

Políticas Públicas de Educação e Avaliação de Projetos e Programas de

Educação Profissional
e Educação Básica

Adriana Aparecida de Souza
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Orgs.



Políticas Públicas de Educação e Avaliação de Projetos e Programas de

Educação Profissional
e Educação Básica

Adriana Aparecida de Souza
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Orgs.



editoraifrn

Natal, 2023

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Ferreira Marques



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenador da Editora IFRN
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Adriano Martinez Basso
Alana Drizie Gonzatti dos Santos
Alba Valéria Saboia Teixeira Lopes
Alexandre da Costa Pereira
Amilde Martins da Fonseca
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Lúcia Sarmento Henrique
Anna Cecília Chaves Gomes
Avelino Aldo de Lima Neto
Cíntia Beatrice da Silva Telles
Cláudia Battestin
Diogo Pereira Bezerra
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Genildo Fonseca Pereira
Gracielle Cristine Farias Moura

José Everaldo Pereira
Julie Thomas
Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria Araújo Rabelo
Marcus Vinícius de Faria Oliveira
Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino
Maria Kassimati Milanez
Maurício Sandro de Lima Mota
Maurício Sandro de Lima Mota
Miller Franco D Anjour
Paulo Augusto de Lima Filho
Raúl Humberto Velis Chávez
Renato Samuel Barbosa de Araújo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Hanna Andreza Fernandes Sobral

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN.
CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Políticas Públicas de Educação e Avaliação de Projetos

e Programas de Educação
Profissional e Educação Básica

**Adriana Aparecida de Souza
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Orgs.**



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

P769 Políticas Públicas de Educação e Avaliação de Projetos e Programas de Educação Profissional e Educação Básica / Adriana Aparecida de Souza e Maria Aparecida dos Santos Ferreira (organizadoras). – Natal : IFRN, 2023. 371 p. : il ; PDF

ISBN: 978-85-8333-299-2

1. Educação. 2 Educação – Políticas Públicas. 3. Educação Básica e Profissional. I. Souza, Adriana Aparecida de. II. Ferreira, Maria Aparecida dos Santos. III. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37:364

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

The background features a series of light gray, wavy, concentric lines on the left side, resembling a topographic map or a stylized wood grain. A large, solid black circle is positioned on the right side, partially overlapping the wavy lines. The word "SUMÁRIO" is centered within this black circle in a white, serif font. Below the word is a short, horizontal white line.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Produção do conhecimento crítico como dimensão essencial da atuação docente

Antônio Cabral Neto 10

APRESENTAÇÃO 18

EIXO 1: Políticas de Educação Profissional 24

1 Políticas de extensão na educação profissional e a gestão dos espaços educacionais no *Campus* Natal Central do IFRN

Bruna Lopes Tupinambá Coutinho e Márcio Adriano de Azevedo

..... 25

2 Política de financiamento da educação profissional e atuação de entes privados na rede estadual do Rio Grande do Norte

Rosângela Maria Matias de Souza e Ana Lúcia Sarmento

Henrique 50

3 Programa de formação profissional em Serviço dos

Funcionários da educação – Profuncionário – no IFRN/EAD

Elizeu Costacurta Benachio, Elizomar de Assis Nobre e Dante

Henrique Moura 81

4 Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltadas para diversidade e inclusão: a educação escolar indígena entre 1995 e 2006

Hélio Teodósio de Melo Filho 100

5 Reflexões sobre a implementação do Proeja nos Estados do Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte <i>Ana Paula Freitas Gomes, Maria Helena Bezerra da Cunha Diógenes e Adriana Aparecida de Souza</i>	126
6 Oferta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) no Campus Santa Cruz do IFRN <i>Amanda Raphaela Pachêco de Melo e Rosângela Araújo da Silva</i> .	145
EIXO 2: Políticas e Avaliação da Educação Básica	167
1 Política de financiamento da educação básica: o FUNDEB na realidade das redes estadual de ensino do Rio Grande do Norte e Municipal de Natal <i>Maria Aparecida dos Santos Ferreira, Magna França e Janaína Lopes Barbosa</i>	168
2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Indicador da Qualidade Educacional <i>Érika Talita da Silva Gomes, Luciane Terra dos Santos Garcia e Andréia da Silva Quintanilha Sousa</i>	195
3 Avaliação da política de fundos: aprovação do novo FUNDEB <i>Maracy Oliveira de Santana, Maria Aparecida dos Santos Ferreira e Daniela Cunha Terto</i>	225

EIXO 3: Avaliação de Plano e Programas de Educação Profissional	252
1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a educação profissional: uma avaliação do possível <i>Raiana Marjorie Amaral de Oliveira</i>	253
2 Uma década da Rede Certific: notas sobre sua formulação <i>Vânia do Carmo Nobile</i>	272
3 Programa Mulheres Mil: avaliação mediante as produções de dissertações em programas de pós-graduação no Brasil <i>João Paulo da Costa Soares, Regina e Celly Clemente Silva e José Moisés Nunes da Silva</i>	293
4 Lei nº 12.711 de 2012 como política pública de ação afirmativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio <i>Alessandra Nascimento Silva e Márcio Adriano de Azevedo</i>	319
POSFÁCIO <i>Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares</i>	357
SOBRE OS AUTORES	361
ÍNDICE REMISSIVO	367

Prefácio

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO COMO DIMENSÃO ESSENCIAL DA ATUAÇÃO DOCENTE

O convite para prefaciar um livro é sempre, para mim, uma incumbência desafiadora. Isso porque considero que o livro é um bem de primeira necessidade; tenho com esse objeto uma relação de cumplicidade e avalio que a sua leitura é uma ação prazerosa e necessária. É assim que encaro esta obra, nominada de *Políticas públicas de educação e avaliação de projetos e programas de educação profissional e educação básica* – organizada por Adriana Aparecida de Souza e Maria Aparecida dos Santos Ferreira, educadoras comprometidas com a produção crítica do conhecimento – porque sistematiza bases conceituais e empíricas extremamente necessárias para o enfrentamento do debate da política educacional nesse contexto de retrocessos.

O obscurantismo, tão cultuado atualmente em nosso país, tem dificuldade de conviver com a leitura crítica porque ela é capaz de contribuir, sobremaneira, para o desvelamento das contradições próprias da sociedade capitalista e das políticas delas decorrentes, como foram muito bem circunstanciadas, nos textos que compõem essa coletânea. Esse é o papel que deve ser desempenhado pelo intelectual engajado (ou para utilizar a nomenclatura gramsciana, o intelectual orgânico), considerando que a sedução do argumento, o prazer da descoberta e do pensar não fazem parte do léxico neoliberal.

Vivemos um cenário marcado pelo controle ideológico, dimensão fortemente presente na orientação do atual governo

e expressa na denominada *guerra cultural*. Erige-se um movimento com características de satanização da educação emancipadora, da cultura, da produção acadêmica crítica, da imprensa e de qualquer outra iniciativa que fortaleça a democracia.

Claro que esse movimento conservador não se impõe tão facilmente, como supunha o governo até tempos recentes. Há uma forte reação de setores da sociedade, consubstanciada em ações de resistência em várias instâncias (Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal, Movimentos Sociais). Quero pôr em relevo aqui o papel da academia nesse processo de luta contra o obscurantismo, materializado pela intensa produção intelectual, notadamente (mas não exclusivamente) no âmbito das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação.

Esta coletânea se situa, portanto, nesse movimento de resistência na medida em que se debruça sobre ângulos importantes da política educacional brasileira, procurando por a “nu” as suas contradições e lançando “luzes” para a compreensão da matriz dessas políticas, sobretudo, indicando alternativas de pensar o fenômeno educativo no campo progressista.

Realço, ademais, que a produção do conhecimento crítico é uma tarefa que se impõe aos pesquisadores da área da educação. Essa exigência nunca foi tão premente como no atual momento – marcado por uma conjuntura de retrocessos em todas os campos sociais – mas reforçada na área da educação. As políticas em desenvolvimento colocam desafios para os profissionais da área que necessitam responder com competência aos desafios e indicar caminhos necessários para o seu enfrentamento. A criação de mecanismos de resistência

torna-se uma exigência em todos os espaços de convivência social (macro e micro).

Em nível macro constata-se, nesse momento, um retrocesso na nossa incipiente democracia e, por isso, temos que radicalizar o seu conteúdo, firmando o entendimento de que não se pode reforçá-la sem a edificação de níveis razoáveis de igualdade social e sem a defesa do acesso aos benefícios do mundo civilizado, incluindo a educação. É preciso criar redes de proteção social para se contrapor à atual tendência do desenvolvimento do capitalismo, calçado nas ideias ultraliberais, que enfatizam a valorização do capital, sem integrar a população aos benefícios do desenvolvimento. Nessas circunstâncias se fortalece o argumento, no espectro conservador, de que a aceitação da democracia está subordinada, necessariamente, às características do mercado livre e da liberdade individual.

Essa dinâmica vem esgarçando um dos pilares tardios da democracia liberal, o dos direitos sociais, considerando que ela vem passando mundialmente por um processo de erosão. Ganha realce, nesse cenário, a tese da não intervenção do estado e a prevalência da lógica do privado sobre a lógica do público e, por conseguinte, a supremacia dos direitos individuais (o indivíduo livre no mercado) sobre os direitos sociais.

Com bem assinalam Dardot e Laval (2019), em A *“nova” fase do neoliberalismo*, “O trágico do neoliberalismo é que, em nome da razão suprema do capital, atacou os próprios fundamentos da vida social, do modo como havia sido formulado e imposto na época moderna [...]”.

No nível micro, é relevante situar a atuação da escola como local por excelência destinado à socialização do conhecimento. Essa assertiva deve estar alicerçada na compreensão

de que a desigualdade de aprendizagem dos alunos está umbilicalmente associada às desigualdades sociais. Por tal razão, não podemos reforçar a atual orientação que organiza a escola na lógica meritocrática, focada na concorrência e na introdução da lógica de mercado na gestão do espaço público.

A atual política educacional e, notadamente, as políticas curriculares (veja, por exemplo, a BNCC, a reforma do ensino médio) retomam fortemente as bases conceituais da teoria do capital humano, reforçando a organização de arranjos educacionais fundados nas noções de empreendedorismo e empregabilidade.

O reforço ao individualismo e a perda de solidariedade e da sociabilidade que estão na base do pensamento neoliberal (ultraliberal), nova razão do mundo, esgarça essa possibilidade. O grande desafio que se impõe ao campo progressista é refletir criticamente sobre essa nova razão e procurar reconectar esse movimento de reação na busca para reaver direitos que se encontram em franca regressão no Brasil.

É premente reafirmar que necessitamos de uma escola pública com gerenciamento público, visto que temos presenciado a ascensão de transferência da gestão de sistemas educacionais para organizações não-governamentais ou mesmo a incorporação sub-reptícia da matriz empresarial na organização da escola pública.

É preciso organizar o coletivo educacional para colocar a formação cidadã no centro do debate, o que pressupõe inclusão social, dimensão que não se concretiza sem financiamento público. Em vista disso, a defesa do FUNDEB (debate que ocorreu no congresso nacional e que foi bastante ameaçado pelo governo Bolsonaro) se constitui como um marco referencial

para garantir a sobrevivência da educação, sobremaneira, nos estados e municípios mais pobres da federação. É imperioso assumir a defesa do elo mais fraco do sistema educacional: a escola e os estudantes. É imperativo se posicionar contra o empobrecimento da formação e da vida acadêmica de professores e de alunos – movimento presente tanto nas políticas formativas quanto nas estruturas curriculares dos cursos em todos os níveis – que prioriza os conhecimentos práticos e afastam aqueles que poderiam propiciar uma formação cidadã.

O atual momento configura-se por um quadro emblemático marcado por retrocessos no campo da educação, notadamente pelo desmonte dos mecanismos de participação inscritos no PNE 2014-2024, que configurariam as possibilidades da gestão democrática. Nessa direção, podemos registrar que o governo vem fazendo uma reorganização, ou a reestruturação, de mecanismos importantes para a edificação da gestão ancorada em mecanismos democráticos, como por exemplo, o Fórum Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Educação (com indicação de conselheiros de perfil conservador e alinhados ao governo), a Conferências Nacionais de Educação, a Lei de Responsabilidade Educacional e a construção do Sistema Nacional de Educação. Esses temas não foram encaminhados e encontram-se, até recentemente, ausentes na agenda governamental.

Nesse contexto adverso de ameaças à democracia e à gestão democrática da educação e da escola, torna-se imperativo reafirmar a defesa postulada pelo professor Jamil Cury (2005, p. 19), segundo o qual a “gestão democrática é um princípio de Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nela se espelha, postulando a

presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas de governo”. Inspirado nessa assertiva, reafirmamos que os cidadãos querem, mais que serem executores de políticas, ser ouvidos e marcar presença em arenas políticas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão dessa política.

Nesse sentido, a gestão, como venho argumentando em meus escritos, deve contribuir para criar uma cultura democrática no âmbito das instituições de ensino. A gestão democrática supõe o trabalho coletivo em todas as esferas da instituição, compreendida como lugar da aprendizagem. Nesse sentido, a gestão escolar democrática seria considerada suporte de um processo educativo capaz de proporcionar a permanência do aluno na escola com níveis satisfatórios de aprendizagem.

A gestão democrática, nesses termos, tem como eixo fundante a busca pela efetivação da educação como direito social, assim como a universalização do acesso com permanência e qualidade socialmente referenciada, com uma prática político-pedagógica que procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa. Isso requer um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares e no planejamento das ações, assim como na sua execução e avaliação.

Torna-se imperiosa a adoção de uma atuação política e pedagógica dos agentes educacionais, em todos os níveis, no sentido de deslocar o eixo da atual política que foca a atuação educacional na produção de índices estatísticos, como expressão de qualidade, ou seja, envidar esforços para deslocar essa lógica sedutora dos índices para a aprendizagem dos alunos.

As reflexões contidas nesta coletânea, circunscrita nesse contexto, oferecem subsídios necessários para uma compreensão de temáticas importantes na área da educação, na medida que traz à lume análises circunstanciadas, resultantes de investigações rigorosas e contextualizadas. Nesta obra, são abordados temas relativos ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), à política de financiamento da educação básica, à avaliação e implementação do programa educacional, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de políticas, programas e projetos de educação profissional e da educação.

As análises preciosas e a qualidade intelectual das contribuições registradas nesta coletânea, a partir de estudos desenvolvidos por um conjunto de docentes de várias instituições públicas, são testemunho incontestado da importância e do papel que elas desempenham na produção crítica do conhecimento e na indicação de alternativas para edificar uma escola pública de qualidade, comprometida com a gestão democrática e, acima de tudo, inclusiva.

Resta, por último, reafirmar o meu testemunho sobre a importância desta coletânea e convidar a todos os profissionais que se interessam pela educação pública, para proceder a sua leitura, considerando a relevância das contribuições nela registradas.

Natal, julho de 2022.

Antônio Cabral Neto
*Professor Titular do Centro de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN*

Referências Bibliográficas

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática na educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul. dez. 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. A “nova” fase do neoliberalismo. **Viento Sur**, 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em 02 de maio de 2023.

Apresentação

A coletânea é composta por treze capítulos, acompanhados do prefácio e do posfácio. As análises preciosas e a qualidade intelectual das contribuições registradas nesta obra oferecem subsídios necessários para uma compreensão de temáticas importantes na área da educação, na medida que traz à lume análises circunstanciadas, resultantes de investigações rigorosas e contextualizadas.

Os capítulos são oriundos de pesquisas sobre políticas públicas em educação e avaliação de programas e projetos em educação profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e de textos de autores convidados de outros programas de instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, esta obra apresenta resultados de diálogos investigativos entre os autores e entre instituições em atividades de pesquisa desenvolvidas nos anos de 2017 a 2022, notadamente acerca de políticas e avaliação de políticas públicas para a educação brasileira. Assim, esse livro traz reflexões teóricas e metodológicas sobre avaliação de políticas públicas como processo metodológico e procedimento de pesquisa nas quais a finalidade é a compreensão que subjaz da entrada na agenda dessas políticas até sua efetividade, da implantação a avaliação.

Para tanto, como organizadoras, procuramos reunir e divulgar as pesquisas desenvolvidas pelos(as) pesquisadores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissio-

nal (PPGEP) e das instituições supracitadas que dão ênfase, em suas investigações, às políticas educacionais e avaliação de algum aspecto envolvido em políticas que tenham como foco a educação profissional e a educação básica, em suas articulações possíveis com a organização da educação brasileira em seus aspectos legais, sociais, financiamento e inclusão.

