do equilíbrio financeiro, das dificuldades em se fazer planejamentos, dos aspectos do desemprego e os reflexos desses pontos sobre as relações sociais e familiares (BRASIL, 2022).

É por isso que as pessoas, assim como fazem compras por impulso, também contratam empréstimos por impulso. Quando visualizamos nosso extrato bancário, é importante que o foco esteja sempre no saldo que realmente nos pertence, e não naquele em que o banco considera o cheque especial, que nada mais é do que um tipo de empréstimo.

Empréstimos devem ser feitos em último caso, quando estão dentro de um planejamento traçado com consciência, que têm um objetivo. Ou então, na pior das hipóteses, quando for para cobrir algo urgente na falta de um fundo para emergências.

Outra informação que muita gente desconhece, é que a modalidade de empréstimo conhecida como CDC (Crédito Direto ao Consumidor), que geralmente aparece como pré-aprovada nos rodapés dos extratos bancários, é um dos tipos de operações com as maiores taxas de juros de mercado.

Por isso, necessitando realmente de tomar um empréstimo, antes de sair contratando os que estão mais fáceis e disponíveis na hora, importa conversar com o seu gerente ou com qualquer funcionário do seu banco sobre as opções que você tem disponível.

Essa razão engloba todas as anteriores. Infelizmente, vivemos uma realidade em que as pessoas têm pouco interesse pelo tema da educação financeira. O ideal é que esse tipo de informação ocorra desde a formação básica da idade escolar. O mercado financeiro é repleto de mecanismos complexos, e quanto mais tarde vier o interesse pelo seu conhecimento, mais difícil será o aprendizado.

Algumas contribuições da educação financeira

As ideias neste tópico são decorrentes da leitura do documento referente ao Curso Básico em Finanças Pessoais, ofertado na Universidade Federal Tecnológica do Paraná – Campus Londrina³³. A educação financeira ajudará a administrar melhor a renda, ou seja, os valores financeiros a que as pessoas têm acesso. Por meio de um planejamento financeiro assertivo, torna-se possível gerenciar as receitas de forma mais eficaz, seguindo um plano definido. Com a simples criação de um orçamento, os primeiros frutos já começam a ser notados. Você não precisa entrar em pânico com alguns gastos, pois eles estarão todos catalogados em uma lista e classificados por prioridade. Dessa forma, é possível identificar gastos desnecessários e evitá-los para alcançar uma situação financeira mais tranquila.

A ideia de poupança na educação financeira é uma grande parceira na busca pelo hábito de economizar. Quando você começa a tomar nota de suas entradas e saídas de dinheiro, conforme dito no item anterior, você começa a ter conhecimento do seu próprio orçamento, o que possibilita avaliar se está dentro dos seus limites, ou se está gastando demais. Esse controle exerce uma grande ajuda no entendimento sobre a quantidade certa de dinheiro que você necessita, e o que pode poupar. Quando você personaliza um plano para incluir seus objetivos e em que momento deseja alcançá-los, pode planejar as finanças de acordo com alguns parâmetros que você mesmo pode definir como certos, o que ajuda a economizar melhor.

³³<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430564/2/Apostila%20B%C3%A1sico%20em%20Finan%C3%A7as%20Pessoais.pdf>.

Melhora no padrão de vida – Outro aspecto positivo do planejamento financeiro é que ele não apenas ajuda você a gastar com sabedoria e economizar com eficiência, mas também melhora seu padrão de vida. A razão pela qual a educação financeira melhora um padrão de vida é que, quando desenvolvida e executada corretamente, ajuda a aumentar o patrimônio pessoal e o dinheiro disponível para ser gasto ou investido em coisas que realmente são satisfatórias e contribuem para a melhora da qualidade de vida.

Preparação para emergências – A vida, sem dúvida, é cheia de incertezas, ninguém pode prever ou controlar o que vai acontecer no futuro. Algumas emergências podem afetá-lo financeiramente, o que pode levá-lo a uma grave crise financeira e dívidas. Portanto, uma das melhores maneiras de lidar com emergências é ter um fundo de reserva para cobrir essas possíveis despesas. Este fundo fornecerá dinheiro para ser usado em situações graves, que fogem dos padrões normais, evitando que você fique endividado. É como se fosse um seguro que cobrirá despesas inesperadas. E mais cedo ou mais tarde, elas acontecerão.

Ressalta-se a importância do planejamento financeiro a partir do conhecimento sobre a educação financeira, a luz das ideias defendidas por Ivanowski (2015, s/p):

Planejar significa traçar, previamente, o caminho que se queira percorrer, visando alcançar um objetivo definido, ou seja, é uma tarefa de gestão onde os recursos são administrados seguindo uma estratégia, visando alcançar a manutenção ou aumento de bens e riquezas para formação do patrimônio de uma pessoa.

Percebe-se que organizar as finanças e traçar objetivos para o uso consciente e responsável do dinheiro a que temos acesso é fundamental para alcançar as metas e potencializar as formas de materializá-las.

Conceitos-chave de educação financeira

Os dois primeiros conceitos básicos que uma pessoa aprende ao se deparar com os ensinamentos financeiros são as palavras despesas e receitas. No mundo empresarial, são palavras-chave utilizadas na administração, entendendo-se por receitas os recursos provenientes da venda de mercadorias ou de uma prestação de serviços, e como despesas, todos os gastos que uma empresa precisa fazer para obter uma receita. Trocando em miúdos e trazendo para a vida pessoal, receita é o que se recebe, e despesa o que se gasta. Por sua vez, desses conceitos básicos emanam vários outros igualmente importantes, como poupança, investimento, dívida, inflação e impostos.

Sem poupança não há investimento, sem investimento não há bens, sem bens não há riqueza. A poupança é a pedra angular da riqueza pessoal. Alguns especialistas dizem que, se a pessoa atinge uma boa renda, que dê com folga para cobrir todas as suas despesas, é muito mais vantajoso que ela comece a poupar e investir antes mesmo de fazer seus gastos mensais. Ou seja, gastar o que sobra depois de poupar.

Existem dois tipos de dívida: a boa e a ruim. A dívida boa financia os ativos, a dívida ruim financia os passivos. Lembramos o comentário sobre contrair empréstimos para adquirir um bem durável, como um apartamento, ou para bancar uma viagem? Essa é a diferença. A dívida boa é planejada e tem um objetivo de, ao fim do período, contribuir positivamente com o patrimônio do devedor. Enquanto isso, a dívida ruim nos escraviza, nos faz reféns de juros bancários em troca da aquisição de coisas supérfluas, ou bancar despesas do dia a dia.

Os impostos e taxas também são despesas que fazem parte da vida de todos os cidadãos. Dever para o governo nunca é uma boa ideia. Portanto, ande sempre com suas obrigações tributárias em dia.

A inflação é o aumento generalizado dos preços dos bens de uma economia durante um período e causa um efeito perverso que devemos conhecer, corrói o poder de compra do poupador. Produz a perda do valor do dinheiro ao longo do tempo. Portanto, longe de ser uma opção, investir deveria ser uma obrigação, funcionando como refúgio contra a inflação (e para todos em geral).

No documento do Curso mencionado anteriormente há um trecho que merece destaque aqui:

[...] Em linhas gerais pode-se verificar que a urgência do foco, determina a forma de planejamento. Os pobres lutam pela sobrevivência diária, a classe média gasta o que ganha para manter conforto e os ricos buscam investir seus recursos para garantir sua liberdade financeira. (PARANÁ, 2018, p. 7).

A educação financeira na legislação educacional brasileira

Com os benefícios da educação financeira tão evidentes é desconcertante perceber que tantas comunidades e instituições de ensino não coloquem a mesma ênfase na alfabetização financeira que dão a outros assuntos. A maioria ignora as razões da importância da alfabetização financeira e como ela pode afetar os alunos. A intervenção da educação financeira, tanto em participantes jovens quanto em idosos, tem demonstrado repetidamente melhorar o conhecimento financeiro e, mais importante, gerar mudanças no comportamento financeiro que refletem o aumento do conhecimento que os alunos adquiriram. À luz dos inúmeros benefícios da educação financeira, indivíduos e educadores que buscam melhorar o estado econômico de suas comunidades devem apoiar ativamente o ensino de programas de educação financeira.

Infelizmente, esse tipo de conteúdo ainda é uma realidade bem distante em nossas escolas, sobretudo as públicas, que englobam a maioria dos estudantes brasileiros, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017 apresente a importância de articular situações de aprendizagem das crianças, jovens e adultos a respeito de educação financeira.

O MEC (Ministério da Educação) possui programas pontuais de incentivo ao ensino da educação financeira nas escolas, porém, são eventos que não passam de ações esporádicas e sazonais, em que alunos e professores interessados devem demonstrar interesse em participar. São ações de extrema relevância e importância, e que deveriam acontecer com frequência regular em nossas escolas.

A BNCC, em sua página 269, apresenta a preocupação com o envolvimento do estudante:

[...] aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática [matemática] favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. (BRASIL, 2017, p. 269).

Para além da preocupação expressa no documento podemos notar uma intenção positiva de alguns órgãos do governo em disseminar a cultura financeira nas

escolas. O BACEN (Banco Central do Brasil) possui um projeto piloto que foi implantado em 429 escolas de cinco estados e do Distrito Federal, que contempla a educação financeira para alunos dessas instituições. É a iniciativa chamada de “Aprender Valor”³⁴, destinada a escolas das redes municipais e estaduais de educação, especificamente a alunos do Ensino Fundamental. O programa propõe projetos escolares que integram a educação financeira a diferentes componentes curriculares, a partir de sequências didáticas com atividades sobre planejamento do uso de recursos, poupança, entre outras. O Banco Central tem atuado com programas similares desde 2003, sempre com o intuito de oportunizar ensinamento financeiro a crianças e adultos pelo Brasil.

Embora existam iniciativas como essa, é bom ressaltar que a disciplina Educação Financeira não existe de forma obrigatória nas escolas brasileiras, nem mesmo como conteúdo inserido em outras matérias. A temática deve ser tratada nas escolas por meio de atividades interdisciplinares, conforme a BNCC (BRASIL, 2017). O tema da Educação Financeira está amparado nos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sustentado pelo Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020, que institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que grande parte da experiência financeira dos jovens de 15 anos é culturalmente herdada de sua família aqui em nosso país. Por outro lado, há antecedentes – também no Brasil –, como programas de educação ambiental ou para o trânsito, que ilustram a aprendizagem dos pais a partir dos conhecimentos e reflexões que a criança traz para casa a partir da escola. Ou seja, quando uma criança aprende, esse conhecimento é multiplicado em sua casa, contemplando pessoas de várias faixas etárias. Isso é uma informação muito valiosa, que prova a importância e a relevância de incluir esse tema nas escolas de forma obrigatória dentro dos currículos escolares.

Em 2021, o Governo Federal lançou, por meio do Ministério da Educação, em parceria com a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), o Programa Educação Financeira nas Escolas, visando levar para as escolas públicas um pouco mais de conhecimento sobre o tema. O programa ainda está em fase de implantação, embora tenha recebido críticas de alguns parlamentares, que alegam que pessoas em situação de vulnerabilidade financeira (situação – infelizmente – comum em muitas crianças que frequentam escolas municipais e estaduais) não teriam sequer condições de entender o que estaria sendo ensinado.

Além disso, existem mais discussões que permeiam o tema. Alguns professores alegam que o ideal seria ensinar educação financeira de forma mais lúdica, inserindo alguns tópicos no meio de outras áreas, como história, matemática e geografia. A este respeito encontramos amparo nas ideias de Moraes (2015), que defende a interdisciplinaridade na articulação das situações de aprendizagem. Já uma outra linha de pensamento defende que as finanças pessoais deveriam ser ensinadas de forma mais direta, mas esse argumento traz à tona um outro problema: a falta de professores qualificados para lecionar a matéria.

Como se vê, as discussões são complexas e, somadas as dificuldades em implementar as políticas públicas educacionais em nosso país, ainda teremos que

³⁴ <https://aprendervalor.bcb.gov.br/site/aprendervalor>

aguardar alguns anos para que se encontre um caminho que materialize as ações educacionais voltadas para a educação financeira nas escolas.

O fato é que os jovens e as crianças são altamente beneficiados quando contempladas com temas importantes como esse em suas atividades escolares. Educação Financeira deveria ser parte integrante da grade curricular em todas as escolas do país, independentemente da forma, com um professor ou professora especialista na matéria, ou inserida em pequenos tópicos dentro de outras cadeiras.

Até isso se tornar realidade, o que nos resta é contar com iniciativas de órgãos públicos e privados que visam aumentar a cultura financeira de nossos jovens por meio da educação apresentada em sala de aula. Estas iniciativas também são objeto de críticas por tratarem de organizações não escolares.

A OCDE diz que educação financeira é o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que com informação, formação e orientação desenvolvam as competências e os valores necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, fazerem escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda, adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar e, assim, tenham a possibilidade de contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro. (OCDE, s/p., 2005).

É citação é um tanto longa, mas expressa a importância desse processo para auxiliar as pessoas a resolver os problemas que aparecem em seu cotidiano e estão voltados para a formação cidadã.

O crescimento do país depende grandemente deste processo de preparação dos jovens para administrar os recursos financeiros, e isso só pode acontecer quando as pessoas receberem informações importantes sobre a essencialidade do seu desenvolvimento financeiro. A formação de cidadãos deve incluir educação financeira desde sua tenra idade nos bancos escolares. Afinal, quanto mais educação o indivíduo recebe, mais pessoas ele pode influenciar de forma positiva durante sua vida, contribuindo, inclusive, com o desenvolvimento da economia do país de forma sustentável.

O desenvolvimento de uma nação precisa muito mais do que homens e máquinas. Importa haver alicerces da economia ampliados, e o caminho para isso é potencializado pela educação financeira, fortalecendo o ciclo produtivo do país.

Uma pessoa que tem contato efetivo com a formação financeira desenvolve hábitos que dificultam o cair nas armadilhas do consumo excessivo, não ficará presa na teia dos juros exorbitantes praticados pelos bancos, e, certamente poderá preparar da melhor forma sua vida financeira, com consciência e responsabilidade.

O mais importante é que nossos governantes e gestores públicos enxerguem que, a partir do momento que um cidadão ou cidadã entra no mercado de trabalho e começa a ter renda própria, é importante que tenha recebido um conhecimento que seja suficiente para que saiba como administrar seu dinheiro da melhor forma, não caindo nas armadilhas do mercado, tendo a consciência da importância de formar um patrimônio e sabendo investir com qualidade.

O dinheiro, conforme expressa o título deste capítulo, é uma verdadeira ponte entre o esforço do trabalhador ao vender sua força de trabalho e a conquista da sua prosperidade, não apenas financeira, mas também pessoal e mesmo emocional; concordamos que o dinheiro é o que nos dá a oportunidade de ter acesso a coisas, lugares, lazeres e a tratamentos de saúde melhores do que os “convencionais”.

Dinheiro não traz felicidade, mas não sejamos hipócritas em dizer que ele não traz pelo menos conforto a todos nós.

Concluindo, quando uma pessoa adquire educação financeira, ela adquire mais controle sobre suas finanças pessoais por meio dos fundamentos aprendidos, e isso gera, automaticamente, autoconfiança geral, pois as finanças afetam a vida de todos nós em todos os sentidos.

Uma vez que se tem mais controle das próprias finanças, ocorrem menos dívidas, pois todos os impactos que interferem diretamente no orçamento são calculados. Termos como fluxo de caixa, economia doméstica e pessoal, poupança e investimentos, começam a fazer parte do dia a dia.

É importante que se tenha conhecimento sobre educação financeira, independentemente da idade, embora quanto mais cedo se aprende, mais tempo o indivíduo terá para colocar em prática os conceitos e formar um bom patrimônio durante a vida. Economizar, poupar e investir, mesmo quando se trata de pequenas quantias, são ações que sempre trazem benefícios, especialmente em longo prazo.

Educação Financeira é uma disciplina que possibilita compreender como funciona o dinheiro, tanto em nível do país quanto em nível individual ou familiar, e que fornece as ferramentas necessárias para realizar uma gestão adequada das finanças pessoais e garantir uma boa qualidade do presente e do futuro.

Por meio de uma gestão adequada das finanças pessoais entendemos como obter, gerir e investir o nosso dinheiro. Em outras palavras, a educação financeira nos dá a oportunidade de alcançar a estabilidade econômica. Ou seja, prevenir e evitar situações de estresse econômico, como o endividamento descontrolado. Por isso, é importante conhecer os conceitos básicos e saber como utilizá-los na prática.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para Consumo*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2007.

BRASIL. *Casa da Moeda do Brasil: 290 anos de História, 1694/1984*. Rio de Janeiro. Casa da Moeda do Brasil, 1684.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. MEC. *Caderno de economia: educação financeira*. Brasília, 2022.

Disponível em:

https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/Cuidando_do_seu_dinheiro_Gestao_de_Financas_Pessoais/caderno_cidadania_financeira.pdf. Acesso em: 10/10/2022.

FERGUSON, Niall. *A Ascensão do Dinheiro: a História Financeira do Mundo*. São Paulo: Planeta, 2017.

GRAEBER, David. *Dívida - Os Primeiros 5000 Anos*. São Paulo: 3 Estrelas, 2016.

IVANOWSKI, LUCAS DE OLIVEIRA. *FINANÇAS PESSOAIS: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA*. TCC. UNB, 2015.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*, Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Editora Papirus, 2015.

OCDE/OECD – Organisation for Economic and Co-Operation Development. Improving Financial Literacy. *Analysis of Issues and Policies*. Paris, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/improvingfinancialliteracyanalysisofissuesandpolicies.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.

PARANÁ. *Básico em Finanças Pessoais*. Universidade Federal Tecnológica do Paraná – Campus Londrina. Projeto de Curso de Extensão registrado sob nº 07/2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430564/2/Apostila%20B%C3%A1sico%20em%20Finan%C3%A7as%20Pessoais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

PINDYCK, Robert S.; RUBINFELD, Daniel L. *Microeconomia*. São Paulo: Makron Books, 1994.

ROSSETTI, José P. *Introdução à Economia*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

YAZBEK, Otávio. *Regulação do Mercado Financeiro e de Capitais*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

APONTAMENTOS DA TEORIA DA FORMAÇÃO POR ETAPAS DAS AÇÕES MENTAIS NO ENSINO³⁵

NOTES OF THE THEORY OF TRAINING BY STEPS OF MENTAL ACTIONS IN TEACHING

Valdivina Alves Ferreira³⁶

 <https://orcid.org/0000-0002-2306-7465>

 <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Resumo

Este capítulo apresenta o resultado de um estudo teórico cujo objetivo consiste em evidenciar algumas contribuições da teoria das formações por etapas das ações mentais à organização do ensino escolar. O texto apresenta os principais elementos discutidos nos trabalhos realizados pela pesquisadora russa Talízina em sua obra *Psicologia de La Enseñanza*. A atividade de estudo é apresentada como um conjunto de ações, que por sua vez é constituída pelas operações que tem como finalidade alcançar o objetivo de ensino. Na organização do ensino, considerando esse referencial teórico as ações de aprendizagem passam por um processo de modificação. Elas se transformam de material em mental adquirindo o grau de assimilação e caminhando em direção ao consciente do aluno, ao processo de generalização.

Palavras-chaves: Organização do Ensino. Base Orientadora da Ação. Ações Mentais.

Abstract

This chapter presents the result of a theoretical study whose objective is to highlight some contributions of the theory of formations by stages of mental actions to the organization of school teaching. The text presents the main elements discussed in the works carried out by the Russian researcher Talízina in her work *Psicologia de La Enseñanza*. The study activity is presented as a set of actions, which in turn is constituted by the operations that aim to achieve the teaching objective. In teaching organization, considering this theoretical framework, learning actions undergo a process of modification. They are transformed from material to mental, acquiring the degree of assimilation and moving towards the student's conscious, the process of generalization.

Keywords: Teaching Organization. Guiding Base of Action. Mental Actions.

³⁵ Este capítulo contou com a revisão linguística da própria autora e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa. Texto atualizado. Publicado originalmente no VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (EDUCON) em 2012. UFS.

³⁶ Doutora em Educação (PUC GO), Mestre em Educação pela UFMS; Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Tem experiência na Coordenação e Docência Superior e em Cursos de Pós-graduação. Docente no Programa de Pós-graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As etapas das ações mentais: uma perspectiva teórica

Uma das características do ser humano é a capacidade de organizar as informações que internaliza e utilizá-las como garantia de sobrevivência e a possibilidade de participar dos diferentes grupos sociais. Um desses grupos sociais em que o homem participa diz respeito à vida escolar. É no ambiente escolar que se encontra um conjunto de oportunidade que torna possível a formação de cidadãos para participar da vida em sociedade. A escola é uma instituição social cujo objetivo é dar condições para que os alunos aprendam, contudo, é cotidianamente criticada pelas suas ações que, segundo pesquisas, pouco fazem pelo desenvolvimento intelectual das crianças que nela permanecem. A dificuldade anunciada não pode ser atribuída apenas àqueles que vão até a escola em busca de conhecimento, mas também àqueles que estão na escola e cuja função é propiciar condições favoráveis para que as crianças aprendam. Nesse contexto é importante ressaltar também os componentes curriculares com seu conjunto de conteúdos e a ação dos professores que tem a função de organizá-los e desenvolvê-los junto aos seus alunos de forma que haja aprendizagem.

A busca de respostas às questões da pouca aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento é recorrente em vários trabalhos de autores, como (SFORNI, 2003), (CEDRO, 2004, 2008), (VASCONCELOS, 2005), (RIBEIRO, 2008), (MORAES, 2008) e (CARRASCO, 2010). Estes, dentre vários outros autores buscam no referencial teórico marxista apontamentos para explicar como obter sucesso no resultado decorrente da função que a escola deve propiciar aos alunos na aquisição do conhecimento sistematizado, ou seja, o conhecimento que está sob a responsabilidade da escola.

A prática pedagógica, se construída a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural pode se beneficiar da contribuição teórica de pesquisadores como Vigotsky, (2009); Davydov, (1988); Leóntiev, (1988) e Talízina, (1988, 2000); que mostraram em suas pesquisas formas de sistematização teórica que propicia formas de organização do ensino, oferecendo meios para a ocorrência da promoção do desenvolvimento psicológico da criança a partir das ações pedagógicas que podem ser organizadas pelos professores, tendo em vista o ensino das competências expressas na BNCC (2017).

Um dos estudiosos da teoria histórico-cultural, criada e defendida por Vigotsky é Davydov que formulou a teoria do ensino Desenvolvimental. Em suas pesquisas Davydov (1988) critica a transmissão direta dos conteúdos utilizados para a aprendizagem dos alunos, no ensino tradicional. O autor não descarta os conteúdos, mas defende o estudo dos produtos culturais e científicos da humanidade, no sentido de buscar elementos que expliquem o percurso investigativo para se chegar a estes produtos. O procedimento prático utilizado para realização destas estratégias são as ações de aprendizagem. As contribuições de Davydov sobre a realização das ações de aprendizagem demonstram que é por meio de atividades de abstração e generalização bem como da realização dos exercícios escolares, que torna possível direcionar as ações das crianças para a aprendizagem de um conteúdo bem como ensiná-los a manejar seus processos cognitivos.

Davydov (1988) afirma que o conteúdo é a base nuclear da teoria do ensino Desenvolvimental e é a partir deste conteúdo que os métodos ou estratégias de organização do ensino se originam. A formação de um conceito depende das estruturas que constituem a organização das atividades relacionadas a uma tarefa de aprendizagem, incluindo as ações efetivadas e a compreensão do objeto em estudo e suas relações com outros conceitos.

Leóntiev (1988) também reconhece a natureza social da atividade psíquica do homem e também que o processo de assimilação do ser humano ocorre por meio da experiência social. Para ele o aluno consegue estabelecer relações com os objetos por intermédio da atividade que é formada por ações que são realizadas por meio de operações materiais e intelectuais. Essas ações são realizadas para alcançar um determinado objetivo, que no caso do aluno é a sua aprendizagem. As ações de aprendizagem são consideradas como unidade central, a mola mestra que direciona o sujeito à assimilação do objeto, ou seja, o estudo é uma atividade constituída por um motivo que impulsiona a ação em direção a um objetivo. O reconhecimento que a atividade interna ou mental é decorrente da atividade material ou externa é atribuído a Vygostky pelo autor, contudo este não chega a esclarecer os mecanismos ou processos em que ocorre esta transformação.

Esse esclarecimento fica por conta de Galperin, ao descrever que a atividade antes de ser mental deve percorrer algumas etapas que se iniciam com uma base orientadora da ação, seguida da formação da ação material ou materializada e avança um pouco mais em direção à formação da ação verbal externa. Essa formação da ação verbal externa se transforma na apropriação da linguagem externa para si e desencadeia na linguagem interna. Um dos elementos motivadores para a aprendizagem do aluno é a proposta de um ensino centrado na resolução de problemas. Essa teoria é conhecida como a teoria da formação por etapas das ações mentais de Galperin que ganhou um impulso por meio das pesquisas realizadas por Talízina (1988).

Nina Fiódorovna Talízina nasceu em 1923, é Catedrática de Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou (Russia). A autora é personalidade eminente no campo da investigação em educação e em aprendizagem humana. Dedicou-se ao estudo de temas ligados à assimilação de conceitos segundo as idades das crianças e os mecanismos de generalização. Dentre as suas publicações *Psicología de la Enseñanza* é um dos seus livros mais citados em trabalhos de pesquisadores que se dedicam a buscar o entendimento sobre o desenvolvimento da aprendizagem humana, em especial, a aprendizagem escolar.

Em suas publicações, Talízina, (1988), defende que o estudo é um conjunto de atividades, cujo cumprimento impulsiona o aluno para novos conhecimentos possibilitando a aquisição de novas habilidades que por sua vez garante o êxito do objetivo de aprender algo. A realização dessas atividades é possível a partir do cumprimento da ação pelo aluno, e esta, pressupõe sempre a existência de determinado objetivo que por sua vez, alcança a base de certo motivo. Toda ação está relacionada com o objeto a ser conhecido, no caso, o conteúdo, e o cumprimento dessa ação pressupõe a representação tanto da ação quanto das condições em que ela se realiza. Nessa perspectiva toda ação inclui um conjunto de operações, que se constituem num conjunto de meios pelos quais se realiza determinada ação.

De acordo com a teoria da Atividade e da concepção que se tem dos métodos ativos de ensino, a ação é a fonte dos conhecimentos humanos. Talízina aponta os tipos básicos de atividade cognitiva que os professores devem organizar para o trabalho junto aos estudantes. Para que tais atividades tenham êxito é necessário que as regularidades do processo de assimilação sejam conhecidas. Ou seja: como ensinar? Que método escolher e em que sequência organizar as ações de ensino.

Considerando o ato de estudar como uma atividade formada pelo conjunto de ações, cujo objetivo é impulsionado por um motivo que surge na atividade é mister apontar a necessidade de observar uma certa ordem, construída com determinadas regras que facilitam o desenvolvimento de todo o processo de organização do ensino.

Surge aí uma estrutura cuja base se apoia os elementos constitutivos da direção da ação. Esses elementos são apresentados por Talízina como elementos estruturais e funcionais.

Os elementos estruturais consistem na Base Orientadora da Ação – BOA, apresenta-se como um sistema de condições objetivamente necessárias em que o sujeito se apoia e que torna possível o cumprimento da ação. É um projeto de ação a ser realizada pelo aluno, representa um caminho que serve para o aluno orientar-se, apresentando condições para o cumprimento bem sucedido da ação. A BOA é considerada responsável pela construção correta e racional da execução de determinada ação. Considerando a importância dada à base orientadora da ação, é necessário, a partir dos primeiros dias na escola, ensinar aos alunos a identificar e compreender o seu sistema de condições, no qual se deve orientar na resolução de problemas. A atitude consciente dos alunos em relação as suas atividades de estudo deve encontrar apoio em seu desejo e na capacidade de estudar, que podem surgir no processo de realização real da atividade de aprendizagem (DAVYDOV, 1988, p. 93).

Na execução das ações da atividade de aprendizagem, tendo em vista a função que nessa atividade a ação desempenha podem ser divididas em três funções básicas: a orientadora, a executora e a de controle. A parte orientadora é considerada a parte central da ação, é a condição dada ao aluno para que este realize a ação e obtenha êxito no objetivo da aprendizagem. Essa parte organiza e dá direção ao trabalho (intelectual) do aluno. A parte executora consiste no trabalho propriamente dito da realização da ação, é nessa parte que o aluno apropria-se do objeto de estudo, em um processo de transformações ideais e materiais. A parte de controle está centrada na possibilidade de acompanhar a realização da ação e confrontar os resultados obtidos com os modelos dados. Essa parte pode ser acompanhada tanto pelo aluno quanto pelo professor, no sentido de certificar-se de que a ação foi executada com sucesso ou ainda possibilitar meios para reorganizar a parte orientadora ou mesmo a parte executora quando o resultado não for exitoso.

As ações de aprendizagem apresentam diferentes graus de representações e diferente ordem de execução nas diferentes condições em que ocorrem as atividades de trabalho. Vejamos o exemplo de cavar a terra: nesse caso a parte orientadora ocupa um lugar pouco significativo. Já em uma partida de xadrez a parte executora ocupa um lugar mínimo em relação a parte orientadora. A correção das palavras de um ditado realizado pelo aluno exige bem mais a parte de controle para certificar-se de que as palavras foram escritas conforme um modelo dado para ser observado, ressalta Talízina. A ação do homem está condicionada a um movimento cíclico e esse movimento depende do grau de assimilação exigido no cumprimento de cada ação. As características de cada ação se referem à forma, o caráter generalizado da ação e sua assimilação pelo aluno.

A forma da ação diz respeito ao grau de apropriação da ação pelo sujeito. As mudanças ocorridas na ação durante o percurso da interiorização do conhecimento pelo aluno acontecem de forma externa (materializada) e interna (mental). Na atividade de aprendizagem o objeto da ação se dá ao indivíduo em forma de objetos reais, avançando para a forma materializada, na forma materializada o aluno já consegue conceber o objeto da ação a partir dos modelos, desenhos que passam a substituir o objeto em sua forma real. Outras duas características da ação apresentadas por Talízina diz respeito à forma perceptiva que reflete a capacidade da criança em identificar o objeto de estudo a partir do ato de ouvir e de ver. Esta forma surge da ação material e materializada. Nesse momento a criança alcança o estágio

do pensamento por imagens concretas. Um exemplo dessa forma é quando a criança é capaz de contar uma série de elementos apenas com os olhos. Já na forma verbal externa a criança consegue representar o objeto verbalmente: oral e por escrito. Nessa fase, a criança mostra o seu raciocínio em voz alta, é possível também a descrição do caminho percorrido na condução da atividade desde a base orientadora até o resultado decorrente da execução da ação. Pode-se dizer que a ação começa a adquirir o caráter de teórica, contudo ainda não é objetiva. Esse percurso permite a transformação da ação verbal externa em ação mental. Ocorre o que Vigotsky (2009, p.138) apresenta como linguagem para si: a linguagem mental.

As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa. O que mais chama a atenção neste sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços e com frequência e vice-versa.

Aqui, o aluno realiza a ação em sua mente, operando com as imagens dos objetos. Os elementos estruturais da ação são constituídos pelas representações, pelos conceitos; as operações executam para si, ocorre a interiorização do conhecimento sobre o objeto, a ação se realiza com a contribuição da linguagem externa. Embora essas formas de ação se apresentem separadamente, é importante ressaltar que não há fronteiras entre o exterior e o interior, uma operação pode se transformar na outra bem como uma operação pode desenvolver-se influenciada pela outra.

Dentro da perspectiva da teoria adotada, Talízina (2000, p. 149) salienta que

[...] cuando el alumno asimila la actividad em esta forma, se le puede permitir trabajar de manera individual, sin el apoyo em el esquema o em el modelo, sin comentarios em voz alta, es decir, pasarlo a la etapa del lenguaje interno para si. Sin embargo, si el alumno ya há pasado por toda la via senalada, entonces, ahora el va a ejecutar el médio formado para si, mentalmente, utilizando correctamente aquellos conocimientos que el há asimilado com ayuda de este médio. [...] com esta etapa final, la acción adquiere la generalización más profunda, se reduce y se automatiza.

Assim, a particularidade do caráter generalizado da ação apresenta relação com os limites subjetivos possíveis, da utilização da ação, com os limites objetivamente possíveis. Nesse momento aparecem algumas condições que influenciam na atividade que conduz as ações de generalização. Uma dessas condições é a necessidade de a atividade ser mediatizada pelo sujeito, e se constitui como um processo fundamental do pensamento. Na formação de ações cognitivas na criança faz-se necessário compreender o mecanismo psicológico da generalização, ou seja, qual a relação das partes funcionais e estruturais da ação com o processo de generalização. Nesse sentido, o resultado da generalização vai depender do caráter das ações orientadoras aos objetos a serem generalizados. Na base orientadora deve constar o conjunto de propriedades comuns a todos os objetos de uma classe dada; a capacidade de operação do homem tem relação direta com esses elementos constitutivos da BOA. Qualquer característica em comum na formação da propriedade do objeto, se omitida, poderá influenciar no resultado da generalização. Se o resultado desse processo depende do caráter das ações orientadoras dirigidas ao objeto, o

aluno reflete como propriedade essencial apenas as propriedades que fazem parte do conteúdo da BOA e não todas as propriedades do objeto em estudo.

Para a pesquisadora soviética (1988, p. 82)

[...] la posibilidad de comprender de qué modo transcurre la diferenciación entre las propiedades esenciales y las generales: el hombre refleja, como esenciales, no todas las propiedades generales de los objetos, sino las que entraron en el contenido de la base orientadora de sus acciones.

Nesse caso, os alunos conseguem assimilar um conceito a partir da observação das características essenciais do objeto, contidas no conteúdo da base orientadora da ação, como resultado decorrente de sua própria prática. O resultado da assimilação do conceito pelo aluno se dá mediante o resultado de sua própria atividade dirigida. E a atividade dirigida do sujeito está mediatizada pela percepção que este tem sobre as características essenciais e a sua definição daquilo que considera essencial dentro de um conjunto de características gerais do objeto.

O reconhecimento dos atributos de um conceito (as características essenciais) não garante o caráter teórico no desenvolvimento da aprendizagem do aluno; a aplicação do conceito na solução de tarefas que requerem a utilização das características essenciais na resolução de problemas é fundamental para que haja a apropriação do conceito teórico. Esse tipo de atividade permite ao aluno não só assimilar a definição de um conceito bem como aplicar esse conceito em uma situação prática se orientando pelos traços essenciais existentes e utilizando-os na solução de tarefas que foram estabelecidas.

A experiência da criança no desenvolvimento de uma atividade dirigida para a assimilação de um conceito, realizando conscientemente cada uma das operações necessárias a apropriação de um conceito dá lugar a uma nova situação: em uma determinada etapa do desenvolvimento da atividade mental parte dos conhecimentos e parte das operações mentais adquire uma nova forma de existência, Talízina (1988). Essa nova forma de existência na assimilação de conceitos pela criança passa a exigir em sua constituição apenas as operações iniciais e as operações finais para obter o resultado esperado na aprendizagem. Ocorre o que Talízina denomina como lógica do processo de redução. Isto não significa que algumas ligações da atividade mental se eliminam e outras permanecem como consciente de forma permanente. O processo de redução das ações ocorre de maneira gradual e está relacionado com operações de automatização das ações. A exclusão de determinadas ações ocorre de forma consciente por parte do aluno, logo, as operações que não são executadas não se extinguem, não são eliminadas e sim passam a outro nível de funcionamento, possibilitando e garantindo a criança a execução das tarefas a que é submetida. Um exemplo citado por Talízina é quando a criança é capaz de ouvir e escrever simultaneamente. Outro exemplo é uma operação de adição estabelecida para que a criança resolva: $12 + 19 = 31$. Nessa fase a criança já consegue dar a resposta de imediato, ela aponta o resultado sem precisar passar por todas as etapas anteriores. Talízina (1988, p. 86) se fundamenta em Galperin para afirmar que

“[...] Em este mecanismo se incluye todo el sistema de formas anteriores de la acción dada que directamente ya no se realizan, pero se tienen en cuenta y com ello aseguran la conservación em la consciencia del alumno de la lógica objetiva de la acción reducida: su carácter consciente.”

Pode-se afirmar que as operações que não aparecem, não foram excluídas, eliminadas e sim estão conservadas no nível do inconsciente do aluno. Essas

operações foram apenas suprimidas como ações mentais e podem vir à tona na medida em que o estudante necessitar de elementos que foram internalizados nesse processo de redução na resolução de um problema. Esse movimento mostra que o aluno adquiriu um grau cada vez mais alto de independência nas operações que fazem parte da atividade de aprendizagem. A pesquisadora soviética ressalta que nesse processo de assimilação, a transformação da ação decorre dos elementos constitutivos de sua forma: material, materializada, verbal externa e mental pelas quais o aluno teve a oportunidade de vivenciar por meio do conteúdo da base orientadora do ensino, servindo de orientação e direcionamento para o processo de assimilação. Em outras palavras: a ação só adquire a forma mental depois de passar por uma série de etapas específicas; Talízina assevera: a assimilação de uma atividade só pode obter êxito se for considerado todos os conhecimentos que dela fazem parte e se o aluno percorrer todas as etapas necessárias ao processo de assimilação.

Na teoria da formação por etapas das ações mentais a atividade realizada pelo aluno é a principal ferramenta que torna possível a este conhecer os objetos (são produtos da história social do homem) do mundo material por meio de imagens, fenômenos. O mundo material não tem lugar na cabeça do homem a não por meio do conjunto de ações que determinam a realização de uma atividade. Na teoria da atividade, a ação se constitui numa unidade de análise e a relação da ação do aluno com o objeto torna possível a captação de seu significado e assimilação de seu conceito. O aluno ao percorrer todas as etapas de assimilação de um conceito, aprende a reconhecer mentalmente todos os elementos que pertencem a sua classe e conseqüentemente consegue separar todos os elementos essenciais dos gerais, formando uma imagem generalizada do objeto.

Na teoria apresentada, coloca-se em evidência o processo de estudo em unidades de ações, no qual corresponde o caráter ativo da relação do sujeito com o objeto. Esse caráter ativo direciona a um movimento de interação entre aquele que aprende e aquele que ensina; interação também com os meios de exteriorização da atividade que é requerida durante a realização das ações de aprendizagem, desde a modelação em forma material até a transformação em atividade interna, psíquica. O controle realizado por meio do acompanhamento das operações no percurso de sua realização assegura a assimilação do objeto pelos alunos.

Formação das ações mentais e a organização do ensino matemático

Existem vários profissionais envolvidos nas atividades existentes no ambiente de aprendizagem escolar. Um desses profissionais é o mais importante por trazer consigo a responsabilidade de acompanhar e articular situações pedagógicas que propicie o aprendizado do aluno. O processo de ensino deve estar sob a direção do professor, que com sua experiência social e conhecimento sobre as ações da didática deve escolher os meios, a metodologia que irá utilizar para garantir um resultado positivo no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Uma das possibilidades é seguir os princípios da teoria da formação das etapas das ações mentais. Os princípios que norteiam essa teoria permitem ao professor organizar as ações de ensino e direcionar o processo de aprendizagem dos alunos na direção de seu desenvolvimento dando condições a estes para atuar conscientemente na vida escolar e em sociedade.

A organização do ensino deve acontecer tendo em vista as exigências contemporâneas para a formação do homem. Os sujeitos sociais, exceto aqueles que não são especializados nas áreas científicas, mesmo possuindo uma completa graduação não demonstram conhecer os princípios básicos dos principais

componentes curriculares do Ensino Fundamental. Conteúdos de Física, Química, Geografia, Matemática não fazem parte do domínio conceitual dessas pessoas. O que se constata é que os significados científicos, teóricos, parecem não fazer parte do meio social, no dia a dia das pessoas; as ideias científicas traduzidas no conteúdo teórico dos componentes curriculares parecem estar ausentes na constituição do sujeito. Se esses conteúdos teóricos que fazem parte do meio físico e social não estão nas ações mentais dos sujeitos, dificilmente estes podem participar conscientemente das situações constitutivas de sua vida em sociedade.

Ao refletir sobre o papel da escola na formação dos sujeitos para viverem e atuarem ativamente na sociedade, a adoção da teoria da formação por etapas das ações mentais se apresenta como um aporte metodológico que viabiliza um conjunto de elementos capazes de fazer com que o aluno apreenda os conceitos teóricos dos componentes curriculares. Nessa perspectiva, a ideia é que este aluno saiba utilizar tais conceitos na resolução de outros problemas correlatos em diversas situações em sua vida. Os conteúdos de matemática a serem assimilados pelo aluno no Ensino Fundamental se apresentam como uma possibilidade de obtenção de resultados exitosos, a partir da adoção por parte do professor pela teoria apresentada neste texto, na condução das atividades que organiza para a condução do ensino.

No ambiente de aprendizagem escolar há a intencionalidade de ensinar e um dos objetivos da escola é favorecer o desenvolvimento mental do aluno, ou seja, o motivo pelo qual ele frequenta a sala de aula é a aprendizagem dos conteúdos teóricos organizados sistematicamente pelo professor para que haja aprendizagem.

Assim, uma das contribuições para que as ações planejadas e a serem desenvolvidas no ensino de matemática evoluam do observável, do conteúdo empírico e daquilo que é manipulável para o simbólico em direção ao abstrato, ao que os autores denominam de formação de conceitos, é a utilização nas aulas das bases teóricas da teoria da formação das ações mentais, defendida por Talízina. Ao considerar esta teoria, a organização do ensino de matemática deve iniciar pela adoção de aspectos externos, objetivos e materiais indo gradativamente para os aspectos que requerem um nível interno, mental e abstrato por parte do aluno. Nesse processo as ações a serem executadas devem passar por um processo de modificação: abreviando, simplificando-se, automatizando, passam a ganhar certa rapidez e ao mesmo tempo em que podem ser acompanhadas, num intuito de orientar-se na direção da aprendizagem.

Um dos conteúdos curriculares explorados na matemática é o de área e de volume. Na organização do ensino desses conteúdos prima-se pela adoção, em sua apresentação inicial, de ações em que a criança utiliza o recurso das atividades práticas. Atividades práticas aqui se entendem aquelas que envolvem o concreto e aquelas que se orientam pelas representações mentais, no primeiro caso a utilização de caixas para serem medidas; material para a construção destas caixas refere-se ao concreto e a utilização de desenhos, figura destas caixas na composição da ideia de área e de volume mostra a etapa da materialização do objeto em estudo, sendo neste caso, as representações do objeto por meio de figuras.

À medida que a situação pedagógica passa da ação material para a ação materializada (uso de figuras, desenhos de caixas), a criança avança em direção ao plano simbólico. Os símbolos passam, então, a agir como instrumentos mediadores entre o concreto e a ação do pensamento. Os objetos visuais, ou seja, as caixas (físicas) dão lugar a um signo que auxilia o aluno a compreender as ideias que, para ele vai aos poucos se constituindo em conceitos de área e de volume. A representação de um objeto por meio de um signo demonstra níveis diferenciados a partir da

percepção demonstrada por cada aluno. Nesse momento a presença do professor é fundamental na mediação das ações que podem despertar a curiosidade dos alunos. Se ao desenhar um espaço solicitado pelo professor, o aluno o representa de várias formas então como explicar um espaço igual representado de formas diferentes? A concepção do aluno sobre formas e medidas, nesse momento, fica evidente nesse exemplo. A possibilidade de falar, expressando o seu entendimento sobre o resultado da ação empreendida ao desenhar o espaço solicitado permite ao aluno usar a linguagem como instrumento mediador entre a situação apresentada, a sua percepção sobre a situação e ao mesmo tempo compreender como ocorre esse processo de entendimento, ou seja, a ação que movimenta o seu aprendizado e não simplesmente o conteúdo, o conceito em si mesmo.

No percurso da formação do conceito de área e de volume ainda se faz necessário ações que possam direcionar o aluno a observar as singularidades do objeto em estudo. O recurso da modelagem usando barro ou argila para representar o objeto em estudo, no caso de uma pirâmide, permite a visualização de suas propriedades. A construção desse mesmo objeto por meio de canudinhos é outro recurso que permite ao aluno agrupar uma série de particularidades que possivelmente não conseguiria ver com o modelo em argila. Uma pirâmide construída com canudo fica vazada e o aluno consegue ver o que está atrás do objeto: tem-se aí a noção do que está atrás e também a noção do espaço existente entre as faces, a base e o vértice da pirâmide, ou seja, o objeto ganha um corpo. Dessa forma, o aluno é capaz de identificar a diferença existente entre a região interna do objeto e o seu contorno. Este tipo de visualização permite um processo de exploração de um espaço representado e que tem um corpo. A forma geométrica ao ganhar corpo, permite ao aluno ver os seus contornos, mas mesmo visualizando esses contornos não é garantia suficiente para que este possa perceber todas as suas particularidades. (FERREIRA, 2013).

Um exemplo desse caminho a ser percorrido pelo aluno na construção do conceito é apresentado por Moisés (2010) quando alerta que ao executar a tarefa de construir uma pirâmide de base quadrangular, houve uma preocupação maior com a construção dos seus vértices superiores e com o formato triangular de suas faces. Não houve a preocupação com a construção de sua base em forma de quadrado; houve um erro na construção dessa ação, contudo apresentou-se a característica principal na construção da pirâmide: as faces partindo da base e se encontrando em um único vértice. Na formação desse conceito a forma da base passou a ser um elemento secundário em relação à composição da pirâmide a partir da ideia de que o vértice é o ponto culminante do encontro das faces que partem de uma base; seja ele triangular ou mesmo quadrangular.

Nesse sentido a mediação pela linguagem ainda não é suficiente para que o aluno forme o conceito de área; pois ele ouviu a solicitação para que se construísse uma pirâmide de base quadrangular. Neste caso, a BOA serve de orientação para que o aluno ao observar o resultado de sua ação possa se orientar na recondução das ações a serem adotadas para a correção de sua atividade. A partir do controle ofertado pela BOA, o aluno pode avançar em direção à construção do conceito buscando a correção da ação equivocada e construindo, com o somatório dessa particularidade, a interiorização desses elementos para uma forma exclusivamente mental considerando e valorizando o uso da consciência por parte do aluno. Esse conjunto de propriedades constituído pelas características específicas que são responsáveis pela percepção do que seja uma pirâmide possibilita a generalização das ações empreendidas no conhecimento do objeto. (MOISÉS, 2010).

A generalização das ações cognitivas e dos conhecimentos que se originam destas ações faz parte da constituição do conceito que está sendo formado pelo aluno. Todo o movimento de reconhecimento e da compreensão do que seja uma pirâmide, suas partes, as particularidades de suas partes, suas características se constituem como elemento orientador no processo de entendimento por parte do aluno no que diz respeito às operações necessárias para o cálculo de sua área.

Os estudos de Talízina (2000) confirmam a necessidade de os alunos não só compreenderem o conteúdo da atividade que se introduz, mas também a aprender a realizar a atividade proposta de forma correta. Para ela, a explicação verbal dada pelo professor durante a realização da atividade não é suficiente, pois os alunos nem sempre recordam as ligações dos conhecimentos tratados e as ações que formam a atividade em questão. “Por eso es que la explicación del maestro se tiene que acompañar por la fijación externa, concreta, de los conocimientos y la actividad que se forma” assevera Talízina (2000, p. 141).

Os procedimentos exigidos para execução da tarefa, apoiado pelas instruções constantes na BOA permitem ao aluno a operar com as características do conceito e com a lógica exigida pelo conteúdo. Estas operações vão aos poucos acontecendo independente da presença física e materializada do objeto, utilizando operações mentais, ou seja, o aluno passa a executar mentalmente um conjunto de operações necessárias a resolução do problema.

Talízina ressalta que a linguagem interna adquirida a partir desse processo de interiorização das ações é um processo individual, este movimento interno do sujeito não requer a participação do outro na resolução problema. Essa autonomia mental adquirida pelo aluno desencadeia outro momento em sua aprendizagem, levando-o ao desenvolvimento de ações mais profundas. Essas ações passam por uma modificação, no sentido de adquirir certa redução de algumas etapas por parte do aluno, ao apropriar-se de um conceito. No caso da construção da área de uma pirâmide o aluno apropria-se dos elementos constitutivos dessa figura geométrica, já identifica quais são as características que determinam os tipos existentes de pirâmides; percebe que as faces laterais são constituídas de triângulos isósceles congruentes. Estes são atributos essenciais na construção do conceito de pirâmide e pode a partir deles avançar na etapa de cálculo exigido nas operações para saber a sua área. Então ele pode realizar a sequência de operações que vão levá-lo ao conhecimento da área. Essa sequência de operações está relacionada ao conhecimento que o aluno já possui sobre os atributos observados na composição de uma pirâmide.

Uma vez observadas às etapas do processo de assimilação de um conteúdo, o professor pode não só construir a sequência de operações a serem realizadas pelo aluno, mas também incrementar ações que possibilitem a realização de situações exitosas em relação aos objetivos pretendidos com a ação de ensinar um conteúdo escolar. Entende-se que a proposta teórico-metodológica da teoria da formação por etapas se apresenta como um caminho, onde os passos / sequência organizadas pelo professor se constituem como um potencializador de desenvolvimento das funções superiores no aluno.

Considerações finais

Durante toda a exposição dos fundamentos que constituem a teoria da formação por etapas das ações mentais, defendida por Talízina, percebe-se um conteúdo permeado com informações que, a princípio pode traduzir uma ideia de controle; uma ideia de ação programada, automatização de operações, organização

do controle do processo de assimilação e formação do indivíduo por etapas. Na verdade, entende-se que é um modelo formativo constituído por etapas que tem como propósito a utilização de referências operacionais que visam direcionar as ações mentais do indivíduo em direção ao aprendizado de um conteúdo. Outro ponto importante na operacionalização desse método é a participação e contribuição do professor no planejamento e acompanhamento durante todo o processo de ensino de um conteúdo para os alunos.

A autonomia de ação do aluno em direção a outros tipos de habilidades ou mesmo conhecimentos a serem adquiridos é facilitada pelos subsídios elencados sobre o objeto de estudo nas etapas iniciais, permitindo, portanto, que o aluno aprenda e avance em direção ao desenvolvimento. O formato da base orientadora da ação que direciona a organização do ensino a partir da teoria da formação das etapas das ações mentais é constante, mas as orientações que constituem a sua base variam obedecendo as particularidades que formam a personalidade do aluno e as características do conteúdo a ser ensinado.

A postura teórico-metodológica defendida neste texto exige que o professor se posicione frente a alguns questionamentos a determinadas concepções pedagógicas que historicamente são propagadas como aquelas que vêm dando certo para gerir o fazer cotidiano da escola. A concepção que o professor tem sobre como se ensina e o próprio ato de conhecer apresenta um marco referencial importante que determina o direcionamento das ações planejadas e das ações realizadas pelo aluno tendo em vista a sua aprendizagem. A atividade de ensino tem uma característica que a diferencia das demais atividades existentes no meio social: ela é permeada, constituída por um conjunto de ações que revelam uma intencionalidade por parte de quem a organiza. O resultado dessa intencionalidade é refletido na aprendizagem do aluno.

Dessa forma, a atividade pedagógica deve ser organizada tendo em vista como o professor ajuda o aluno a apropriar-se do objeto e, ao mesmo tempo, levando-o a realizar mudanças mentais na maneira de lidar com este mesmo objeto dentro da diversidade de fenômenos apresentada por este. Dessa maneira a proposta de utilizar a teoria da formação por etapas das ações mentais na organização do ensino é uma das possibilidades de favorecer ao aluno os meios para potencializar a aprendizagem dos conteúdos que se deseja ensinar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10.out. 2019.

CARRASCO, Lucia Helena Marques. **Dizer e experienciar o ser/estar professor na formação inicial de professores de matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – FE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2010.

CEDRO, W. **O Espaço de Aprendizagem e a Atividade de Ensino**: O clube da Matemática. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo: 2004.

CEDRO, W. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural.** Tese (Doutorado – Faculdade de Educação) – USP, São Paulo: 2008.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas.

LEONTIEV, Alexei N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: Vygotsky, Luria, Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone editora, 1988.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do Processo de ensino e aprendizagem em matemática.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo: 2008. MOYSÉS, Lúcia. Aplicações de Vygotsky a educação matemática. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. RIBEIRO, Raimunda Porfírio. **O processo de aprendizagem de professores do ensino fundamental: apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos.** Tese (Doutorado em Educação) – CCSA – UFRN, RN: 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **O que a organização do ensino de conceitos revela sobre a qualidade da aprendizagem?** I Encontro Paranaense de Psicopedagogia. ABP PPR – 2003.

TALÍZINA, Nina F. **Psicologia de la enseñanza.** Moscou: editorial Progreso, 1988. TALÍZINA, Nina F. **Manual de Psicología Pedagógica.** México: editorial Universitaria Potosina, 2000.

FERREIRA, Valdivina Alves. **A formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais: como professores pensam e atuam com conceitos.** 2013. 154 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2013.

VASCONCELOS, Mônica. **O ensino de geometria nas séries iniciais – A aprendizagem dos alunos da 4ª série e o ponto de vista dos professores.** Trabalho apresentado na ANPED 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS³⁷

BRIEF HISTORICAL OVERVIEW OF VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION, ITS RELATIONSHIP WITH WORK AND THE CREATION OF THE FEDERAL INSTITUTES

Rosemeire Cardoso de Albuquerque Leocádio³⁸

<https://orcid.org/0000-0002-9450-9312>

<http://lattes.cnpq.br/9227676844997561>

Instituto Federal de Brasília, DF, Brasil

E-mail: rosemeirealbuquerque@gmail.com

Ana Paula Beserra de Sousa³⁹

<https://orcid.org/0000-0001-9514-2615>

<http://lattes.cnpq.br/1038051430356786>

Instituto Federal de Brasília, DF, Brasil

E-mail: anabeserra@gmail.com

Resumo

O objetivo do capítulo é trazer um breve panorama sobre a Educação Profissional e Tecnológica, analisando algumas das principais políticas públicas que tratam do tema até a criação dos Institutos Federais. Dentre a legislação estudada pode-se citar: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 11.892/2008, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outras, com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica e sua relação estreita a sempre tentar atender as demandas solicitadas pelos empregadores devido a diversas mudanças econômicas ocorridas no Brasil e no Mundo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Nas análises, foi possível verificar que a educação profissional sempre foi pensada em atender de forma mais rápida e efetiva aos interesses da economia.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas públicas educacionais. Institutos Federais

Abstract

The objective of the chapter is to provide a brief overview of Vocational and Technological Education, analyzing some of the main public policies and the Federal

³⁷ Este capítulo contou com a revisão linguística dos próprios autores e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

³⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, atualmente é professora da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Brasília? IFB, e ministrando componentes nos cursos técnico em Secretariado, técnico em Secretaria Escolar e tecnólogo em Secretariado. Possui graduação em Administração pela Universidade Católica de Brasília (2015) e graduação em Secretariado Executivo pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (2009). Especialista em Finanças e Orçamento público pela Universidade Gama Filho (2011). Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Educação Profissional e também na área administrativa, tendo atuado como secretária executiva por mais de 10 anos.

³⁹ Possui graduação em Secretariado Executivo pelo Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. É docente e Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião. Atuou como Coordenadora Geral de Ensino do IFB - Campus São Sebastião. Atuou como Coordenadora dos cursos Técnicos em Secretaria Escolar e Secretariado do campus São Sebastião. Especialista em Secretariado e Assessoria Executiva - Uninter. É membro do NAPNE (Núcleo de atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), Diretora no Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB - Movimento social) e atua principalmente nos seguintes temas: secretariado, arquivo, educação e assessoria

Institutes. Among the legislation studied, some can be mentioned: the Federal Constitution (1988), the Education Guidelines and Bases Law (1996), the National Education Plan (PNE), Decree nº 5.154/2004, Law nº 11.892/ 2008, the National Common Curricular Base (BNCC), among others, focusing on Vocational and Technological Education and its relationship to always trying to meet the demands requested by employers due to various economic changes that have occurred in Brazil and in the world. The methodology used was bibliographic and documental research. In the analyses, it was possible to verify that professional education has always been designed to meet the interests of the economy more quickly and effectively.

Keywords: Professional and Technological Education. public educational policies. Federal Institutes

Introdução

O presente capítulo trata-se de um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), suas relações com o trabalho, onde foi feito um estudo em algumas das principais legislações sobre o tema, e também a criação dos Institutos Federais que se deu pela transformação dos antigos CEFETs e escolas técnicas. Em relação à questão da formação de mão de obra e sua escolarização, Gentili (1998) considera que o processo de escolarização era um elemento fundamental na formação do capital humano para garantir a mão de obra qualificada e manter a capacidade competitiva das economias.

Na parte sobre a as políticas públicas da EPT e suas relações com a educação e trabalho foram analisadas as principais legislações e verificou-se que sempre teve um viés de formação para o atendimento das demandas mercadológicas, mesmo que, por vezes, de modo mais singelo.

Em 29 de dezembro de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e deu outras providências. De acordo com a lei, “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008b). A referida lei estabelece ainda as finalidades e características dos IFs. Viu-se aí uma tentativa de apesar de formar trabalhadores também educá-los de forma a entender o meio em que vivem e assim, poder tentar modifica-los.

A metodologia usada na escrita do artigo foram as pesquisas bibliográficas e documentais, que segundo Andrade (2010, p. 117), metodologia pode ser definida como um “conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”, ou seja, é o meio pelo qual se alcança informações que posteriormente se transformam em conhecimento. Já a pesquisa bibliográfica, consiste, de acordo com Almeida Júnior (2008, p. 100) como sendo uma “atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema”. A atividade de localização da pesquisa bibliográfica acontece em diversos tipos de documentos. Na parte da pesquisa realizada em documentos, segundo Creswell (2010), a pesquisa documental é o acesso a documentos públicos ou privados, jornais, relatórios oficiais, cartas, e outros – que permitem ao pesquisador analisá-los e coletar os dados necessários à sua pesquisa. Logo, alguns dos documentos legais estudados aqui foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que possibilita entender como a EPT foi pensada para os diferentes níveis

educacionais; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE); Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre outras.

Breve histórico da educação profissional técnica e tecnológica (EPTT)

Para caracterizar o histórico da Educação Profissional foi feita uma breve retrospectiva que não se trata da totalidade do processo, e sim, um breve relato, com alguns aspectos políticos, legais, ideológicos, econômicos e sociais e que fazem parte dessa modalidade da educação. A história da Educação Profissional sempre foi acompanhada de dois modelos distintos na sua execução, em que filhos dos empregados estudavam para ser empregados, ao contrário dos filhos dos patrões, que estudavam para ocupar cargos superiores de chefia e com poder de decisão.