Afinal, considerando o que nos informam Azevedo *et al* (2019, p. 103)¹, os Estados-nações, desde 1990, “independentemente de suas orientações político-ideológicas, têm participado ou interferido ativamente na construção de um sistema de indicadores de avaliação comparada internacionalmente e em larga escala”. A partir dessa premissa, são necessárias pesquisas científicas que deem conta de como esse processo tem se desenvolvido no país. Para tanto, procuramos promover a divulgação dos trabalhos de pesquisa que discutem essa temática como forma de valorização das experiências de pesquisa e metodologias em avaliação de políticas públicas.

Para tal compreensão das políticas públicas em educação, a obra está organizada em treze capítulos, distribuídos em três eixos: *políticas de educação profissional, políticas e avaliação da educação básica e avaliação de planos e programas de educação profissional*. O Eixo 1 configura-se como um espaço de diálogo com as políticas de educação profissional, tais como: monitoramento e avaliação de projetos de extensão do IFRN; política de financiamento da educação profissional; programa de formação profissional - Profucionário; e políticas de educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltadas para diversi-

1 AZEVEDO, M.; MARCELINO, F., Santos, S.; & SILVA, L. (2019). Estado-avaliador e a reforma do Ensino Médio no Brasil: influências e confluências. **Revista Do Serviço Público**, 70(1), 103-124. <https://doi.org/10.21874/rsp.v70i1.1805>

dade e inclusão (Proeja e Pronatec). No Eixo 2, as produções dialogam com as políticas de avaliação da educação básica, tais como: política de financiamento da educação básica - o FUNDEB e avaliação do FUNDEB permanente e o IDEB, como indicador da qualidade educacional;

O Eixo 3 é composto por textos que dialogam sobre a avaliação do PNE (2014-2024) e a educação profissional; a rede CERTIFIC; o programa Mulheres Mil e a Lei 12.711 de 2012, como política pública de ação Afirmativa.

O **Eixo 1** é composto por seis capítulos. O primeiro versa sobre o “*Monitoramento e avaliação de projetos de extensão no IFRN como ferramenta de avaliação de políticas públicas a nível institucional*”, de autoria de Bruna Lopes Tupinambá Coutinho e Márcio Adriano de Azevedo.

O segundo capítulo, analisa a “*Política de financiamento da educação profissional e atuação de entes privados na rede estadual do Rio Grande do Norte*”, das autoras Rosângela Maria Matias de Souza e Ana Lúcia Sarmento Henrique.

O terceiro capítulo, intitulado, “*Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação (Profucionário) no IFRN/EAD*”, de autoria de Elizeu Costacurta Benachio, Elizomar de Assis Nobre e Dante Henrique Moura, analisa a elaboração da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica desenvolvida pelo Ministério da Educação, a partir de 2004 e das categorias consideradas profissionais da educação pela Lei 12.014/2009.

O quarto capítulo, escrito por Hélio Teodósio de Melo Filho, intitulado “*Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltadas para diversidade e inclusão: à educação escolar indígena entre 1995 e 2006*,” insere-se no compreender da avaliação das

políticas de diversidade, de inclusão, na modalidade de ensino da educação profissional tecnológica, relacionando-se com aspectos da avaliação da diversidade e inclusão de outras modalidades de ensino, em especial com a educação escolar indígena.

O quinto capítulo, com o tema *Reflexões sobre a implementação do Proeja nos Estados do Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte*, escrito por Ana Paula Freitas Gomes, Maria Helena Bezerra da Cunha Diógenes e Adriana Aparecida de Souza, discute o Proeja enquanto uma política que busca oferecer educação fundamentada na formação integral dos alunos, atendendo aos jovens e adultos.

O sexto capítulo avalia a *Oferta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no Campus Santa Cruz do IFRN* e é de autoria de Amanda Raphaela Pachêco de Melo e Rosângela Araújo da Silva.

O **Eixo 2** é composto por três capítulos. O primeiro apresenta uma análise da *Política de financiamento da educação básica: o FUNDEB na realidade das redes estadual de ensino do Rio Grande do Norte e Municipal de Natal*, de autoria de Maria Aparecida dos Santos Ferreira, Magna França e Janaína Lopes Barbosa. O estudo da política de fundos destaca o FUNDEB como mantenedor principal da educação básica.

O segundo capítulo analisa o *Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): indicadores da qualidade educacional*, sendo de autoria das professoras Érika Talita da Silva Gomes, Luciane Terra dos Santos Garcia e Andréia da Silva Quintanilha Sousa.

O terceiro capítulo versa sobre a *Avaliação da política de fundos para a educação básica e a aprovação do novo FUNDEB* e foi escrito pelas autoras Maracy Oliveira de Santana, Maria

Aparecida dos Santos Ferreira e Daniela Cunha Terto. O estudo tem por objetivo analisar a tramitação da Emenda Constitucional 108, de 26 de agosto de 2020.

O **Eixo 3** compreende quatro capítulos. O primeiro, avalia o *Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a educação profissional: uma avaliação possível* e é de autoria de Raiana Marjorie Amaral de Oliveira. O texto apresenta uma avaliação das metas do PNE (2014-2024) referentes à educação profissional.

O segundo capítulo, de autoria da professora, Vânia do Carmo Nobile, versa sobre *Uma década da Rede CERTIFIC: notas sobre sua formulação*, que analisa a formulação no ano de 2009, da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC e sua reformulação no ano de 2014.

O terceiro capítulo, de autoria de João Paulo da Costa Soares, Regina Celly Clemente Silva e José Moises Nunes da Silva, é intitulado *O Programa Mulheres Mil: avaliação mediante as produções de dissertações em programas de pós-graduação no Brasil* e objetiva apreender parte do que se tem produzido sobre o Programa Mulheres Mil em alguns Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil.

O quarto capítulo discute a *Lei 12.711 de 2012 como política pública de ação Afirmativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. É de autoria de Alessandra Nascimento Silva e de Márcio Adriano Azevedo, tendo como finalidade discutir a Lei 12.711/2012 como ação afirmativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Com este livro, as organizadoras dão conta das preocupações acadêmicas como forma de valorização das experiências de pesquisa e metodologias em avaliação de políticas públicas.

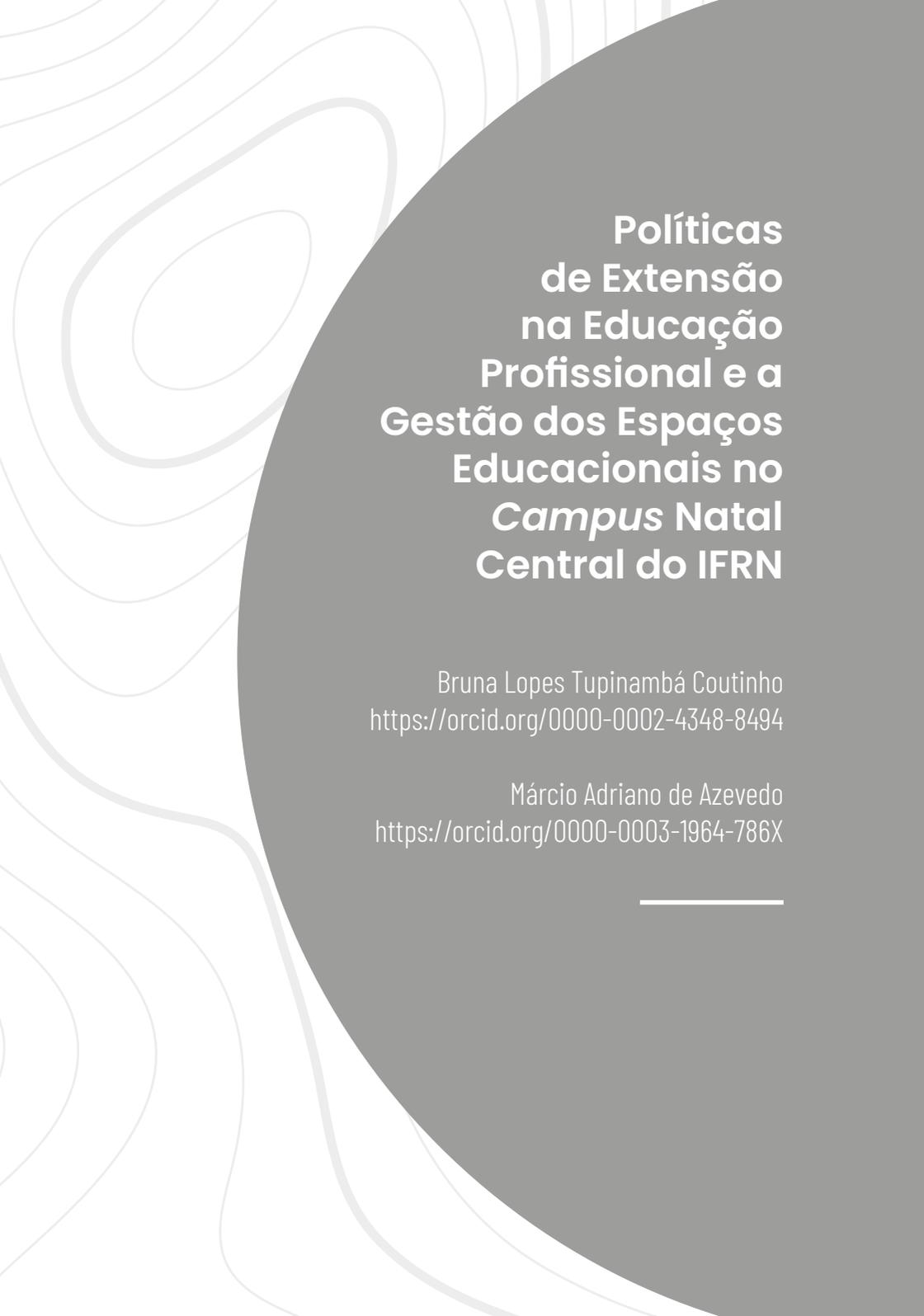
A leitura desta obra apresenta-se como essencial para os profissionais e pesquisadores da educação básica e da educação profissional que se debruçam nos estudos das políticas e avaliação de políticas educacionais. As pesquisas aqui apresentadas objetivam contribuir com a produção do conhecimento em avaliação de políticas públicas no campo educacional, em especial, da educação profissional.

A coletânea é organizada por Adriana Aparecida de Souza e Maria Aparecida dos Santos Ferreira, egressa do pós-doutoramento e professora doutora da Linha de Política e Práxis da Educação Profissional, respectivamente, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Natal, 21 de agosto de 2022
As organizadoras.

EIXO 1

Políticas de Educação Profissional



**Políticas
de Extensão
na Educação
Profissional e a
Gestão dos Espaços
Educacionais no
Campus Natal
Central do IFRN**

Bruna Lopes Tupinambá Coutinho
<https://orcid.org/0000-0002-4348-8494>

Márcio Adriano de Azevedo
<https://orcid.org/0000-0003-1964-786X>

Introdução

O presente texto faz parte de uma pesquisa de dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional e ao grupo de pesquisa Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional (OPPEP/IFRN).

Para início da nossa reflexão, optamos por esclarecer o conceito de extensão (universitária, a princípio), pois acreditamos que se entende do que se trata o Ensino e a Pesquisa com facilidade, mas não o que é Extensão, ao menos para o estudante comum e membro da comunidade externa, que não estão acostumados com os termos do meio acadêmico.

O conceito de extensão propriamente dito foi formulado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012), consistindo em:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 42).

Nesse contexto, formulamos o nosso trabalho com a pergunta inicial: o monitoramento e a avaliação de projetos de

extensão podem ser considerados ferramentas de avaliação de políticas públicas a nível institucional?. Partindo dessa questão, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como ocorre a avaliação de políticas públicas a nível institucional.

Como objetivos específicos, destacamos a verificação e análise dos procedimentos utilizados para monitoramento e avaliação de projetos de extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, com o intuito de demonstrar como a avaliação de políticas pode acontecer na prática de uma instituição de ensino superior e tecnológico, pois como destaca Tavares e Freitas (2016, p. 51): “os estudantes que participaram de projetos de extensão passaram a questionar o papel, a importância e a função das políticas diante dos problemas sociais que diagnosticaram”. Por isso, decidimos focar o nosso estudo nas ações de extensão denominadas como projetos de extensão.

Assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental dos temas centrais estudados, quais sejam: monitoramento e avaliação de políticas públicas e gerenciamento de projetos de extensão. Posteriormente, foi feita uma posterior comparação com o que acontece na prática extensionista do IFRN.

Dessa forma, demonstra-se a importância deste estudo para o monitoramento e avaliação de políticas públicas em instituições de Educação Profissional, especialmente no que se refere à prática extensionista e ao gerenciamento de projetos. Dessa forma, este capítulo almeja contribuir para a reflexão acerca de qual o impacto gerado pelos procedimentos de monitoramento e avaliação de políticas utilizados e qual o modelo ideal a ser adotado na prática extensionista.

Análise de Políticas Públicas como Definição de Avaliação de Políticas

Escolhemos, para a parcela da metodologia deste trabalho, partir do que ensinam Saraiva e Ferrarezi (2006), Viana (1996), Figueiredo M. e Figueiredo A. (1986) e Cunha (2006), que relacionam a análise da política com a definição de políticas.

Assim, iniciamos por Saraiva e Ferrarezi (2006), que compilaram uma verdadeira introdução ao estudo da política pública e começam incitando o leitor a refletir acerca das diferentes visões da atividade estatal, culminando na análise do que se constituiria a política pública, com o seu surgimento mais forte na década de 1980.

Nesse contexto, os autores apresentam conceitos diversos de política pública, mas ressaltam aquele que a define como “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAIVA; FERRAREZI, 2006, p. 28).

Ademais, vale salientar que os autores alertam para a existência de formas distintas de estudar uma política, as quais variam de acordo com o ponto de vista do observador, e Saraiva e Ferrarezi (2006) ainda se referem diretamente ao que ensinam Hogwood e Gun (1993), quando afirmam que existem pelo menos sete perspectivas para a análise de uma política:

- 1) estudos de conteúdos políticos, em que o analista procura descrever e explicar a gênese e o desenvolvimento de políticas específicas; 2) estudos dos processos das políticas, em que se presta atenção às etapas pelas quais passa um

assunto e se procura verificar a influência de diferentes setores no desenvolvimento desse assunto; 3) estudos de produtos de uma política, que tratam de explicar por que os níveis de despesa ou fornecimento de serviços variam entre áreas; 4) estudos de avaliação que se localizam entre a análise de política e as análises para a política e podem ser descritivos ou prescritivos; 5) informação para a elaboração de políticas, em que os dados são organizados para ajudar os tomadores de decisão a adotar decisões; 6) análise de processo, em que se procura melhorar a natureza dos sistemas de elaboração de políticas; 7) análise de políticas, em que o analista pressiona, no processo de política, em favor de ideias ou opções específicas. (SARAIVA; FERRAREZI, 2006, p. 31).

Saraiva e Ferrarezi (2006) descrevem ainda a natureza de uma política pública como institucional, decisória, comportamental e casual, e nos ensinam que o processo de política pública envolve as etapas de agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação. No que diz respeito ao desenvolvimento deste estudo, focaremos nas etapas de acompanhamento e avaliação para analisar o impacto gerado pelos procedimentos de monitoramento e avaliação de projetos de extensão.

Por outro lado, Viana (1996) parte das características das instituições públicas que fazem política, dos atores desse processo, mecanismos, critérios e estilos decisórios das diferentes institui-

ções, além das relações entre essas variáveis e destas com variáveis externas, para analisar o funcionamento da máquina estatal.

O trabalho da autora consiste basicamente em construir modelos explicativos das fases das políticas públicas para buscar identificar as variáveis que realmente influenciam essas etapas e a maneira como ocorrem as interações entre os atores governamentais e não-governamentais com suas ações e intenções. A pesquisa teve o objetivo de compreender cada etapa sob o ponto de vista de diferentes autores, tendo realizado uma ampla revisão bibliográfica para isso.

Sobre a fase da avaliação, por exemplo, de sobremaneira importante para o entendimento inicial de como ocorrem os procedimentos a nível institucional, Viana (1996), referindo-se a Anderson (1975), afirma que:

Quanto à fase de avaliação, o autor assinala que há vários tipos de estudos a respeito: avaliação de impacto (mede a efetividade da política); avaliação da estratégia de implementação (qual foi mais produtiva); monitoramento (mede a eficiência gerencial e operacional). A conclusão é que, nos sistemas pluralistas modernos, “fazer” política é geralmente um processo político muito complexo, podendo a análise de processo decisório trazer muitas contribuições para o estudo da natureza e da operacionalidade dos sistemas políticos (VIANA, 1996, p. 16).

Com o estudo de Figueiredo M. e Figueiredo A. (1986), que se tornou um marco na área de avaliação de políticas públicas,

temos um maior desenvolvimento do campo da avaliação de políticas públicas a partir da década de 1980. Os autores buscaram distinguir a avaliação política da avaliação de políticas e sugeriram que a avaliação política configuraria uma etapa preparatória da chamada avaliação de política.

Figueiredo M. e Figueiredo A. (1986) ensinam que a avaliação de políticas sociais utiliza métodos próprios da pesquisa social, como a pesquisa de populações por amostragem, a análise de dados agregados, observação participante, entre outros. Mas não podemos esquecer que o método a ser utilizado depende do objetivo da política impressa no projeto ou programa em desenvolvimento.

Além disso, Figueiredo M. e Figueiredo A. (1986) indicam o caminho a seguir quando nos referimos à avaliação de políticas sociais, campo de pesquisa da Educação Profissional, ao dizer que:

O mais importante nessa discussão é o estabelecimento das conexões lógicas entre os objetivos da avaliação, os critérios de avaliação e os modelos analíticos capazes de dar conta da pergunta básica de toda pesquisa de avaliação: a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso? (FIGUEIREDO M.; FIGUEIREDO A., 1986, p. 109).

Por fim, Cunha (2006, p. 38) apresenta um quadro-síntese das diferenças entre avaliação e outras formas de feedback ou consulta (Quadro 1), o qual reproduzimos a seguir por considerarmos de grande ajuda para o entendimento do estudo que pretendemos realizar, isto é, um estudo sobre a vinculação entre

monitoramento e avaliação de projetos de extensão como ferramenta de avaliação de políticas públicas a nível institucional:

Quadro 1 – Diferença entre avaliação e outros mecanismos de feedback

Estudos científicos	As avaliações se centram no uso prático da informação.
Auditoria tradicional	As avaliações analisam os gastos públicos a partir de pontos de vista mais amplos, questionando, até mesmo, a propriedade dos objetivos do programa, bem como a eficácia e eficiência de sua satisfação (a distinção entre auditoria e avaliação geralmente não é clara).
Monitoramento	As avaliações geralmente são conduzidas como parte de um esforço único e buscam reunir informações aprofundadas sobre o programa em questão, embora a existência de sistemas regulares e eficientes de monitoramento seja necessária como base para o desenvolvimento de avaliações bem-sucedidas.
Mensuração de desempenho	As avaliações procuram ir além. Buscam encontrar explicações para os resultados observáveis e entender a lógica da intervenção pública. Contudo, sistemas de mensuração de desempenho, se eficientes, podem caracterizar-se uma forma de avaliação.
Análise das políticas	As avaliações estão centradas na análise <i>ex-post</i> . A análise das políticas, por sua vez, pode ser definida como uma avaliação prévia (<i>ex-ante</i>), para o estudo de políticas possíveis no futuro.

Fonte: Ala-Harja e Helgason, 2000, p.9.

Ou seja, como alerta a própria autora (Cunha, 2006), o monitoramento examina os bens e serviços produzidos pelo projeto ou programa. Trata-se de um processo contínuo, realizado durante a execução, com o objetivo de corrigir imediatamente quaisquer desvios encontrados. A avaliação completa acontece em um ponto específico do projeto ou programa, configurando um estudo aprofundado para verificar se o plano originalmente traçado está efetivamente alcançando as ações e metas pretendidas, apoiando-se na análise de políticas *ex-post*, ou fazendo um levantamento de demandas e recursos para a execução de possíveis políticas futuras, apoiando-se na análise de *políticas ex-ante*.

Nesse sentido, vale salientar o que ensinam Moraes *et al.* (2020) a respeito de avaliação de políticas na Educação Profissional:

Avaliar é dar valor. Dar valor é valorizar. Com isso, consideramos que avaliar a EPT é condição fundamental para qualquer país que pretenda valorizar o desenvolvimento de suas forças produtivas, de seus sistemas tecnológicos, de sua economia e, principalmente, de suas condições sociais – uma vez que não devemos viver a ilusão de que um país será suficientemente desenvolvido ignorando o processo de formação de seus trabalhadores e trabalhadoras (MORAES *et al*, 2020, p. 14).

Portanto, os processos de monitoramento e avaliação são essencialmente diferentes, mas complementares quanto à funcionalidade. Nesse aspecto, não faz diferença se a nível institucional ou governamental, pois para a avaliação, são necessárias as informações obtidas periodicamente pelo monitoramento com vistas a realizar a análise e julgamento dos procedimentos em prol de uma maior eficácia do fazer público.

Monitoramento e Avaliação de Projetos de Extensão no IFRN

O manual do sistema de gerenciamento de projetos de extensão do IFRN divide-se em duas seções: a primeira é referente à extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a gestão de projetos de extensão, e a segunda referente ao módulo “Projetos” do Sistema Unificado de Administração Pública (Suap). Esse é o documento basilar da nossa pesquisa a nível de IFRN.

Para iniciarmos a nossa reflexão, é importante lembrarmos que a extensão no IFRN se encontra regulamentada pela Resolução n. 58/2017- Consup, de 17 de novembro de 2017, e se caracteriza como “um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade” (IFRN, 2017, p.1). Ou seja, a Extensão no IFRN é tratada exatamente como preconiza o FORPROEX (2012), conforme descrito na introdução deste texto.

Nesse contexto, Nóbrega (2018), autora do manual, ensina que as ações de extensão no IFRN abrangem programas, projetos, cursos de extensão, eventos, atividades de internacionalização, prestação de serviços e visitas. Ainda afirma que essas ações estão divididas em oito áreas temáticas, quais sejam: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho. Para fins didáticos, restringimos o nosso objeto de estudo aos projetos de extensão em desenvolvimento no IFRN e às etapas de monitoramento e avaliação que abordaremos a seguir. Segundo Nóbrega (2018), temos que:

Em um contexto geral, projeto pode-se definir como “um esforço temporário empreendido em criar um produto, serviço ou resultado exclusivo” (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2017, p. 4). Outra definição, segundo Kerzner (2002, p. 17), classifica projeto como “um empreendimento temporário com objetivo identificável, que consome recursos e opera sob

pressões de prazos, custos e qualidade”. Na normatização da extensão do IFRN, o projeto é definido da seguinte forma: Conjunto de atividades processuais contínuas, desenvolvidas por um período mínimo de três meses, com objetivos específicos e prazo determinado, o qual pode ser vinculado ou não a um programa, envolvendo a participação de discentes e servidores para sua execução” (NÓBREGA, 2018, p. 15).

Nóbrega (2018, p. 16-17) ainda faz referência a Kerzner (2002, p. 17) ao ensinar que “a gestão de projetos pode ser definida como planejamento, programação e controle de uma série de tarefas integradas, de forma a atingir seus objetivos com êxito para benefício dos participantes do projeto”. Quanto à fase controle, por exemplo, podemos caracterizá-la como a união prática de procedimentos de monitoramento e avaliação de políticas.

Existe ampla produção literária acerca de gerenciamento de projetos, mas predominantemente focada nas demandas da iniciativa privada. No entanto, a aplicação desses conhecimentos no setor público tem alcançado um espaço e aceitabilidade cada vez maiores, tendo em vista que, pela busca da qualidade no serviço público, que passa necessariamente pela transparência e agilidade dos processos, os gestores têm conseguido visualizar o quanto esses conhecimentos têm a contribuir com a gestão organizacional. Frey (2009), por exemplo, nos ensina:

Na ciência política, costuma-se distinguir três abordagens de acordo com os problemas de investigação levantados. Em primeiro lugar, po-

demos salientar o questionamento clássico da ciência política que se refere ao sistema político como tal e pergunta pela ordem política certa ou verdadeira: o que é um bom governo e qual é o melhor Estado para garantir e proteger a felicidade dos cidadãos ou da sociedade, foram as preocupações primordiais dos teóricos clássicos Platão e Aristóteles. Em segundo lugar, temos o questionamento político, propriamente dito, que se refere à análise das forças políticas cruciais no processo decisório. E, finalmente, as investigações podem ser voltadas aos resultados que um dado sistema político vem produzindo. Nesse caso, o interesse primordial consiste na avaliação das contribuições que certas estratégias escolhidas podem trazer para a solução de problemas específicos (FREY, 2009, p. 213).

Assim, Nóbrega (2018, p. 19) afirma que foi justamente “pensando no amadurecimento da gestão de projetos de extensão no IFRN que o módulo de Projetos foi desenvolvido no Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) como forma de registro de todo processo, garantindo que os conhecimentos e as experiências se encontrem documentados e sirvam para auxiliar a gestão em tempo real”.

Ademais, podemos inferir que o processo de monitoramento e avaliação de projetos de extensão no IFRN começa no cadastramento e submissão do projeto no Suap, pois “todos os campos devem ser devidamente preenchidos: os espaços para escrever o resumo do projeto, a justificativa, a fundamentação

teórica, o objetivo geral, a metodologia, o acompanhamento e a avaliação do projeto durante sua execução, os resultados esperados, a disseminação dos resultados, e por último as referências bibliográficas” (Nóbrega, 2018, p. 48).

Quando um projeto de extensão é submetido com todos os pré-requisitos devidamente preenchidos, a etapa referente ao controle, monitoramento das metas e atividades previstas e a avaliação final do projeto passa a ser muito mais fácil e ágil por parte do gestor e apresenta transparência e confiabilidade maior a nível institucional.

Nesse sentido, Nóbrega (2018, p. 71) esclarece que:

O monitoramento do projeto ocorre durante todo o período de execução e tem como objetivos detectar possíveis falhas e corrigi-las imediatamente, a fim de não comprometer a conclusão do projeto. – O(a) coordenador(a) do projeto deve registrar todas as atividades executadas, gerenciar os gastos, inserir fotos e anexos. O registro das atividades é obrigatório e deve ser feito em tempo real.

A única fase da avaliação de políticas públicas que não está reproduzida nesta avaliação de políticas a nível institucional é a meta-análise, que igualmente não é tratada pelo manual do sistema de gerenciamento de projetos de extensão do IFRN. Mas cabe-nos, neste ponto, fazer referência a Januzzi *et al.* (2019, p. 255), que esclarece que a:

Meta-avaliação, síntese avaliativa, revisão sistemática e meta-análise de estudos avaliativos

são diferentes termos para denominar uma revisão estruturada sobre uma série de estudos e pesquisas de avaliação acerca de um programa ou um projeto específico, realizada por diferentes pesquisadores ou instituições, em momentos distintos, com propósitos, metodologias e amostras particulares.

Ainda segundo os autores, toda meta-avaliação deve conter um quadro-síntese com os elementos fáticos, que permitam ao gestor avaliador ou tomador de decisão entender rapidamente os motivos de resultados aparentemente contraditórios entre dois ou mais estudos sobre um mesmo programa. Caso não haja uma preocupação com a apresentação estruturada dos estudos, a meta-avaliação pode não ter utilidade prática.

Ao nos remetermos especificamente para o monitoramento e avaliação de projetos de extensão via Suap, vejamos as figuras a seguir para um melhor entendimento dos procedimentos descritos.

Figura 1: tela “Metas/atividades”

Dados do Projeto	Localização dos Beneficiários	Equipe	Metas/Atividades	Plano de Aplicação	Plano de Desdobramento	Arquivos
Fotos	Prestação de Contas	Concluído	Dados da Seleção	Lições Aprendidas		

[Ativar Meta](#)

Meta 1 - 01/09/16 até 30/09/16

[Ativar Atividade](#) [Editar meta](#) [Remover meta](#)

Descrição da Meta
xx

Atividades

Ações	Ordem	Planejado					Executado					
		Descrição	Unidade de Medida	Qté.	Período	Indicador Qualitativo	Ação	Indicador Qualitativo	Observação	Qté.	Período	
	1	XX Responsável: Jussara Bezerra Neti	Seminário	2	De 01/09/2016 até 30/09/2016	XX	Registrar Execução					

Fonte: SUAP (2017).

Figura 2: tela de registro da execução da atividade

Indicadores Qualitativos:

Quantidade:

- Atendido
- Atendido Parcialmente
- Não Atendido

Início da Execução: * 01/09/2016
Informe uma data diferente da planejada caso o início da execução tenha sido adiantado/atrasado

Fim da Execução: * 30/09/2016
Informe uma data diferente da planejada caso o término da execução tenha sido adiantado/atrasado

Descrição da Atividade Realizada:

Descreva e coloque as informações que julgar relevantes na execução da atividade

[Salvar](#)

Fonte: SUAP (2017).

Figura 3: tela “Plano de desembolso”

Execução registrada com sucesso.

Início > Meu projeto > Projeto de Extensão > Projeto de Extensão

Projeto de Extensão

Cancelar Projeto Visualizar

Título do Projeto: TESTANDO
 Período do Edital: Execução Situação do Projeto: Em execução
 Campus do Projeto: CNAI

Dados do EDITAL TESTE 2016

Dados do Projeto Caracterização dos Beneficiários Equipe Meta/Atividades Plano de Aplicação **Plano de Desembolso** Anexos Faturas

Previsão de Contas Contabilidade Dados da Seleção Explan. Aprobadas

Plano de Desembolso

Adicionar Item

Legenda: Desembolso sem gastos registrados.

Ações	Membria de Cálculo	Ano	Mês	Valor	Valor Executado	Valor Disponível	Opções	
		339018 - Auxílio Financeiro a Estudantes / PROEX - Bolsas para alunos.	2016	1	400,00	0,00	400,00	Cancelar Contas
		339018 - Auxílio Financeiro a Estudantes / PROEX - Bolsas para alunos.	2016	2	400,00	0,00	400,00	Cancelar Contas

Fonte: SUAP (2017).

Figura 4: tela “Gerenciar gastos”

Informe o número de 7 adquiridos(a)/pagos(a) no período (mês/ano) informado

Valor Unitário (R\$):* 280,00

Altere esta informação caso o valor do produto/ser/viço/bolsa adquirido(a)/pagos(a) no período (mês/ano) informado não tenha sido igual ao definido na memória de cálculo

Observação

Inserir alguma informação adicional referente à aquisição/pagamento do produto/ser/viço/bolsa caso ache necessário.

Nota Fiscal ou Cupom: [Escolher arquivo](#) Nenhum arquivo selecionado

Cotação de Preços: [Escolher arquivo](#) Nenhum arquivo selecionado

Envie um arquivo ZIP contendo as três propostas de cotação de preços deste item.

Salvar

Fonte: SUAP (2017).

A supervisão do monitoramento no âmbito da Extensão do IFRN refere-se à conferência mensal do preenchimento dos indicadores previstos no ambiente virtual do projeto no Suap por parte do diretor ou coordenador de extensão (Direx ou Coex, se no âmbito do *Campus* Natal Central ou demais campi). Existe ainda a possibilidade de haver um ou mais servidores previamente designados pelo Direx ou Coex para o monitoramento e a avaliação dos projetos de extensão.

Nóbrega (2018) ainda complementa, acerca dos procedimentos de finalização e conclusão dos projetos de extensão, etapas do processo da avaliação (final) de projetos:

A conclusão do projeto só é permitida após o registro de todas as atividades e todos os desembolsos e a inserção de no mínimo uma foto com legenda e uma lição aprendida, dos anexos obrigatórios da equipe, e a avaliação dos alunos (se solicitados no edital). O registro de atividades e desembolsos precisam estar avaliados pelo(a) diretor/coordenador(a) de extensão do *Campus* ou monitor(a) designado(a) (NÓBREGA, 2018, p. 74).

Ou seja, os coordenadores dos projetos de extensão poderão solicitar a finalização dos projetos apenas se solucionados os requerimentos da aba “Pendências” no ambiente virtual do projeto no Suap (se houver), após registrada a conclusão das atividades. Dessa forma, a avaliação final do projeto poderá ser realizada pela diretoria ou coordenação de extensão conforme a figura a seguir:

Figura 5: tela para avaliação do coordenador/monitor do projeto

Metas	Gastos	Conclusão do Projeto
Validação da Conclusão do Projeto		
Resultados Alcançados	XXXXXXXXXXXX	
Disseminação de resultados	XXXXXXXXXX	
Observação	XXXXXXX	
Avaliação	<input type="button" value="Emitir Parecer"/>	

Fonte: SUAP (2017).