No que diz respeito aos elementos históricos do Ensino Técnico no Brasil, tem-se relatos de que seu início se deu pela formação de trabalhadores que começa no período colonial, em que a base da economia no Brasil era o açúcar e sua produção predominantemente escravocrata, segundo Manfredi (2002). A formação dos trabalhadores acontecia nos engenhos por uma educação informal realizada pelos jesuítas, conhecida como escolas-oficinas para formação de artesãos e ofícios da carpintaria, pintura, construção e outras. Ainda de acordo com Manfredi (2002), já nesse período é possível perceber a dualidade educacional em que, de um lado, existia uma educação voltada para a elite, e de outro lado, uma espécie de adiestramento de práticas manuais para a população que não possuía privilégios.

Já no início do século XX, o Presidente da República Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, oficializou por meio de lei a Educação Profissional no Brasil com um viés assistencialista. O decreto criou as Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil e é possível verificar a concretização da dualidade educacional, uma vez que já no início do decreto consta que a intenção é ajudar as classes proletárias a vencer as dificuldades existentes e, habilitar os filhos dos desfavorecidos com o preparo técnico e intelectual e afastá-los da ociosidade, vício e do crime. O artigo 6º da lei estabelece que serão admitidos preferencialmente os desprovidos de fortuna e idade entre 10 a 13 anos e que não tenham nenhuma moléstia grave ou defeitos que não permitam o aprendizado do ofício. Ainda segundo o decreto, as Escolas de Aprendizes Artífices formariam operários e contramestres, com ensino prático e conhecimentos técnicos de cursos que mais atendessem ao estado onde seriam instaladas, a fim de atender as especialidades de suas indústrias (BRASIL, 1909).

De modo resumido, as Escolas de Aprendizes Artífices funcionaram por mais de 30 anos, com seu auge na década de 1920 e posterior decadência. A crise do capitalismo mundial de 1929 favoreceu o surgimento de uma burguesia industrial e comercial, que demandaria trabalhadores qualificados. A escola do trabalho teve origem no contexto da revolução industrial e tomou forma na sociedade liberal burguesa após a revolução de 1917 (CIAVATTA, 2005).

Um cenário novo se desenhava durante os primeiros 30 anos do século, e todo o sistema educacional, juntamente com a educação profissional, se reconfiguram e o que antes eram instituições de ensino artesanais e manufatureiros vão cedendo lugar a escolas destinadas não apenas aos pobres e desvalidos, mas a todos aqueles que pertenciam aos setores populares urbanos. No ano de 1937 é tratado pela primeira vez o ensino profissional em uma Constituição no Brasil. O artigo 129 da Constituição de 1937 determina que o ensino pré-vocacional “destinado às classes menos

favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”, além de dispor que a criação de institutos de ensino profissional poderia ser de iniciativa do Estado, municípios ou associações particulares. E o mesmo artigo ainda determina que “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937a). Ainda em 1937, por força da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizes Artífices se tornam Liceus Profissionais (BRASIL, 1937b).

Já em 1942, a história da educação profissional no país ganhou um novo capítulo, quando o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, criou as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, e com a Lei nº 4.073, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial, em nível de segundo grau, para a preparação profissional dos trabalhadores das atividades artesanais, indústria, transportes, comunicações e da pesca. Dentre outras determinações, a lei trazia, em seu artigo 3º, que o ensino industrial deveria atender aos interesses do trabalhador, promovendo a sua formação humana e preparação profissional, aos interesses das empresas, formando mão de obra de acordo com as suas necessidades mutáveis, e, por fim, aos interesses da nação, atuando na economia e cultura (BRASIL, 1942).

Ainda na década de 40 as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Escolas Técnicas Federais, só que a crescente demanda de trabalhadores devido à corrente aceleração da economia fez com que o governo recorresse à iniciativa privada para que os cursos fossem realizados por um número maior de pessoas, surgindo assim, um sistema privado de ensino, primeiramente denominado de Sistema Nacional de Industriários, e posteriormente, Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), dando início ao conhecido Sistema “S”, mais precisamente em 1942, pelo Decreto-Lei 4244/1942.

No ano de 1953 foi ampliado o Ministério da Educação e Cultura, e em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas passaram a Escolas Técnicas Federais. De acordo com Oliveira (2016), nesse período o Brasil passava por um momento econômico e político de transformações, em que aumenta o êxodo rural, muitas pessoas, famílias em busca de melhores condições de vida, migravam do campo para os centros urbanos, o que em boa medida, contribuiu para o início da instalação do parque industrial na região do ABC Paulista. Essa industrialização trazia uma necessidade de formação da mão de obra especializada para a produção em grande quantidade de bens de consumo para atender a sociedade urbano-industrial.

Em 1961 é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. Nessa LDB a educação profissional foi igualada ao ensino acadêmico, porém, continuava a dualidade, pois os alunos do ensino profissional enfrentaram o obstáculo de terem os currículos de seus cursos diferentes, não atendendo ao que era cobrado nos vestibulares para acesso ao nível superior. Sendo assim, os filhos dos operários ou pertencentes a classes menos favorecidas que tinham que trabalhar, logo optavam pelo ensino profissional e tinham dificuldade para fazer a prova de vestibular que era a forma de entrada na educação superior (BRASIL, 1961).

Na década de 70, em plena ditadura civil-militar, o ensino profissional adquiriu nova configuração e passou a ser obrigatório para todos que cursavam o ensino médio por meio da Lei nº 5.692/71. Essa nova forma de educação profissional passou a compor-se de uma rede de escolas públicas mantidas pela União, estados e municípios, e de outra rede mantida por instituições privadas, incluindo o Sistema “S”. De acordo com Saviani (2006), os dispêndios com educação passaram a ser desejáveis por motivos econômicos e não somente por razões culturais ou sociais,

transformando-se em um investimento de retorno compensador, passando assim a educação a ser considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo, sendo aproveitada pelo capital para ganho financeiro por meio de repasses governamentais. Porém, a profissionalização compulsória prevista na lei não prosperou e foi sofrendo modificações até o ano de 1982, com a promulgação da Lei nº 7.044/82, que fazia a distinção entre ensino de formação geral e ensino profissionalizante. De acordo com Manfredi (2002), a conhecida dualidade aparecia mais uma vez, sem constrangimentos legais, deixando como herança um mais ambíguo e precário ensino médio, além de uma desestruturação do ensino técnico oferecido pelas escolas das redes estaduais, escapando dessa desconstrução somente as escolas técnicas federais.

A passagem da década de 70 para a década de 80 possibilitou a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) em vários estados brasileiros, alguns deles aproveitando a estrutura já existente das antigas escolas técnicas. Os Cefets ofereciam cursos nas modalidades de ensino médio, técnico e superior, podendo ser considerado o início do que hoje é a verticalização do ensino nos Institutos Federais. No final da década de 1980, o modelo neoliberal avançava pelo mundo e se instalava na América Latina e no Brasil.

De acordo com Saviani (2006), ao final dos anos 80 e início dos anos 90 entraram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que buscavam flexibilizar e diversificar a organização das escolas, o trabalho pedagógico e as formas de investimentos, em que a participação do Estado se tornara secundária. Nesse período prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, buscando atingir o máximo de resultados com o mínimo de investimento por parte das organizações, ou seja, o capital queria maior lucro, maiores investimentos e menores custos, e normalmente esses custos eram referentes à mão de obra trabalhadora, e no caso de não se encaixarem nas vagas disponíveis, seriam logo substituídos.

O novo tipo de trabalho exigia uma concepção de mundo que alienasse o trabalhador e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital, assim alimentando a teoria neoliberal. O fundamento desse novo tipo de trabalho é a fragmentação, em que a produção e o consumo cabiam a indivíduos diferentes. O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para a alienação dos trabalhadores, e a escola acaba por ser a materialização desta divisão (KUENZER, 2005).

Nos anos 90 inaugura-se um novo momento na educação brasileira, trazendo uma realidade diferente. A globalização que já influenciava o mundo todo agora também o faz com a educação, exigindo trabalhadores mais capacitados para os postos de trabalho, pois a tecnologia que aumentava enormemente a produção, também aumentou o desemprego, não era mais necessário grande quantidade de trabalhadores para dar conta do processo produtivo que ia se automatizando cada vez mais com a ajuda da tecnologia. Esse processo causou um desemprego estrutural, pois o trabalhador especializado em uma determinada função perdia seu espaço para o polivalente, que tinha outras habilidades e conhecimentos tanto no campo tecnológico quanto no específico.

Ainda na década de 90 a educação profissional continua sua reconfiguração também nas suas políticas educacionais. O presidente da época era Itamar Franco e sancionou a Lei nº 8.948/94, que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, seguindo o mesmo formato dos Cefets. Essa lei restringiu a expansão das escolas federais, pois no artigo 5º determinava que a expansão “somente” poderia ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito

Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades, resultando em um período de estagnação da educação profissional federal (BRASIL, 1994). Esse artigo foi revogado em 2005 e alterado pela Lei nº 11.195/05 e passou a vigorar com o termo 'preferencialmente' substituindo a 'somente': "A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais" (BRASIL, 2005). A educação agora deveria ser capaz de, ao mesmo tempo, atender aos processos de reestruturação produtiva com vistas a uma economia globalizada, formando assim trabalhadores capacitados para atuar nesse novo cenário.

Ainda dentro da mesma década a atual LDB, Lei nº 9.394/96, dispõe sobre a educação profissional de modo separado da educação básica, afastando no texto os enfoques de assistencialismo facilmente observados nas primeiras legislações de educação profissional do país. A LDB foi aprovada na mesma época em que se discutia o Plano Nacional de Educação (PNE). A educação, de maneira geral, observou uma tentativa retração do Estado, redução de custos e privatização. Como resultado dessas políticas educacionais, o foco da educação manteve-se por anos no ensino fundamental, ficando em segundo plano a educação infantil, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, o ensino superior e a educação profissional (OLIVEIRA, 2016).

A partir dos anos de 2000, a Educação Profissional continuaria seguindo o avanço tecnológico e as demandas mercadológicas. De acordo com Oliveira (2016), no ano de 2003 a expansão da Rede Federal se inicia e é dividida em três fases, a primeira de 2003 a 2006, a segunda de 2006 a 2010, e a última se estenderia de 2010 até 2020. A expansão envolveu ainda o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído por meio da Lei nº 11.513/2011, que tinha a finalidade de ofertar cursos de formação profissional tanto em instituições públicas quanto também nas privadas com repasse de recursos públicos. Desta forma, a Educação Profissional dos anos 2000 é uma rede distinta, composta pelo ensino médio e técnico, incluindo as redes federal, estadual, municipal e privada.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, o sistema de Educação Profissional era composto de Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Para Manfredi (2002), a pretensão era de transformá-los em um grande balcão de cursos profissionalizantes em vários níveis e duração. Sendo assim, mais uma possível demonstração de que o foco do ensino profissional estava sendo direcionado ao mercado de trabalho.

Especificamente em 2003, sendo o titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação Setec/MEC, Pacheco (2010) se refere à expansão da Rede Federal considerando que o objetivo central não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas um cidadão para o mundo do trabalho, que poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso junto, superando o preconceito de que uma pessoa da classe operária não pode ser um intelectual.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/2008, absorveram 129 instituições de ensino, sendo 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, sete Escolas Técnicas, 39 Escolas Agrotécnicas e oito Escolas vinculadas às Universidades. Atualmente, de acordo com informações disponíveis no sítio do MEC, "em 2019, a

Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II” (BRASIL, 2019).

De acordo com Pacheco (2010), os Institutos Federais são instituições destinadas a oferecer 50% das vagas a estudantes de cursos técnicos, oferecendo também cursos de graduação, podendo ser bacharelado, licenciatura e tecnologia, ensino médio e técnico na modalidade de jovens e adultos, além de especializações, mestrados profissionais e doutorados. Um desenho que possibilita a articulação entre a educação básica e o ensino superior permitindo ao professor e aos alunos percorrerem os diferentes níveis de ensino compartilhando conhecimento e aprendizagem.

As políticas públicas da EPT e suas relações com a educação e o trabalho

A discussão sobre a legislação não engloba todas as leis existentes pertinentes à educação profissional, e a intenção é fazer um breve paralelo com algumas das mais importantes políticas públicas votadas para a EPT no Brasil. Como já dito a educação profissional surgiu da necessidade de ter pessoal capacitado para trabalhar em determinadas áreas e funções, devido ao processo de desenvolvimento econômico no cenário mundial, e no Brasil não foi diferente, pois a classe dominante, detentora dos meios de produção, carecia de trabalhadores que se adaptassem às novas formas de trabalho, exercendo com flexibilidade diferentes atividades. De acordo com Frigotto (2007) a Educação Técnico-Profissional, para a maioria dos trabalhadores, veio para atender a burguesia, sendo que a real necessidade era “de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista” (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Ingressando no terreno da legislação existente e com foco na EPT, a Constituição Federal (CF) de 1988, na seção I, que trata da Educação, no artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Pode-se entender que já na Constituição Federal é demonstrada a preocupação de que a educação forme também profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que atualmente é a Lei nº 9.394, de 1996, é a legislação que regula o sistema educacional no Brasil, em nível público e privado, desde a educação básica ao nível superior. A Lei nº 9.394/96 é a segunda versão da LDB e estabelece os princípios da educação e divide a educação em dois níveis: a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio, e o ensino superior. Além da divisão em níveis, a lei sancionada em 1996 estabelece as seguintes modalidades de educação: Educação Especial, Educação Indígena, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica, e também trata de temas como recursos financeiros, responsabilização dos estados e municípios e a formação dos profissionais da educação.

A LDB de 1996, já no artigo 1º, define a abrangência da educação e dos processos formativos: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. E no artigo 2º dispõe que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 3º aborda os princípios e determina a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996b). Nessa perspectiva, verifica-se que, além da CF de 1988, a LDB de 1996 também estabelece que a educação seja utilizada como base para a formação para o mercado de trabalho.

O capítulo II, que trata da Educação Básica, determina que os conteúdos curriculares deverão observar as seguintes diretrizes, dentre outras, a “orientação para o trabalho” (BRASIL, 1996b). No artigo 35, a lei estabelece que o ensino médio terá como finalidades, dentre outras, a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996b). Aqui é possível verificar que, além da preparação para o trabalho, o aluno também deve conhecer o mercado, sua flexibilidade e volatilidade, de modo que os futuros profissionais estejam preparados para mudanças que ocorrem em razão das demandas que a economia apresentar.

Finalizando a reflexão referente à EPT na LDB, é pertinente salientar que a EPT deve ser desenvolvida em articulação com a educação regular, definindo estratégias de formação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, e que as instituições que ofereçam EPT, trabalhem também com cursos especiais abertos à comunidade da região à qual pertencem.

Quanto à reflexão referente à CF de 1988 e à LDB de 1996, é importante verificar como o tema da EPT é abordado no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, de 2001, e em sua redação a educação profissional é tratada como uma necessidade, sendo complementar à educação básica, trazendo também a importância de sua integração com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2001). O último PNE foi instituído pela Lei nº 13.005, que entrou em vigor em 25 de junho de 2014, para ter vigência de 10 anos, criando, assim, diretrizes e metas para a educação do Brasil e estabelecendo estratégias para os diferentes níveis, modalidades e etapas educacionais. O texto do PNE (2014-2024), em seu artigo 5º, define como diretriz a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014). O documento traz 20 metas a serem cumpridas e monitoradas, entre as quais, as metas 10 e 11 tratam da formação profissional.

A meta 10 apresenta o percentual de vagas que deve ser oferecido nos ensinos fundamental e médio, de forma integrada à educação profissional: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Na meta 11, o documento trata do aumento do percentual de matrículas na educação profissional de cursos subsequentes ao ensino médio: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).

Em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), foi criado pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a pretensão de aumentar a oferta de cursos de formação de trabalhadores, separado do ensino médio e da educação em nível universitário. O programa teve seu andamento normal até 2008, quando foi descontinuado. De acordo com o sumário executivo do programa, realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e publicado em 2008 em seu sítio eletrônico, a criação do programa surgiu a partir da alta demanda por ensino profissionalizante que era crescente no

Brasil, e “o Programa obteve um desenvolvimento bastante relevante em relação às ações tomadas em anos anteriores, o que contribuirá para a sua finalização neste exercício” (BRASIL, 2008a, p. 5).

Em 2004, o governo federal publicou o Decreto nº 5.154, no qual dispõe sobre a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional, diferentemente do Proep, e também nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a finalidade de atender à demanda de profissionais com qualificação para as diversas atividades do mercado de trabalho. Observa-se a ênfase em uma articulação que deve ocorrer, “preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (BRASIL, 2004a).

Após quatro anos de vigência do Decreto nº 5.154, seguindo o marco cronológico de algumas das principais políticas de Educação Profissional no Brasil, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A referida lei estabelece ainda as finalidades e características dos Institutos Federais, no artigo 6º, sendo que no inciso I destaca-se: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (BRASIL, 2008b), e atuando de maneira especial no desenvolvimento socioeconômico da região onde o campus está instalado para “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008b).

Além do atendimento às demandas regionais, os IFs são instituídos com a missão de interiorizar o acesso à EPT, e isso ocorre quando são instalados câmpus em regiões menos desenvolvidas economicamente, facilitando o acesso aos estudos que antes demandavam um deslocamento dos moradores para as grandes cidades. De acordo com o documento que traz as concepções e diretrizes dos IFs, disponível no sítio do Ministério da Educação (MEC), os IFs são colaboradores de políticas públicas para as regiões nas quais estão instalados e isso contribui para o desenvolvimento de seu trabalho em nível local e regional, atuando em conjunto com a comunidade e o poder público (BRASIL, 2010).

Além disso, “a implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso” (BRASIL, 2010, p. 6). Os IFs constituem também um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país e devem estar colocados a serviço dos processos locais e regionais, aliando o processo de pesquisa na perspectiva de seu reconhecimento e valorização (BRASIL, 2010).

Finalizando a reflexão a respeito dos documentos normativos que tratam da EP, cabe ressaltar que mediante a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que teve como objetivos a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, devendo atuar também no melhoramento do ensino médio. O artigo 1º da lei dispõe: “é instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011). O programa instituído envolveu uma elevada quantidade de dinheiro e sua

consecução se deu tanto na rede pública quanto por meio de parcerias e convênios na rede privada de ensino.

O programa ofereceu vagas em diversos cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional inicial e continuada, com rápida duração, todos gratuitos, oferecidos em instituições de ensino públicas ou privadas, com a finalidade de capacitar jovens estudantes e trabalhadores, elevando sua escolaridade e proporcionando o desenvolvimento profissional, a inclusão e a promoção do exercício da cidadania.

O Pronatec foi um programa que teve sucesso em algumas de suas ações, porém foi muito criticado em outras, principalmente em relação ao repasse de dinheiro público, em grandes quantias, por meio de convênios e parcerias. Em seu artigo 3º, a lei de criação do Programa determina que o cumprimento das finalidades e objetivos do mesmo se dará 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. (BRASIL, 2011).

Essa transferência de recursos públicos às instituições privadas foi muito criticada por favorecer o sistema privado, quando, de fato, o que ocorreu foi grande transferência de valores sem a devida fiscalização e controle. Embora a lei exigisse prestação de contas por parte dos recebedores dos valores, em alguns casos, isso era feito de forma precária.

Os recursos também foram repassados às instituições públicas, e as escolas federais também foram premiadas com esses recursos, inclusive com a criação de novas unidades, que prioritariamente seriam direcionadas para os cursos superiores de tecnologia, bacharelados nas áreas de engenharia e licenciaturas (BRASIL, 2011). Finalizando o recorte sobre a legislação que trata da EPT, é importante também refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focando no ensino médio, que pode ocorrer juntamente com a EPT. A BNCC é um documento que normatiza e define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de toda a educação básica, com a finalidade de assegurar os direitos de aprendizagem em conformidade com o PNE. A BNCC ainda busca uma aprendizagem de qualidade em todas as fases da educação, e em especial para o ensino médio, em que os atuais índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2018a).

Além do mais, em sua jornada educacional, o Brasil apresenta grandes desigualdades em relação ao acesso à escola, aprendizado e permanência dos estudantes. Garantir uma forma de reduzir essas desigualdades visa à qualidade da aprendizagem dos alunos e sua permanência na escola, tentando responder às suas demandas e aspirações em sintonia com seus percursos e histórias, tanto com respeito ao estudo quanto ao trabalho. E nesse novo formato, a formação favorece a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que, de acordo com a BNCC, não quer dizer que seja uma profissionalização precoce oferecida aos jovens, ou menos ainda buscando o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. O que se pretende é o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, criativa e responsável em um mundo do trabalho globalizado e competitivo, favorecendo o aprendizado contínuo, sendo flexíveis às mudanças que ocorrerem (BRASIL, 2018a).

Em resumo, a nova estrutura do ensino médio é organizada por áreas do conhecimento e prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o

aprofundamento acadêmico ou para a formação técnica e profissional. Os currículos são combinados pela formação geral básica, articulada de forma associada aos itinerários formativos, sendo organizados das seguintes formas: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Assim, a oferta dos diferentes itinerários formativos deve considerar a realidade local, os anseios dos alunos e comunidade escolar, recursos físicos e humanos das redes e instituições escolares, de forma a proporcionar aos estudantes a possibilidade para desenvolver seus projetos de vida integrando-se de forma consciente e autônoma no mundo do trabalho e na vida cidadã (BRASIL, 2018a).

As políticas públicas para EP acima citadas, que são algumas das principais e não abrangem todas as políticas criadas com a finalidade de atender à formação profissional dos brasileiros.

A rede de educação profissional, científica e tecnológica (o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia)

Os Institutos Federais compõem a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atualmente com 38 Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefets-RJ e de Minas Gerais – Cefets-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II. Os 38 Institutos Federais em sua distribuição geográfica possuem 661 unidades espalhadas pelas diferentes regiões do Brasil. Cada uma das instituições é composta por campi, que são unidades de ensino e estão instaladas em todo o território nacional promovendo a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis educacionais.

No âmbito da legislação a respeito dos IFs, foi sancionada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) além de expandir as escolas profissionalizantes já existentes. De acordo com a Lei, “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008b).

A lei de criação dos Institutos Federais trouxe nova roupagem para a educação profissional e estabeleceu para os Institutos: prioridade ao ensino médio integrado, definindo um percentual mínimo de 50% de vagas para essa modalidade; definiu também prioridade na formação de professores, com mínimo de 20% das vagas; oferta de cursos de nível superior e possibilidade de ofertar cursos de nível superior e pós-graduação lato e stricto sensu. Logo, a Rede Federal assumiu, assim, mais possibilidades de ofertas educacionais, mantendo algumas das características das antigas instituições que se agregaram à rede, porém com essa nova identidade e novas características.

Para Moraes et al. (2013), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem no cenário educacional brasileiro em 2008, para proporcionar um ensino integral voltado à construção de conhecimentos, rompendo com uma lógica mercadológica da formação de mão de obra qualificada para suprir as necessidades do capital. A EPT sempre esteve atrelada, desde a criação, à educação dos desvalidos ou para proporcionar mão de obra qualificada para que fosse consumida pelos mercados que necessitavam de trabalhadores mais capacitados. A Rede Federal surge com a missão de romper esse paradigma.

A grande propaganda feita principalmente por empregadores e políticos sobre a EPT, na criação de algumas políticas e práticas, era de que para garantir a empregabilidade, a evolução econômica, a educação deveria funcionar como produtora de mão de obra capacitada para atender às demandas do mercado, com a rápida qualificação de alunos/trabalhadores submissos e somente preparados para o preenchimento dos postos de trabalho que atendessem apenas os interesses das empresas, sem se importar com a qualidade da formação humana e cidadã dos trabalhadores.

De acordo com Pacheco (2010), a educação exercida pelos Institutos Federais é um instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, podendo modificar a vida social do aluno, dando maior sentido e proporcionando grande alcance ao conjunto da experiência humana. Ainda de acordo com o autor, é nesse sentido que deve ser pensada a EPT, segundo as exigências do mundo atual, e contribuindo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os IFs devem proporcionar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo as capacidades profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vidas, articulando-os com os saberes dos currículos formais.

Os Institutos Federais são instituições de formação profissional, atendem desde a educação básica, ao ensino médio integrado e cursos técnicos subsequentes até o ensino superior, chegando também à pós graduação, atendendo a EPT em suas diversas vertentes. A Lei que instituiu os IFs, no artigo 6º, estabelece que os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008b).

Dentre as finalidades e características observa-se que, além de formar o cidadão com educação de qualidade e para o mercado de trabalho, está também a preocupação em melhorar a vida da comunidade com uma educação para a vida em

todas as áreas e não só voltada para a profissionalização. Destaca-se a preocupação com o desenvolvimento regional e local da população onde os campi estão instalados, que de modo geral estão nas capitais, mas abrangem também o interior, cidades pequenas e distantes dos grandes centros urbanos ditos mais desenvolvidos.

Conforme Oliveira (2016), a expansão trazida pela lei que instituiu os IFs proporciona à população o acesso à educação profissional, desde o nível médio até o superior, em locais onde estava ausente e para populações historicamente marginalizadas. Essa realidade mudou com a criação de uma única instituição pluricurricular, verticalizada, com estrutura otimizada. Em relação à formação oferecida pelos IFs, Zatti complementa considerando que o objetivo não é formar um profissional para o mercado, e sim um cidadão para o mundo do trabalho, com cultura e entendimento da vida como um todo e não somente para o desenvolvimento de habilidades que o capacitem para exercer uma ou outra função no mercado de trabalho.

A diferença atribuída aos Institutos Federais, já instituída em lei, visa ao combate das desigualdades educacionais e sociais, e além de educar os alunos para o mercado de trabalho, proporciona formação para a completude de sua cidadania no mundo do trabalho, possibilitando a transformação da sociedade brasileira. Para Pacheco (2010), a formação do cidadão não deve ficar restrita à formação tecnicista, mas envolver elementos éticos, políticos, estéticos, desenvolvendo o ser humano em todas as suas dimensões. A educação focada no atendimento de necessidades do mercado de trabalho é volátil, pois a economia está em constante mudança, alterando as necessidades do mundo do trabalho, que impactam diretamente nas exigências profissionais requeridas aos empregados pelos empregadores. Por isso a necessidade de realizar a educação de modo a preparar o aluno para o pensar crítico, a reflexão, uma postura intelectual mais autônoma, de não submissão total às regras do mercado.

A criação dos IFs, de acordo com Moraes et al. (2013), fortaleceu a educação brasileira, conferindo-lhe o caráter de educação humanístico-técnico-científica, comprometida com a realidade local e principalmente construindo saberes dos cidadãos brasileiros que levem em consideração as questões sociais em vista de uma sociedade mais igualitária.

Partindo das finalidades e características e seguindo para os objetivos dos IFs, o artigo 7º da Lei dispõe que são os objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- 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;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- 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; e
- VI - ministrar em nível de educação superior. (BRASIL, 2008b).

Os objetivos tratam basicamente das atividades a serem desenvolvidas pelos IFs: ministrar a EPT de nível médio tanto para os concluintes do ensino fundamental quanto para os que não o concluíram em idade hábil, tratando-se da população de jovens e adultos; cursos de curta duração de formação inicial e continuada capacitando e especializando a população em todos os níveis de escolaridade; realizar pesquisas procurando atender, sempre que possível, a temas e questões de interesse da comunidade local, além de desenvolver atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho, estimulando os processos educacionais que levem à geração de trabalho e renda para a comunidade.

Quanto às vagas ofertadas pelos campi dos IFs, legalmente se estabeleceu a quantidade mínima de 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio, os quais podem ser ofertados de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio regular. A Lei nº 11.892/2008 é clara ao determinar, em seu artigo 8º, a obrigação dos IFs de garantirem o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente de maneira integrada, além de 20% de suas vagas para cursos com foco na formação de professores (BRASIL, 2008b).

Em relação aos objetivos institucionais dos Institutos Federais, Moraes et al. (2013) afirmam que um deles é o de colaborar para o desenvolvimento local e regional, procurando alternativas para a diminuição da exclusão do ensino, com a finalidade de estabelecer mudanças na qualidade de vida dos cidadãos, proporcionando espaços educacionais voltados à democratização do conhecimento. Ofertar cursos direcionados às necessidades locais tem a finalidade de fazer o cidadão se apropriar dos conhecimentos e entendimento das situações que podem e devem ser mudadas contribuindo para a melhoria de sua própria realidade.

Logo, os IFs não se restringem à formação de mão de obra especializada, reafirmam-se como instrumentos de construção de uma sociedade mais igualitária, proporcionando uma EPT visando ao domínio intelectual de seus alunos e impactando assim na sua realidade local. Pacheco (2010) complementa que o desenho institucional dos IFs tem como função precípua a intervenção na realidade regional e local com o objetivo de transformação social no âmbito de uma esfera maior, reafirmando assim a importância de sua natureza pública como agente de combate das desigualdades sociais.