A medida em que são registradas as atividades durante a vigência do projeto, são gerados relatórios parciais de execução automaticamente pelo sistema. Após a conclusão do projeto, esse relatório transforma-se em um relatório final de execução. Da mesma forma, são gerados relatórios parciais e finais de prestação de conta, caso haja recurso financeiro envolvido, relatórios estatísticos específicos chamados relatórios de indicadores e de dimensão dos projetos, relatórios de lições aprendidas, relatórios da equipe do projeto, que se divide em docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, e relatórios de projetos em atraso.

Como ressalta Nóbrega (2018), os relatórios de indicadores e de dimensão de projetos visam fornecer dados estatísticos aos gestores para a elaboração do relatório de gestão e para a criação de apresentações que possam necessitar de gráficos. O relatório por dimensão dos projetos, por exemplo, deve ser filtrado por ano e pode ser filtrado por *Campus*, dividindo-se em: projetos por edital; por área temática; participantes por edital; e por área temática.

Esses relatórios são de extrema importância, pois como ressalta Wu *et al.* (2014):

As políticas públicas ocupam um lugar central no mundo dos gestores públicos, fornecendo-lhes potencialmente tanto a legitimidade quanto os recursos de que necessitam para executar suas tarefas em um alto nível de inteligência, sofisticação e competência. No entanto, o processo de políticas públicas é, em ocasiões, repleto de irracionalidade, inconsistências e falta de coordenação, que podem tornar-se grandes fontes de tensão e sofrimento para esses agentes (WU *et al.*, 2014, p.13-14).

Ou seja, relatórios de gestão bem elaborados são fundamentais para a racionalidade de todo o processo de políticas públicas, pois ao mesmo tempo em que estas alimentam os relatórios de gestão com os resultados de sua execução em diferentes ações e níveis de governo, as políticas públicas são alimentadas por esses relatórios, tendo em vista que o processo de políticas é um ciclo que não tem fim. Esse ciclo parte do princípio de que mudam os gestores, mas as diferentes instituições continuam, ou apenas mudam a sua configuração, mas permanece o serviço público que trabalha em prol da persecução das políticas públicas em andamento.

Portanto, como a análise dos relatórios de gestão constitui a fase documental inicial do processo de avaliação de políticas nas diferentes esferas, podemos considerar os procedimentos de monitoramento e avaliação de projetos de extensão como

ferramenta de avaliação de políticas públicas a nível institucional, tendo em vista que os relatórios de gestão são alimentados pelos dados gerados a nível institucional e isso acontece através de todo o processo de monitoramento e avaliação de projetos.

Considerações Finais

Diante o exposto, esperamos ter demonstrado que o monitoramento e a avaliação de projetos de extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte se configura como uma ferramenta de avaliação de políticas públicas a nível institucional, que pode ser replicada nas diferentes instituições de ensino, em especial nas de Educação Profissional.

A Política Nacional de Extensão Universitária (2012) elenca, entre as diretrizes da extensão universitária brasileira, o impacto na formação do estudante, por exemplo. Para assegurá-la, prescreve que toda atividade de extensão possua um projeto pedagógico com três elementos essenciais, quais sejam: designação do professor orientador; discriminação dos objetivos da ação e das competências dos atores envolvidos; e metodologia de avaliação da participação do estudante.

No tocante especificamente aos projetos de extensão, é necessário que os pré-requisitos envolvidos no cadastramento dos projetos estejam descritos com clareza, para que se busque uma execução dentro dos prazos previstos, que seja fiel às metas e atividades inicialmente colocadas. Isso é essencial para o monitoramento periódico das atividades de exten-

são, com os ajustes necessários (se houver), para uma avaliação posterior coerente com a realidade vivenciada na prática extensionista.

Como ressaltado em Gonçalves e Quimelli (2016, p. 43), “Considerando as dimensões físicas, econômicas, políticas, sociais, ambientais e culturais do mundo contemporâneo, o desafio maior tornou-se o de promover um diálogo entre os saberes”, isto é, faz-se necessário entender e buscar uma extensão de acordo com o momento histórico, as demandas sociais, que podem mudar rapidamente, e o perfil dos diferentes atores sociais envolvidos. Para isso, ferramentas de controle de processos institucionais, como o monitoramento e a avaliação de políticas, se fazem mais que necessárias. É preciso que se ajuste, durante todo o processo, as atividades em desenvolvimento, com vistas a alcançar os fins originalmente pretendidos, o que almejamos ter deixado claro que ocorre na prática extensionista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Pode haver dissensos entre campi, e mesmo na forma em que servidores distintos aplicam as orientações gerais na prática, mas as diretrizes da Extensão no IFRN a respeito do gerenciamento de projetos levam-nos a defender que os procedimentos de monitoramento e avaliação contribuem a nível institucional para a elaboração de relatórios de gestão e que esses têm todo o potencial para ajudar os gestores e comunidade acadêmica a levantar diagnósticos confiáveis das atividades em desenvolvimento.

Acreditamos que o processo de gerenciamento de projetos pode se tornar menos burocrático no decorrer dos anos, mas avaliamos positivamente as ferramentas sistêmicas estu-

dadas, no geral. Em última instância, os ajustes durante todo o processo de políticas públicas, determinados na sua execução por procedimentos de monitoramento e avaliação, referem-se ainda diretamente a determinadas políticas públicas em andamento no país no tocante à sua eficácia e busca pela excelência do serviço público.

Referências

CUNHA, C. G. S. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de Planejamento** – Edição n.12, dez. 2018 Disponível em: <https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/estudos-planejamento/article/view/4298>. Acesso em: 17 mai. 2021.

FIGUEIREDO, M. FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista Análise e Conjuntura**. V. 1, n. 3, set./dez. 1986. p.107-127. Disponível em: <https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: out./nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas (21)**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 19 mai. 2021.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá (Org.). **Princípios da Extensão Universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução Consup nº 58**, de 17 de novembro de 2017: regulamenta as atividades de extensão no âmbito do IFRN. Natal: IFRN, 17 nov. 2017.

JANUZZI, Paulo de Martino et al. Meta-avaliação (ou meta-análise) dos estudos avaliativos como estratégia de avaliação de mérito do programa água para todos. **Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas**. 2019. Disponível em: [https://zone.inatto.com/acp.root/acp_data/anais2020/trabalhos/st17/15_meta_avaliacao_\(ou_meta_analise\)_dos_estudos.pdf](https://zone.inatto.com/acp.root/acp_data/anais2020/trabalhos/st17/15_meta_avaliacao_(ou_meta_analise)_dos_estudos.pdf). Acesso em: 19 mai. 2021.

MORAES, Gustavo Henrique *et al.* **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: um campo em construção. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

NÓBREGA, Sandra Maria da. **Manual do sistema de gerenciamento de Projetos de extensão do IFRN**. Rio Grande do Norte: Editora IFRN, 2018. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1662>. Acesso em: 17 mai. 2021.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (Org.). **Políticas Públicas**. Brasília; ENAP, 2006. (Coletânea v.1). Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Katia Siqueira de. **Extensão Universitária: O Patinho Feio da Academia?** 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 5-43, mar./abr. 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8095>. Acesso em: 17 mai. 2021.

WU, Xun *et al.* **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Brasília: Enap, 2014.



**Política
Financiamento
da Educação
Profissional e
Atuação de Entes
Privados na Rede
Estadual do Rio
Grande do Norte**

Ana Lúcia
Sarmiento Henrique
<https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

Rosângela Maria Matias de Souza
<https://orcid.org/0000-0003-0825-4358>

Introdução

A educação pública tem sofrido fortes ataques que foram intensificados recentemente após o Golpe de 2016². Grupos empresariais de educação têm se inserido na educação pública, utilizando como argumento o discurso de ineficiência e incapacidade gerencial do Estado. Esses grupos apresentam soluções que, na realidade, cumprem metas definidas por órgãos financeiros, como o Banco Mundial, que defendem interesses do capital e visam garantir a hegemonia de uma classe dominante.

No contexto brasileiro, o alinhamento das políticas sociais à lógica neoliberal é executado desde os anos 1990, com as reformas estruturais que redimensionaram o Estado por meio de desregulamentações e privatizações, sendo efetivadas de forma menos explícita e mais sutil no governo do Partido dos Trabalhadores (VITULLO, 2011). Ainda nesse período, a educação do RN aderiu a financiamentos do Banco Mundial (BM) para empreender projetos desenvolvimentistas desenhados para a América Latina e Caribe por órgãos multilaterais, sendo desenvolvidos por entes privados ligados ao capital financeiro, mantendo latente a lógica do neoliberalismo. É importante ressaltar o que o BM entende por Educação e, nesse sentido, Decker e Evangelista (2019) afirmam que

2 O “Golpe de 2016” foi o processo político que culminou com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto daquele ano. O termo *golpe* foi utilizado pelo ex-vice-presidente da República Michel Temer, em entrevista ao programa Roda Viva, quando o entrevistado tentava se afastar do protagonismo do processo, segundo noticiou o Uol Notícias: Depois de falar em “golpe”, Temer diz que processo de impeachment foi legal. Uol. 19 set. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/09/17/depois-de-falar-em-golpe-temer-diz-que-processo-de-impeachment-foi-legal.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

A concepção de Educação veiculada pelo Banco assenta-se na Teoria do Capital Humano (TCH), conquanto reposicionada em alguns aspectos, particularmente no que se refere às noções de “habilidades e competências”. Retomando o enfoque tecnicista e economicista da Educação, compreende a escola como essencial para o desenvolvimento econômico, entenda-se, acúmulo e concentração de capital. Sua profecia – não realizável – é a de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais qualificada a força de trabalho, por maior salário se poderá vendê-la ao capital (DECKER; EVANGELISTA. 2019, p. 8).

Essa concepção de educação do Banco, que enfoca na educação pública a perspectiva economicista, insere atores de instâncias empresariais, redefinindo a educação pública como um todo, alinhando-a interesses do capital por meio de relações público-privadas.

É nesse sentido que este texto tem como objetivo discutir o financiamento da educação profissional na rede estadual do Rio Grande do Norte e a atuação de entes privados na educação potiguar por meio de parcerias público-privadas.

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, utilizando fontes bibliográficas e documentais disponíveis na internet, sendo desenvolvida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. As análises têm aporte teórico em Amaral *et al.* (2016), Pin-

to (2018), Ferreira e Oliveira (2017), Peroni (2018), Caetano (2018a, 2018b), entre outros.

Para estruturar o capítulo, escolhemos abordar sobre o financiamento da educação da educação básica, elucidando sobre fontes de recursos, afunilando a discussão para compreensão do financiamento da educação profissional do RN, após a implantação do Programa Brasil Profissionalizado, finalizando com um olhar sobre a participação de entes privados e do Banco Mundial na educação profissional do RN. Nosso intuito é investigar se há transferência de recursos públicos para entes privados, que tipo de contrapartida recebem e que influência exercem na educação profissional potiguar.

Financiamento da Educação Profissional no RN

O financiamento da educação pública é um mecanismo de garantia de cumprimento do direito à educação. O Art. 205 da Constituição Federal/1988 (CF/1988) determina que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”. Já a política de vinculação de recursos financeiros para o esse segmento foi inaugurada no Brasil, segundo Pinto (2019, p. 25), nos anos de 1934. Atualmente, o financiamento da educação pública é previsto no Art. 212 da CF/1998. O texto prevê que

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Como fontes de receita para financiamento de educação básica, Ferreira e Oliveira (2017, p. 124) listam: “a) vinculação de impostos; b) contribuições do salário-educação, renda de loteria, sobre lucro e seguridade social; c) desvinculação da receita da União (DRU); e d) operações de crédito.” A vinculação exclusiva a determinados impostos, excluindo taxas e outros tipos de tributos, configura um fator preocupante, uma vez que a criação de tributos outros pelo governo federal implica em aumento de receita, porém, não contribuindo para que seja elevado o valor relativo ao percentual mínimo a ser investido.

Pinto (2019, p. 27) afirma que, atualmente, “os impostos respondem por cerca da metade da receita total. Com isso, aumenta-se a carga tributária sem que a educação se beneficie, pois sua vinculação está associada apenas à receita de impostos.” Essa prática compromete a qualidade da educação, precariza o sistema e corrobora o discurso de inépcia da administração pública. Ressalta-se também, considerando o aspecto ideológico, que há um apelo apregoado na sociedade em torno da redução de impostos³, atingindo justamente aqueles que compõem a cesta de impostos que alimentam o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

O FUNDEB foi estabelecido pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e é individualizado por estado, ou seja,

3 Presidente da Volkswagen diz que 54% do preço do carro no Brasil é imposto e defende redução. Pablo Di Si, presidente da Volkswagen do Brasil e América Latina, acredita ser necessário redução de imposto e definição de metas. Estadão. 25 jan. 2021. Disponível em: <https://jornaldocarro.estadao.com.br/carros/presidente-da-volkswagen-diz-que-54-do-preco-do-carro-no-brasil-e-imposto-e-defende-reducao/>. Acesso em 26 jan. 2021.

cada estado e o Distrito Federal alimenta o fundo conforme sua arrecadação, totalizando vinte e sete fundos. Esse fundo tornou-se permanente a partir de 2020 (Novo FUNDEB⁴), à custa de muita pressão social sobre o Poder Legislativo, e é composto por “ingredientes”, conforme Amaral et al. ilustram (Figura 1).

Salientamos que a União complementarará o fundo do estado com uma parcela de recursos federais, caso não seja alcançado o valor mínimo definido nacionalmente por cada aluno. Participam do processo de gestão do FUNDEB o INEP5, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Ministério da Fazenda, o Ministério do Planejamento, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal.

Em relação à fonte oriunda do salário-educação, esta contribuição foi estabelecida ainda durante a ditadura (Lei 4.440/1964) e atendia apenas a educação que corresponde hoje ao nível fundamental. Até 2005, as empresas recolhiam 2,5% da folha de pagamento para o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), em que 1% do montante ficava retido, a título de taxa administrativa, e, do restante (1,5%), 10% ia para o FNDE, para financiamento de programas federais, e dos outros 90%, 1/3 destinado à cota federal e os 2/3 restantes, aos estados e municípios, de acordo com o número de matrículas.

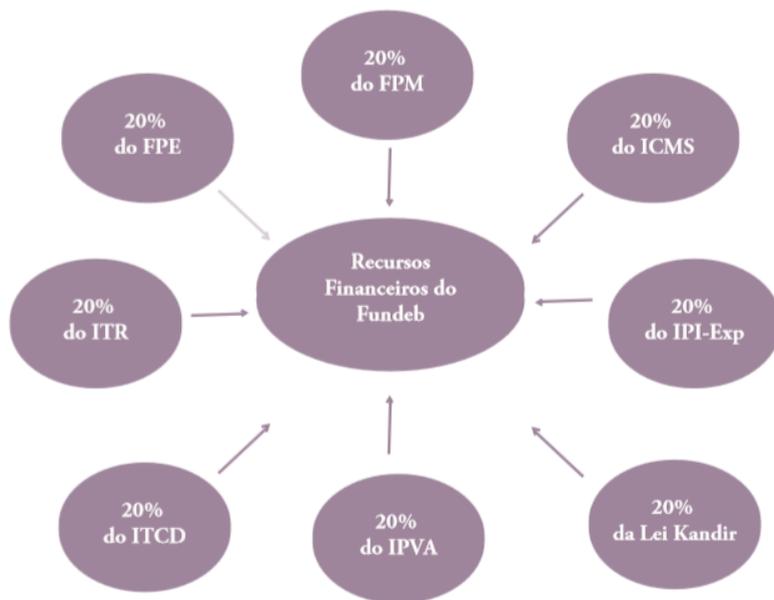
4 BRASIL. Novo Fundeb ou Fundeb Permanente. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 26 jan. 2021.

5 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal ligada ao MEC e responsável pelo censo e a disponibilização dos dados.

las (AMARAL *et al.*, 2016). Após esse período, conforme portal do FNDE, a arrecadação compartilhada do salário-educação passou por um processo de transferência, tendo a Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB) como “responsável única pela arrecadação, fiscalização e cobrança dessa contribuição social, na forma da Lei 11.457/2007” (PORTAL DO FNDE).

Das fontes de recursos mencionadas, destacamos nessa discussão o FUNDEB e o salário-educação, visto que resguardam maior complexidade quanto à composição, mas sem termos a pretensão de esgotar o assunto.