Ainda sobre os objetivos institucionais está o de oferecer educação em nível superior, e de modo mais detalhado trata-se de cursos tecnológicos, bacharelados e de licenciatura, e ainda cursos de pós graduação em nível *latu e stricto sensu*. Os cursos de tecnologia visam à formação de profissionais para os diferentes setores da economia, os de licenciatura, para a formação de professores para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; já os de bacharelado e engenharia visam formar para os variados setores da economia e áreas do conhecimento. E os cursos de pós-graduação visam à formação de especialistas em diferentes áreas, como também os cursos de mestrado e doutorado buscam contribuir com o estabelecimento da solidez na área de educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2008b).

De acordo com Zatti (2016), os Institutos Federais de Educação conseguem realizar uma formação intelectual sólida desde o ensino médio até a pós-graduação, oferecendo aos alunos diversos cursos e a participação em projetos e atividades dentro da instituição com a finalidade de melhoria da realidade local e regional. Moraes et al. (2013) complementam que os IFs buscam a transformação da sociedade proporcionando uma educação crítica, reflexiva e emancipatória e de forma integral

dos sujeitos, chegando a locais cuja população, em boa medida, não tinha a oportunidade de estudar. E esse formato inovador atribuído por lei aos Institutos Federais se dá pelas suas especificidades para a formação de uma identidade institucional singular, com um desenho curricular pedagógico verticalizado, se caracterizam pela oferta da educação básica até cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu).

Os Institutos Federais oferecem cursos de qualificação profissional desde o ensino médio integrado ao técnico, cursos técnicos subsequentes, cursos de formação inicial e continuada de curta duração, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas e até cursos de pós-graduação, com o objetivo de formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores econômicos enfatizando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Entende-se que ao trabalhar o desenvolvimento local direcionando a oferta de cursos direcionados às necessidades da região atendida, os alunos/cidadãos tendem a se apropriar dos conhecimentos buscando a melhoria de sua própria realidade, regatando a cidadania, o pertencimento social, buscando proporcionar a construção de uma sociedade mais igualitária, por meio de espaços educativos voltados à construção de saberes e à democratização do conhecimento.

Considerações finais

De modo resumido, a EP sempre foi acompanhada de dois modelos distintos, em que filho de empregado estudava para se empregado e filho de patrão, para ocupar cargos de gestão. E foi assim desde o período colonial, sendo normatizada por meio de decreto no início do século XX de forma assistencialista às classes proletárias e também habilitar os filhos dos desfavorecidos. As legislações vão sendo criadas ou alteradas, porém, permanecem com esse viés de dualidade, inclusive na própria Constituição Federal, quando foi pela primeira vez mencionada em 1937.

Durante essa evolução, a EPT também se tornou interessante para a iniciativa privada, que recebia recursos em grande parte por meio de repasses públicos, e a EP passa pela instituição do Sistema “S”, que ofertava ensino técnico industrial voltado às classes menos favorecidas e de baixa renda. De acordo com Saviani (2006), os dispêndios com educação passaram a ser desejáveis por motivos econômicos e não somente por razões culturais ou sociais, e transformou-se em um investimento de retorno compensador, passando assim a educação a ser considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo, sendo aproveitada pelo capital para ganho financeiro por meio de repasses governamentais.

As políticas públicas analisadas foram algumas das principais e não abrangem todas as que foram criadas com a finalidade de atender à formação profissional dos brasileiros. A leitura atenta do conteúdo dos documentos permitiu verificar a relação estreita da Educação Profissional e Tecnológica para atender as demandas econômicas do capital. A criação dos Cefets que ofereciam cursos nas modalidades de ensino médio, técnico e superior, pode ser considerado o início do que hoje é a verticalização do ensino nos Institutos Federais, que como visto, é quando uma instituição oferece desde ensino em nível médio até uma pós graduação dentro da mesma instituição de ensino. No ano de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, onde a legislação de criação tem-se a vertente da Educação para o trabalho, porém com um viés de ciência e consciência do meio em que vive e do trabalho em prol do crescimento pessoal e profissional.

Dentre as finalidades e características institucionais dos IFs estão presentes a formação do cidadão com educação de qualidade e para o mercado de trabalho, além

da preocupação em melhorar a vida da comunidade, visando o desenvolvimento regional e local da população atendida pelo campi ali instalados, seja nas capitais ou interior. Para Moraes et al. (2013), os IFs colaboraram para o desenvolvimento local e regional, proporcionando alternativas para a diminuição da exclusão do ensino, com a finalidade de estabelecer mudanças na qualidade de vida dos cidadãos, propiciando espaços educacionais voltados à democratização do conhecimento. Ofertar cursos direcionados às necessidades locais tem a finalidade de fazer o cidadão se apropriar dos conhecimentos, buscando compreender as situações que podem e devem ser mudadas, contribuindo assim para a melhoria de sua própria realidade.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, João B. **O estudo como forma de pesquisa**. In: **CARVALHO, Maria C. M. Construindo o saber: metodologia científica - fundamentos e técnicas**. 19. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.

ANDRADE, Maria M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição Dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937a, Página 22359 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-norma-pl.html>Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2019

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942, Página 1997 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mai 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. FNDE – **Sumário Executivo PROEP 2008**. Brasília, DF. 2008a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/proep-consultas>. Acesso em: 23 abr. 2019.

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 de 30.12.2008b. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/10/2011, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 – Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937b, Página 1210 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.592, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/12/1994, Página 18882 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996b, Página 27833 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Apresentação.** Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 18/11/2005, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa.** Estratégias de redação e considerações éticas. In: CRESWELL, John W. Método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 101-123.

FERRETI, Celso J. **Capitalismo, trabalho e educação.** LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (orgs.). 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

KUENZER, Acácia Z. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de; RAMOS, Josiane Carolina Soares; OKUYAMA, Fabio Yoshimitsu; NUNES, Jaqueline Gomes; PIO, Gabrielli da

Silva. O SINAES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ADEQUAÇÃO E PERTINÊNCIA NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 6, p. 30–39, 2013.

OLIVEIRA, Blenda C. de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília. Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

PACHECO, Eliezer M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ZATTI, Vicente. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1461–1480, 20 out. 2016.

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS EVIDÊNCIAS EM PUBLICAÇÕES QUE RELATAM OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS⁴⁰

AN EXPLORATORY STUDY OF THE EVIDENCE IN PUBLICATIONS THAT REPORT ON THE CHALLENGES OF CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATION ABOUT PUBLIC POLICIES AND EDUCATIONAL PRACTICES

Danilo da Costa⁴¹

<https://orcid.org/0000-0001-9176-2729>

<http://lattes.cnpq.br/0612748565691750>

Universidade Católica de Brasília UCB, DF, Brasil

E-mail: neudsonjm@hotmail.com

Valdivina Alves Ferreira⁴²

<https://orcid.org/0000-0002-0470-0835>

<http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Resumo

O principal objetivo do estudo foi explorar as evidências em publicações que relatam os desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas. Foi realizado uma revisão sistemática utilizando as diretrizes do Estado do Conhecimento por meio das seguintes bases de dados bibliográficas: Web of Science e Scopus. 10 artigos foram encontrados a partir da revisão. Os principais achados mostram o quanto as políticas públicas se fazem necessárias quando falamos de educação, as contribuições partem de uma garantia de uma educação de qualidade para todos, bem como auxilia significativamente para com a evolução do processo de ensino aprendizagem. Entre as conclusões, destaca-se a necessidade de mais pesquisas voltadas sobre os desafios da educação brasileira contemporânea com maior especificidade acerca das políticas públicas e práticas educativas, pós anos pandêmicos.

Palavras-chave: Desafios. Educação Brasileira. Políticas Públicas

Abstract

The main objective of the study was to explore the evidence in publications that report the challenges of contemporary Brazilian education about public policies and educational practices. A systematic review was conducted using the State of the Knowledge guidelines through the following bibliographic databases: Web of Science

⁴⁰ Este capítulo contou com a revisão linguística dos próprios autores e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

⁴¹ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Educação. Especialista em Direito Constitucional e Processo Constitucional; em Direito Administrativo; em Direito do Trabalho e Processo Trabalhista; em Didática do Ensino Superior em EAD. Licenciado em Geografia. Pesquisador. Editor. Professor universitário. Consultor do FNDE. Consultor da Unesco.

⁴² Doutora em Educação (PUC GO), Mestre em Educação pela UFMS; Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Tem experiência na Coordenação e Docência Superior e em Cursos de Pós-graduação. Docente no Programa de Pós-graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

and Scopus. 10 articles were found from the review. The main findings show how necessary public policies are when we talk about education; the contributions start from a guarantee of a quality education for all, as well as help significantly in the evolution of the teaching-learning process. Among the conclusions, we highlight the need for further research on the challenges of contemporary Brazilian education with greater specificity about public policies and educational practices, post pandemic years.

Keywords: Challenges. Brazilian Education. Public Policies

1. Introdução

No mundo de hoje, pensar em educação exige reflexão – ação-reflexão. Propõe-se essa reflexão, tendo como fundamentos teóricos autores como Freire (1996), cuja fundamentação teórica da educação estaria pautada nas mudanças sociais e políticas, que, segundo o autor, são processos lentos e complexos, principalmente em contextos multiculturais. Nesse momento, a educação surge como transformadora da realidade social. Segundo Freire (2003), algumas disposições inerentes devem ser mutuamente guiadas no processo de aprendizagem para que o sujeito cumpra o objetivo planejado na arquitetura da educação.

A educação brasileira sempre passou por inúmeras mudanças. Podemos destacar alguns eventos chave para contextualizar de forma mais objetiva. Em 1930, a educação convencional era o modelo educacional dominante no Brasil, com o educador como autoridade na sala de aula e o aluno apenas ouvindo as mensagens que lhe eram entregues. É importante lembrar que os adultos foram o público-alvo mais focado; foi também uma época em que a religião prevalecia bastante na instrução escolar.

De acordo com Silva (2022) em 1964, surgiram novas análises e questionamentos sobre a educação no país, com foco nas crianças e no desenvolvimento de novas abordagens educativas, estabelecendo-se como um modelo de educação distinto da escola tradicional que predominava desde a década de 1930. O período militar que dominou a história brasileira na década de 1960 está indissociavelmente ligado à educação no país, mesmo durante esse período militar, cujas inovações ocorreram na educação brasileira. O ensino superior (1968) e o ensino básico (1971) enfatizam as tendências educacionais em termos de tecnologia e burocracia. A ditadura militar resolveu tornar obrigatória a educação moral e cívica em todos os níveis de ensino, inclusive nos cursos de pós-graduação, mas essas reformas se concentraram principalmente nas escolas públicas.

As dificuldades educacionais de hoje podem ser abordadas a partir de uma variedade de perspectivas. Um exemplo para trazer a esse tema é a realidade social caracterizada por conflitos e violência, principalmente nas escolas públicas. Além do aumento dos transtornos de ansiedade em crianças e do uso de medicamentos, é também uma das questões mais significativas da história da educação moderna. A qualidade da educação escolar no Brasil é atualmente um tema com grandes debates. O questionamento desse atributo decorre de uma série de fatores que, em geral, vinculam e tornam a escola, a universidade, o estado e a sociedade civil organizada corresponsáveis (SANTOS, 2018 p. 61). Ao longo dos anos, buscou-se uma educação integrativa e de qualidade, principalmente nas escolas públicas.

A educação é muito mais do que simplesmente o ambiente escolar, mas ainda é muito significativa, e exige investimentos e dedicação de quem a integra, o que está diretamente relacionado à qualidade do ensino (CALDART, 2010 p. 20)

3. Objetivo

O principal objetivo do estudo foi explorar as evidências em publicações que relatam os desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas.

3.1. Desenvolvimento da pesquisa

Este estudo foi direcionado considerando as diretrizes e etapas dos princípios do Estado do Conhecimento para uma análise de literatura das evidências em publicações que relatam os desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas. Nesse sentido, as características deste estudo foram utilizadas técnicas descritivas e qualitativas.

Como método dessa pesquisa, o Estado do Conhecimento é a identificação, registro e categorização da produção científica em determinada área, geografia e época, reunindo periódicos, dissertações, teses e publicações sobre um tema específico (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 120).

O Estado do Conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica que está sendo cada vez mais utilizada para avaliar e determinar o estado atual da pesquisa em determinados campos do conhecimento. Na educação, temos visto um aumento no uso da pesquisa do Estado do Conhecimento nos últimos anos, não apenas para incorporar os textos de teses e dissertações, mas também como atividades de grupos de pesquisa, autoria de publicações científicas, e assim por diante (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 61), os processos envolvidos na construção do Estado do Conhecimento incluem bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva. Cada um destes processos será investigado e demonstrado, e é vital notar que eles compreendem a metodologia do Estado do Conhecimento e devem ser realizados de maneira metódica para que o rigor científico aplicado na pesquisa possa ser observado na conclusão. Acerca dessas informações o objetivo do estudo foi explorar as evidências em publicações que relatam os desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas.

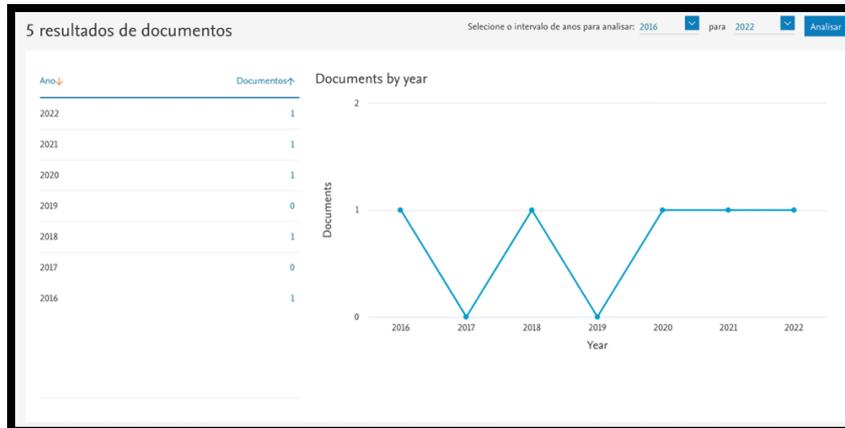
A aplicação desse método inclui uma ferramenta instrucional que direciona a leitura da realidade em relação ao que é discutido na comunidade acadêmica, bem como o aprendizado da escrita e a formalização metodológica para desenvolver a pesquisa. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). O estado do conhecimento é dividido em quatro etapas, que devem ser preenchidas na ordem listada: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

Contudo, acerca da metodologia do Estado do Conhecimento, neste estudo iremos utilizar apenas os seus princípios, considerando necessários a utilizando apenas da bibliografia anotada e a bibliografia sistematizada, uma vez que usando esses dois caminhos para uma pesquisa exploratória/bibliográfica conseguimos atingir o objetivo.

Partindo para realização da busca sistemática da literatura, utilizamos as seguintes bases de dados: Web of Science (doravante WoS) e Scopus. Inicialmente aplicamos a seleção dos seguintes termos de pesquisa e palavras-chave: *Challenges and Brazilian Education and Public policies*. Para dar rigor na pesquisa, as palavras-

chave foram cruzadas com o operador booleano OR/AND⁴³. Na base Scopus foram encontrados 5 documentos com esses conectores, conforme a figura 01:

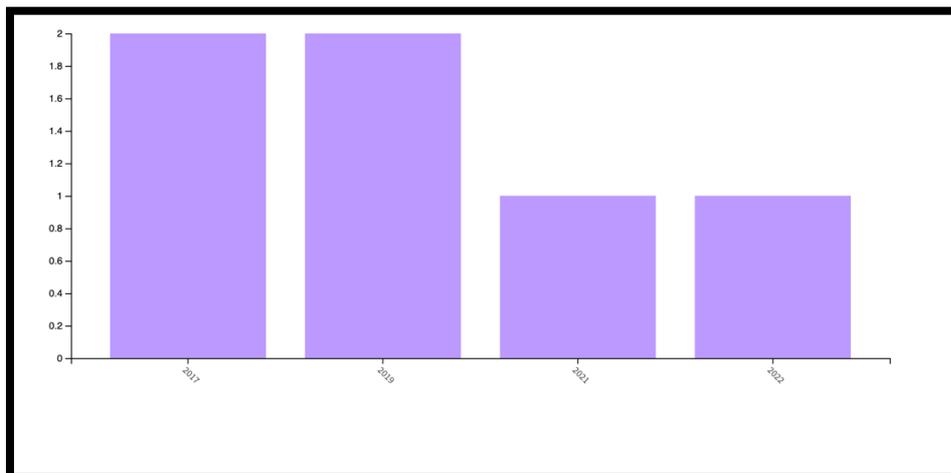
Figura 01: documentos encontrados no banco de dados da Scopus



Fonte: Scopus

Nesta figura é possível identificar o que foi encontrado na base da Scopus, acerca dos descritores elencados na busca. Já na base da Web Of Science, usando os mesmos conectores com o operador booleano OR/AND, encontramos um número de 6 documentos, conforme a figura 02:

Figura 02: documentos encontrados no banco de dados da Web Of Science



Podemos observar na imagem que o número de documentos encontrados na Web Of Science foi de seis documentos, ficando muito próximo do número de documentos encontrados na base da Scopus.

⁴³ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. O operador booleano AND funciona como a palavra “E”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. Ex: Diabetes AND Exercício. O operador OR funciona como a palavra “OU”, mostrando a união dos conjuntos, ou seja, a base de dados fornece a lista dos artigos que contenham pelo menos uma das palavras que, normalmente, são sinônimas. Este termo aumenta a sensibilidade da busca. Ex: Atividade física OR Exercício. O operador NOT inclui o primeiro termo e exclui o segundo termo da pesquisa. Porém, a fim de evitar a sua utilização de forma equivocada, os consultores do CAPCS sugerem aplicar somente os termos descritos anteriormente.

3.2. Critérios de Inclusão e Seleção de Estudos

Os estudos foram selecionados na revisão se os seguintes critérios de inclusão fossem atendidos: (a) escritos em inglês ou português, (b) abordassem a questão dos desafios da educação brasileira contemporânea voltados as políticas públicas e práticas educativas, (c) aparecessem em estudos de pares, revistas revisadas, e (d) foram publicados abertamente (Acesso aberto). Os estudos foram excluídos se: (a) não estivessem disponíveis na íntegra, (b) não estivessem relacionados ao campo da educação, (c) fossem anais de congressos, resenhas, outros tipos de publicações com menor rigor científico.

Durante uma primeira busca, considerando os critérios de inclusão selecionados, um total de 11 registros foram encontrados das duas bases de dados selecionadas (*Web of Science* e *Scopus*). Após uma triagem inicial, um registro repetido foi excluído. Uma vez examinados os registros restantes, foram encaminhados para bibliografia anotada 10 documentos que atenderam os critérios de inclusão.

3.3. Extração de dados

Os estudos selecionados foram codificados para o procedimento de análise e discussão utilizando-se um banco de dados a partir do qual as informações foram interpoladas nos quadros a seguir. O quadro 1 apresenta a bibliografia anotada dos 10 artigos selecionados para revisão, indicando todas as informações descritas no Estado do Conhecimento. Uma bibliografia anotada é uma etapa descritiva e numerada sequencialmente que, de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), é utilizada para organizar e exibir detalhes sobre o ano, autores, título, palavras-chave e resumos da literatura que foi analisada. Como resultado, os dados são mostrados no Quadro 1 abaixo

Quadro 01: bibliografia anotada (Scopus)

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
1	2016	Thiago Lima Klautau de Araújo	Public policies and education for biodiversity: Brazilian challenges in a new global context	Brazil; Education for biodiversity; Environmental law; Game theory; Public policies	This chapter aims to analyze Brazilian education and public policies for environment and biodiversity through three main points of view: (I) legal, by collecting and reviewing laws and other types of norms; (II) organizational and administrative, by considering the regulation of the subject through the creation of agencies, decisions of investments and planning to operate the public environmental policy, through an analysis using Game Theory and Marginalism; and (III) participation by the population, analyzing their contributions to the environmental field. This review allows us to understand the possibilities of environmental education (formal and informal) in the Brazilian context and the challenges that require a transformation of the present paradigm. To illustrate a good example of an integrated environmental education system, the Escola Bosque was chosen, as an internationally awarded initiative for its positive impact on education for biodiversity and the environment. Finally, new trends and some possible changes in public policies for environment and environmental education are suggested. © Springer International Publishing Switzerland 2016.
ARAÚJO, Thiago Lima Klautau de. Public Policies and Education for Biodiversity: Brazilian challenges in a new global context. <i>Biodiversity And Education for Sustainable Development</i> , p. 219-235, 2016.					
Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
2	2020	Gustavo de Araújo Cunha;	Gaps in the training of arts teachers: old challenges and	Arts teaching; Brazilian education; elementary	This study's main objective is to problematize the work of a school in the teaching of arts, using the context of Brazilian artistic education. The qualitative, descriptive, documentative, and bibliographical

		Irany Ferreira Lima	problems in Brazilian education	schools; teacher training	research can be characterized as a case study. Given the known value of the arts in students' overall education, we propose formative actions designed to prepare professionals in the field to teach the arts, although we recognize that actions exclusively aimed at professional training do not guarantee institutional support of art classes. Finally, we consider the urgent need to formulate public policies that enable the implementation of didactic actions and financial investments in teacher training, which may offer more suitable teaching opportunities and provide quality teaching. © 2020 Taylor & Francis Group, LLC.
--	--	---------------------	---------------------------------	---------------------------	---

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; LIMA, Irany Ferreira. Gaps in the training of arts teachers: old challenges and problems in Brazilian education. **Arts Education Policy Review**, v. 123, n. 4, p. 178-193, 9 nov. 2020

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
3	2021	CARA, Gláucio Roberto Bernardo de; CARMO, Gerson Tavares do; BASTOS, Danielle Ferreira	Education and Innovation: Challenges for Teacher Continuing Education in Light of Post-pandemic Demands	Brazilian education; Information and Communication Technologies (ICT); Teacher training	The pandemic of COVID-19 imposed social restrictions all over the world, affecting different sectors of society. In education, it was necessary to apply remote emergency activities as a way to enable students to continue their studies. In spite of the efforts and advances achieved, it is possible to observe, in Brazil, a magnitude of challenges that demanded competences from teachers that were not contemplated in their academic training, such as mediation through the resources of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), thus revealing a significant deficit in teacher training for today's demands. Considering the importance of integrating DICTs in education, this work, through a review of narrative literature, presents some perspectives on teacher education in Brazil and proposes a reflection on the application of technological resources in the approach of teachers in training courses. This study has implications for the design and improvement of programs and public policies for initial and continuing education. © 2022, The Author(s), under exclusive license to Springer Nature Singapore Pte Ltd.

CARA, Gláucio Roberto Bernardo de; CARMO, Gerson Tavares do; BASTOS, Danielle Ferreira. Education and Innovation: challenges for teacher continuing education in light of post-pandemic demands. **Perspectives And Trends in Education And Technology**, p. 803-811, 17 nov. 2021

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
4	2018	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos	Approaches of special education in Brazil between the end of the 20th century and the beginning of the 21st century	Education policy; Educational inclusion; Special Education	There is a growing body of research devoted to the study of the policy of Special Education and inclusive education in Brazil and its characteristics. From the knowledge of this literature, this paper aims to analyze possible changes in perspectives in the Brazilian education public policy directed at students of Special Education from 1974-2014. For the development of this work, official documents and data provided by the Brazilian Ministry of Education and National Institute of Pedagogical Studies Anísio Teixeira (INEP) were consulted...

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 51-68, 2018.

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
5	2021	SANCHES ROCHA, Angela; GULLO MULLER LOPES, Eduardo; VITOR BELO PAZUTTI, Leonardo; DE ALMEIDA ARAÚJO VITAL,	Pedagogical retrofit applied to the experiment "moving boundary method"	Electrochemistry; Experimentation; Higher education; Ionic mobility	The number of students enrolled in higher education institutions has increased in recent years, which can be explained by the public policies to expand this sector. However, as in Basic Brazilian education, higher education also presents a scenario full of problems, including dropout. The exact science courses have the worst statistical numbers related to the abandonment, including the courses related to Chemistry. Among the problems, the difficulty of learning and the high degree of abstraction could be highlighted, which can be minimized using instigating experimental activities....

		Neuza; TAMIASSO- MARTINHON , Priscila; SOUSA, Célia			
SANCHES ROCHA, Angela; GULLO MULLER LOPES, Eduardo; VITOR BELO PAZUTTI, Leonardo; DE ALMEIDA ARAÚJO VITAL, Neuza; TAMIASSO-MARTINHON, Priscila; SOUSA, Célia. Pedagogical Retrofit Applied to the Experiment "Moving Boundary Method". <i>Revista Virtual de Química</i> , v. 13, n. 3, p. 621–634, 2021					

Quadro 02: bibliografia anotada (Web Of Science)

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
6	2017	MELO, Maria de Fátima da Silva; FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva; OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo	Federalism, decentralization and municipalization: challenges of public policies for educational management	Policies; Federalism; Decentralization; Municipalization; Educational; Management.	The paper offers a discussion about federalism, decentralization and municipalization, stressing the public policies that govern educational management. It aims both to identify the changes that have taken place in the educational management through the process of municipalization and to deliberate the challenges faced by this new political organization. With these intents, a literature review was carried out based on authors such as Barroso (2002) and Azevedo (1997) who investigate public policies and the management of basic education; Akkari (2011) who discusses about the internationalization of educational policies and their challenges; and Arajo (2010) who argues the relationship between federalism and municipalization, narrating the history of this process in Brazil. Finally, the Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases of National Education-LDB 9394/96 that regulate Brazilian education were also taken into consideration. This research allowed the appraisal of the process of municipalization in Brazil. Consequently, it is inferred that the municipalization process resulted in challenges and gains to the educational management as the discussion arises based on the principles of autonomy, democracy and decentralization in school daily life. Furthermore, this process provides the municipalities the opportunity to establish their own educational policies and their Municipal Teaching Systems-SME.
MELO, Maria de Fátima da Silva; FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva; OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. Federalism, decentralization and municipalization: challenges of public policies for educational management. <i>HOLOS</i> , v. 3, p. 51, 6 set. 2017.					
Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
7	2022	PAULINO TOGNETTA, Luciene Regina; BARBOSA ABDALLA, Maria de Fátima	The implementation of a coexistence program for schools: bases and challenges from top to bottom	Ethics; School; Youth; Public policy.	Dealing with the issue of coexistence problems at school, already present before the pandemic and boosted by it, seems to be one of the most outstanding discussions to achieve educational goals as desired as the formation of autonomous and ethical people. In this sense, this theoretical article aims to briefly present the description of the implementation of a Coexistence Program in the public education network of Sao Paulo, its difficulties and learning for those who still hope to implement, in Brazil, the construction of public policies that guarantee the theme of coexistence as a condition for Brazilian education.
PAULINO TOGNETTA, Luciene Regina; BARBOSA ABDALLA, Maria de Fátima. implementação de um programa de convivência para escolas: Bases e desafios de ponta a ponta. <i>Revista on line de Política e Gestão Educacional</i> , p. e022091, 1 jul. 2022					
Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
8	2019	Gustavo Cunha de	The training of art teacher in	Art; Basic Education; Teacher	This article socializes the results of an investigation carried out in public schools in the

		Araújo; Sabrina Borges de Oliveira; Ludimila Silva Almeida	Tocantins: old challenges and problems in Brazilian education	training; Curriculum; Tocantins	State of Tocantins, Brazil, whose main objective was to investigate the profile of teachers who work in the Art discipline in 9 (nine) schools in 4 (four) cities in the northern region of that State. From a qualitative, documentary and exploratory approach, the data were generated through semi-structured questionnaires applied to 15 (fifteen) teachers from these schools in Tocantins. Among some results we have found that all teachers who teach Art in these schools are not trained in arts. The data also revealed that there is a shortage of initial and continuing training courses for the arts in that state. Research on this topic is relevant, as it may broaden the debate on public policies geared towards teacher education in this area, as well as contribute to the debate on this topic at the national level.
--	--	--	---	------------------------------------	--

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; OLIVEIRA, Sabrina Borges de; ALMEIDA, Ludimila Silva. A formação do professor de arte em Tocantins: velhos desafios e problemas na educação brasileira. **Laplage em Revista**, v. 5, n. 2, p. 176–189, 27 maio 2019.

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
9	2019	Lucas Barbosa Pelissari	Integrated high school and the struggle of the workers: challenges of the public policies for professional education	Neodevelopmentalism; Professional education; Integrated High School; Unified Worker's Central	The object of present work is the Integrated High School (EMI), understood as a public policy of professional education. The objective is to show that the EMI represented, in the recent history of Brazilian education, an inflection towards the interests of the working class. The analysis is made from the investigation about the claims for professional education elaborated by a representative entity of the Brazilian salaried workers, the Unified Worker's Central (CUT). For this, collective documents formulated by the entity between 2002 and 2016 were analyzed. On the other hand, we investigated some legal milestones that supported the implementation of the EMI, trying to identify the incorporation of workers' interests into public policy. From a theoretical point of view, we consider a specific reading about the concept of capitalist state and its autocratic conformation (FERNANDES, 2014) in the Brazilian reality. In addition, the concept of neodevelopmentalist front, which explains the political-economic conjuncture of the governments during the analyzed period, as elaborated by Boito Jr. (2018), is particularly important in order to obtain the conclusions. Finally, we discuss about some of the challenges of the struggle of the working classes for a professional education that be capable of, even in adverse conditions, effect education and learning as social rights, in the way that the EMI has put it on the agenda.