Figura 1: impostos que compõem a cesta do FUNDEB



Fonte: Amaral et al. (2016, p. 15)

Os estados e o Distrito Federal, por sua vez, têm arrecadação própria e devem investir, como previsto no Art. 212 da CF/1988, no mínimo 25% da receita de seus impostos em educação básica. Como mencionado, alguns deles recebem da União as transferências de impostos, montantes do salário-educação, operações de crédito e outros. Sobre esse aspecto, Ferreira e Oliveira (2017) ressaltam que

O montante da arrecadação própria varia em função do grau de industrialização e desenvolvimento de cada Estado, assim como as transferências de impostos, uma vez que o retorno dos recursos se dá em função do volume arrecadado de cada ente federativo (IR, IPI, Seguro Receita, entre outros) (FERREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 128).

Dessa forma, entes federativos mais industrializados e desenvolvidos terão mais possibilidades de atender à cota sem precisar de complementação da União. O Portal do FNDE lista como recebedores da complementação da União os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí.

O Rio Grande do Norte não recebe complementação e tem feito um movimento no sentido de ampliar sua atuação no ensino médio, em acolhimento ao previsto no inciso VI, do Art. 10, da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN/1996), que estabelece “Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que demandarem”, também no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024),

Lei 13.005, de 14 de 25 de junho de 2014, e Plano Estadual de Educação (PEE/RN 2015-2025).

Nesse contexto, tem sido processado o redimensionamento da rede estadual desde 2016, conforme dispões a Portaria 1741/2016 da Secretaria do Estado de Educação e Cultura (SEEC/RN) e o ensino médio integrado à educação profissional tem ganhado relevância, especialmente com a oferta do ensino médio em tempo integral e a implantação dos Centros Estaduais de Educação Profissional. Considera-se também o cumprimento da meta 11 do PNE 2014-2024, que visa “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” até o fim da vigência do Plano (BRASIL, 2014). Deve-se frisar que, com o estabelecimento da Emenda Constitucional 95, Lei n. 13.005/2016, ocorre o que Cury (2018, p. 1247) chamou de “morte do PNE”, dada pelo asfixiamento do financiamento educacional.

Ao delinear um histórico da educação profissional potiguar, Silva, Nascimento e Ramos (2020) enfatizam a criação do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), que foi instituído pelo Decreto (Federal) n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, e teve adesão do governo do estado do RN em 2008, propiciando avanços na educação profissional da rede estadual. Os autores afirmam que

Em 2008, o governo do Estado aderiu ao PBP mediante a celebração de dois convênios (e outros dois em 2009), sendo contemplado com R\$ 124,1 milhões; a contrapartida do governo

foi da ordem de 1% (R\$ 1,2 milhão). As ações previstas foram ampliar e/ou reformar 109 escolas de ensino médio que passariam a ofertar educação profissional; adquirir equipamentos para três núcleos de educação a distância; adquirir acervo bibliográfico e equipamentos para a composição de laboratórios técnicos e científicos; realizar três seminários para a formação dos profissionais que atuariam nessas escolas; e construir 10 Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) (SILVA; NASCIMENTO; RAMOS, 2020, p. 10).

Eles asseveram que o governo estadual conseguiu executar as ações previstas “no todo ou em parte” e que a partir de 2017 as ofertas de cursos técnicos foram iniciadas em 51 escolas daquele grupo e em 8 CEEPs. Em 2019, mais três centros estaduais estavam em fase de conclusão. Segundo Silva, Lima e Silva (2017, p. 9), os recursos para a construção dos centros, no valor equivalente a R\$ 55.229.737,80 (Convênio nº 658468/2009), tinham sido liberados em 2009 e as obras iniciadas neste mesmo ano, mas até 2016, os centros não estavam funcionando. Eles destacam que “Entre o período de 2008 a 2011, para consubstanciar as ações assumidas na parceria entre SETEC/MEC e SEEC/SUEP/RN, o FNDE/MEC destinou uma quantia de recursos na ordem de R\$ 124.121.9335 milhões” para ampliação e reformas das unidades escolares e construção dos 10 centros.

Vale salientar que, mesmo com a pandemia de covid-19 em 2020 e com a suspensão das atividades escolares, as am-

pliações e reformas continuaram e o governo permanece e entregando equipamentos.

É necessário realçar que há também um esforço em função do cumprimento de metas estabelecidas em acordos celebrados entre o governo do estado e órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Em 2013, o estado do RN contraiu, conforme consta no sítio do governo do RN, o Empréstimo N° 8276-BR⁶ para desenvolver o Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte – Projeto RN Sustentável, no valor de US\$ 540 milhões, em dois saques, sendo um de US\$ 360 milhões e outro de US\$ 180 milhões. O Projeto passou a ser denominado Projeto Governo Cidadão por ocasião da mudança de gestão com o novo governo. Segundo informado no sítio do Governo do RN, o

objetivo de desenvolvimento do Projeto é contribuir para os esforços do Estado para: (I) aumentar a segurança alimentar, o acesso à infraestrutura produtiva e o acesso a mercados para a agricultura familiar; (II) *melhorar o acesso e a qualidade dos serviços da educação, da saúde e da segurança pública*; e (III) melhorar os sistemas de controle de despesas públicas, dos recursos humanos e da gestão de ativos físicos, no contexto de uma abordagem e gestão baseada em resultados (GOVERNO DO RN, 2020) (grifo nosso).

6 A aprovação do empréstimo foi uma vitória do RN. Notícia veiculada em 10/07/2013, no sítio do Governo do RN. Disponível em: <http://www.rnsustentavel.rn.gov.br/?pg=noticias&id=13>. Acesso em: 26 jan. 2021.

É um projeto amplo que abrange todos os segmentos sociais (saúde, segurança e educação etc.) no estado e que se articula com os municípios. A coordenação geral do Programa fica a cargo da Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças (SEPLAN) e está organizada em três grandes eixos estratégicos: Componente 1 – Desenvolvimento Regional Sustentável; Componente 2 – Melhoria dos Serviços Públicos; e Componente 3 – Melhoria da Gestão do Setor Público. A Melhoria da Qualidade da Educação Básica (subcomponente 2) faz parte do Componente 2 e tem como órgão coexecutor a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC).

No Programa, o Plano de Aquisições a ser cumprido em cinco anos apresenta diversas ações voltadas para todos os componentes. No que concerne à educação profissional, conforme descrito no documento disponível no sítio do governo do RN⁷, encontramos, no subcomponente 2.2, especificamente: uma ação na categoria de desembolso Empresas de consultoria, voltada à “Elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos 10 novos Centros Profissionalizados e revisão/atualização dos Planos de Curso da Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino”, relacionada aos valores estimados de US\$ 74.257 e R\$ 150.000,00; outra, na categoria de desembolso Serviços de consultoria, voltada à “Capacitação para elaboração dos Planos de Cursos Técnicos”, nos valores estimados de US\$ 75.248 e R\$ 152.000,00 (na cotação do dólar a R\$ 2,02, segundo consta no documento). Outras atividades relacionadas ao termo *escolas* são descritas, como compra de materiais e equipamentos,

7 Informação disponível no documento Plano de Aquisições. Disponível em: <http://www.rnsustentavel.rn.gov.br/smiv3/site/documentos/arquivo/77476cd029fcb722aa5921a82b13b064.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

construção, ampliação e reforma, com seus referidos montantes previstos, em dólar e real, porém não há como afirmar com base no documento se há direcionamento de recursos financeiros para o segmento da educação profissional, como construção de escolas e centros, formação continuada dos docentes.

Em publicação no sítio do governo do RN⁸, é informado que nos últimos dois anos houve uma atualização do projeto no sentido de sanar erros encontrados, dando conta que a aplicação de recursos, referentes à reforma de 26 escolas, nesse período, perfizeram um total de R\$ 66.709.917,88. Também é publicizado⁹ o investimento de R\$ 24 milhões na construção de quatro unidades escolares, entres estas dois Centros de Educação Profissional, um na cidade de Macaíba outro em Assu.

Ribeiro, Farenzena e Grabowski (2012) classificam como “complexa” a situação do financiamento da educação Profissional no Brasil, ainda que o FUNDEB preveja atendimento ao alunado regularmente matriculado no ensino técnico de nível médio e na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional técnica de nível médio. Eles alertam que não há “definição de fontes de financiamento perenes para a educação profissional e tecnológica” e as verbas destinadas a esse segmento são definidas por de lutas travadas anualmente no processo de elaboração do Orçamento Geral da União.

8 “Em dois anos, Governo entrega R\$ 291 milhões em obras via Governo Cidadão”. Notícia veiculada na página do Governo do Estado do RN em 14/01/2021. Disponível em: <http://www.rnsustentavel.rn.gov.br/index.php?pag=&pg=noticias&id=1816>. Acesso em: 27 jan. 2021.

9 “Mais de 100 escolas estaduais estão em reforma”. Notícia veiculada na página do jornal Tribuna do Norte em 28/11/2019. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/mais-de-100-escolas-estaduais-esta-o-em-reforma/465922>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Os autores também chamam a atenção para o interesse do empresariado em reformar o sistema educacional e a resposta positiva do Estado em atender a esses apelos colocando “a educação no centro dos discursos e documentos oficiais” (RIBEIRO; FARENZENA; GRABOWSKI, 2012, p. 118). Nesse sentido, Caetano (2018a) aponta interferências de empresas educativas no Novo Ensino Médio com propostas privadas na política educacional, e Silva (2020) destaca os reflexos dessas intervenções na formulação de políticas educacionais para na formação de professores. Em análise feita na Base Nacional Comum de para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a autora destaca que a proposta de formação docente prima por um saber prático em detrimento da práxis transformadora.

Essas interferências imprimem a lógica neoliberal na administração pública (CAETANO, 2018b), buscando garantir a hegemonia capitalista. Entes privados se utilizam de mecanismos como terceiro setor, terceira via e parcerias para atuarem de uma ponta à outra em todas as esferas do Estado. São instituições que atuam de forma entrelaçada, como comprovou Shiroma (2015), ao estudar sobre o fornecimento privado de serviços públicos por meio de parcerias público-privadas para realização de inspeção escolar no contexto do governo britânico. A autora destaca a atuação de sujeitos que transitam nas esferas públicas e privadas, afirmando que

As experiências dos diretores nessas diversas áreas [consultores em Organizações Multilaterais, órgãos regionais e de governos, setor público e muitos possuem assentos em instituições

públicas como Conselhos Municipais, Assembleias] confluem nas reuniões e se potencializam nos contatos em redes, espaços em que conselheiros, representantes e tomadores de decisão dessas organizações públicas e privadas trocam informações, dados e conhecimento e definem prioridades, estratégias e metas (SHIROMA, 2015, p. 65).

Essa rede fortemente articulada tem acesso a informações e dados, operando na educação de forma que se constituem como “novas arenas de produção de acordos, políticas e formas de governar a educação” (SHIROMA, 2015, p. 57). Como constataremos ao longo desta discussão, essa prática é reproduzida globalmente, orquestrada por órgãos multilaterais e tem ganhado amplo espaço no contexto brasileiro. A participação da sociedade civil organizada como verdadeiros protagonistas da educação pública tem sido apequenada nas instâncias representativas do governo, seja na representação propriamente dita ou em tolhimento dos espaços de discussão, com os representantes de entes privados ganhando espaço. São estes que ganham voz, inclusive na mídia, na discussão sobre planejamento e execução da educação pública.

Interferências de Entes Privados Educação Profissional do RN

A educação pública brasileira é alvo de intervenções de entes privados em todos os níveis de ensino, sendo uma prática com raízes ainda na empresa educacional jesuítica (PIN-

TO, 2018). Como mencionado anteriormente, a atuação do empresariado hoje ocorre desde a elaboração de políticas até a avaliação destas e na formação de docentes, gestores e alunos. A ação massiva de organizações, institutos e fundações nas escolas tem avançado vertiginosamente no Brasil, como resultado da flexibilização da legislação e da propagação do discurso de ineficiência do Estado.

Nessa conjuntura, a educação profissional da rede estadual do RN também tem recebido interferência de entes privados os quais se beneficiam da legislação que regulamenta a atuação das organizações sociais da sociedade civil e as parcerias. O que está em curso é um forte e amplo processo de privatização da educação.

Peroni (2018) observou, em suas pesquisas, várias formas de privatização do público:

ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional (PERONI, 2018, p. 213).

Com base nas constatações da autora, ainda que não haja transferência de recursos públicos nos contratos e termos de parceria, a intervenção de entes privados na educação pública

é apregoada como única possibilidade de promover a melhoria na qualidade da educação, mas, na realidade, implanta a lógica privada mercantil.

Considerando essa posição de Peroni (2018), Caetano (2018) também afirma sobre a privatização que esta não significa exatamente “a venda da educação e da escola pública para o capital privado, mas uma ampla e complexa diversidade de tendências concretizadas através de parcerias, terceirização, atuação de organizações sociais e outras [...] aderindo às imposições da lógica do mercado” (CAETANO, 2018a, p. 207). Ela lista, entre as ofertas privadas à educação pública, contratos ou subvenções nos quais o sistema público adquire material apostilado, gestão da escola e da sala de aula pelos institutos e fundações, ainda “pacotes educativos, materiais digitais, orientações pedagógicas, *hardwares* e *softwares* educativos e procedimentos de avaliação” (CAETANO, 2018a, p. 208). Nessa lógica, segundo a autora, “a educação é reduzida à condição de mercadoria” e vários são os sujeitos e instituições que operam nessa agenda.

Os diversos institutos e fundações atuam em rede no território nacional, articulando-se em prol de uma suposta melhoria da educação e redução da pobreza, focalizando políticas e ações na educação pública. Diniz e Garcia (2018) realizaram um mapeamento das instituições ligadas ao terceiro setor que atuam na educação pública, destacando os programas que desenvolvem junto à Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) do RN. Eles listam

Ensino em Tempo Integral, conta com o apoio dos institutos ICE, Sonho Grande e Natura; 2)

Inova Escola, desenvolvido em parceria com a Fundação Telefônica Vivo 3) Jovem de Futuro, implementado pelo Instituto Unibanco; e 4) Gestão para a Aprendizagem, programa implementado pela Fundação Lemann. (DINIZ; GARCIA, 2018).

Os acordos foram firmados entre a SEEC/RN e essas organizações do terceiro setor passaram a atuar na formação da equipe técnica, dos docentes, gestores, dos alunos, por meio de material que inclui planos de aulas prontos (!), em formações a distância e no monitoramento desse modelo de gerenciamento da coisa pública, consolidando a gestão gerencial na educação pública. Inseridos na rede e nos processos, eles gozam de informações privilegiadas que retroalimentam as ações e refinam suas práticas na forma de administrar a coisa pública (SHIROMA, 2015). Os contratos e acordos não estão claramente dispostos nos portais de transparência do governo e/ou Diário Oficial do Estado (DOE), no caso do RN, muito menos nos sítios das referidas instituições. As poucas menções encontradas no Diário Oficial às organizações citadas embutem em processos administrativos os detalhes dos contratos, convênios ou acordos, impedindo ou dificultando o acesso a esses documentos. O controle social fica comprometido dado toda essa nebulosidade em relação à transparência desses convênios.

No diz respeito à transparência, é possível constatar a diferenciação, ainda em 2021, na publicização dos extratos de publicação descritos na Figura 2, extrato de publicação de termo de convênio nº 09/2020 e extrato de publicação de acordo

de cooperação nº 04/2020, na seção da SEEC/RN, no diário oficial do estado (DOE), em 13 de janeiro de 2021. O extrato de publicação de acordo de cooperação nº 04/2020 foi uma republicação feita no DOE/RN no dia 05 do mesmo mês e ano.

Figura 2: extratos de Publicação no Diário Oficial do Estado do RN (13/01/2021).

Legal/Contratada; Testemunhas: Erlon Penalva da Silva Filho e Thiago Dias Sobrinho.

Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

EXTRATO DE PUBLICAÇÃO DO TERMO DE CONVÊNIO Nº 09/2020
Processo Administrativo nº 00410002.004938/2020-72. Participes: Estado do Rio Grande do Norte através da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer e a Associação Real Sogima Futebol. Objeto: Liberação da Emenda Parlamentar nº 362/2020, do Deputado Sandro Pimentel, que estabelece o compromisso entre a CONCEDENTE e a CONVENIENTE, para oferecer, através da prática do Futebol, treinamentos aos Atletas potenciais, para que possam usufruir dos treinamentos e competições. Dotação Orçamentária: Os recursos destinados à realização da despesa especificada no presente processo encontram-se previstos no Orçamento Geral do Estado, conforme especificação. Exercício 2020: Unidade Orçamentária: 18101 12 813 2001 3251. Subação: 325101 - Apoio ao Esporte. Natureza da Despesa: 33.90.30.00 - Material de Consumo. Fonte: 0.1.00 - Recursos Ordinários. Valor: R\$ 10.000,00 (Dez mil reais). Valor: R\$ 10.000,00 (Dez mil reais) e da Contratada da Prefeitura de R\$ 1.000,00 (Mil reais), correspondendo ao valor total de R\$ 11.000,00 (Onze mil reais). Vigência: 03 (três) meses, com início em 01 de janeiro de 2021 a 31 de março de 2021. Fundamento Legal: art. 116, da Lei Federal nº 8.666/93. Assinatura: Getúlio Marques Ferreira, Antônio Pereira Neto e testemunhas.
Natal/RN, 04 de janeiro de 2021.
Getúlio Marques Ferreira
Secretário de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

Pessoa Física, 339049 - Auxílio Transporte. Fonte: 100. Valor Total: 2.171.466,00 (dois milhões, cento e setenta e um mil, quatrocentos e sessenta e seis reais). Vigência: Terá vigência a contar de 01 de janeiro de 2021 até 31 de dezembro de 2021. Fundamento Legal: Art. 57, inciso II da Lei Federal nº 8.666/93. Assinaturas: Getúlio Marques Ferreira, Maria Virgínia Ferreira Lopes, e testemunhas.
Natal/RN, 30 de dezembro de 2020.
Getúlio Marques Ferreira
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

Extrato de Publicação do Acordo de Cooperação Nº 04/2020.
Processo Administrativo nº 00410114.000212/2020-01. Participes: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Instituto Sonho Grande, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Natura. Objeto: Execução de um conjunto de projetos que auxiliem a SEEC na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino em tempo integral ("programa"), conforme especificações contidas neste instrumento e no Plano de Trabalho, disposto no Anexo I e previamente aprovado pelas partes, constituindo parte integrante deste Acordo para todos os fins de direito. Vigência: O Presente Convênio vigorará por 03 (Três) anos a partir da data de sua Publicação. Fundamentação Legal: artigo 116, §1º da Lei nº 8.666/93. Assinaturas: Getúlio Marques Ferreira, Ludmilla Barros Serpa da Rocha, Marcos Antônio Magalhães, David Saad e testemunhas.
Natal/RN, 30 de dezembro de 2020.
Getúlio Marques Ferreira
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte - UERN

Fonte: Imagem adaptada do sítio do Diário Oficial do Estado do RN, p. 9. Disponível em: <http://webdisk.diariooficial.m.gov.br/Jornal/12021-01-13.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Embora sejam de naturezas diferentes (termo de convênio e acordo de cooperação), ambos os extratos apresentam os respectivos números de processos, mas o acordo de cooperação nº 04/2020 não os apresenta explicitamente, considerando suas especificidades¹⁰, elementos sobre a “troca” de benefi-

10 O gênero acordo de cooperação é definido na Lei 13.204, de 14 de dezembro de 2015, no Art. 2, Inc. VIII-A, como um “instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art2.

cios ou contrapartida entre as partes, posto que, conforme as publicações do acordo de cooperação, “as especificações contidas” no referido instrumento e no plano de trabalho estão dispostas no anexo I do documento em questão e esta parte do documento não foi publicizada nos DOEs em tela.

Cabe ressaltar que mesmo com a publicização dos números dos processos, não obtivemos êxito nas buscas por mais informações sobre o referido acordo no sítio da pesquisa pública. Dada essa dificuldade no acesso às informações sobre os termos do acordo, especula-se quais, realmente, seriam os termos de troca e os interesses sublinhados nos documentos. Nosso intento era também analisar “as especificações” presentes no documento, buscando identificar a forma com que esses entes privados se utilizam da educação pública para benefício próprio, ou seja, do capital.

O argumento de “melhoria da qualidade da educação pública” não se sustenta quando consideramos a magnitude de investimento feitos por essas organizações do terceiro setor na educação pública. Somente o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que atua com seus parceiros em todo o Brasil, atende, segundo o sítio do próprio Instituto,

Acesso em 20 ago. 2021. Já o conceito de convênio é estabelecido no Art. 1º, Inc. I, do Decreto 6170, de 25 de julho de 2007, que dispõe: “acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6170compilado.htm. Acesso em 20 ago. 2021.

vinte e uma escolas de Ensino Médio e quatro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Rio Grande do Norte (Figura 3)¹¹.

Figura 3: mapa de atuação do ICE no Brasil



Fonte: Sítio do ICE. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

Ainda por ocasião do estudo para oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio nas Escolas e nos CEEPs, identificamos o contrato¹² de preço global, referente a essa fase, com a empresa de Consultoria Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), relacionado ao Empréstimo N° 8276-BR, junto ao BM, já citado acima, do Projeto RN Sustentável. O contrato, firmado em 2016, é todo embasado nos termos e ressalvas do BM, sob o

11 Em consulta posterior, em 2022, o sítio do ICE não mais disponibilizava na tela de atuação a quantidade de escolas alcançadas pelo Instituto.

12 Mapeamento das ofertas de educação profissional técnica de nível médio. Contrato disponível em: <http://www.governocidadao.rn.gov.br/?pg=publicacoes&id=1157>. Acesso em: 27 jan. 2021.

nº Contrato RN Sustentável 098/2016 - ID 66. O contrato teve como objetivo geral

Realizar o mapeamento das principais atividades econômicas em todos os setores da economia e identificação das demandas/ofertas potenciais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio localizados nos Territórios da Cidadania e/ou Rurais do Estado do Rio Grande do Norte, como subsídio para definição de oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio nas Escolas e nos dez Centros de Educação Profissional do Estado (GOVERNO DO RN, 2016).

No total, os custos para realizar esse mapeamento somaram R\$ 659.486,63, conforme descrito na Figura 4. A FCAV também ofertou, naquele ano, *workshop* para “capacitação pedagógica para elevar a qualidade da educação escolar na rede pública”, segundo o sítio do governo do estado. Os recursos da contratação também foram provenientes do Programa RN Sustentável. É necessário destacar que a FCAV se apresenta no seu sítio como “uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP)”¹³.

13 Fundação Vanzolini. Na citação acima, no acesso original em 29 de janeiro de 2023, pelo link <https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>, já indisponível, consta na página a expressão “[...] uma instituição privada [...]”, mas, em nova consulta, esta expressão foi substituída por “[...] uma organização[...]”, conforme o texto de apresentação disponível no link atualizado: <https://vanzolini.org.br/institucional/>. Acesso em 30 abr. 2023.

Portanto, analisando da perspectiva da transferência de recursos, constata-se que o repasse ou não de valores depende do tipo de convênio empreendido entre as partes e não do fato do ente ser classificado como organização com ou sem fins lucrativos.

Há outras implicações nesse processo que beneficiam o grande capital. Peroni (2018) observou três movimentos relacionados à questão do financiamento e gestão da escola pública quando a educação pública está sob interferência de organizações sociais:

O primeiro é o repasse de dinheiro público para o setor privado, seja por meio de parcerias com empresas que deixam de pagar impostos para investir nesses programas – o que implica menos ingresso de verbas vinculadas à educação –, seja por intermédio do repasse direto de recursos do Ministério da Educação (MEC) ou do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para essas instituições. O segundo diz respeito ao conteúdo, isto é, à lógica privada mercantil no sistema público, influenciando tanto a gestão quanto o currículo das escolas e, em alguns casos, até a formação dos professores. O terceiro é a transparência (ou não) na aplicação dos recursos, além do controle social que a chamada “sociedade civil” tem sobre esses recursos (PERONI, 2018, p. 112).

A autora destaca o benefício para o setor privado pela via da redução de impostos, o que acarreta a diminuição de ver-

bas para a educação e, conseqüentemente, afeta a qualidade da educação pública. Essa prática asfixiante de provimento de recursos para a educação enquanto estratégia de desqualificação da qualidade da educação também colabora para o discurso de ineficiência da gestão da escola pública. A prática de redução de impostos que estrangula o fomento a políticas sociais de educação, saúde e segurança concretiza mais uma estratégia na pavimentação de terreno para ampliar a privatização em todas as suas formas nessa relação entre o público e o privado.

Ao consideramos esses movimentos na educação pública do RN, percebemos a anuência dos governos e do seu corpo técnico, cooperando com ciclo que empobrece o estado e não eleva a educação a uma qualidade socialmente referenciada por coadunar com o pensamento hegemônico, que prioriza a lógica mercantil em detrimento de uma formação humana integral dos alunos, cabendo enfatizar que o próprio governo do estado deverá providenciar outras estratégias financeiras para atender a percentuais mínimos de investimento em educação, podendo enfrentar dificuldades para cumprir investimentos necessários e/ou mínimos estabelecidos.

Figura 4: anexo A do contrato celebrado entre a SEEC e a FCAV.

ESPECIALISTAS PRINCIPAIS		Local	Insumo total de tempo	Taxa de Remuneração (mensal)	Custo de remuneração do profissional	Custos indiretos	Custo total dos honorários.
			Total Mês				
K-1	Coordenador do Projeto	Sede	2,09	R\$ 35.200,00	R\$ 26.568,64	R\$ 13.288,96	R\$ 132.657,60
		Campo	2,09	R\$ 35.200,00			
K-2	Especialista Pleno	Sede	2,09	R\$ 30.800,00	R\$ 28.458,22	R\$ 14.234,08	R\$ 142.092,30
		Campo	2,09	R\$ 30.800,00			
K-3	Especialista Júnior	Sede	2,09	R\$ 24.800,00	R\$27.897,07	R\$ 13.953,41	R\$ 139.290,48
		Campo	2,09	R\$ 24.800,00			
Subtotal			2,09	-	R\$ 82.923,93	R\$ 41.476,45	R\$ 414.040,35
ESPECIALISTAS DE APOIO							
N-1	Gerente de Projetos	Sede	2,02	R\$ 20.799,00	R\$ 15.641,71	R\$ 7.823,59	R\$ 78.099,30
		Campo	0,61	R\$ 20.799,00			
N-2	Especialista-Júnior	Sede	1,61	R\$ 24.800,16	R\$ 13.866,77	R\$ 6.935,81	R\$ 69.237,00
		Campo	0,35	R\$ 24.800,16			
SubTotal			4,60	-	R\$ 29.508,49	R\$ 14.759,40	R\$ 147.336,28
Total			6,69	-	R\$ 112.432,42	R\$ 56.235,85	R\$ 561.376,63

B. Despesas Reembolsáveis			PROPOSTA DE Negociação		
Nº	Tipo de Despesas de Reembolso	Unidade	Custo Unitário	Quantidade	Valor
1	Viagens ¹	Viagem	R\$ 1.100,00	23	R\$ 23.500,00
2	Translado	dia	R\$ 100,00	62	R\$ 6.200,00
3	Diárias	dia	R\$ 250,00	71	R\$ 17.750,00
4	Refeições		R\$ 60,00	70	R\$ 4.200,00
5	Seguro Viagem	Pessoa	R\$ 40,00	79	R\$ 3.160,00
9	Criação do Formulário para	Unidade	R\$ 9.000,00	1	R\$ 19.000,00
10	Revisão Ortográfica e Edição dos Produtos	Unidade	R\$ 1.500,00	7	R\$ 10.500,00
11	Diagramação dos Produtos 3,4 e 7	Unidade	R\$ 4.000,00	3	R\$ 12.000,00
TOTAL					R\$ 98.110,00

ANÁLISE DA PROPOSTA FINANCEIRA	
ITEM	PROPOSTA [A]
(1) Remuneração	R\$ 561.376,63
(2) Reembolsáveis	R\$ 98.110,00
Custo Total (sem impostos)	R\$ 659.486,63
ISS (5%)	-
Total com impostos	R\$ 659.486,63

Fonte: Contrato nº RN Sustentável 098/2016 - ID 66 Disponível em: <http://www.governocidadao.rn.gov.br/?pg=publicacoes&id=1157>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Considerações Finais

A educação profissional no Brasil tem um histórico de constantes mudanças e indefinições. As constantes mudanças são compreensíveis, dado que os sujeitos e sociedade mudam, mas as indefinições parecem fazer parte do sistema que continuamente se articula para manter sua hegemonia. Desde os anos 1990, com as intervenções do neoliberalismo na redefinição do Estado brasileiro, as políticas educacionais vêm sofrendo severas interferências de grupos empresariais educacionais que atuam em todos os níveis. Não bastassem os montantes que desaguaram em seus cofres com os programas de educação profissional que beneficiaram as diversas instituições privadas, grupos empresariais empreendem movimentos junto ao Banco Mundial no sentido de tornar o estado mínimo para os mais vulneráveis e máximo para a classe dominante.

Eles envidam esforços no sentido de privatizar a educação pública, seja pela privatização propriamente dita, de venda de bens para o capital, seja por via transferência de recursos públicos, abatimento/isenção de impostos ou ainda pela imposição da lógica privada mercantil, através de conteúdos voltados para a formação de gestores, docente e alunos, com discursos e expressões que modificam o consenso, salientando que são esses entes que passam a definir os conteúdos curriculares.

No RN, a educação profissional e técnica de nível médio tem sido ampliada com a injeção de recursos federais e o fomento ao Novo Ensino Médio, além da readequação de recur-

sos provenientes do empréstimo feito com BM, para desenvolvimento do Projeto RN Sustentável, atual Governo Cidadão.

Há, no entanto, necessidade de mais clareza quanto ao financiamento da educação profissional no RN. O aporte de recursos oriundos do FUNDEB, de outros programas federais e da readequação dos montantes do empréstimo do Governo Cidadão ainda não deram conta, na prática, de cumprir com o provimento de equipamentos e de insumos, visto que há atrasos nos prazos de construção, reforma e entrega das escolas e centros estaduais de educação, salientando ainda que as estruturas desses equipamentos prontos não contemplam o que se propuseram em questão de adequação de laboratórios e outras necessidades.

Constatamos, no percurso deste trabalho, a dificuldade de acesso aos documentos que tratam do financiamento da educação profissional no RN, principalmente quando se referem à atuação de entes privados via organizações sociais. Verificamos que ocorre transferência de recursos públicos para esses entes dependendo da forma de convênio e que a atuação das diversas organizações forma uma rede de influência e de privilégio, no sentido do acesso a informações e dados, colocando esses grupos na vantagem para idealizar políticas e manter o ciclo que lhes garante o poder. Talvez seja essa a contrapartida em alguns acordos, mas só poderemos confirmar essa hipótese quando tivermos acesso pleno às informações e documentos, não apenas como pesquisadores, mas como cidadãos.

Referências

AMARAL, N. C. *et al.* Financiamento da educação e Sistema Nacional de Educação (SNE) **Caderno Temático 11**. Camaragibe/PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/11Caderno.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República do Brasil, Brasília. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/21-programas-e-metas/554-meta-11-educacao-profissional-de>

CAETANO, M.R. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Revista Nuances Estudos sobre Educação**, v. 29, n.1, p. 204-220, Jan./Abr., 2018a. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811/pdf#>. Acesso em 20 jan. 2021.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018b. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109/674>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.4, p. 1217-1252, out./dez., 2018. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84862>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DECKER, A. ; EVANGELISTA , O. . Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 6 ago. 2022.

DINIZ, F. D. B.; GARCIA, L. T. S. O privado na educação pública potiguar: mapeamento das empresas e de suas ações na rede estadual de educação do RN. XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED (2018) GT05 - Estado e Política Educacional. **Anais...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3827-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 20 jan. 2021

FERREIRA, M. A. S.; OLIVEIRA, E. J. Financiamento da educação básica e a remuneração do magistério: aplicação dos recursos do FUNDEF e do FUNDEB na rede pública estadual de ensino do RN (1996-2014). In: FRANÇA, M.; BARBOSA JUNIOR, W. P. Org. **Políticas e práxis educativas**. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

PINTO; J. M. R. A. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade** 39 (145) • Out-Dez, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018203235.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PINTO; J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa**. vol. 2, núm. 52, pp. 24-40, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4030/403062991004/html/index.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PORTAL DO FNDE. **Entendendo o Salário-Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario-educacao>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PLANO DE AQUISIÇÕES 2014. **Programa RN Sustentável**. Disponível em: <http://www.rnsustentavel.rn.gov.br/smiv3/site/documentos/arquivo/77476cd029fcb722aa5921a82b13b064.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PROJETO GOVERNO CIDADÃO: Disponível em: http://www.governocidadao.rn.gov.br/?pg=sobre_o_projeto. Acesso em: 20 jan. 2021.

RIBEIRO, J. A. R.; FARENZENA, N.; GRABOWSKI, G. Financiamento da educação básica e profissional. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 111-124, 2012. Acesso em: 25 jan. 2021.