PELISSARI, Lucas Barbosa. Ensino médio integrado e a luta dos trabalhadores. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 626–644, 10 jul. 2019

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
10	2017	Rodrigo Travitzki	Quality with Equity in Schools: Obstacles and Challenges in Brazilian Education	Educação pública; Qualidade educacional; Igualdade de oportunidades; Indicadores educacionais; Equipamento educacional.	This paper investigates quality with equity in Brazilian schools, an important current challenge for the role of education in an unequal society. The comparison between results of the three cycles of basic education (5th, 9th and 12th grades) revealed a systematic decrease in equity throughout schooling. Multilevel modeling was conducted for the ninth year of 11,810 public schools in six Brazilian states, three of high per capita income (Rio Grande do Sul, Santa Catarina and Sao Paulo) and three of low per capita income (Alagoas, Ceara and Maranhao). The school indicators of effectiveness and equity showed a negative correlation ($r = 0.58$). We found 41% of schools with effectiveness above the median

					in both Saeb assessments and 6% also showed equity above the median in both tests. The results suggest that quality with equity is indeed a challenge. In order to achieve this objective, the following are especially important: salary appreciation of teachers and principals; principals experience; creative teaching; availability of teaching resources for the teacher; safe school environment with common areas. Regarding public policies, the results suggest the need for material and immaterial valuation of education professionals, especially in contexts of great inequality and recent expansion of the public education system.
TRAVITZKI, Rodrigo. Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios na Educação Brasileira. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , v. 15.4, 2017					

Fonte: elaboração própria

Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a bibliografia sistematizada, também descritiva, apresenta uma lista de pesquisas que aderem ao objetivo do estado do conhecimento. Segundo essas autoras, a bibliografia sistematizada inclui as seguintes informações: ano, autor, título, objetivo, metodologia e resultados. Como iremos apresentar, ano quadro seguinte.

Quadro 3. Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
06	2017	MELO, Maria de Fátima da Silva; FERNANDE S, Sheila Beatriz da Silva; OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo	Federalism, decentralization and municipalization: challenges of public policies for educational management	O objetivo deste artigo consiste em identificar as mudanças desencadeadas na gestão da educação a partir do processo de municipalização e refletir sobre os desafios enfrentados por essa nova organização política. Com isso, pretende reafirmar sua relevância para compreender a organização educacional brasileira, as responsabilidades de cada ente federado, percebendo as influências das políticas para a gestão da educação.	Esta investigação tem como base a pesquisa qualitativa, evidenciando o levantamento bibliográfico e a análise documental. Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica no intuito de encontrar aportes teóricos que discutam a temática e ajudem a subsidiar esta pesquisa, etapa indispensável numa investigação científica	Este trabalho possibilitou refletir sobre as influências das políticas públicas educacionais no processo de municipalização, bem como conhecer alguns desafios enfrentados pela gestão educacional. Dessa forma, foi possível inferir, à luz dos autores, que o processo de municipalização trouxe desafios, mas também ganhos para a gestão da educação, uma vez que a discussão surge com base nos princípios de autonomia, democracia e descentralização no cotidiano escolar. Além disso, proporcionou a oportunidade de os municípios instituírem seus sistemas municipais de ensino, como já existem nos estados federados e na união.
Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
09	2019	Lucas Barbosa Pelissari	Integrated high school and the struggle of the workers:	O presente trabalho tem como objeto o Ensino Médio Integrado (EMI),	Uma pesquisa qualitativa e documental	Dois aspectos foram analisados neste trabalho. De um lado, as

			challenges of the public policies for professional education	compreendido como política pública de educação profissional. O objetivo é evidenciar que o EMI representou, na história recente da educação brasileira, uma inflexão em direção aos interesses das classes trabalhadoras.		reivindicações de uma central sindical, que inseriram na pauta das políticas educacionais brasileiras uma proposta orgânica de formação dos trabalhadores. Esta combina a necessidade de consolidação de um Sistema Público de Educação e Qualificação Profissional com a integração entre ensino médio e formação técnica, ressaltando o direito à educação como conhecimento crítico da realidade a todo cidadão. De outro lado, analisamos o processo de consolidação de uma política educacional ao longo dos quatro primeiros governos brasileiros dos anos 2000
Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
10	2017	Rodrigo Travitzki	Quality with Equity in Schools: Obstacles and Challenges in Brazilian Education	Neste trabalho busca discutir as possibilidades e limitações tanto dos indicadores de eficácia escolar, quanto da Prova Brasil como fonte de informação para esta finalidade. Além disso, buscamos identificar algumas características associadas às escolas eficazes	Trata-se, de uma abordagem metodologicamente limitada, de caráter exploratório.	Os resultados sugerem que a qualidade com equidade é de fato um desafio na educação pública. Para se atingir tal objetivo, são especialmente importantes: valorização salarial de professores e diretores; experiência dos diretores; atuação criativa do professor; disponibilidade de recursos pedagógicos para o professor; ambiente escolar seguro com espaço de convivência. Em relação às políticas públicas, os resultados sugerem necessidade de valorização material e imaterial dos profissionais da educação, especialmente em contextos de grande desigualdade e recente expansão da rede pública.

Fonte: elaboração própria

3.4. Descrição dos estudos examinados

Todos os estudos incluídos nesta revisão sistemática tiveram o mesmo objetivo: estabelecer os desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas. Eles investigaram especialmente a influência das políticas públicas educacionais no processo de municipalização, bem como o conhecimento de desafios enfrentados pela gestão educacional. Numerosos estudos descobriram os desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas. Por exemplo, considerando a pesquisa de Melo, Fernandes e Oliveira (2017), eles embasam que foi possível concluir que o processo de municipalização trouxe desafios, mas também ganhos para a gestão educacional, pois a discussão no cotidiano escolar é pautada nos princípios de autonomia, democracia e descentralização, bem como a oportunidade de os municípios instituírem seus próprios políticos educacionais, seus Sistemas Municipais de Ensino-SME.

Neste estudo os autores também discutem que os desafios a serem enfrentados são: a criação de Conselhos Municipais de Educação, bem como outras instâncias para envolver a participação da sociedade civil na formulação dos projetos políticos pedagógicos e planos municipais de educação. Nesses termos, é necessário maior comprometimento dos dirigentes municipais na sua filosofia de ação e as diretrizes estabelecidas para a política educacional, a partir das incumbências que foram atribuídas para os municípios.

O segundo estudo selecionado, foi publicado em 2019 pela revista Etd - Educação Temática Digital e escrito pelo autor Lucas Barbosa Pelissari. Neste estudo o autor destaca dois aspectos que foram analisados neste trabalho. De um lado, as reivindicações de uma central sindical, que inseriram na pauta das políticas educacionais brasileiras uma proposta orgânica de formação dos trabalhadores. Esta combina a necessidade de consolidação de um Sistema Público de Educação e Qualificação Profissional com a integração entre ensino médio e formação técnica, ressaltando o direito à educação como conhecimento crítico da realidade a todo cidadão. De outro lado, analisamos o processo de consolidação de uma política educacional ao longo dos quatro primeiros governos brasileiros dos anos 2000.

Neste estudo o autor menciona que Florestan Fernandes aborda duas categorias de explicação que sustentam os conflitos na absorção do primeiro aspecto ao segundo, uma conjuntural e outra estrutural, segundo Pelissari (2019). Quanto ao primeiro, o pacto se consolidou no quadro da frente neodesenvolvimentista, assumindo consensos e divergências nas correlações das atividades individuais. A síntese do projeto com o apoio dessa frente foi o crescimento econômico com distribuição de renda, garantido pela função do Estado na economia e se abrindo como possibilidades para o caminho democrático. Por outro lado, foram perscrutados alguns marcos legais que embasaram a implementação do EMI, procurando identificar a incorporação dos interesses dos trabalhadores à política pública. Por fim, o autor discuti que alguns desafios da luta das classes trabalhadoras por uma política de educação profissional capaz de, mesmo numa conjuntura adversa, efetivar a educação e o aprendizado como direitos sociais, tal como colocado em pauta pelo EMI.

O último estudo selecionado nessa categoria sistematizada, é intitulado “Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios na Educação Brasileira”. O autor neste estudo busca investigar a qualidade com equidade nas escolas brasileiras, um desafio atualmente importante no que se refere ao papel da educação em uma

sociedade desigual. Para alcançar este objetivo, Travitzki (2017) buscou discutir as possibilidades e limitações tanto dos indicadores de eficácia escolar, quanto da Prova Brasil como fonte de informação para esta finalidade. Além disso, o autor buscou identificar algumas características associadas às escolas eficazes.

Travitzki (2017) destaca que foi identificada uma iniquidade crescente ao longo da Educação Básica. Cada ano adicional na escolaridade dos pais tende a acrescentar 3 pontos nas notas do Saeb no 5º ano do Ensino Fundamental, o que aumenta para 4 pontos ao final do Ensino Médio. Embora não se possa estimar com precisão a contribuição da escola para este quadro, ele mostra que a equidade de resultados é um desafio nas escolas públicas brasileiras, especialmente no final da Educação Básica. O autor enfatiza também que os resultados evidenciam um Trade Off entre qualidade e equidade, confirmando estudos anteriores. Ou seja, quando se identifica as escolas de maior desempenho contextualizado, elas tendem a ser pouco equitativas internamente. O mesmo ocorre no nível dos estados.

Por fim, neste estudo o autor destaca que os resultados sugerem que a qualidade com equidade é de fato um desafio na educação pública. Para atingir esse objetivo, os seguintes fatores são extremamente importantes: reconhecimento dos salários dos professores e diretores; experiência do diretor; atuação inovadora do professor; disponibilidade de ferramentas pedagógicas para o instrutor; e um ambiente escolar seguro com espaço de convivência. Em termos de políticas públicas, os achados apontam para a necessidade de valorização material e imaterial dos profissionais da educação, principalmente em circunstâncias de alta desigualdade e desenvolvimento recente da rede pública.

4. Discussão

Esta pesquisa apresenta os resultados de estudos relacionados aos desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas publicados entre 2016 e 2022. Ao longo do estudo, pudemos conhecer o impacto e a presença da produção científica nesse campo nas seguintes bases de dados: WoS e Scopus. A escolha desses repositórios deveu-se à sua importância em publicações de relevância científica.

A produção científica em relação aos desafios da educação brasileira contemporânea acerca das políticas públicas e práticas educativas tem se desenvolvido e tem despertado grande interesse nos últimos anos. Conforme os estudos expostos, destacamos a preocupação nessas pesquisas em apresentar as eficácias das políticas públicas nos vencimentos dos novos desafios na educação, por exemplo, a capacitação de professores para um melhor uso da tecnologia em sala de aula, após anos pandêmicos, cujo, trouxeram grandes desafios acerca de usar certas ferramentas para uma aprendizagem eficaz.

5. Resultados

De acordo com Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) os desafios contemporâneos buscam promover a análise, reflexão, disseminação de ideias e o cruzamento de múltiplas perspectivas sobre o contexto atual nos campos social, cultural e educacional, bem como a troca de experiências entre diversos agentes: formuladores de políticas públicas, grupos independentes, integrantes de movimentos sociais, coletivos artísticos, profissionais da educação, cultura e museus, pesquisadores e educadores.

O principal desafio da educação contemporânea para educadores e alunos é alcançar a sensação de que estão contribuindo para o mundo e deixando um legado.

Isso implica romper com o isolamento escolar para engajar a realidade com as competências e habilidades desenvolvidas em sala de aula. O objetivo é desenvolver os alunos de outras maneiras além de entrar na faculdade, escolher uma profissão, trabalhar e ganhar um salário. O desafio da educação contemporânea é o desejo de criar algo que deixe um impacto para a sociedade (DAVID, *et al.*, 2015).

Outro desafio para a educação moderna é tornar a escola interessante para os alunos, em vez de simplesmente impor perguntas, como faz o modelo tradicional, tornando a experiência de aquisição de conhecimento sem sentido. É preciso criar estratégias diferenciadas, capazes de auxiliar o desenvolvimento dos alunos e englobar todas as habilidades e aptidões a serem trabalhadas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas estratégias inovadoras incluirão ferramentas tecnológicas para motivar os alunos e mantê-los interessados em cada etapa do aprendizado (DAVID, *et al.*, 2015).

A noção de educação contemporânea está passando por mudanças substanciais na medida em que responde às demandas do mercado profissional, da realidade social e das mudanças globais. E a velocidade com que essas mudanças ocorrem é reflexo dos avanços tecnológicos, que recentemente geraram uma revolução em todas as áreas, inclusive na educação.

De acordo com um estudo do Fórum Econômico Mundial de 2016, mais de um terço das competências essenciais necessárias para a maioria das profissões relevantes serão baseadas em habilidades que atualmente não são levadas em consideração durante o processo educacional. Mas mesmo assim, é possível que algumas dessas habilidades ainda sejam hipotéticas.

Segundo o mesmo estudo, cerca de 50% do conteúdo abordado no primeiro ano de um curso regular de uma universidade torna-se obsoleto no quarto ano devido à rápida depreciação do conhecimento em determinadas disciplinas. Como resultado, a formação de um estudante ou profissional deve ser contínua; ou seja, não se pode parar de estudar. Isso é conhecido como "aprendizagem ao longo da vida" (SANTOS, 2018).

Entre os desafios da escola contemporânea está a dificuldade em despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pelo processo de aprendizagem, pois isso requer a quebra de paradigmas. Em síntese, esse movimento consiste na adoção de novos elementos que estimulem essa geração de nativos digitais na construção do conhecimento, bem como na associação de práticas pedagógicas que têm se mostrado eficazes na educação contemporânea (DAVID, *et al.*, 2015).

Durante a busca por estudos realizados, observou-se que o problema acerca dos desafios da educação brasileira contemporânea voltados das políticas públicas e práticas educativas tem crescido exponencialmente ao longo do tempo. Além disso, foram detectadas diferenças entre os estudos mais recentes e aqueles desenvolvidos há algumas décadas. Assim, preocupações de décadas atrás foram reformuladas graças a estudos posteriores na área. Notamos também como têm surgido novas questões e fatores que ameaçam a integridade com que os professores implementam a tecnologia e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A formação é essencial para alcançar uma profissionalização de professores com capacidade suficiente para combater os desafios dos processos instrucionais. Finalmente, como os resultados destas pesquisas são inconsistentes, sugere-se que revisões e estudos sejam realizados com foco mais específico sobre políticas públicas e práticas educativas.

6. Referências

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; LIMA, Irany Ferreira. Gaps in the training of arts teachers: old challenges and problems in brazilian education. **Arts Education Policy Review**, v. 123, n. 4, p. 178-193, 9 nov. 2020.

ARAÚJO, Thiago Lima Klautau de. Public Policies and Education for Biodiversity: brazilian challenges in a new global context. **Biodiversity And Education for Sustainable Development**, p. 219-235, 2016.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917, 3 jan. 2021.

CALDART, R.S. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

CARA, Gláucio Roberto Bernardo de; CARMO, Gerson Tavares do; BASTOS, Danielle Ferreira. Education and Innovation: challenges for teacher continuing education in light of post-pandemic demands. **Perspectives And Trends in Education And Technology**, p. 803-811, 17 nov. 2021.

DAVID, CM., *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, 370 p. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos**: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 51-68, 2018.

MELO, Maria de Fátima da Silva; FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva; OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. Federalism, decentralization and municipalization: challenges of public policies for educational management. **HOLOS**, v. 3, p. 51, 6 set. 2017.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>>. Acesso em: 12 ago 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. 1a edição. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MONTEIRO, Douglas Tomácio; RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo. Educação e Políticas Públicas no contexto capitalista atual: desafios na educação contemporânea. **Revista Educação e Emancipação**, p. 63–82, 1 jan. 2016.

PAULINO TOGNETTA, Luciene Regina; BARBOSA ABDALLA, Maria de Fátima. implementação de um programa de convivência para escolas: Bases e desafios de ponta a ponta. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. e022091, 1 jul. 2022.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. Ensino médio integrado e a luta dos trabalhadores. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 626–644, 10 jul. 2019.

SANCHES ROCHA, Angela; GULLO MULLER LOPES, Eduardo; VITOR BELO PAZUTTI, Leonardo; DE ALMEIDA ARAÚJO VITAL, Neuza; TAMIASSO-MARTINHON, Priscila; SOUSA, Célia. Pedagogical Retrofit Applied to the Experiment “Moving Boundary Method”. **Revista Virtual de Química**, v. 13, n. 3, p. 621–634, 2021.

SANTOS, A.F. A formação do professor de Geografia na UFSC: concepção dos docentes sobre o processo formativo. In: ARAUJO JR, A.M.; FERRETI, O. (Orgs.). **Temas e experiências em educação geográfica**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2018. p. 61-90.

SANTOS, Sheiene Gonçalves; OLIVEIRA, Francisca Clara. Os desafios da Educação e da formação docente contemporânea: Pensando com Paulo Freire. **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8 / 9, p. 448–461, 14 jun. 2022

SILVA, Wedson Dos Santos. **EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA E SEUS DESAFIOS**. 18 abr. 2022. DOI 10.5281/ZENODO.6467440. Disponível em: <https://zenodo.org/record/6467440>

TRAVITZKI, Rodrigo. Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios na Educação Brasileira. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 15.4, 2017.

PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA⁴⁴

PROPOSAL FOR THE APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF PEDAGOGY STUDENTS

André Leite de Farias⁴⁵

 <https://orcid.org/0000-0001-6096-4619>

 <http://lattes.cnpq.br/2496741537566573>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: andreleitedefarias@gmail.com

Flávia Cristina Paniago⁴⁶

 <https://orcid.org/0000-0002-1925-4647>

 <http://lattes.cnpq.br/7913124200872503>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: flahpaniago@gmail.com

James Pinheiro dos Santos⁴⁷

 <https://orcid.org/0000-0003-3087-3227>

 <http://lattes.cnpq.br/4470286402134274>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: jamesfms@hotmail.com

Resumo

A aprendizagem baseada em problemas (PBL) pode fornecer aos alunos de Pedagogia oportunidades para considerar como os conhecimentos que eles adquirem se relacionam a um problema específico em questão, sendo imprescindível que haja uma contextualização sobre a possibilidade de aplicação dessa técnica pedagógica à prática docente da Pedagogia. Para a realização deste artigo, foram efetuados procedimentos para análise de redes e pesquisa bibliométrica nas plataformas Scopus, Web of Science e nas aplicações VOSviewer e Gephi. O objetivo geral do artigo foi construir uma contextualização sobre a possibilidade de aplicação da PBL à prática docente da Pedagogia. Para tanto, propôs-se como metodologia ativa a aplicação da PBL na prática docente da Pedagogia. Conclui-se que a PBL é uma técnica pedagógica que também pode ser aplicada no processo de ensino e

⁴⁴ Este capítulo contou com a revisão linguística dos próprios autores e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

⁴⁵ Fisioterapeuta (2005), pedagogo (2010), especialista em educação inclusiva (2010), especialista em acupuntura (2018), mestre em educação (2021) e doutorando em educação pela Universidade Católica de Brasília. É professor de saúde do músico da Escola de Música de Brasília e especialista em financiamento e execução de programas e projetos educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

⁴⁶ Mestre em Educação, na linha de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores. Graduada em Pedagogia e História (bacharelado/licenciatura). Atua como Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal EEAA/SEEDF. Possui experiência na Educação Básica como docente, na assessoria ao trabalho pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem

⁴⁷ Mestre em Educação na Universidade Católica de Brasília - UCB (2022). Possui Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdades Integradas de Várzea Grande/FIAVEC (2016). Especialização em Adolescência e Juventude pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2015). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mauá/DF (2017) e Graduação em Serviço Social pela Universidade Potiguar - UnP (2010). Foi Gerente da Câmara de Ensino Superior e Secretário Executivo na Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC (2016 a 2020). Membro da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Católica de Brasília (2020 a 2022). Atualmente é Diretor do Colégio Marista Champagnat de Taguatinga/DF, da UBEE/UNBEC

aprendizagem de estudantes de Pedagogia, uma vez que ela oferece potencial para ajudar os futuros pedagogos a se tornarem pensadores reflexivos e flexíveis, de modo que possam utilizar o aprendizado para a construção de conhecimento ativo e reflexivo para a ação.

Palavras-chave: Teaching and learning. Student experience. Metodologias Ativas. Aprendizagem Baseada em Problemas. Vosviewer. Gephi.

Abstract

Problem-based learning (PBL) can provide Pedagogy students with opportunities to consider how the knowledge they acquire relate to a specific problem in question, and it is imperative that there is a contextualization about the possibility of applying this pedagogical technique to the teaching practice of Pedagogy. For the accomplishment of this article, procedures were performed for network analysis and bibliometric research in the Scopus, Web of Science and VOSviewer and Gephi applications. The general objective of the article was to construct a contextualization about the possibility of applying the PBL to the teaching practice of Pedagogy. For that, it was proposed as an active methodology the application of the PBL in the Pedagogy teaching practice. It is concluded that the PBL is a pedagogical technique that can also be applied in the teaching and learning process of Pedagogy students, since it offers potential to help future educators to become reflexive and flexible thinkers, so that they can use the learning to construct active and reflexive knowledge for action.

Keywords: Teaching and learning. Student experience. Active Methodologies. Problem-Based Learning. Vosviewer. Gephi.

1. Introdução

O ensino não pode ser reduzido a métodos formulados e a aprendizagem ativa não é a cura para todos os problemas educacionais. No entanto, há amplo apoio para os elementos da aprendizagem ativa mais comumente discutidos na literatura educacional e analisados aqui.

Estudos sugerem que a aprendizagem baseada em problemas (PBL) desenvolve atitudes mais positivas do aluno, promove uma abordagem mais profunda para a aprendizagem e ajuda os alunos a reterem o conhecimento por mais tempo do que a instrução tradicional e talvez desenvolvam habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas (PRINCE, 2004).

Nesse contexto, diante da falta de parâmetros quantitativos e de critérios objetivos utilizados na pesquisa científica em Educação, é de suma importância a utilização de inovadoras ferramentas interativas que possibilitem a análise orientada por manipulações de estruturas em tempo real, bem como a criação de hipóteses e a descoberta intuitiva de padrões pelo uso de métricas próprias. Para tanto, surge a ideia de utilizar ferramentas, tais como: a plataforma “Scopus” e a plataforma “Web of Science”, para pesquisa bibliográfica, e as aplicações “VOSviewer” e “Gephi”, para manipular dados e apresentar os gráficos de bibliometria e de análise de rede de coocorrência.

A “Scopus” é uma base de dados multidisciplinar, produzida pela editora Elsevier desde 2004, com cobertura desde 1960, que contém resumos de 27 milhões de artigos, referências e índices da literatura científica, técnica e médica (ELSEVIER, 2004).

A base pesquisa, simultaneamente, o conteúdo dos artigos indexados em sua própria plataforma na web e ainda bases de patentes sobre o assunto pesquisado. A “Scopus” revelou uma interface de pesquisa amigável, principalmente se comparada a outras bases multidisciplinares. O sistema proporciona facilidades na busca e personaliza a visualização dos resultados recuperados, permitindo a adequação destes aos critérios da pesquisa do usuário (MESQUITA et al., 2006).

A “Web of Science”, anteriormente conhecida como “Web of Knowledge”, é um serviço de indexação de citações científicas *on-line* baseada em assinatura originalmente produzida pelo “Institute for Scientific” Information” (ISI), que fornece uma pesquisa abrangente de citações. A plataforma dá acesso a vários bancos de dados que fazem referência à pesquisa interdisciplinar, que permite a exploração em profundidade de subáreas especializadas dentro de uma disciplina acadêmica ou científica.

Em relação ao “VOSviewer”, cabe destacar que é uma ferramenta focada na visualização e construção de mapas bibliométricos. Com ele mapas podem ser criados a partir de dados de rede, através das técnicas de mapeamento VOS e agrupamento VOS. O “VOSViewer” pode ser usado para explorar mapas sob diferentes perspectivas, cada uma enfatizando uma característica em específico como: publicações, autores, mapas de palavras-chave, coocorrência de citações, entre outras. Ressalta-se que o “VOSviewer” não é capaz de construir nenhum mapa de redes bibliométricas, apenas visualizá-lo (RUAS; PEREIRA, 2014).

O “Gephi” é uma plataforma “open source” para a visualização e a manipulação de grafos dinâmicos e hierárquicos, incluindo todos os tipos de redes e sistemas complexos. É uma ferramenta similar ao Adobe Photoshop: em vez de imagens, o usuário é livre para modificar o visual e interagir com a estrutura das redes que importa, posteriormente adicionando filtros para ressaltar os aspectos que deseja e, enfim, exportando o resultado final em SVG, PNG ou PDF. Sua principal função é servir como método de análise de dados, elaboração de hipóteses, descoberta de padrões sociais e de comportamento e isolamento de estruturas importantes dentro de redes hierarquizadas. Também é largamente utilizado na visualização de redes de relações entre indivíduos e dos conteúdos que (re)produzem, tornando-se uma ferramenta poderosa para pesquisas de opinião e no campo da cibercultura (MARQUEZ *et al.*, 2013).

Portanto, a PBL pode fornecer aos alunos de Pedagogia oportunidades para considerar como os conhecimentos que eles adquirem se relacionam a um problema específico em questão, sendo imprescindível que haja uma contextualização sobre a possibilidade de aplicação dessa técnica pedagógica à prática docente da Pedagogia. Nesse sentido, algumas das descobertas são surpreendentes e merecem atenção especial, sobretudo os aspectos referentes à utilização de inovadoras ferramentas interativas, como os softwares “VOSviewer” e “Gephi” e as plataformas “Web of Science” e “Scopus”.

2. Problema de pesquisa

A aprendizagem baseada em problemas está bem consolidada nas áreas de Saúde e nas áreas de Engenharia. No entanto, não se sabe se ela oferece potencial para ajudar os alunos de Pedagogia a se tornarem pensadores reflexivos e flexíveis que possam utilizar o conhecimento para a construção de conhecimento ativo e reflexivo para a ação. Dessa forma, uma vez que ela fornece aos alunos oportunidades para considerar como os conhecimentos que eles adquirem se relacionam a um problema específico em questão, como construir uma

contextualização sobre a possibilidade de aplicação da aprendizagem baseada em problemas à prática docente da Pedagogia?

3. Objetivos

O objetivo geral do artigo foi construir uma contextualização sobre a possibilidade de aplicação da aprendizagem baseada em problemas à prática docente da Pedagogia.

Os objetivos específicos foram:

- Analisar, a partir das ferramentas interativas “Web of Science”, “Scopus”, “VOSviewer” e “Gephi”, as possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.
- Apresentar a PBL como metodologia ativa possível de ser aplicada na área de Ciências Humanas, em especial no curso de Pedagogia.

4. Ensino e aprendizagem

O desenvolvimento dos recursos tecnológicos e dos meios de comunicação, ao longo dos anos, alterou a forma de viver de muitas pessoas, inclusive no que tange ao ensino. Quanto a isso, no contexto atual, existem tecnologias educacionais que, principalmente através do computador e do ciberespaço, permitem que os alunos tenham maior autonomia e possam ser co-autores das ações pedagógicas. Alterando assim, o processo de ensino e aprendizagem tradicionais.

Para um maior aprofundamento sobre esse tema e reconhecimento do que mais tem sido pesquisado quanto ao ensino e aprendizagem e o que se tem tratado em pesquisas recentes, foi realizada uma pesquisa na base “Scopus”, em que o termo “teaching and learning” (ensino e aprendizagem) foi inserido na busca de artigos vinculados com temas na área de educação e ciências humanas. Com isso, as 5 referências de artigos mais citados foram:

- 1- Blumenfeld, P.C. , Soloway, E. Marx, R.W., Guzdial, M. Palincsar. Motivating Project-Based-Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist* 26 (3-4), pp. 369-398, 1991.
- 2- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, S., (...), Sandoval, W., Tabak, I. Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher* 32(1), pp. 5-8, 2003.
- 3- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., Mortimer, E. Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher* 23(7), pp. 5-12. 1994.
- 4- Prince, M.J., Felder, R.M. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education* 95(2), pp. 123-138, 2006.
- 5- Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., Schwartz, R.S. Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching* 39(6), pp. 497-521. 2002.

Podemos observar que os artigos mais citados foram publicados entre os anos 1991 a 2006. O primeiro artigo mais citado aborda sobre a aprendizagem baseada em projetos, que leva os alunos a serem engajados a investigar problemas autênticos, através do uso de tecnologias. O segundo artigo aborda sobre a pesquisa baseada em design, que segundo os autores é uma metodologia educacional inovadora. O terceiro mais citado enfoca como ocorre o ensino e aprendizagem de ciências no

contexto social das salas de aula. O quarto trata de alguns métodos de ensino indutivos, tais como a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, o ensino baseado em casos, entre outros. O quinto artigo mais citado traz um questionário de análise sobre as visões da natureza da ciência.

Os cinco artigos mais recentes com a temática ensino e aprendizagem são:

- 1- Deng, R., Benckendorff, P., Gannaway, D. Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs Computers and Education 129, pp. 48-60, 2019.
- 2- Liu, H., Brantmeier, C. "I know English": Self-assessment of foreign language reading and writing abilities among young Chinese learners of English. System 80, pp. 60-72, 2019.
- 3- King, N., Ridley, J. A Bakhtinian take on languaging in a dual language immersion classroom. System 80, pp. 14-26 , 2019.
- 4- Dasgupta, C., Magana, A.J., Vieira, C. Investigating the affordances of a CAD enabled learning environment for promoting integrated STEM learning. Computers and Education 129, pp. 122-142, 2019.
- 5- Hordvik, M., MacPhail, A., Ronglan, L.T. Learning to teach sport education: investigating a pre-service teacher's knowledge development. Sport, Education and Society 24(1), pp. 51-65, 2019.

Podemos observar que os artigos mais citados, mesmo que sejam mais antigos, abordam mais sobre os temas de ensino e aprendizagem relacionados com tecnologias educacionais, do que os artigos mais recentes.

5. Aprendizagem ativa

Dentre as diversas metodologias de ensino e aprendizagem, a aprendizagem ativa está relacionada com a autonomia dos alunos, que em face aos avanços tecnológicos deixam de ser pessoas passivas, receptoras dos conhecimentos transmitidos pelo professor, como ocorre na educação tradicional, e passam a ter autonomia para buscar seu conhecimento.

Para uma melhor compreensão dos artigos que mais são citados e mais recentemente publicados quanto esse tema, foi realizada uma busca na plataforma "Web of Science", buscando o termo "active learning" que estivesse vinculado com as áreas educacionais e de ciências humanas.

Com base nisso, os cinco artigos mais citados foram:

1. Prince, M. Does active learning work? A review of the research. Journal of engineering education vol. 93 ed. 3 pp. 223-231, 2004.
2. Garet, MS; Porter, AC; Desimone, L; et al. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal vol 38 ed 4 pp. 915- 945, 2001.
3. Desimone, LM; Porter, AC; Garet, MS; et al. Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. Educational Evaluation and Policy Analysis vol 24 ed 2 pp. 81-112, 1998.
4. Thorton, RK; Sokoloff, DR. Assessing student learning of Newton's laws: The Force and Motion Conceptual Evaluation and the Evaluation of Active

Learning Laboratory and Lecture Curricula. American Journal of Physics vol 66 ed 4 pp. 338-352, 1998.

5. McLaughlin, Jacqueline E; Roth, Mary T.; Glatt, Dylan M.; et al. The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. Academic Medicine vol 89 ed 2 pp. 236-243, 2014.

Já os cinco artigos mais recentes são:

1. Fragapane, Lauren; Li, Wei; Ben Khallouq, Bertha; et al. Comparison of knowledge retention between high-fidelity patient simulation and read-only participants in undergraduate biomedical science education. Advances in Physiology Education vol 42 ed 4 pp. 599- 604, 2018.
2. Albuquerque, Fabiola da Silva; de Assis, Temilce Simoes; de Oliveira Junior, Francisco Antonio; et al. Effect of the use of a model with peer instruction for the teaching of membrane potential and action potential. Advances in Physiology Education vol 42 ed 4 pp. 661- 667, 2018.
3. Hopper, Mari K.; Brake, Daniela A. Student engagement and higher order skill proficiency: a comparison of traditional didactic and renewed integrated active learning curricula. Advances in Physiology Education vol 42 ed 4 pp. 685-692, 2018.
4. Ahmed, Minhaz Uddin; Woo, Kim Jin; Hyeon, Kim Yeong; et al. Wild facial expression recognition based on incremental active learning. Cognitive Systems Research vol 52 pp. 212-222, 2018.
5. Aranha, Elzo Alves; dos Santos, Paulo Henrique; Prado Garcia, Neuza Abbud. EDLE: an integrated tool to foster entrepreneurial skills development in engineering education. Etr&d-Educational Technology Research and Development vol 66 ed 6 pp 1571-1599, 2018.

6. Aprendizagem baseada em problemas

Para a pesquisa da metodologia ativa escolhida, qual seja, a aprendizagem baseada em problemas, utilizou-se a plataforma “Web of Science”. Dessa forma, a contextualização e a análise perpassaram pelos artigos com maior número citações, bem como pelos artigos mais recentes. Tanto entre os artigos com maior número de citações como nos artigos mais recentes, houve convergência no sentido de que a aprendizagem baseada em problemas (PBL) é uma pedagogia centrada no aluno.

Maghool, Moeini e Arefazar (2018) argumentam que a PBL é uma teoria educacional inovadora que foi introduzida na Universidade McMaster, no Canadá, no final da década de 1960. Eles destacam que ser baseado em problemas, e não em assuntos, significa que os alunos questionam criticamente e tiram suas próprias conclusões sobre o que experimentaram. Paralelamente, a aprendizagem do aluno não é fragmentada em diferentes especialidades ou sessões de ensino. Ressaltam que os alunos refletem sobre a aprendizagem prévia, analisam e sintetizam as informações contextuais, adquirem mais conhecimento e assimilam em sua base de conhecimento existente.

Hmelo-Silver (2004) traz à baila que abordagens baseadas em problemas para a aprendizagem têm uma longa história de defesa da educação baseada na experiência. Ele destaca que a pesquisa e a teoria psicológica sugerem que, ao fazer com que os alunos aprendam com a experiência de resolver problemas, eles podem aprender estratégias de conteúdo e de pensamento. O professor age para facilitar o

processo de aprendizagem, em vez de fornecer conhecimento. Os objetivos do PBL incluem ajudar os alunos a desenvolver 1) conhecimento flexível, 2) habilidades efetivas de solução de problemas, 3) habilidades SDL, 4) habilidades de colaboração eficazes e 5) motivação intrínseca.

Prince (2004) dispõe que a aprendizagem baseada em problemas é um método instrucional em que problemas relevantes são introduzidos no início do ciclo de instrução e usados para fornecer o contexto e a motivação para a aprendizagem que se segue. É sempre ativo e geralmente colaborativo ou cooperativo. A PBL envolve tipicamente quantidades significativas de aprendizado autodirecionado por parte dos alunos. Há pelo menos um achado geralmente aceito que emerge da literatura, que é que o PBL produz atitudes positivas do aluno.

Segundo Jahangir e Inayat (2018), a aprendizagem baseada em problemas promove a praticidade, enfatiza a melhoria do conhecimento e incute o pensamento crítico em estudantes de graduação em Medicina. Esses autores endossam que os alunos treinados em PBL têm uma abordagem que fortalece o raciocínio e conduz pesquisas para resolver os problemas e melhorar o aprendizado. Ressaltam que esse método pode ajudar a facilitar o desenvolvimento da literatura em termos de utilização de pesquisa e produção de ciência. Ainda destacam que a PBL é um meio de promover a autoaprendizagem, melhorando as habilidades de comunicação e a capacidade de resolver problemas.

Prince (2004) ainda ressalta que a PBL oferece uma abordagem mais desafiadora, motivadora e agradável para a educação. Dispõe que há também evidências de que a PBL melhora a retenção de conhecimento a longo prazo em comparação com a instrução tradicional. Destaca que as evidências também sugerem que a PBL promove melhores hábitos de estudo entre os estudantes.

Decker-Lange (2018) argumenta que a PBL ajuda os alunos a lidar com a incerteza e a integração do conhecimento de múltiplas disciplinas, áreas funcionais e fontes; considerar aspectos legais e éticos; melhorar a comunicação, liderança e habilidades interpessoais; e envolver-se em aprendizado contínuo autodirigido. Além disso, aumenta a motivação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades que são úteis em seus futuros locais de trabalho.

Já Prince (2004) argumenta que, como se poderia esperar de uma abordagem que requer mais independência dos estudantes, a PBL tem demonstrado aumentar o uso da biblioteca, a leitura de livros didáticos, a frequência às aulas e o estudo do significado, em vez da simples recordação.

Por outro lado, Hmelo-Silver (2004) pondera que as reivindicações dos defensores do PBL não são todas apoiadas por uma extensa base de pesquisa, e grande parte da pesquisa tem se restringido ao Ensino Superior, predominantemente nas escolas de Medicina. E complementa destacando que uma barreira para usar PBL em ambientes mais diversos é a falta de um número suficiente de facilitadores capacitados em muitos contextos.

7. Proposta de metodologia ativa

Segundo Pinto e Macedo (2017), todo o processo formativo e informativo do ser humano é iniciado, estimulado e direcionado por profissionais da área da Educação que enfrentam constantes mudanças comportamentais dos seres humanos em resposta a um processo adaptativo do meio em que estão inseridos. Esses profissionais vivem em constante desafio de adequação do seu conhecimento e as objetividades do grupo escolar em que trabalha como educador.

“O PBL junto com outras metodologias tem a premissa de auxiliar esse

educador. E por não ser um método fechado, pode e deve ser adequado a cada grade curricular atendendo as necessidades e realidade esperada pela sociedade na formação desse futuro profissional” (PINTO; MACEDO, 2017, p. 117). Nesse sentido, propôs-se como metodologia ativa a aplicação da aprendizagem baseada em problemas na prática docente da Pedagogia.

7.1 Caso concreto

Adolescente de 14 anos de idade, nascida no dia 20/01/2004 no Distrito Federal. A aluna frequenta o Ensino Fundamental da Escola “X” de Educação Básica. Atualmente, mora com irmãos e os avós, não tem contato com o pai biológico nem o conhece; a mãe vive em outra cidade e tem outros filhos. A aluna apresenta dificuldades na escola, principalmente na leitura e na escrita, além de não conseguir resolver problemas de Matemática. Ela demonstra interesse pela escola e disciplinas, mas o processo de aprendizagem dela é muito aquém dos outros estudantes de sua sala.

7.2 Utilização da PBL para esse caso

O professor (que será o tutor) deve dividir a turma em alguns grupos, orientando anteriormente o objetivo desse modelo para as proposições de resolução da problemática apresentada e que em cada grupo é importante ter uma coordenação e relatoria para sistematização das propostas. O professor precisa anotar todas as questões percebidas durante o processo, seja individual, seja em grupo. Na exposição final, da segunda aula, tem de manifestar todas suas impressões para os alunos, sobre posturas, proposições, conceitos, referências bibliográficas e permitir questionamentos dos alunos sobre suas impressões.

Em uma primeira aula, é apresentado o caso a todos, realizada uma leitura individual para analisar o problema, identificando todas as questões específicas existentes no caso. Os estudantes farão uma revisão bibliográfica para fundamentar tanto a problemática como também as possíveis resoluções dela. Nesse sentido, farão o resgate de conceitos preestabelecidos sobre o assunto, podendo definir, assim, uma conduta a ser adotada enquanto educador. Por fim, farão a proposição de resolução da problemática.

Questões relacionadas:

- Você estando no papel de professor dessa aluna, que fatores levaria em conta para a tomada de decisão de sua proposta para a resolução do problema?
- Liste as diversas possibilidades de resoluções possíveis para resolver a problemática, para a escola, para você como professor e para a aluna.

Em uma segunda aula, que pode ser uma semana depois, o professor tutor propõe a divisão dos estudantes em grupos. Em um primeiro instante, convida-os a fazer uma leitura oral do problema, apresentação do caso pelo coordenador de cada grupo ao tutor e aos demais grupos, identificando cada ponto e questão apresentados no caso. Questiona o grupo para pensar qual seria a conduta profissional e as possíveis resoluções do caso, convidando-os a buscar um consenso nas propostas. O professor tutor faz considerações para cada grupo sobre as posturas apresentadas e sobre as propostas elaboradas.

Questões relacionadas:

- Analise as respostas dos colegas e comente aquilo que, em sua visão, são as competências para um professor acompanhar e resolver um caso desses.
- Diante das propostas apresentadas pelos colegas, qual ou quais que melhor podem ser aplicadas à problemática?

Na aplicação da PBL nesse grupo específico de graduandos em Pedagogia, analisando esse caso da aluna com dificuldades de aprendizagem, o professor deixa de ser o transmissor do saber e toma a postura de ser o orientador e motivador do aluno, que descobre as maneiras de resolução do caso, sendo o ator principal do processo. Alunos assimilam conhecimentos na resolução de problemas reais, que devem ser resolvidos no mundo real. Os estudantes aumentam o controle sobre o seu aprendizado, podendo usualmente trabalhar em grupos para a partilha de suas sugestões e os professores como tutores e facilitadores das reflexões e investigação sobre o problema.

8. Conclusão

A aplicação da aprendizagem baseada em problemas é uma técnica pedagógica que também pode ser aplicada à prática docente da Pedagogia, uma vez que ela fornece aos alunos oportunidades para considerar como os conhecimentos que eles adquirem se relacionam a um problema específico. Nesse sentido, oferece o potencial para ajudar os futuros pedagogos a se tornarem pensadores reflexivos e flexíveis, de modo que possam utilizar o aprendizado para a construção de conhecimento ativo e reflexivo para a ação. Ainda assim, é necessária uma pesquisa cuidadosa para entender se e como esses potenciais podem ser realizados.

Em relação às ferramentas metodológicas de pesquisa, quais sejam, plataformas de pesquisa “Scopus” e “Web of Science” e aos aplicativos “Gephi” e “VOSviewer”, destaca-se que contribuíram para facilitar a difícil tarefa do pesquisador de contextualizar o tema de pesquisa. Ademais, contribuíram para tornar a atividade de pesquisa em educação mais objetiva e quantificável, bem como facilitaram a tarefa de seleção de documentos, criação de hipóteses e análise de padrões, sem a necessidade de se ter habilidades de alto nível em programação.

Referências

AKÇAYIR, Murat; AKÇAYIR, Gökçe. Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. **Educational Research Review**, v. 20, p. 1-11, feb. 2017.

DECKER-LANGE, Carolin. Problem- and inquiry-based learning in alternative contexts: Using museums in management education. **International Journal of Management Education**, v. 16, n. 3, p. 446-459, 2018.

DEVON, Jim; LAW, Robert. Action research project looking at providing an environment to improve student engagement using audience response considerations and smartphone technology. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION (ICERI), 6., 2013, Seville, Spain. **Conference paper...** Seville, 2013. p. 969-978.

EDDY, Sarah *et al.* Caution, student experience may vary: social identities impact a

student's experience in peer discussions. **CBE-Life Sciences Education**, v. 14, n. 4, p. 1-17, 2015.

ELSEVIER. **Scopus**. Amsterdam: Elsevier, 2004. (Material publicitário).

GEPHI MAKES GRAPHS HANDY. Disponível em: <<https://gephi.org/>>. Acesso em: 20 set 2018.

GODWIN, Allison. Identity, critical agency, and engineering: an affective model for predicting engineering as a career choice. **Journal of Engineering Education**, v. 105, n. 2, p. 312-340, 2016.

HAMID, Suraya et al. Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. **The Internet and Higher Education**, v. 26, p. 1-9, jul. 2015.

HMELO-SILVER, Cindy. Problem-based learning: what and how do students learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004.

JAHANGIR, Maha; INAYAT, Faisal. Implementation of problem-based learning method of medical education to improve trends in undergraduate medical research in Pakistan. **Journal Of The College Of Physicians And Surgeons Pakistan**, v. 28, n. 11, p. 894-895, 2018.

KAHU, Ella *et al.* The engagement of mature distance students. **Higher Education Research & Development**, v. 32, n. 5, p. 791-804, 2013.

MAGHOOL, Sayyed; MOEINI, Seyed; AREFAZAR, Yasaman. An educational application based on virtual reality technology for learning architectural details: challenges and benefits. **Archnet-Ijar: International Journal of Architectural Research**, v. 12, n. 3, p. 246-272, 2018.

MARQUEZ, Allan Cancian *et al.* **Gephi**: um software open source de manipulação e visualização de grafos. Vitória: LABIC/UFES, 2013.

MATTHEWS, Kelly; ANDREWS, Tori; ADAMS, Peter. Social learning spaces and student engagement. **Higher Education Research & Development**, v. 30, n. 2, p. 105-120, 2011.

MESQUITA, Rosa *et al.* Elaboração e aplicação de instrumentos para avaliação da base de dados Scopus. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 187-205, maio/ago. 2006.

O'DONOGHUE, Sinead; MCGRATH, Deidre; CULLEN, Walter. How do longitudinal clerkships in general practice/primary care impact on student experience and career intention? A cross-sectional study of student experience. **Education for Primary Care**, v. 26, n. 3, p. 166-175, 2015.

PHILLIPSON, Andrea; RIEL, Annie; LEGER, Andy. between knowing and learning: new instructors' experiences in active learning classrooms. **Canadian Journal for**

the Scholarship of Teaching and Learning, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2018

PINTO, Magali Luci; MACEDO, José Ricardo Nunes de. Pbl (Problem Based Learning) uma prática pedagógica, só para área da saúde? **Revista Científica UNAR**, Araras, v. 14, n. 1, p. 110-120, 2017.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. **Journal Of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

RUAS, Terry Lima; PEREIRA, Luciana. Como construir indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação utilizando Web of Science, Derwent World Patent Index, Bibexcel e Pajek? **Perspect. cien. inf.**, v. 19, n. 3, p. 52-81, jul./set. 2014

SCHWARZENBERG, Pablo; NAVON, Jaime; NUSSBAUM, Miguel. Learning experience assessment of flipped courses. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 30, n. 2, p. 237-258, 2018.

SHERNOF, David *et al.* Student engagement as a general factor of classroom experience: associations with student practices and educational outcomes in a university gateway course. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 994, 2017.

TAYLOR, Aaron. Discovering oil: the role of online international learning and international field trips in enhancing student engagement and performance. **Journal of Pedagogic Development**, v. 7, n. 1, p. 21-27, 2017.

TORRISI-STEELE, Geraldine. The human student: the essentiality of the teacher-student connection in higher education. **International Journal of Adult Vocational Education and Technology**, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2018.

VOSWIEVER VISUALIZING SCIENTIFIC LANDSCAP. Disponível em: <<http://www.vosviewer.com>>. Acesso em: 15 out. 2018

REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E O CENÁRIO DO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO⁴⁸

REFLECTIONS ON THE HISTORICAL CONTEXT AND SCENARIO OF MONITORING AND EVALUATION OF EDUCATION PLANS

Roberval Angelo Furtado⁴⁹

 <https://orcid.org/0000-0003-0441-3470>
 <http://lattes.cnpq.br/0278411060061716>
Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil
E-mail: robervalfurtado@gmail.com

Valdivina Alves Ferreira⁵⁰

 <https://orcid.org/0000-0002-2306-7465>
 <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>
Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil
E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Vasti Ribeiro de Sousa Soares⁵¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4296-0224>
 <http://lattes.cnpq.br/5678211752770220>
Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil
E-mail: vastiribeiro50h@gmail.com

Resumo

Este capítulo tem por objetivo refletir acerca dos aspectos históricos concernentes aos planos de educação no Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 ao PNE 2014-2024, que desencadeou o processo de elaboração e/ou reelaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, assim como o monitoramento e a avaliação desses documentos, cujas informações relevantes constam no documento publicado pelo Ministério da Educação denominado Monitoramento dos Planos Subnacionais de Educação: Análise dos Dados Inseridos na Plataforma +PNE. Nesse sentido, busca-se pautar a temática desses importantes instrumentos de planejamento da área educacional a partir do cenário apresentado e promover reflexões e novas indagações na perspectiva de que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação nacional de forma sistêmica.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Contexto histórico. Monitoramento e Avaliação. Reflexões.

⁴⁸ Este capítulo contou com a revisão linguística da Prof^a Elizângela do Nascimento Mattos e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

⁴⁹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília/DF; Especialista em Gestão Educacional e Pedagogo pela Universidade Católica Dom Bosco/MS; Servidor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

⁵⁰ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás); Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília/DF; Grupo de Estudos e Pesquisas: Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica.

⁵¹ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia, Orientação Educacional. Palestrante; Teóloga e Escritora; Experiência em formação continuada para professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Atualmente à frente de projetos pedagógicos da secretaria municipal de educação/Goiás.

Abstract

This chapter aims to reflect on the historical aspects concerning education plans in Brazil from the Manifesto of the Pioneiros da Educação Nova from 1932 to the PNE 2014-2024 - which triggered the process of elaboration and/or re-elaboration of state, district and municipal plans of education, as well as the monitoring and evaluation of these documents, whose relevant information is contained in the document published by the Ministry of Education called Monitoring of Subnational Education Plans: Analysis of Data Inserted in the +PNE Platform. In this sense, we seek to guide the theme of these important planning instruments in the educational area based on the scenario presented and to promote reflections and new questions from the perspective that they can contribute to the improvement of the quality of national education in a systemic way.

Keywords: National Education Plan. Historical context. Monitoring and Evaluation. Reflections.

Introdução

A educação é uma política pública estruturante que requer dos seus gestores atenção para o planejamento e a implementação de programas e projetos que atendam às necessidades e especificidades dos cidadãos e, conseqüentemente, a avaliação e o financiamento necessários para a sua consecução, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade.

O estabelecimento de “políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções” (Azevedo, 2010, p. 31). A previsão de políticas nacionais contribui para o planejamento educacional na construção de consensos sobre objetivos gerais e fixa instrumentos e metas da gestão educacional, assim como a definição do funcionamento da engrenagem federativa brasileira, pois “seria um passo decisivo para ter uma coalizão ativa – e não só reativa – na educação, visando dar suporte a um sistema nacional de políticas públicas” (ABRUCIO, 2010 p. 66).

Para contextualizar a instituição de planos de educação no Brasil, precisamos compreender o movimento histórico. Na Era Vargas⁵² ocorreu a V Conferência Nacional de Educação em Niterói, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo “como objetivo, nesse assunto, sugerir, no anteprojeto de Constituição da Assembleia Nacional Constituinte, um plano de educação nacional” (CURY, 2010, p. 13), por meio do qual buscava-se uma fórmula para a colaboração da União com os estados.

Desse período, temos o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que propôs um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos. O documento, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por renomados educadores e intelectuais que defendiam a reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto à interpenetração das classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava (BRASIL, 1932, p. 407), foi inspiração para outros documentos e legislação da área educacional que repercutiu até os dias atuais.

⁵² A Era Vargas foi um período iniciado em 1930, logo após a Revolução de 1930, e finalizado em 1945 com a deposição do presidente Getúlio Vargas. Nesse período da história brasileira, o poder esteve centralizado em Getúlio Vargas, que assumiu como presidente do Brasil após o movimento que depôs Washington Luís da presidência. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/era-vargas.htm>. Acesso em 27 set. 2022.

A partir do Manifesto dos Pioneiros, convém destacar iniciativas e propostas em torno da organização da educação nacional em diferentes momentos da nossa história, que ensejaram a instituição de planos de educação. Na década de 1960, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promoveu, dentre outros dispositivos, a divisão de responsabilidades e a vinculação de recursos de impostos para a educação. Desse período, destacamos que “o Brasil teve a primeira iniciativa de instituir um plano nacional de educação com características descentralizadoras, no entanto, as condições políticas naquele momento enfraqueceram a proposta, e não houve o avanço dessa ideia” (FURTADO, DA CÂMARA; ALVES, 2021, p. 573).

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 determinou no art. 214 que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]” (BRASIL, 1988, Art. 214), sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ratificou este princípio e estabeleceu no art. 9º que “A União incumbir-se-á de: I – Elaborar o plano nacional de educação, em colaboração com os estados, o DF [Distrito Federal] e os municípios [...]” (BRASIL, 1996).

A partir desse arcabouço legal, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração de 10 anos, ficando os estados e os municípios, a partir de então, com a incumbência de elaborar os planos decenais correspondentes. No bojo dessa legislação, coube à União instituir o Sistema Nacional de Avaliação, fixando os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no PNE, reforçando, assim, as avaliações em larga escala, que passaram a permear as políticas implementadas pelo governo federal desde a década de 1990.

O PNE 2001-2011 foi aprovado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso⁵³, com foco na reforma do sistema educacional brasileiro, tendo “políticas e lógicas de gestão”, com ênfase na universalização do Ensino Fundamental e na consolidação do sistema nacional de avaliação (DOURADO, 2010, p. 683). Nesse contexto, o documento:

[...] aprovado estruturou-se em capítulos e seções, em consonância com a organização da educação brasileira, em seus níveis e modalidades educacionais. O conjunto de diretrizes e metas retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão (DOURADO, 2020, p. 684).

No que se refere ao PNE 2001-2011, destacamos que seu desenvolvimento foi objeto de análises e avaliações por autores que apontaram lacunas, que “nitidamente convergem para a problemática do financiamento dos objetivos e metas do PNE 2001-2010” (BRASIL, 2001), sinalizando sua insuficiência e sua decorrente inxequibilidade. Para Martins (2012, p. 102), ao advogar que esse PNE não se constituiu em fracasso, e tampouco em sucesso “como o copo meio preenchido, que está parcialmente cheio e parcialmente vazio, o PNE falhou em alguns aspectos e foi

⁵³ Fernando Henrique Cardoso (Rio de Janeiro, 18 de junho de 1931) “foi um cientista político e sociólogo brasileiro que ganhou notoriedade por ter sido um dos criadores do Plano Real, o plano que estabilizou a economia do Brasil. Isso permitiu que ele fosse eleito presidente do Brasil na eleição de 1994. FHC esteve à frente do Brasil durante oito anos, tendo sido reeleito em 1998.” Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/fernando-henrique-cardoso>. Acesso em: 9 nov. 2022.

bem sucedido em outros. E deixou seu legado, para ser ou não aproveitado pelo próximo plano” (SOUZA, 2014, p. 154 apud MARTINS, 2012, p. 102).

Cabe considerar, nesse processo, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que dentre outros dispositivos importantes para a educação nacional, alterou o art. 214 da Constituição Federal de 1988, que passou a constar com a seguinte redação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, tramitou no Congresso Nacional durante três anos e meio, sendo sancionada sem vetos pela presidente Dilma Rousseff⁵⁴, instituindo, assim, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Esse documento é fruto de um grande movimento ocorrido no Brasil por meio da realização da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE/2010), com debates e proposições das políticas educacionais no Brasil, envolvendo os profissionais da educação pública e privada, de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sob a coordenação do Fórum Nacional de Educação (FNE)⁵⁵, sendo o “corolário de uma nova correlação de forças na construção das políticas públicas em âmbito nacional” (ABICALIL, 2011).

Com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação⁵⁶: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, com temáticas distribuídas em seis eixos⁵⁷, a CONAE/2010 foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília/DF, sendo precedida pelas conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais de educação ocorridas no ano anterior, sob a responsabilidade dos fóruns de educação locais.

Nesse sentido, o PNE 2014-2024 tem como pressuposto que os avanços no campo educacional “[...] devem redundar o fortalecimento das instituições (escolas,

⁵⁴ Dilma Vana Rousseff (Belo Horizonte, 14 de dezembro de 1947) foi a primeira mulher presidente do Brasil, sendo eleita em 2010 e reeleita em 2014 pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2016, a presidente “foi afastada da função de chefe de estado em decorrência da aprovação de denúncia de crime de responsabilidade [...] com votação e aprovação na Câmara dos Deputados [...], que resultou na admissibilidade da denúncia e instauração do processo de impeachment em desfavor da presidenta. Em 31 de agosto de 2016, a Resolução n. 35 do Senado Federal julgou procedente a denúncia de crime de responsabilidade e impôs [...] a sanção de perda do cargo de Presidente da República”. (Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia>. Acesso em 9 nov. 2022).

⁵⁵ O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. De caráter permanente, o FNE foi criado pela Portaria do Ministério da Educação n. 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/19-o-forum/36-o-forum-texto>. Acesso em: 12 set. 2022.

⁵⁶ A lei do O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) determina que “Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014), no entanto esse prazo expirou mesmo tramitando no Congresso Nacional projetos de lei complementar para regulamentação da matéria.

⁵⁷ Os eixos temáticos trabalhados na CONAE/2010 foram: “I) Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional. II) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação. III) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar. IV) Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação. V) Financiamento da Educação e Controle Social. VI) Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” (CONAE, 2010, p. 8, item 12).

universidades, institutos de ensino profissionalizante, secretarias de educação, entre outras) e de instâncias de participação e controle social” (BRASIL, 2015, p. 14). A elaboração do documento possui em sua concepção os compromissos debatidos e evidenciados como estruturantes na CONAE e, ainda, na interlocução junto ao Congresso Nacional.

Nesse período, no que se refere ao PNE 2014-2024, a extinta Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE/MEC)⁵⁸ elaborou o documento Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, para atuar junto aos entes federativos e demais instâncias e instituições afetas à temática, que dentre outras orientações, assim destacou:

Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. [...] Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. [...] Um terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. [...] Um quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais. [...] Para que o País atinja as metas, há a questão do financiamento (BRASIL, 2014, 9-14).

A lei que instituiu o PNE 2014-2024 determinou o prazo de um ano, ou seja, até junho de 2015, para que os entes federativos elaborassem ou readequassem seus respectivos planos de educação à luz das suas diretrizes, metas e estratégias.

Segundo Cury (2010, p. 22), três documentos formariam um conjunto integrado “quanto aos objetivos, prioridades, diretrizes e metas aqui estabelecidas [...] articulado nas ações, de sorte que, na soma dos esforços das três esferas[...] chegue-se às metas aqui estabelecidas”. Concluída a etapa de elaboração ou readequação dos planos pela maioria dos estados e dos municípios, o processo de monitoramento e avaliação tornou-se pauta das comissões coordenadoras locais destinadas para essa finalidade, os gestores educacionais e instituições envolvidas com as políticas dessa área.

Assim, torna-se necessária uma reflexão acerca do planejamento na área educacional de forma sistêmica para além de período de governos, estabelecido sob os planos de educação, aprovados em lei, considerando que nosso país contemporizou para incorporar esse dispositivo legal como balizador dos programas e ações a serem propostos. Nessa perspectiva, evidencia-se o processo de monitoramento e avaliação dos planos municipais, estaduais/distrital de educação.