SHIROMA, E. O. O estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**; ano 13, n. 22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9594/6715>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, F.N.; LIMA, E. R. S; SILVA, L. L. S. Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino do RN: Programa Brasil Profissionalizado entre o dito e o feito. **IV Colóquio Nacional I Colóquio Internacional. A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A27.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, J. M. N.; NASCIMENTO; S. M. N.; RAMOS; M. C. P.; A Educação Profissional na Rede Estadual do Rio Grande do Norte: em busca da consolidação. **Holos**, Ano 36, v. 4, e10053, 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bits-tream/10216/128003/2/410293.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. Curado Silva (2020). *In*: UCHOA, A. M. C. *et al.* **Diálogos críticos: Reformas Educacionais: Avanço ou Precarização da Educação Pública?** v. 2 [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

VITULLO, G. E. Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina. **Cadernos PET(UFCG): Artigos acadêmicos**, v. 5, p. 31-48, 2011.



**Programa de
Formação
Profissional
em Serviço dos
Funcionários
da Educação –
Profuncionário – no
IFRN/EAD**

Elizeu Costacurta Benachio
<https://orcid.org/0000-0001-6580-6409>

Elizomar de Assis Nobre
<https://orcid.org/0000-0003-0880-0590>

Dante Henrique Moura
<https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>

Introdução:

Ao tratarmos do espaço escolar, da função educacional que o constitui e dos profissionais que compõem essa esfera, algumas reflexões se fazem necessárias. A expressão “profissionais da educação” foi, por muito tempo, uma referência associada especialmente aos profissionais docentes, tendo em vista a função pedagógica que desempenham junto aos estudantes no processo educacional. No entanto, esse é um entendimento limitado que carece de algumas ressignificações.

Primeiramente, há que se refletir sobre a concepção de educação. Conforme Moran:

A educação é um processo de toda a sociedade - não só da escola - que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis (MORAN, 2007, p. 14).

Esta compreensão fundamenta o processo educativo pelas suas múltiplas formas, bem como a própria natureza humana inacabada e em constante aperfeiçoamento. Para Moran (2007, p. 15), “[...] a educação não acontece só durante um período determinado de tempo [...], mas ao longo da vida de todos os cidadãos e em todos os espaços”. Assim entendendo, seria inapropriado reduzir a concepção de educação apenas à educação escolar.

O presente estudo tem como objetivo analisar o Programa de Formação Profissional em Serviços dos Funcionários

da Educação (Profucionário) como uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, desenvolvida pelo Ministério da Educação a partir de 2004.

Da Identidade dos Profissionais da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 1º, corrobora a compreensão ampla do termo “profissional da educação” ao afirmar que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Dessa forma, não se pode restringir o processo educativo unicamente para os estabelecimentos oficiais cujas atribuições estão relacionadas à oferta da educação formal, visto que “a educação não acontece só no espaço oficial, na escola e na universidade” (MORAN, 2007, p. 15). É, pois, um processo amplo que começa pela unidade familiar e se amplia, abrangendo os diferentes tempos, espaços e agentes, inclusive e especialmente a escola.

Esse entendimento também nos leva a refletir sobre a concepção de espaço escolar, com o objetivo de não reduzi-lo às delimitações da sala de aula e às relações pedagógicas entre alunos e professores que lá são estabelecidas. Moran (2007,

p. 11) afirma que “a educação é um todo complexo e abrangente, que não se resolve só dentro da sala de aula”. Assim, entendendo a amplitude do processo educativo, o qual não se reduz às instituições formais, mas que considera a pluralidade de meios em que a educação se dá na sociedade, ao adentrarmos no espaço institucional da escola, igualmente há a necessidade de reconhecer que a educação escolar não se dá apenas dentro das delimitações das salas de aula pelas relações pedagógicas entre professores e alunos.

Obviamente que os professores desempenham um papel importante e de destaque no processo educativo e merecem, cada vez mais, valorização e reconhecimento por todos os segmentos da sociedade. Entretanto, há que se perceber que a escola não opera somente com professores, mas pela ação articulada de diferentes profissionais que desempenham um conjunto de atividades no âmbito escolar. Todas as funções são importantes e necessárias ao funcionamento da escola e contribuem, direta ou indiretamente, com o processo educativo.

Para exemplificar, destacamos os(as) profissionais do(a): biblioteca, limpeza, cozinha, segurança, portaria, secretaria, laboratório, xerox, refeitório/merenda, etc. Esses profissionais, embora não atuando diretamente com os alunos em relações didático-pedagógicas formais como os professores, participam do processo educativo, pois também se relacionam com o público discente dentro das especificidades de suas funções. Lições de cidadania, incentivo ao estudo e à leitura, respeito, civilidade, educação alimentar, educação ambiental, encaminhamentos, orientações etc., são formas de educar que acontecem diariamente no espaço escolar pela interação desses profissionais com os estudantes.

Dessa forma, esses profissionais devem ser considerados e reconhecidos como profissionais da educação ou trabalhadores em educação, pois suas atividades compõem o todo articulado do fazer educativo escolar. Assim, quem são os profissionais da educação? O uso desta expressão, entretanto, remete quase que naturalmente ao público docente das escolas (professores e equipe diretiva), porque:

A visão reducionista dos estudiosos da educação escolar, que só conseguem perceber em cena, nas escolas, professores e alunos, torna os demais “invisíveis”. A realidade, entretanto, é que sempre estiveram presentes nas escolas outros trabalhadores (MONLEVADE, 2009, p. 341).

Apesar da participação desses profissionais no ambiente escolar, o texto inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, não os reconheceu como profissionais da educação, pelo menos explicitamente. Ao usar a denominação “profissionais da educação”, de forma abrangente, em seu art. 61, a referida legislação não deu identidade a esses profissionais (os não docentes), os quais, diante do protagonismo dos profissionais docentes, ficaram invisíveis.

As gerações que frequentaram as carteiras escolares até agora se acostumaram a ver esses auxiliares apenas varrendo, lavando, cozinhando, vigiando, anotando, sem maiores participações no processo educativo (BRASIL, 2004, p. 16).

Esta é uma das principais razões para a construção da cultura identitária invisível dos trabalhadores (não docentes) em educação e que requer a criação de uma política de valorização desses profissionais, entendendo que valorização não é apenas em termos salariais, mas também e especialmente, da construção de uma identidade profissional.

Bessa (2017) aponta consequências da desvalorização profissional que tem levado essa categoria (profissionais não-decentes) à construção histórica de uma identidade subalterna. Em suas palavras,

Em relação à identidade profissional historicamente construída pelos funcionários em suas relações de trabalho na escola, [...] a desvalorização do trabalho, especialmente dos que trabalham com alimentação e limpeza, levou-os à invisibilidade social, à subalteridade política, à marginalização pedagógica, à sub-valorização salarial e à indefinição funcional. Ou seja, essas cinco “condições historicamente produzidas” dificultaram e ainda dificultam que os funcionários possam se sentir pertencentes à categoria de profissionais da educação, apesar de trabalharem na instituição criada com a finalidade de educar (BESSA, 2017, p. 38).

Foi somente em 2009, através da Lei nº 12.014/2009, que houve a especificação das diferentes categorias de trabalhadores a serem consideradas profissionais da educação.

Dando nova redação ao art. 61 da LDB, que trata dos profissionais da educação, a Lei nº 12.014/2009, artigo 1º, estabeleceu que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

A Lei 13.415/2017, por sua vez, acrescentou mais duas categorias de profissionais ao artigo 61 supracitado, a saber,

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que

tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

Conforme exposto pela legislação apresentada, ficam definidas as várias categorias consideradas profissionais da educação, incluindo-se todos os trabalhadores de nível médio e/ou técnico, garantindo-lhes, em termos legais, o seu reconhecimento.

Entretanto, o reconhecimento e valorização profissional não se efetiva apenas pela letra da lei. É necessário que existam ações do Estado com vistas a materializar essa valorização. Nesse sentido que, já em 2004, o Ministério da Educação adotou a valorização dos trabalhadores em educação como uma de suas principais políticas de promoção da qualidade da educação básica escolar (BRASIL, 2004).

Dentre outras ações, destaca-se a realização, no início de 2004, do “Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação”, o qual culminou na elaboração de um documento, intitulado “Por uma Política de Valorização dos Trabalhadores em Educação - Em cena os funcionários de escola”, o qual reuniu as reflexões realizadas no seminário, sendo posteriormente publicado para contribuir com o debate nacional acerca da política de valorização dos trabalhadores em educação.

Uma das ações decorrentes dessa política, resultado da percepção da necessidade de formação dos profissionais já pertencentes aos quadros da educação pública (BRASIL,

2004), os quais, em grande parte, sem uma formação específica, foi o investimento na formação inicial e continuada, incluindo a formação em serviço.

Especificamente, uma dessas ações foi o “Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário”, instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007. Conforme o artigo 2º da referida portaria:

O Profuncionário tem por objetivo promover, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações: I - Gestão Escolar; II - Alimentação Escolar; III - Multimeios Didáticos; IV - Meio Ambiente e Manutenção da Infra-estrutura Escolar (BRASIL, 2007).

Assim, foram estabelecidas, as bases legais e estruturais para a formação dos trabalhadores em educação já atuantes, em áreas de relevância para o contexto escolar como Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar.

O Profuncionário foi, posteriormente, ampliado como instrumento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, através do Decreto nº 7.415/2010, e incorporado na versão de 2016 dessa mesma política, instituída pelo Decreto nº 8.572/2016.

Dessa forma, temos a concretização e fortalecimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, condição necessária para a ressignificação e valorização da identidade profissional dos trabalhadores em educação. Os diferentes programas e cursos oferecidos pelas instituições educacionais, por sua vez, assumem características próprias em cada instituição ofertante, sendo que na sequência apresentamos a caracterização dessa oferta no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

Profuncionário no IFRN

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) afirmando seu compromisso com a qualidade dos serviços educacionais prestados para o Estado do Rio Grande do Norte, bem como com a capacitação e valorização profissional dos trabalhadores em educação, passou a ofertar, a partir de 2012, cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais da educação.

Como justificativa para a oferta de tais cursos, o IFRN destaca, através do projeto pedagógico do curso de secretaria escolar (e comum aos demais), que:

[...] o segmento do pessoal de apoio às atividades pedagógicas precisa ser contemplado com ações efetivas que permitam a sua formação profissional para ter um desempenho mais eficiente e comprometido com as atividades fins da instituição escolar e com o papel social da educação (IFRN, 2012, p. 9).

Nesse sentido, foi autorizada a criação e posterior aprovação do projeto pedagógico dos seguintes cursos, integrantes do programa Profucionário: Curso Técnico de Nível Médio em Secretaria Escolar (Resolução CONSUP nº 32/2012); Curso Técnico de Nível Médio em Alimentação Escolar (Resolução CONSUP nº 33/2012); Curso Técnico de Nível Médio em Infraestrutura Escolar (Resolução CONSUP nº 34/2012) e Curso Técnico de Nível Médio em Multimeios Didáticos (Resolução CONSUP nº 35/2012).

Conforme os projetos pedagógicos dos referidos cursos, são objetivos gerais para as respectivas ofertas:

I) Promover a formação profissional técnica de nível médio, a distância, para profissionais da educação que atuam em áreas de apoio às atividades pedagógicas e administrativas nas escolas públicas de educação básica, dando-lhes condições para um entendimento da educação e da escola como espaços coletivos de formação humana, de diversidade étnica cultural, bem como de desenvolvimento de competências para atuar numa habilitação específica, sem perder a noção da totalidade da função social da educação; e II) Proporcionar a profissionalização de trabalhadores para atuarem como técnico na educação, valorizando o seu papel como profissional da educação por meio da qualificação e melhoria da sua prática (IFRN, 2012, p. 10-11).

Dessa forma, através do programa Profucionário, o IFRN cumpre com seu papel institucional e social de formar técnicos de nível médio, enquanto os trabalhadores em educação têm a oportunidade de aperfeiçoar a sua formação profissional e otimizar sua atuação. A oferta desses cursos é relevante, uma vez que atende áreas de atuação importantes do espaço escolar e também pelo fato de que grande parte dos profissionais dessas áreas ingressaram no serviço público sem uma formação específica.

A seguir, caracterizamos os cursos acima referenciados no tocante ao número de matrículas realizadas e número de concluintes, no *Campus* EAD do IFRN, no período compreendido entre 2013 e 2017.

Tabela 1: quantitativo de matrículas e concluintes do curso de Secretaria Escolar

CURSO DE SECRETARIA ESCOLAR		
ANO	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE CONCLUINTES
2013	420	226
2014	0	0
2015	215	96
2016	170	79
2017	29	19

Fonte: Suap – Sistema Unificado de Administração Pública

Tabela 2: quantitativo de matrículas e concluintes do curso de Alimentação Escolar

CURSO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR		
ANO	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE CONCLUINTES
2013	82	50
2014	1	1
2015	35	11
2016	24	10
2017	5	1

Fonte: Suap – Sistema Unificado de Administração Pública

Tabela 3: quantitativo de matrículas e concluintes do curso de Multimeios Didáticos

CURSO DE MULTIMEIOS DIDÁTICOS		
ANO	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE CONCLUINTES
2013	32	5
2014	0	0
2015	0	0
2016	0	0
2017	0	0

Fonte: Suap – Sistema Unificado de Administração Pública

Tabela 4: quantitativo de matrículas e concluintes do curso de Infraestrutura Escolar

CURSO DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR		
ANO	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE CONCLUINTES
2013	20	12
2014	0	0
2015	46	19
2016	71	37
2017	0	0

Fonte: Suap – Sistema Unificado de Administração Pública

Analisando os dados apresentados acerca dos respectivos cursos e organizando-os por ordem de demanda conforme a totalidade de matrículas de cada curso no período considerado, temos: 1º) curso de Secretaria Escolar (834 matrículas); 2º) curso de Alimentação Escolar (147 matrículas); 3º) curso de Infraestrutura Escolar (137 matrículas) e 4º) curso de Multimeios Didáticos (32 matrículas).

Quanto ao número de concluintes essa ordem se mantém, sendo: Secretaria Escolar (420 concluintes - 50,36% do total); Alimentação Escolar (73 concluintes - 49,66% do total); Infraestrutura Escolar (68 concluintes - 49,63% do total) e Multimeios Didáticos (5 concluintes - 15,62% do total).

Considerando que 566 estudantes concluíram a formação nos cursos ofertados, temos uma importante contribuição do IFRN para a valorização e constituição da identidade profissional desses trabalhadores, contribuindo, conseqüentemente, com a qualificação dos serviços educacionais prestados por esses profissionais. No entanto, existe uma evasão muito grande nos cursos, em mais de 50%, com uma tímida exceção do curso de Secretaria Escolar, fato que representa um desafio a ser superado.

Considerações Finais

Ao concluir o presente texto, reafirmamos a importância do reconhecimento da educação como um processo amplo e contínuo na vida do ser humano. Processo esse que acontece nas mais diversas formas e espaços e por diferentes agentes, começando no núcleo familiar e se estendendo para os diversos espaços sociais, de modo especial a escola.

Com essa concepção ampla da educação, cumpre entender que a educação escolar compreende muito mais que apenas as aprendizagens formais desenvolvidas no espaço da sala de aula entre professor e alunos. Além dos profissionais docentes, o espaço escolar é constituído pela ação de muitos outros profissionais, que por meio de suas ações, também promovem a educação e contribuem com a formação dos estudantes. Esses profissionais não docentes, essenciais para a dinâmica escolar, necessitam de reconhecimento e valorização que passa, inicialmente, pela construção e legitimação da sua identidade profissional, a qual, cultural e historicamente, não é bem definida e secundarizada.

A elaboração da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica desenvolvida pelo Ministério da Educação a partir de 2004 significou considerável avanço para a valorização dos profissionais da educação. A especificação das categorias consideradas profissionais da educação pela Lei 12.014/2009 deu visibilidade, ao menos legalmente, aos profissionais não docentes.

Dentre as ações desenvolvidas, o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário - significou uma importante contribuição para valorizar profissionalmente os trabalhadores em educação já em exercício. Grande parte desses profissionais entraram para o serviço público em educação sem uma formação técnica específica e, através dos cursos ofertados pelo Profucionário, têm a oportunidade de otimização e valorização profissional, construção de uma identidade profissional e maior compreensão do espaço escolar e do processo educativo de que fazem parte.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, através da oferta dos cursos técnicos de nível médio, integrantes do Profucionário, em Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar, tem desempenhado o seu papel institucional de contribuir com a comunidade educacional do Rio Grande do Norte oportunizando formação profissional gratuita e de qualidade.

Enfim, consideramos que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma necessidade constante que deve ser priorizada pelo poder público em seu processo de gestão educacional como forma de promoção da qualidade da educação em todos os sentidos.