Um cenário sobre o processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação

A obrigatoriedade de monitorar e avaliar os planos de educação, segundo o estabelecido nas leis aprovadas, é um desafio para todos os entes federativos, ponderando que essa ação requer o envolvimento de diversas instâncias e instituições a fim de subsidiar a tomada de decisões “visando a garantir a relação eficiência, eficácia e efetividade do que foi planejado, os possíveis ajustes no percurso, a

⁵⁸ A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE/MEC) foi criada no governo da presidente Dilma Rousseff, por meio do Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, tendo como principais competências “estimular a ampliação do regime de cooperação entre os entes federados [...]” (BRASIL, 2011a). A SASE foi extinta em janeiro de 2019 pelo presidente Jair Bolsonaro, na reestruturação do MEC.

participação da sociedade e a transparência necessária” (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 457). Nesse campo, há uma diversidade de processos instituídos, pois o princípio da autonomia dos entes federativos possibilita essa múltipla concepção de cenários, atendendo, assim, as especificidades locais e regionais, tão explícitas na composição territorial de um país com dimensões continentais como o Brasil.

Com a aprovação do PNE 2014-2024 e, consecutivamente, o processo de elaboração ou reelaboração dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, desencadeou-se a necessidade do estabelecer a realização do monitoramento e avaliação das metas e estratégias previstas nesses documentos, à luz do que preconiza o art. 5º da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo texto dispõe que:

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação. § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (BRASIL, 2014).

As instâncias que atuam no processo de monitoramento e avaliação do PNE são subsidiadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵⁹, que elabora um conjunto de publicações e eventos voltados para essa temática. A cada dois anos, o Inep publica os relatórios atualizados sobre as metas do PNE. Já foram publicados os seguintes documentos:

- a) Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2016;
- b) Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2018;
- c) Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2020;
- d) Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022.

De acordo com o cronograma, a publicação do próximo relatório está prevista para 2024, último ano de vigência do PNE. Dessa forma, conclui-se o ciclo de materiais do Inep para que as instâncias responsáveis possam basear as análises sobre o processo de monitoramento e avaliação e, oportunamente, subsidiar a tomada de decisões do plano a ser elaborado.

Seguindo essa perspectiva, os estados, o Distrito Federal e os municípios estabeleceram nas leis dos respectivos planos de educação, ou em legislação posterior, as instâncias responsáveis por monitorar e avaliar as metas e estratégias

⁵⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (Fonte: <https://dados.gov.br/organization/about/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep> . Acesso em 12 set. 2022).

previstas, considerando que esses documentos tiveram como base os dispositivos constantes na lei do PNE. Para subsidiar esse processo, os entes federativos receberam assistência técnica do Ministério da Educação, por meio da SASE, tendo em vista seu relevante protagonismo na condução de pautas estruturantes da educação nacional, assim como no apoio técnico aos gestores dessa política.

Cabe ressaltar que o esforço conjunto dos entes federativos no cumprimento das metas dos seus planos de educação dará materialidade, conseqüentemente, ao cumprimento do PNE, pois trata-se de desafios propostos a todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, sendo que grande parte da oferta dos serviços educacionais são de responsabilidade exclusiva de estados, Distrito Federal e municípios. Nessa seara, os entes federativos têm as suas respectivas responsabilidades, sendo imprescindível que o monitoramento contínuo e as avaliações periódicas ocorram para dar sustentação a um instrumento dessa envergadura.

Para atender à pluralidade e diversidade regional, a SASE/MEC publicou o “Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação⁶⁰”, contendo sugestões “definidas em acordo colaborativo entre o MEC, as secretarias estaduais e municipais, conselhos e fóruns de educação, de forma a contribuir para a efetividade do PNE” (BRASIL, 2016, p. 5), que se constituiu num documento com subsídios para as equipes locais de coordenação desse processo, que contou, ainda, com formação continuada, mobilização e participação social, destacando que:

O monitoramento se torne um ato contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas. A avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões (BRASIL, 2016, p. 6).

Na perspectiva de cumprir com o objetivo de articular esse processo continuamente, absorvendo demandas dos diversos setores da sociedade e corrigindo eventuais incoerências, o material sugeriu uma abordagem em quatro etapas, a saber: i) Organizar o trabalho; ii) Estudar o plano; iii) Monitorar continuamente as metas e estratégias; iv) Avaliar periodicamente o plano. Essas etapas compuseram uma Agenda de Trabalho do Processo de Monitoramento e Avaliação do Plano de Educação, implementada juntamente com outras ações dessa natureza, sendo que a descontinuidade ocorreu a partir da extinção da SASE/MEC no início de 2019.

⁶⁰ Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF . Acesso em 8 nov. 2022.

Figura 1 - Agenda de Trabalho do Processo de Monitoramento e Avaliação do Plano de Educação

Etapas	Ação	Responsáveis	Prazos	Observações
I. Organizar o trabalho	1.			
	2.			
	3.			
II. Estudar o plano	1.			
	2.			
	3.			
III. Monitorar continuamente as metas e estratégias	1.			
	2.			
	3.			
IV. Avaliar periodicamente o plano	1.			
	2.			
	3.			

Fonte: Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação/SASE/MEC, BRASIL, 2016, p. 12.

A retomada de ações coordenadas pelo MEC junto aos entes federativos se deu em 2021 com a divulgação do documento Monitoramento dos Planos Subnacionais de Educação: Análise dos Dados Inseridos na Plataforma +PNE, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) que, a partir da reestruturação da pasta ocorrida em 2019, assumiu muitas atribuições da SASE, dentre elas aquelas atinentes aos planos de educação.

O relatório em pauta é oriundo da coleta de dados da Plataforma +PNE, uma iniciativa implantada pelo MEC, por meio da Portaria/MEC n. 41, de 25 de janeiro de 2021, que trata de um ambiente virtual, integrado ao Plano de Ações Articuladas (PAR)⁶¹, parte constante do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)⁶², destinado aos entes federativos visando à implementação de estratégias de monitoramento e de avaliação dos seus respectivos planos de educação. Entretanto, na análise da sua implementação:

[...] foi percebido que alguns entes federados não fizeram o preenchimento correto da Plataforma. Nesse sentido, para identificar as principais situações encontradas no preenchimento, foi elaborado um instrumento contendo análise referente ao levantamento de dados, para investigar as situações mais críticas fazendo um registro das respostas inseridas na Plataforma e apontando a necessidade de correção das informações e documentos inseridos pelos municípios, Distrito Federal e estados na Plataforma +PNE (BRASIL, 2021, p. 5).

Para a coleta dos dados necessários, foi utilizado instrumento específico denominado Instrumento de Coleta de Dados do Processo de Monitoramento e Avaliação dos Planos Subnacionais de Educação (IMAPE), o qual resultou no documento Monitoramento dos Planos Subnacionais de Educação: Análise dos Dados Inseridos na Plataforma +PNE, sendo composto pelos seguintes itens:

⁶¹ O Plano de Ações Articuladas (PAR) “é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.” Fonte: <https://www.fnde.gov.br/programas/par> . Acesso em 12 set.2022.

⁶² O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação SIMEC “é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.” Fonte: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 12 set.2022.

1. Realizou o preenchimento da Plataforma +PNE? 2. Possui Plano Subnacional de Educação vigente? 3. O AE encontrou o plano em outra plataforma? 4. Ano da publicação da Lei do plano? 5. A quantidade de metas preenchidas na Plataforma condiz com o plano anexado em PDF? 6. Avaliação definida na lei do plano subnacional de educação? 7. Período de avaliação definido na Lei do Plano Subnacional de Educação? 8. Plano Subnacional avaliado? 9. Possui instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliação periódica do Plano definidas na lei? 10. Instâncias responsáveis pela avaliação do Plano Subnacional de Educação. 11. Há necessidade de adequar o Plano de Educação do ente federado? 12. O ente federado precisa corrigir o preenchimento da Plataforma? (BRASIL, 2021, p. 16).

Com o objetivo de “Produzir diagnóstico considerando a coleta de dados realizada pelos Avaliadores Educacionais, tendo como base o preenchimento da Plataforma +PNE e a necessidade de sua adequação” (BRASIL, 2021, p. 13), as informações obtidas servirão para tomada de decisão, o que coaduna com o pensamento de Souza e Mendonça (2017, p. 490) quando asseveram que:

[...] o monitoramento não se encontra dissociado do instrumento de avaliação propriamente dito, estando articulado aos seus fins. É por meio do monitoramento que a avaliação da política é viabilizada, na medida em que passa a dispor de dados para serem analisados com vistas ao replanejamento da ação pública[...] o que configura ambos os processos como complementares (SOUZA, ALCÂNTARA, 2017, p. 490).

De acordo com o documento apresentado pelo MEC, a metodologia utilizada partiu da coleta de dados referentes à avaliação qualitativa das necessidades de adequações, monitoramento e avaliação dos planos de educação com um instrumento específico, o qual foi aplicado por uma equipe de avaliadores educacionais, composta por trinta e três profissionais selecionados por meio do Edital de Chamada Pública n. 43/2021, do Gabinete do Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 10 de agosto de 2021.

Para a consecução dessa ação, cada um dos avaliadores educacionais ficou “responsável por cerca de 174 entes federados, analisou os dados preenchidos por cada ente na Plataforma +PNE e preencheu esse documento técnico” (BRASIL, 2022, p. 13). A referida metodologia previu a análise dos dados coletados baseando-se nas seguintes etapas: a) tratamento dos dados; b) grau de relevância; c) interpretação dos dados e valoração. A seguir, temos o Instrumento utilizado na coleta:

Figura 2 - Instrumento de Coleta de Dados do Processo de Monitoramento e Avaliação dos Planos Subnacionais de Educação (IMAPE)

ITENS DE COMPOSIÇÃO PESQUISA	VALORAÇÃO			
	Sim	Não	Parcialmente	Não se aplica
Realizou o preenchimento da Plataforma +PNE?	Positiva	Negativa	Negativa	-
Possui Plano Subnacional de Educação vigente?	Positiva	Negativa	-	-
O AE encontrou a Lei do plano em outra plataforma?	Negativa	Negativa	-	Positivo
A quantidade de metas preenchidas na Plataforma condiz com o plano anexado em PDF?	Positiva	Negativa	-	Negativa
Avaliação definida na lei do plano subnacional de educação?	Positiva	Negativa	-	Negativa
Plano Subnacional avaliado?	Positiva	Negativa	-	Negativa
Possui instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliação periódica do Plano definidas na lei?	Positiva	Negativa	-	Negativa
Há necessidade de adequar o Plano de Educação do ente federado?	Negativa	Positiva	-	Negativa
O ente federado precisa corrigir o preenchimento da Plataforma?	Negativa	Positiva	-	Negativa

Fonte: Monitoramento dos Planos Subnacionais de Educação: Análise dos Dados Inseridos na Plataforma +PNE, BRASIL, 2022, p. 14.

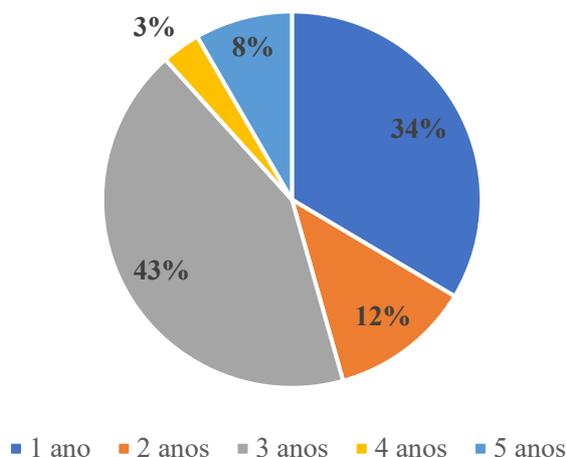
De acordo com os dados coletados e apresentados no documento, dos 5.596 entes federativos aptos a inserir informações na Plataforma +PNE, 4.968 entes preencheram os dados na plataforma, 160 entes não iniciaram o preenchimento e 468 preencheram parcialmente. Trata-se de um quantitativo expressivo de um cenário que compõe um relatório institucional, do qual extraímos a seguir as informações relevantes ao processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

No item do instrumento de coleta que tratou da “Avaliação definida na lei do plano subnacional de educação”, as respostas obtidas foram de que em 3.959 (71%) entes federativos a avaliação do plano está estabelecida na Lei; 309 (6%) entes federativos não definiram em suas respectivas leis a avaliação. Por outro lado, 1.328 (24%) “não puderam ser analisados por não possuírem Leis ou por não terem preenchido a Plataforma” (BRASIL, 2022, p. 22).

Em relação ao fato de não constar no texto da lei do plano de educação a menção à periodicidade e às instâncias responsáveis pelo processo de monitoramento e avaliação, podemos inferir, inicialmente, que essa ausência pode impactar na implementação das diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para o decênio. Essa esteira corrobora para inviabilizar o comprometimento de todos os envolvidos na consecução do que foi pensado, discutido, debatido e aprovado em lei e, notadamente, na execução do conjunto de melhorias e avanços necessários para o território.

Seguindo nessa análise, uma situação bem diversificada registrada pela coleta de dados se refere à periodicidade estabelecida para a avaliação dos planos de educação dos entes federativos, conforme destacamos a seguir:

Gráfico 1 – Periodicidade da avaliação prevista nos planos de educação dos entes federativos



Fonte: elaborado pelos autores com dados do documento Monitoramento dos Planos Subnacionais de Educação: Análise dos Dados Inseridos na Plataforma +PNE/MEC, BRASIL, 2022.

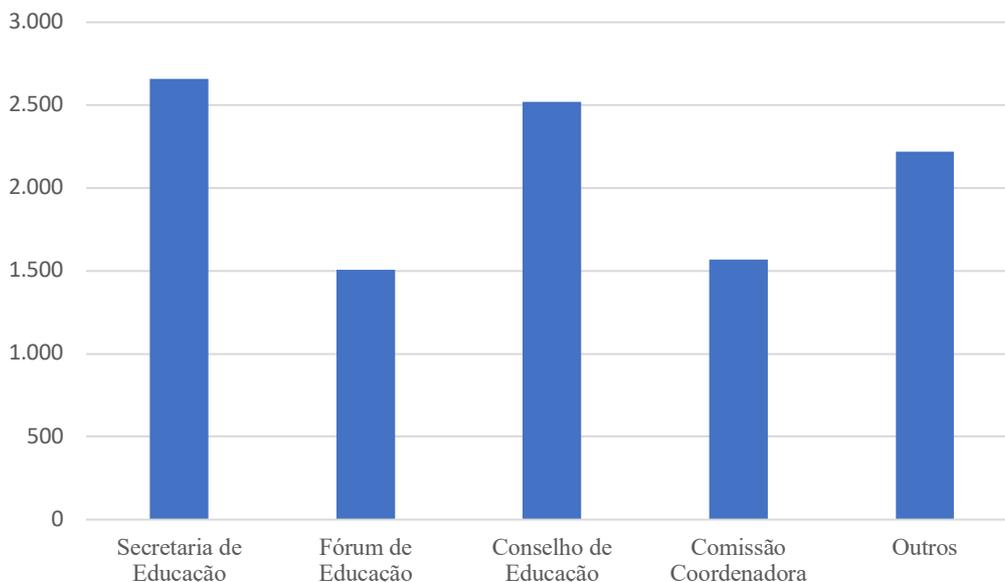
Ao tratar do cumprimento da avaliação dos planos de educação, o relatório destaca que foram:

Identificados 1.119 entes federados que ainda não avaliaram seus Planos e se sentem desobrigados por não terem na Lei definido a avaliação, apenas a realização das Conferências de Educação, um entendimento equivocado. Não puderam ser analisados, 427 entes, por não possuírem Leis ou por não terem preenchido a Plataforma. Os que avaliaram seus Planos, foram 3.970 entes federados. No entanto, a Plataforma não indica a necessidade de inserir nenhuma evidência documental que comprove a ação. Há necessidade de que as Leis sejam revisadas. A maioria contém equívocos quanto a períodos de monitoramento/avaliação e relação com as Conferências Nacionais de Educação (Conae). Alguns estabelecem as conferências como o procedimento de monitoramento e avaliação (BRASIL, 2022, p. 24).

Nesse aspecto, cabe destacar o quantitativo expressivo de entes federativos que registraram que não efetivaram a avaliação dos seus planos de educação. Somados a eles, o relatório sinaliza os equívocos e a utilização das conferências como instância para todo o processo de monitoramento e avaliação, chamando a atenção que esse movimento não está ocorrendo plenamente em todas as localidades do país, o que pode revelar, dentre outras situações, o grande desafio frente à execução dos planos de educação.

No item que analisou as “Instâncias responsáveis pela avaliação do Plano Subnacional de Educação”, foram observados os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Instâncias responsáveis pela avaliação dos planos de educação



Fonte: Monitoramento dos Planos Subnacionais de Educação: Análise dos Dados Inseridos na Plataforma +PNE/MEC, BRASIL, 2022.

Os dados apontam que a secretaria de educação é a instância com maior participação no processo de avaliação dos planos de educação, sendo citada por 2.659 entes federativos, 48%, seguida pelos conselhos de educação com 2.518, 45%. Sobre essa situação, o relatório destaca:

[...] que nem todas as leis analisadas descrevem em seus textos quem são as instâncias responsáveis pela avaliação do plano. [...] Ao consultar as Leis dos Planos, verificou-se em boa parte dos entes que NÃO descreveram suas instâncias na Plataforma, que o texto publicado é muito confuso e não define quem são os responsáveis pela avaliação do Plano, o que os deixam em desacordo com o PNE” (BRASIL, 2022, p. 26).

Assim, como forma de mitigar o contexto apresentado pelo diagnóstico, o relatório sinaliza que devem ser desenvolvidas “ações formativas de orientação para alteração do texto da Lei, tendo em vista a importância de definir os responsáveis pela avaliação dos Planos” (BRASIL, 2022, p. 26). Essa indicação corrobora a implementação de ações por parte do MEC em âmbito nacional, devidamente pactuadas com os entes federativos e com o devido apoio técnico e financeiro, visando fortalecer as comissões de monitoramento e avaliação dos planos na consecução desse processo.

Considerações finais

No Brasil, a área educacional tem obtido avanços e superado inúmeros desafios nas últimas décadas, considerando a legislação, as políticas e programas implementados a partir da Constituição Federal de 1988. No entanto, os governos ainda “buscam viabilizar a qualidade e a equidade na oferta dos serviços educacionais num país continental como o Brasil, notadamente marcado pela diversidade e pluralidade da composição da sua população e das especificidades locais e regionais” (FURTADO; GOMES; ROSAS DE CASTRO, p. 321).

Nesse contexto, o planejamento da educação nacional de forma orgânica, envolvendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a longo prazo, por meio de planos que se estendam além de administrações e períodos de governos, passou

a compor o cenário educacional efetivamente no início deste século com a aprovação do PNE 2001-2011. Esse documento, dado o contexto político de sua elaboração e implementação, não logrou êxito no cumprimento das suas metas, como destacam os documentos de avaliação daquele período.

Posteriormente, com a realização da CONAE/2010, o país teve a oportunidade de refletir e debater acerca dos avanços e desafios a serem superados na política educacional brasileira, assim como viabilizar a construção do Sistema Nacional de Educação e a ampliação do financiamento para que as metas e estratégias estabelecidas não se tornassem letra morta no decorrer do período de execução do PNE 2014-2024, o qual foi aprovado a partir dessas discussões e da longa tramitação no Congresso Nacional.

O PNE 2014-2024 determinou que os estados, Distrito Federal e municípios estabelecessem em lei específica seus respectivos planos de educação à luz dos seus dispositivos, metas e estratégias, como forma de viabilizar seu cumprimento. Na sequência, os entes federativos também deveriam se organizar para que o processo de monitoramento e avaliação ocorresse de forma participativa e contínua. Para isso, a SASE/MEC prestou assistência técnica para que tanto a elaboração quanto o monitoramento e a avaliação contassem com materiais e formação específicos.

No que se refere ao monitoramento e avaliação dos planos de educação dos estados, Distrito Federal e municípios, no contexto do PNE 2014-2024, temos que considerar, primeiramente, a ruptura na condução da política nacional de educação a partir da troca de governo em 2019 e, principalmente, a extinção da SASE/MEC, cujo papel indutor e de fomento às ações junto aos entes federativos foi descontinuado e impactou no fortalecimento das ações das equipes coordenadoras. Os dados da coleta apontam “1.119 entes federados que ainda não avaliaram seus Planos e se sentem desobrigados por não terem na Lei definido a avaliação” (BRASIL, 2022, p. 24). Ainda, do relatório apresentado pelo MEC, na parte denominada “Situações Críticas Encontradas”, destacamos os seguintes pontos:

[...] 6. Equívocos quanto ao entendimento do período de monitoramento e avaliação e as conferências Municipais. [...] 9. Indefinição no texto da Lei das instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação do Plano. 10. Omissão no texto da Lei de monitoramento e avaliação do Plano. [...] (BRASIL, 2022, p. 29).

Na parte “Sugestões de Ações a serem desenvolvidas Pelo Mec”, dentre outras sugestões, são apontadas ações formativas para as comissões coordenadoras e a reativação da Rede de Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação. Na conclusão do documento, são apresentadas as seguintes questões:

- desconhecimento generalizado da legislação que rege o plano nacional e os planos subnacionais de educação;
- falta das comissões de monitoramento e avaliação;
- falta de comissões responsáveis e equipes qualificadas para acompanhamento das metas de seus planos de educação;
- necessidade de colaboração entre União, estados e municípios na elaboração, monitoramento e avaliação dos planos;
- planos de educação associados a governos e ignorados com as mudanças de gestão;
- planos de educação que muitas vezes não são considerados no planejamento orçamentário do ente federado;
- falta dos dados que paralisam o processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação (dados demográficos, fornecidos pelo IBGE, desatualizados e dados do INEP não abrangem o nível municipal, prejudicando seriamente o monitoramento dos PME);
- aprimoramento da Plataforma +PNE para atender às necessidades de apoio

ao monitoramento dos planos subnacionais de educação (BRASIL, 2022, p 31).

Convém destacar uma situação relevante no que se refere ao tempo transcorrido da vigência dos planos e o que falta para o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas. Nesse sentido, se tomarmos como referência que a maioria desses instrumentos foram aprovados em 2015, ou seja, um ano após a vigência do PNE 2014-2024, já se passaram sete anos de execução. Assim, precisamos nos atentar que em breve iniciam-se as articulações tanto para a elaboração do próximo plano nacional e dos demais planos que decorrem dessa legislação.

Assim, as reflexões contidas neste artigo buscam contemporizar o planejamento das políticas educacionais a partir do fortalecimento dos planos de educação como indutor das ações e programas a serem implementados nessa área. Nessa miríade, o processo de monitoramento e avaliação é condição essencial para promover a efetividade das metas e estratégias estabelecidas em cada território, por meio da participação social e da busca contínua pela melhoria da qualidade da educação nacional.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: MEC, 2011b. p. 100-113.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da federação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento**. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

AZEVEDO, J.M.L. **Reflexões sobre políticas públicas e o PNE**. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jul. 2010.

BRASIL, iG São Paulo: Últimos segundos. Disponível em <
<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-10-10/estudo-abrinq-educacao-brasil.html>. Acesso em: 21 de set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. SILVA, Meire. Lúcia. Andrade. da; GONÇALVES, Ítalo. Bruno. Paiva; LAGARES, Rosilene. **Monitoramento e Avaliação de Planos de Educação como Políticas Públicas Educacionais: Perspectivas Teóricas e as Diretrizes Oficiais do Ministério da Educação (MEC)**: Revista Humanidades e Inovação v.8, n.64.

_____. **Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF. 2011a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. **O PNE em movimento**. Caderno de Orientações para o monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação. Brasília: MEC, 2016.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, e n.º 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494. Acesso em: 17 de set. de 2022.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília, DF**. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 1-2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. **Por um Sistema Nacional de Educação**. Fundação Santillana: Moderna. Brasil, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v.31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. **Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação**: breves contribuições. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198>. Acesso em: 21 set. 2022.

FERNANDES, Cláudio. **"O que foi a República Velha?"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-republica-velha.htm>. Acesso em: 25 de out. de 2022.

FURTADO, Roberval Angelo; DA CÂMARA Ribeiro V., J. C.; ALVES Ferreira, V. O plano de ações articuladas e a municipalização do financiamento. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, [S. l.]**, v. 8, n. 1, p. 570–583, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4437>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FURTADO, Roberval Angelo; GOMES, Vera Lucia; CASTRO, Rosas de, SILVA, Rita de F. da. **O monitoramento e avaliação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: contribuições para o debate.** Revista Teias, [S.l.], v. 23, n. 68, p. 320-336, mar. 2022. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60928/41478> . Acesso em: 10 nov. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2022.60928>.

MARTINS, Paulo de. S. **FUNDEB: Federalismo e regime de colaboração.** Coleção Políticas Públicas de Educação. São Paulo: Autores associados, 2011.
PINO, Ivany. Rodrigues; ZAN, Dirce. Djanira. Pacheco e; SOUZA, Aparecida Néri de. Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

ROITMAN, I.; RAMOS, M. N. **A urgência da Educação.** Fundação Santillana: Moderna. Brasil, 2011.

SOUZA, D. B. de. **Avaliações Finais Sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

SOUZA, D. B; ALCÂNTARA, A. B. **Conselho Municipal de Educação: monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação relativos ao Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Revista Contrapontos [eletrônica], Itajaí, v. 17, n. 3, p. 485-508, jul./set. 2017.

VASCONCELO, M.; PERIOTTO, M. R. **Algumas considerações sobre o processo de modernização do século XIX no Brasil: A reforma Couto Ferraz (1854).** SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE. Universidade Estadual de Maringá 02 a 04 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_03/80.pdf. Acesso em: 25 de out. de 2022.

O EFEITO DOS PARES EM PROGRAMAS DE VALE ESCOLAR⁶³

THE PEER EFFECT IN SCHOOL VOUCHER PROGRAMS

Thiago Cianni de Lara Resende⁶⁴

<https://orcid.org/0000-0003-0601-8618>

<http://lattes.cnpq.br/1539503014581342>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: tcianni@gmail.com

Resumo

O presente capítulo analisa o efeito dos pares entre alunos da educação básica matriculados em escolas com gestão privada que participam de programas de vale escolar. Dentro da perspectiva da equidade educacional, como os menos favorecidos devem receber mais recursos e bens educacionais para se equipararem ao nível acadêmico daqueles em melhores situações socioeconômicas, esse texto tem como objetivo contextualizar as eventuais contribuições do efeito dos pares em programas de vale escolar na educação básica brasileira ao integrar alunos de distintas classes sociais em um mesmo ambiente escolar. O referencial teórico aborda conceitos amplamente explorados, com destaque para publicações e textos internacionais, que permitem uma análise atualizada sobre o tema. Ainda que seus resultados sejam, eventualmente, considerados pouco conclusivos por sua complexidade de análise, trata-se de questões fundamentais para a concretização da liberdade e da justiça por meio da mobilidade e da ascensão social.

Palavras-chave: Efeito dos Pares. Vale Escolar. Equidade Educacional

Abstract

This chapter discusses the peer effect among basic education students enrolled in privately managed schools who participate in voucher programs. From the perspective of educational equity, where the less favored should receive more educational goods and resources to attain the academic level of those in better socioeconomic situations, this text aims to contextualize the possible contributions of the peer effect in Brazilian basic education school voucher programs that integrate students from different social classes into the same school environment. The theoretical framework addresses widely discussed concepts, with an emphasis on international publications and texts, which allowed an up-to-date analysis on the subject. Although its results are eventually considered inconclusive due to its complexity of analysis, these issues are fundamental for the realization of freedom and justice through social mobility and ascension.

Keywords: Peer Effect. School Vouchers. Educational Equity

⁶³ Este capítulo contou com a revisão linguística do próprio autor e com a diagramação do Prof. Danilo da Costa.

⁶⁴ Possui graduação em Engenharia de Computação pelo Centro Universitário de Brasília (2011) e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2021). Atualmente é diretor executivo da Escola Canarinho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, gestão democrática e plano nacional de educação.

Introdução

Nações com elevada desigualdade de renda, como boa parte dos países da África e da América Latina, costumam ter uma parcela considerável de sua população com pouco ou nenhum recurso para participar da economia, para investir em habilidades ou para subir na escala social. Por outro lado, diversos pesquisadores acreditam que a forma mais eficiente de usar os recursos públicos para o crescimento socioeconômico é desenvolver estratégias que promovam a coesão social e a equidade na educação básica.

Nesse contexto, os programas de vale escolar (*school voucher*) se mostram capazes de contribuir para a universalização do acesso à educação básica de qualidade ao unir alunos de distintas condições socioeconômicas em um mesmo ambiente escolar, no caso, a escola particular. Estes programas, além de possibilitar às famílias escolherem a escola mais adequada para seus filhos de acordo com suas preferências, incentivam as escolas a competirem pelas matrículas, que faz o desempenho acadêmico médio de toda a rede ser acrescido.

No tocante ao efeito dos pares (*peer effect*), pesquisas sobre o tema apontam as influências, positivas e/ou negativas, de alguns grupos de alunos sobre os demais. Trata-se da relevância da interação social para o atingimento do potencial máximo de desenvolvimento acadêmico, fazendo que a distribuição de alunos entre salas de aula e entre escolas seja mais eficiente sem, necessariamente, despende de mais recursos públicos para o setor.

Espera-se, com este texto, que os programas de vale escolar sejam compreendidos como uma alternativa para que as ações governamentais na educação básica brasileira possam ser incentivadas com uma base teórica consistente sobre a importância das interações sociais escolares para um melhor desempenho acadêmico de todos os alunos, independentemente de sua classe social. Não obstante, frisa-se a importância de aprofundamento de pesquisas a respeito da temática apresentada ao elaborar estratégias para diminuir a segregação social e para privilegiar a busca por justiça por meio da equidade educacional.

O efeito dos pares em programas de vale escolar

Como fatores socioeconômicos podem acentuar as desigualdades na educação básica, a promoção das igualdades educacionais adentra na perspectiva da justiça social. (RAWLS, 2016) Contudo, a construção do conceito de igualdade na educação precisa considerar a diversidade social e cultural presente, pois uma educação igual para pessoas diferentes provocaria desenvolvimentos distintos, em que os grupos populacionais desprivilegiados ou minoritários alcançariam um desenvolvimento menor que os demais. Na perspectiva equitativa, essa aporia é solucionada ao compreender que aqueles com menores condições socioeconômicas devem receber maior quantidade de bens e recursos educacionais. (FISKE & LADD, 2014)

Pesquisadores e formuladores de políticas públicas têm buscado formas para todas as crianças e jovens, independentemente de suas classes sociais, se desenvolverem por meio de uma educação básica de qualidade. Entre essas possibilidades, destacam-se as Parcerias Público-Privadas – PPPs, com inúmeros tipos de arranjos de responsabilidade compartilhada entre Estado e iniciativa privada. Para Patrinos et al. (2009), as PPPs têm figurado nas discussões sobre a educação básica com três principais objetivos: aumentar o acesso, ofertar um serviço a um custo per capita menor e possibilitar a liberdade de escolha escolar.

Como os sistemas educacionais mundo afora foram constituídos por meio de provisões de financiamento público, o grande desafio das PPPs seria interromper a concepção da oferta educacional como responsabilidade estatal. Nesses tipos de parceria, as melhorias, os padrões e os objetivos presentes em contrato entre os provedores e o Estado – requeridos por mecanismos de regulação e garantia de qualidade – fazem as escolas mudarem de comportamento e de atitude ao transformarem a cultura escolar em uma cultura de responsabilização (*accountability*), de autonomia, de transparência e de descentralização, em consonância com os ideais de liberdade e equidade. (JIMENEZ et al., 2011)

De acordo com Fernández et al. (2019), entre os principais tipos de PPPs na educação básica, citam-se a terceirização de serviços, as escolas conveniadas (*charter schools*) e os programas de vale escolar (*school vouchers*). Este último é o objeto de estudo do presente texto.

A concepção teórica dos programas de vale escolar consiste, basicamente, na entrega pelo governo de um vale, ou cheque, que permite à família arcar com os custos de uma escola privada por ela escolhida para seus filhos. Há variações como, por exemplo, o abatimento dos custos escolares no imposto de renda. Os programas de vale escolar podem ser divididos em dois modelos: universal, quando atende a todo o universo de crianças e jovens em idade escolar, e; direcionado, que atende a um determinado grupo populacional, geralmente desfavorecido socioeconomicamente. As pesquisas sobre o tema relatam que os programas universais parecem ser pouco eficazes, pois melhoram o desempenho do sistema educacional sem diminuir, necessariamente, a desigualdade acadêmica entre alunos de classes sociais distintas. (MACLEOD & URQUIOLA, 2012) Já os programas direcionados, quando focalizados em alunos de menor renda familiar, tendem a apresentar resultados positivos tanto no desempenho quanto no acesso. É comum que os repasses desses financiamentos variem de acordo com o status socioeconômico e das necessidades educacionais de cada família, que faz o aluno se tornar mais atraente para as escolas que estão competindo por sua matrícula. (ADELMAN et al., 2017)

Uma preocupação das pesquisas que medem a eficiência e a eficácia de parcerias público-privadas na educação básica é relacionada aos motivos que levam às diferenças de desempenho entre escolas privadas e público-estatais. Apesar de Baum (2018) considerar que a eficiência produtiva das escolas influencia o desempenho de seus alunos, esse não parece ser o principal motivo da diferença de desempenho acadêmico entre elas. Comparar escolas é algo complexo, pois há variáveis e causalidades, internas e externas a elas, que influenciam na sua eficiência/eficácia. Não seria adequado comparar o desempenho de uma escola que atende alunos com alto padrão socioeconômico com outra que atende alunos com alta vulnerabilidade social. O *background*⁶⁵ social e familiar desses estudantes se distingue significativamente, impactando em seus respectivos resultados e desempenho.

Em outras palavras, o desempenho de uma escola não seria determinado por sua ordenação jurídica – pública ou privada –, tipo de financiamento – público, privado ou misto – ou modelo de gestão, mas, principalmente, pelo *background* social e familiar, que poderia ser traduzido, no contexto brasileiro, pelo nível socioeconômico dos alunos atendidos. Dentro dessa perspectiva, a literatura empírica sobre o tema sugere que os alunos apresentam melhor desempenho acadêmico quando cercados

⁶⁵ Termo da língua inglesa que representa um conjunto de condições, circunstâncias ou antecedentes de uma situação, acontecimento ou fenômeno. (OXFORD LANGUAGES, 2021)

por colegas de alto desempenho. Ao levar em consideração que, principalmente em países com elevada desigualdade de renda – como no Brasil –, o *background* familiar é considerado um dos principais fatores influenciadores no desempenho acadêmico estudantil, a implantação de programas de vale escolar orientados para alunos com menor renda familiar parece ser vantajosa para esse específico grupo. (ABDULKADIROGLU et al., 2011; ANGRIST et al., 2013; NICHOLS-BARRER et al., 2014; URIBE et al., 2006)

Outro fator significativo nos programas de vale escolar é a liberdade das famílias para escolherem a instituição educacional de seus filhos, de acordo com suas convicções filosóficas e/ou religiosas. Para o Direito Internacional dos Direitos Humanos – baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotado e proclamado pela Organização das Nações Unidas, ONU, em 1948 –, como todos os cidadãos devem ter garantido o direito à educação dentro dos princípios de igualdade e liberdade, a liberdade educacional não toleraria formas de discriminação ou aumento das desigualdades. Padrões mínimos de admissão, de currículos e de reconhecimento de certificados devem estar estabelecidos para evitar a exclusão e a segregação educacional. (BALSERA et al., 2016)

Para Somers et al. (2004) e Verger e Moschetti (2017), a liberdade das famílias de menor renda para escolherem a escola de seus filhos de acordo com suas preferências pode ser limitada pela prática de seleção discente e pelas taxas ordinárias e extraordinárias cobradas pelas escolas. Caso os programas não ofereçam mecanismos para inibir a estratificação e a segmentação educacional, as oportunidades de escolha não serão distribuídas igualmente, mas contingenciadas de acordo com a formação educacional ou o local de moradia das famílias, bem como ao nível de seletividade social das escolas.

A percepção de famílias que aspiram por mobilidade social a respeito das escolas particulares é percebida como a realização dessas aspirações, explicada como uma emulação das estratégias da classe média. Nas últimas décadas, famílias de baixa renda começam a cometer essa prática ao matricularem seus filhos em escolas particulares de baixo custo – conhecidas na literatura internacional como *Low-fee Private Schools* –, que dão uma imagem próxima à compreensão de ascensão social. (NARODOWSKI & MOSCHETTI, 2013) De acordo com Beech e Barrenechea (2011), a “satisfação da família” é uma das dimensões em que a escola particular mais se destaca da pública, com um modelo de responsabilização e de autonomia em termos de gestão que permite responder às demandas familiares sem a mediação de uma autoridade governamental.

Os programas de vale escolar são cada vez mais adotados pelos governos como estratégia para promover a ampliação do acesso e a garantia de oportunidades iguais para famílias de baixa renda que, ao optarem por uma escola particular, têm uma série de critérios, preferências e lógicas na escolha, condicionadas por restrições geográficas, econômicas, simbólicas e regulatórias. Esses programas representam um avanço em locais onde a oferta da educação pública é insuficiente, imprópria ou inexistente e seus efeitos variam de acordo com o contexto, a política ou o projeto. Para Bellei (2016), apesar de as soluções “pró-mercado” na educação básica nem sempre serem suficientes para uma educação inclusiva e equânime, os vales escolares aumentam a participação dos atores privados, aspecto relevante ao levar em consideração que a segmentação e a privatização da educação são processos políticos e econômicos difíceis de reformar por meio de políticas públicas.

Tanto em países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento, as PPPs na educação básica, quando formuladas respeitando o contexto presente e

suas particularidades, demonstram capacidade de gerar resultados sem prejudicar a coesão social e o desenvolvimento do sistema educacional público-estatal. Em situações de fragilidade do Estado e insuficiência de recursos, a parceria com atores privados contribui para o desenvolvimento educacional e favorece a riqueza da diversidade de culturas e de saberes ao permitir a união de alunos de diferentes origens e classes sociais em um mesmo ambiente escolar, que abona a importância da continuidade de pesquisas a respeito das características e benefícios desses modelos de política pública.

O efeito dos pares na educação básica, que estuda a influência dos membros de um determinado grupo de alunos no comportamento e no desempenho de seus pares, colabora para a análise dos investimentos públicos em educação ao responder alguns questionamentos, como: os alunos com bom desempenho conseguem influenciar os demais a ter um melhor resultado acadêmico? Ou, os alunos de desempenho mais baixo prejudicam aqueles com melhor desempenho? Apesar de ainda haver poucos estudos conclusivos a respeito do efeito dos pares entre alunos de diferentes classes sociais, é possível realizar uma analogia com pesquisas semelhantes que analisam o comportamento e o desempenho entre alunos de maior e menor habilidade/capacidade acadêmica, encontradas em maior quantidade.

A importância do efeito dos pares no processo educacional foi relatada por Coleman (1966 e 1968), pioneiro dessa temática de pesquisa. Outros pesquisadores, como Epple e Romano (1998), mostram que o efeito dos pares na educação possui grandes implicações para a classificação dos alunos nas escolas e as consequências distributivas dos programas de vale escolar. Outras pesquisas desenvolvidas encontraram relações entre a interação dos colegas em sala de aula e seus desempenhos acadêmicos, como Vigdor (2006), Betts e Zau (2004) Boozer e Cacciola (2001) e Hanushek, Kain, Markman e Rivkin (2003). Para Hoxby (2000), alunos de menor desempenho se beneficiam significativamente com a presença de alunos de maior desempenho na mesma sala de aula. Assim como alunos de alto desempenho são afetados positivamente com a presença de outros alunos de alto desempenho. O impacto para alunos “intermediários”, quando submetidos a testes de efeito dos pares, tende a ser menor do que para os demais alunos, de alto e de baixo desempenho.

Mais recentemente, pesquisadores como Loh e Li (2013), Fortin e Yazbeck (2015), Firpo, Jales e Pinto (2015), Ajilore, Amialchuck e Egan (2016), Lim e Meer (2018) e Strombotne, Fletcher e Schlesinger (2019) têm encontrado algumas evidências a respeito da importância de características dos pares no desempenho dos alunos na educação básica e superior.

De acordo com Almeida (2021), Ammermueller e Pischke (2009), Lavy, Silva e Weinhardt (2012) e Booij, Leuven e Oosterbeek (2017), utilizando diferentes estratégias de pesquisa, analisaram o efeito dos pares em classes de escolas de educação básica e superior em relação ao desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados apresentaram indícios de que o efeito dos pares é significativo para alunos de baixa e média capacidade, mas relativamente baixo ou inexistente para indivíduos de alta capacidade. Outro estudo, realizado por Sekhri (2011), analisou a política de cotas na Índia, onde as castas inferiores são beneficiárias. A autora mostra que os alunos de alta casta tiveram um efeito negativo no desempenho, assim como os de baixa casta. Os resultados sugerem que, nesse específico ambiente pesquisado, a política de efeito dos pares não seria benéfica para os estudantes.

Há uma ampla possibilidade de novas pesquisas e estudos capazes de consolidar a importância do efeito dos pares na educação básica, mais especificamente em programas de vale escolar. Entre essas possibilidades, a

influência em relação à qualidade do professor, da escola e do ambiente doméstico. A verificação da plausibilidade dessas hipóteses poderia representar importantes implicações para as políticas públicas educacionais, pois permitiria promover melhorias no desempenho acadêmico dos alunos sem a necessidade de aumentar os recursos destinados à educação.

Além do desempenho acadêmico nas salas de aula da educação básica, o conceito do efeito dos pares também pode ser relacionado a outras temáticas, como a influência do grupo no uso de drogas, no comportamento criminal e na gravidez precoce. Apesar de ser um conceito de alta complexidade para a sua comprovação de fato, caso seja compreendido que o efeito dos pares possui um papel relevante para tornar o processo educativo mais eficiente, passaria a ser crucial a sua compreensão para o desenho das políticas públicas levar em conta importantes características das interações sociais. É necessário conhecer o fenômeno para responder questões como, por exemplo, a melhor forma de se alocar alunos entre turmas e entre escolas para se obter alterações significativas no desempenho acadêmico.

Alguns pesquisadores apontam que o desempenho acadêmico tende a ser determinado, principalmente, pelo ambiente familiar do aluno e o que seus pais realizam para que seu(s) filho(s) tenham a melhor formação acadêmica possível. Para Gallego (2002), os resultados de controle de entrada endógena (*inputs*) são cruciais para que o resultado dos efeitos dos pares na educação seja confiável, pois eles se diferem significativamente. Com o controle da endogeneidade, seria possível confirmar se a competição entre escolas particulares subsidiadas aumentaria ou não o desempenho acadêmico das demais escolas da rede (*outputs*).

Muitos pesquisadores que estudam o efeito dos pares na educação básica utilizam modelos lineares que medem o resultado acadêmico médio dos pares em uma ou mais dimensões, como notas nas avaliações e comportamento em sala de aula. Pesquisas mais recentes têm considerado alternativas específicas para examinar efeitos não-lineares e suas implicações políticas, assim como uma melhor compreensão teórica do efeito dos pares.

Hoxby e Weingarth (2005) sugerem que pesquisadores utilizem o método linear para identificar a existência do efeito dos pares em um determinado ambiente para, depois, considerar métodos alternativos não-lineares. Com este entendimento, Sacerdote (2011) criou uma lista de diferentes modelos de efeitos dos pares possíveis em escolas de educação básica, detalhada, também, por Wennberg e Norgren (2021):

MODELO	DESCRIÇÃO
LINEAR	Apenas o resultado acadêmico dos pares é importante.
BAD APPLE	Um aluno perturbador prejudica a todos.
SHINING LIGHT	Um excelente aluno colabora com os demais.
INVIDIOUS COMPARISON	Os resultados são prejudicados pela presença de pares com melhor desempenho.
BOUTIQUE/TRACKING	Os alunos têm melhor desempenho se cercados por outros alunos como eles.
FOCUS	A homogeneidade da sala de aula é um aspecto positivo, independentemente da habilidade do aluno em relação aos colegas homogêneos.
RAINBOW	A heterogeneidade de alunos em sala de aula é boa para todos.
SINGLE CROSSING	Todos os alunos são beneficiados com colegas de alta capacidade.

Tabela 1. Possíveis modelos de efeito dos pares (Sacerdote, 2011)

A teoria *Bad Apple* propõe que um ou alguns estudantes disruptivos podem afetar negativamente todos os demais alunos. A teoria se concentra nos efeitos negativos dos pares, como certos comportamentos que impactam negativamente o aprendizado de um aluno. Esses efeitos negativos poderiam acontecer de diversas formas, como um aluno perturbador dificultando os demais a prestarem atenção na aula, com o professor gastando mais tempo disciplinando um determinado aluno ou mesmo o próprio aluno perturbador encorajando os demais a agirem de maneira semelhante.

De acordo com a teoria *Shining Light*, o efeito dos pares não se deve à composição de todos os alunos de uma determinada classe, mas a um ou alguns poucos alunos com potencial para mudar o ambiente em sala de aula. Isso pode acontecer devido a certos efeitos sociais, como alunos querendo imitar o bom exemplo de um colega e, conseqüentemente, estudar mais ou prestar mais atenção em sala de aula. Ou, quando um aluno faz questionamentos que ajudam no aprendizado dos demais.

A teoria *Invidious Comparison* acredita que, quando um aluno de menor capacidade se compara com os colegas de maior capacidade, pode afetar negativamente a sua autoconfiança e a sua autoestima. Essa teoria foi investigada por Jonsson e Mood (2008), que avaliaram a correlação de colegas na escolha de uma trilha acadêmica mais exigente do ensino médio na Suécia. Os resultados encontrados indicam que a propensão a escolher um programa de ensino médio mais exigente é menor para alunos com muitos colegas de alto desempenho.

Os modelos *Boutique* e *Tracking* consideram que os alunos têm um melhor desempenho quando cercados por outros alunos semelhantes. Essa visão pode ser expandida, inclusive, em relação ao gênero: alunos do sexo masculino (ou feminino) teriam seu desempenho acadêmico melhorado ou piorado quando expostos a alunos do sexo oposto? Se for encontrada alguma diferença de desempenho devido à presença ou ausência de mais alunos de um determinado gênero, então essa diferença sistemática deve ser atribuída ao efeito dos pares. Todavia, para Manski (1993), esse tipo de mensuração traz uma série de dificuldades empíricas para a comprovação dos efeitos das interações sociais que, em muitos casos, apresentam resultados pouco conclusivos pela complexidade de isolar variáveis comportamentais.

De acordo com a teoria *Single Crossing*, os benefícios de ter colegas de alta habilidade se estendem a todos os alunos, independentemente de sua própria habilidade. Em comparação com a teoria *Shining Light*, que traduz o efeito de um colega de classe específico para criar efeitos de pares positivos, a teoria *Single Crossing* sugere, de forma mais geral, que ter pares de alta habilidade é sempre benéfico para todos os alunos. O modelo contrasta com a teoria *Invidious Comparison* ou outros modelos não-lineares, que entendem que nem sempre ter colegas melhores que outros é vantajoso para todos.

As teorias *Rainbow* e *Focus* possuem conceitos opostos em relação aos benefícios de se unir alunos distintos em uma mesma sala de aula. A teoria *Focus* postula que a homogeneidade é benéfica, pois permite que os professores adaptem o material para alunos com habilidades/condições/capacidades similares ou grupos homogêneos com valores e características semelhantes que melhoram o seu aprendizado ou a interação social entre eles. Para a teoria *Rainbow*, ao contrário, uma sala de aula heterogênea beneficia todos os alunos ao expô-los a diversas

perspectivas e origens, o que fortaleceria as habilidades analíticas e uma compreensão mais profunda do material estudado.

Ao traçar um paralelo com os programas de vale escolar, diversas pesquisas colaboram com a teoria *Rainbow* e a maioria delas conclui que os mais beneficiados do modelo de grupos mistos de alunos seriam aqueles de menor capacidade, de classe socioeconômica inferior ou pertencentes a grupos minoritários. Embora não tenham sido encontrados efeitos negativos em alunos com habilidades mais altas, a maioria dos estudos também não encontrou nenhum efeito positivo. Todavia, conforme relatam Bartholo et al. (2020), salas de aula mais heterogêneas em relação à capacidade acadêmica e ao nível socioeconômico familiar dos alunos seriam importantes na medida em que tendem a diminuir a desigualdade educacional e, conseqüentemente, promover a inclusão social. No Brasil, onde os alunos são alocados entre escolas públicas e privadas principalmente pelo perfil econômico das famílias, é providencial que os impactos da segregação entre estudantes de diferentes classes sociais sejam continuamente reduzidos para promover a justiça social por meio da equidade educacional.

Considerações finais

Quando se procura melhorar a performance acadêmica de alunos de baixo desempenho – como atrair os profissionais mais talentosos para as escolas mais desafiadoras ou fazer uma melhor distribuição de alunos nas salas de aula de acordo com suas características individuais –, aqueles com melhor desempenho também são beneficiados pela relação direta entre a qualidade da escolaridade e os indicadores de riqueza produzida por um país que favorece a toda a sociedade.

Países com políticas específicas de financiamento público para escolas particulares costumam apresentar diferenças socioeconômicas menores entre escolas de gestão pública e privada. Todavia, para esses financiamentos serem eficientes, é necessário a formulação de restrições como as taxas cobradas, os critérios de admissão e as práticas de expulsão, entre outras. Quando o foco da escola particular subsidiada é somente melhorar a qualidade, ela, geralmente, não contribui para a diminuição das disparidades acadêmicas entre alunos de classes sociais distintas. Porém, quando o objetivo está primordialmente no acesso escolar, a oferta de vales na educação básica se mostra capaz de reduzir essas disparidades entre os alunos favorecidos e desfavorecidos. Políticas de escolha escolar, quando bem concebidas, ajudam os sistemas educacionais a ofertarem uma educação mais adequada para uma população diversificada e a limitarem o risco de segregação social. Com mecanismos de mercado, as políticas públicas passam a se preocupar em garantir que as crianças e jovens se beneficiem de uma educação básica acessível e de maior qualidade possível. Nesse contexto, as escolas particulares subsidiadas devem aceitar a orientação pública e os mecanismos de responsabilização que asseguram a realização dos objetivos das políticas públicas em troca do financiamento público que recebem.

Apesar de as teorias de capital social e de formação de normas e estudos empíricos enfatizarem a importância dos efeitos dos pares na educação básica, o papel dos alunos e suas famílias nos processos de escolha escolar tem recebido pouca atenção. A segregação na educação básica brasileira alimenta as trajetórias educacionais posteriores, com potencial de aumentar as desigualdades de desempenho e de oportunidades de vida futura. Ao combater a segregação, é importante não objetivar apenas processos isolados, dentro dos núcleos familiares e sociais, mas, também, o contexto em que as preferências escolares são formadas.

Toda a sociedade será beneficiada quando houver um esforço conjunto das autoridades educacionais para construção de um sistema educacional de qualidade universal. Para tanto, é imperativo que a educação seja a prioridade dos governos e que a sociedade participe ativamente das transformações necessárias para o desenvolvimento socioeconômico de um país que busca dar oportunidades para as crianças e jovens ao ofertar uma educação de qualidade para todos.

Referências

ABDULKADIROGLU, Atila; CHE, Yeon-Koo; YASUDA, Yosuke. *Resolving conflicting preferences in school choice: the "Boston mechanism" reconsidered*. American Economic Review, 2011.

ADELMAN, Melissa; HOLLAND, Peter; HEIDELK, Tillmann. *Increasing access by waiving tuition: evidence from Haiti*. Comparative Education Review, Universidade de Chicago, 2017.

AJILORE, O.; AMIALCHUK, A.; EGAN, K. *Alcohol consumption by youth: Peers, parents, or prices?* Economics & Human Biology, 2016.

ALMEIDA, F. F. Ruptura de conversão: Bachelard e o problema da vida. Fragmentos de Cultura, 2021.

ANGRIST, Joshua D; COHODES, Sarah R; DYNARSKI, Susan M; PATHAK, Parag A; WALTERS, Christopher D. *Charter schools and the road to college readiness: the effects on college preparation, attendance and choice*. Boston Foundation, 2013.

BALSERA, Maria R; DORSI, Delphine; TERMES, Andreu; BONAL, Xavier; VERGER, Antoni; DÍAZ, Javier G. *Private actors and the right to education*. A Journal of Comparative and International Education, 2016.

BARSEGHYAN, Levon; CLARK, Damon; COATE, Stephen. *Peer Preferences, School Competition and the Effects of Public School Choice*. NBER Working Paper, 2019.

BARTHOLO, Tiago L.; KOSLINSKI, Marianne C.; ANDRADE, Felipe M.; CASTRO, Daniel L. *Segregação Escolar e Desigualdades Educacional no início da escolarização no Brasil*. Revista Iberoamericana, 2020.

BAUM, Donald R. The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: a quasi-experimental evaluation of 17 countries. Brigham Young University, 2018.

BEECH, Jason; BARRENECHEA, Ignacio. Pro-market educational governance: Is Argentina a black swan? Critical Studies in Education, Univesidade de San Andres, 2011.

BELLEI, Cristián. *Strong Content, Weak Tools TwentyFirst-Century Competencies in the Chilean Educational Reform*. Harvard Education Press, 2016.

BETTS, J. R., ZAU, A. *Peer groups and academic achievement: Panel evidence from administrative data*. Unpublished manuscript, 2004.

BOOZER, M. A., CACCIOLA, S. E. *Inside the black box project star: Estimation of peer effects*. Economic Growth Center Discussion Paper, 2001.

COLEMAN, James S. *Equality of educational opportunity*. US Govt. Print, 1966.

- COLEMAN, James S. *Equity & Excellence in Education*. US Govt. Print, 1968.
- EPPLE D., ROMANO, R. E. *Competition between private and public schools, vouchers, and peer group effects*. Am. Econ. Rev., 1998.
- FERNANDEZ, R. N., ROSA, T. C., CARRARO, A., SHIKIDA, C. D., CARVALHO, A. R. *Parcerias público-privadas: uma alternativa para a educação brasileira*. IPEA, 2019.
- FERREIRA, Francisco D. da S.; ALMEIDA, Aléssio T. C. *Avaliação das Políticas Afirmativas sobre o Peer Effect no Ensino Superior: análise para uma universidade brasileira*. Universidade da Paraíba, 2021.
- FIRPO, S.; JALES, H.; PINTO, C. *Measuring peer effects in the Brazilian school system*. Applied Economics, 2015.
- FISK, Edward B; LADD, Helen F. *Education equity in an international context. Handbook of Research in Education Finance and Policy*. 2014.
- FORTIN, B.; YAZBECK, M. *Peer effects, fast food consumption and adolescent weight gain*. Journal of health economics, 2015.
- GALLEGO, F. A. *Competencia y resultados educativos: teoria y evidencia para Chile*. Scielo, 2002.
- HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F.; MARKMAN, J. M.; RIVKIN, S. G. *Does peer ability affect student achievement?* J. Appl. Econom., 2003.
- HOXBY, C. M. *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*. NBER Working Paper, 2000.
- HOXBY, C. M.; WEINGARTH, G. *Taking race out of the equation: School reassignment and structure of peer effects*. Artigo não publicado, 2005.
- Hoxby, C. M. and Weingarth, G. (2005). Taking race out of the equation: School reassignment and structure of peer effects. Unpublished working paper.
- JALES, H. B. *Peer effects na educação no Brasil: evidência a partir dos dados do SAEB*. Tese de doutorado, 2010.
- JIMENEZ, María; JIMENEZ, Javier; ARTÉS CASELLES, Joaquín. *Education as a positional good: a life satisfaction approach*. Universidade Complutense de Madri, 2011.
- JONSSON, Jan. O.; MOOD, Carina. *Choice by contrast in Sweedish Schools: How peers' achievement affects educational choice*. Social Forces, 2008.
- LIM, J.; MEER, J. *How do peers influence bmi evidence from randomly assigned classrooms in South Korea*. Social Science & Medicine, 2018.
- LOH, C. A.; LI, Q. *Peer effects in adolescent bodyweight: Evidence from rural China*. Social Science & Medicine, 2013.
- MACLEOD, Bentley W; URQUIOLA, Miguel. *Anti-lemons: school reputation, relative diversity and educational quality*. Universidade de Colúmbia, EUA, 2012.

- MANSKI, C. F. *Identification of endogenous social effects: The reflection problem*. Rev. Econ. Stud., 1993.
- NARODOWSKI, Mariano; MOSCHETTI, Mauro. *The growth of private education in Argentina: evidence and explanations*. Universidade de San Andrés, Buenos Aires, Argentina, 2013.
- NICHOLS-BARRER, Ira; GLEASON, Phillip M; GILL, Brian; TUTTLE, Christina C. *Student selection, attrition and replacement in KIPP Middle schools*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 2015.
- PATRINOS, Harry A; BARRERA-OSORIO, Felipe; GUÁQUETA, Juliana. *The role and impact of public-private partnerships in education*. Banco Mundial, 2009.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Ed. Martins Fontes, 2016.
- SACERDOTE, Bruce. *Peer Effects in Education: how might they work, how big are they and how much do we know thus far?* Handbook of the Economics of Education, 2011.
- SEKHRI, S. *Affirmative action and peer effects: Evidence from caste based reservation in general education colleges in India*. Universidade de Virgínia, 2011.
- SOMERS, Marie-Andrée; MCEWAN, Patrick J; WILLMS Douglas J. *How effective are private schools in Latin America?* Comparative Education Review, 2004.
- STROMBOTNE, K. L.; FLETCHER, J. M.; SCHLESINGER, M. J. *Peer effects of obesity on child body composition*. Economics & Human Biology, 2019.
- URIBE, Claudia; MURNANE, Richard J; WILLETT, John B; SOMERS, Marie-Andrée. *Expanding school enrollment by subsidizing private schools: lessons from Bogotá*. Comparative Education Review, Universidade de Chicago, 2006.
- VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro. *Public-Private Partnerships as an Education Policy Approach: Multiple Meanings, Risks and Challenges*. Universidade Autônoma de Barcelona, 2017.
- VIGDOR, J. L. *Peer effects in neighborhoods and housing*. Guilford Press, 2006.
- WENNBERG, Karl; NORGREN, Axel. *Models or Peer Effect in Education*. Stockholm School of Economics, 2021.
- ZWIER, Dieuwke; GEVEN, Sara; BOL, Thijs; WERFHORST, Herman G. *Let's stick together: Peer effects in Secondary School Choice and Variations by Student Socio-economic Background*. Universidade de Amsterdã, 2022.