Referências

BESSA, Dante Diniz. **Reconstrução da Identidade Profissional de Trabalhadoras em Alimentação Escolar que concluíram o curso do Profucionário: Formação e Experiência em Situação de Trabalho.** Tese de doutorado, UFRGS, 2017, 208 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação:** em cena os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 72 p.: il.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.

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 De-

envolvimento 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIÁRIO, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Secretaria Escolar na forma subsequente, na modalidade a distância. Programa Profuncionário. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/cursos/tecnico-subsequente-em-secretaria-escolar/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

MORAN. M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, v. 19, n. 46, p. 26-47. jul./dez. 2017.



**Políticas de
Educação
Profissional e
Tecnológica (EPT)
Voltadas para
Diversidade e
Inclusão: A Educação
Escolar Indígena
entre 1995 e 2006**

Hélio Teodósio de Melo Filho
<https://orcid.org/0000-0002-8736-3415>

Introdução

Este texto tem como tema políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltadas para diversidade e inclusão: a Educação Escolar Indígena entre 1995-2006. Assim, este capítulo buscou entender a avaliação de políticas públicas relacionadas à Diversidade e Inclusão, atreladas à Educação Profissional e Tecnológica a comunidades indígenas.

De forma complementar, a discussão aqui suscitada busca levantar um estudo sobre os desafios da gestão de avaliação de políticas para a Educação Profissional no Brasil do século XXI, como também avaliar as políticas de diversidade e educação dentro de uma perspectiva histórico/crítica, tendo como referente de análise dos relatórios de avaliação das políticas de diversidade e inclusão, presentes no site do Ministério da Educação, em especial nas plataformas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Por fim, visa compreender como as Políticas voltadas para Diversidade e Inclusão vem afetando a Educação Profissional Tecnológica no período de 1995 até 2006. Nesse sentido Craiveiro, Medeiros (2013) afirma que:

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, indeníveis, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes,

jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (CRAVEIRO e MEDEIROS, 2013, p.43).

Além disso, as avaliações de políticas públicas são de vital importância para se entender os problemas de um planejamento, processo e execução de uma política voltada para a diversidade e inclusão, como também para a compreensão das demandas pontuais, específicas de um determinado segmento da população ou dos setores produtivos.

Portanto, as avaliações de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica também visam proporcionar, aos sistemas de ensino, apoio no enfrentamento das injustiças existentes, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando e garantindo a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

Nesse prisma de abordagem, segundo Moll e Silva (2007):

Da confluência dos princípios e direitos da educação indígena traduzidos no respeito à socio-diversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem com os princípios da formação integral, visando a atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade sócio-

-ambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos, da educação profissional e tecnológica surge a possibilidade de uma educação profissional indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de auto-gestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros (MOLL e SILVA, 2007, p.7).

É bem verdade que, para se compreender as políticas públicas voltadas para a diversidade e inclusão e, mais especificamente, voltadas para a população indígena em termos escolares, é preciso entender também seu aporte histórico, que mostra, ao longo do período colonial até a atualidade, como grandes transformações afetaram a população indígena, conforme discutem Moll e Silva (2007).

A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos. Nos últimos cinco séculos, aproximadamente, 1.000 línguas indígenas foram extintas (e, com elas, muitos saberes que veiculavam), devido ao processo de portugalização, imposto primeiramente pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neobrasileiro (MOLL e SILVA, 2007, p. 23).

Nesse cenário, para entender a relação entre educação profissional e educação na modalidade indígenas, é preciso entender o seu contexto histórico, pois as relações entre índios e a educação profissional remetem ao Brasil colonial, embora a educação profissional tenha outra denominação no período. Diante disso, a educação profissional na pedagogia jesuítica do plano de Nóbrega ao *Ratio Studiorum*¹⁴ foi um marco de dessa relação.

Dessa forma, o plano de Nóbrega inseria a perspectiva Jesuítica no contato com os indígenas, marcada pelos aspectos coloniais portugueses, como também nas ações do Estado português em sua ação governamental em relação à educação, pela aplicação da redizima, que segundo Saviani (2007, p.49): “era um imposto pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia Brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos”. Nessa nova situação, as condições favoreceram a disseminação do ensino jesuítico no Brasil fundamentado no *Ratio*.

Nesse sentido, a educação profissional no Brasil Colonial estava ligada às Corporações de Ofícios e a uma rudimentar indústria doméstica, relacionada à produção de viveres. Que segundo Saviani (2007) estava ligada aos colégios Jesuítas, pois:

O realismo de Nóbrega o levou a estar atento as necessidades de prover as condições mate-

14 O *Ratio Studiorum* é um método de ensino que preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcCQ8Qp8zHJdB3k/?lang=pt>. Acesso em: 05 abril 2023.

riais dos colégios jesuítas envolvendo a posse de terra para a construção dos colégios, e sua manutenção, o que implicava suprir os víveres que envolvem a criação de gado e o cultivo de alimentos como a mandioca, o milho, arroz, a produção do açúcar, de panos (SAVIANI, 2007, p. 44).

Assim sendo, a sociedade brasileira, em termos educacionais, cumpriu toda a hierarquização do *Ratio Studiorum*, em que a determinação de privilégio, leis, costumes e modo de vida definiam a dinâmica do ensino católico no Brasil Colonial. Nessa situação, a educação profissional era vista como vulgar, pois dedicar-se ao trabalho braçal e manual, ser dona de loja, artesão ou outra ocupação considerada inferior, ou seja, uma concepção de uma herança medieval em relação às profissões relacionadas à educação profissional do período. Assim, nesse âmbito, Marx (2011) também reforça essa afirmação do trabalho manual, associado à educação profissional:

O princípio desenvolvido do capital é justamente tornar supérflua a habilidade particular e tornar supérfluo o trabalho manual, o trabalho físico imediato em geral, seja como trabalho especializado, seja como esforço muscular; melhor dizendo, consiste em colocar a perícia nas forças mortas da natureza (MARX, 2011, p. 488).

Por consequência, embora fossem consideradas atividades não nobres, eram também utilizadas pelos indígenas e

afrodescendentes como uma fase para o processo de transição para a condição de livre, pois algumas profissões manuais possibilitavam certa capacidade de obter bens.

Inclusive, essa capacidade de obter acesso a bens direitos sociais será negada por parte do Estado brasileiro, por um período de quase 500 anos. Logo, este texto procura compreender como está se dando esta ligação entre a educação Profissional e a educação na modalidade indígenas, através das políticas do Projeto Tucum e do Projeto Xamã.

Para atender a esse objetivo, o capítulo está estruturado da seguinte maneira: a primeira parte é a introdução, contendo as justificativas do trabalho. A segunda parte é o embasamento teórico. A seguir, discute-se a metodologia do trabalho, os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

Fundamentação Teórica

A base fundamental deste trabalho está no relatório de avaliação do Ministério da Educação, presente na plataforma online da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC; o documento mencionado é intitulado como “Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena”.

Neste sentido, a principal fonte de dados deste trabalho é um documento base de avaliação de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica voltada para integração com a modalidade de Educação Indígena. Pois segundo Moll e Silva (2007):

O presente Documento-Base tem como objetivo fornecer alguns referenciais para integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena, orientando os interessados nessa oferta educativa na construção de seus projetos. Para tanto, o conhecimento das formas de organização das sociedades indígenas e a compreensão de sua diferença com relação ao padrão ocidental de organização social, política e econômica são fundamentais nas decisões e direção desses projetos, cujos resultados práticos influirão e serão afetados por essas estruturas (MOLL; SILVA, 2007, p.7).

A fundação teórica terá como base os relatórios de avaliação do Mec referentes à Educação Profissional e à diversidade e inclusão. Assim, nesse sentido, foram enfocadas as séries de avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que consistem em nove relatórios, os quais abordam temas como: alfabetização no campo, avaliação de políticas cognitivas, avaliação do programa Brasil alfabetizado, avaliação das escolas que atuam com a temática da educação ambiental, avaliação dos programas de experiências de formação de professores, avaliação da indicação de diferenças na diversidade e inclusão, avaliação das parceiras, avaliação de entrevistas sobre o Brasil alfabetizado, e avaliação do acesso e permanência da população negra no Ensino Superior.

Já em relação à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, foram abordados três documentos de avaliação cen-

trais, todos em relação ao Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O primeiro focou na Formação Inicial e Continuada para o Ensino Fundamental; o segundo, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; enquanto o terceiro estava voltado para a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.

Outro documento de vital importância para o aporte teórico que serviu de base para a compreensão dos resultados e das discussões foram “As Diretrizes para Avaliação: para a América Latina e o Caribe”. Nele, segundo Rodriguez (2006):

O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de um marco comum de referência que sirva de orientação para a obtenção de avaliações com altos padrões de qualidade, a formação e prática profissional, a facilitação da comunicação entre os atores participantes, a aprendizagem e geração de conhecimentos a partir da prática profissional e o fomento de uma cultura de avaliação e responsabilização social (RODRIGUES, 2006. p.3).

Nesse cenário, é importante frisar que o aporte teórico foi voltado para a compreensão do problema central, que gira em torno da avaliação de políticas de diversidade e inclusão na educação profissional relacionada com educação indígena.

Por fim, um dos documentos principais que serviu como fonte de dados foi a publicação do Ministério da Educação intitulada “Diversidade na Educação: como indicar as diferen-

ças?”, o qual abordou estatisticamente as tabelas de avaliação das políticas de diversidade e inclusão em uma trajetória incipiente rumo à redução das profundas desigualdades socio-educacionais na Educação Escolar Indígena.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia dessa pesquisa, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, por usarmos concomitantemente tais métodos e técnicas para a coleta, interpretação, análise e apresentação dos dados. Segundo Minayo (2000, p. 56), o método quantitativo “tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”. Desse modo, numa perspectiva quantitativa, colocaremos em números os resultados obtidos através das buscas realizadas na página da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

Para Minayo (2000, p. 57), “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” e, nessa perspectiva de interpretações e percepções, analisamos da diversidade e inclusão sobre a Educação Profissional e Tecnológica, em especial na Educação Indígena. Ainda segundo Minayo (2000, p. 57), concernente aos métodos qualitativo e quantitativo, “ambos podem conduzir a resultados importantes sobre a realidade social, não havendo sentido de atribuir prioridade de um sobre o outro”. Dessa forma,

entendemos que essas duas abordagens não são excludentes, mas sim, complementares.

Quanto à natureza das fontes, essa investigação se caracteriza como bibliográfica e avaliativa, visto que o objetivo deste trabalho é analisar os resultados de avaliação de políticas públicas voltadas para diversidade e inclusão entre 1995 e 2006 no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação.

Nesse sentido, a avaliação dos relatórios relaciona-se diretamente com a metodologia Quali-quantitativa na medida em que os relatórios prezaram por uma análise dos conteúdos, gestão e percepção da Educação Profissional e Tecnológica sobre o prisma de uma análise quantitativa e qualitativa, ambas em âmbito nacional.

Dessa forma, a avaliação nesta metodologia preza pela compreensão dos aspectos contextuais do objetivo avaliado, que são as políticas de Diversidade e inclusão na Educação Profissional, relacionada à modalidade do Ensino Indígena. Assim como afirma Rodrigues (2006):

Esta contextualização também implica uma compreensão dos critérios locais ou regionais em relação à demanda de avaliação, das necessidades de informação a respeito do objeto avaliado, das regulações institucionais quanto à prestação de contas, transparência e enfoques de avaliação, entre outros aspectos que fazem da avaliação uma ferramenta adaptada e situada local ou regionalmente (RODRIGUES, 2006. p.14).

Portanto, esta metodologia quali-quantitativa prezará pela compreensão e avaliação de políticas públicas de diversidade e inclusão, voltadas para oferta de Educação Profissional para Povos Indígenas, paralelamente às Trajetórias da Educação Escolar Indígena e da Educação Profissional e Tecnológica.

No que diz respeito ao tipo de avaliação da política, aqui serão abordados os objetivos da política estudada em relação ao âmbito nacional, que terá com base a “avaliabilidade adequada”, referente à viabilidade contextual, social e política e a gestão efetiva da avaliação, o que, de acordo com Rodrigues (2016, p.16):

Avaliabilidade adequada procura determinar se vale a pena realizar a avaliação em condições nas que se estabeleceu, colocando ênfase na efetividade, eficiência e utilidade da avaliação.

Por fim, a metodologia, no que se refere às políticas estudadas, em especial o Projeto Xama e o Projeto Tucum, focará na análise avaliativa referente à sua viabilidade contextual, social e política, que procura reconhecer e ponderar os interesses culturais e políticos em jogo, assim como as necessidades particulares dos indivíduos e grupos, em especial os interesses dos grupos indígenas em relação à Educação Profissional.

Resultados e Discussão

Em primeiro lugar, em relação aos resultados e às discussões, foram observados cinco eixos de compreensão de avaliação de políticas públicas: o primeiro foi a avaliação rigorosa,

o segundo foi a avaliação adequada, o terceiro foi a avaliação conduzida de acordo com os princípios éticos e jurídicos, o quarto, compreensão cultural adequada, e o quinto, por fim, focou na relevância e utilidade.

Além disso, foram encontradas várias informações referentes à avaliação de políticas públicas para Educação Profissional na Modalidade Indígena. Entre elas, a avaliação referente aos projetos de Educação Profissional nas comunidades, baseada na análise de cursos de formações voltados para as comunidades indígenas, assim como afirma Moll e Silva (2007, p. 105). Para as autoras, na avaliação, a proposta de curso de formação deve necessariamente prever a avaliação participativa do processo, do funcionamento, do desenvolvimento e do impacto dos projetos de educação profissional nas comunidades indígenas.

Já em relação à formulação da avaliação, alguns aspectos abordados no documento base do Ministério da educação foram seguidos. Entre eles, segundo Moll e Silva (2007), tem-se termos da Convenção Nº169 da OIT:

Cabe lembrar que, tanto no que diz respeito à formulação quanto à avaliação, qualquer projeto a ser desenvolvido com povos indígenas precisa respeitar os termos da Convenção nº 169 da OIT, conforme já mencionado no item sobre a legislação referente aos povos indígenas no Brasil. Todavia, é grande a dificuldade encontrada pelas comunidades indígenas para aprovar os projetos político pedagógico de suas escolas, construídos coletivamente, quando eles extra-

polam os padrões impostos pelos sistemas de ensino (MOLL e SILVA, 2007. p. 105)

É bem verdade que, no início século XX, as necessidades emergentes da agricultura e da indústria criaram as condições para o investimento público e para a marcha de ocupação da Região Norte do Brasil, atrelada à criação, em 1910, pelo então presidente Nilo Peçanha, do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)¹⁵, atrelado também a anteriormente a criação em 1909 das Escolas de Aprendizes e Artífices.

Ademais, é observado que há uma ampla relação entre Educação Profissional e Tecnológica e a população Indígena, pois segundo Moll e Silva (2007):

Durante todo o século XX, para restringirmos ao período republicano, o esforço em transformar os índios em “trabalhadores nacionais” não se eximiu de arregimentar os indivíduos indígenas para as tarefas braçais da empresa da expansão. Replicando a dualidade estrutural entre aqueles que na sociedade brasileira sempre tiveram acesso ao trabalho intelectual e aqueles que somente tiveram acesso ao trabalho manual, aos índios cabia o segundo, e se po-

15 Foi um órgão público criado durante o governo do presidente Nilo Peçanha, em 1910, com o objetivo de prestar assistência à população indígena do Brasil. O serviço foi organizado pelo Marechal Rondon, seu primeiro diretor. O órgão foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o_Indigenista_Oficial. Acesso em 20/11/2018.

dia prever sua “integração” nos segmentos dos trabalhadores mais pobres da sociedade brasileira (MOLL E SILVA, 2007. p.51).

Nesse cenário, é observado que as regiões Centro-Oeste e Sudeste, a partir da década de 1970, foram mais atingidos no que se refere à educação profissional dos Índios Guarani, levando-os não ao desenvolvimento da cidadania, mas ao seu enquadramento no mercado interno regional, como mostram Moll e Silva (2007):

Pretendiam qualificar a mão-de-obra indígena com a instituição de “cursos volantes” para a formação de manicures, marceneiros, motoristas, pintores de parede e tratoristas, mantendo a força de trabalho à disposição do mercado regional. Para a agricultura, estavam “naturalmente” (...) implícitos a mecanização e o implemento da produção de hortifrutigranjeiros. O raciocínio era “lógico” (...) com terras produtivas, mas densamente ocupadas, a produção de hortaliças e a mecanização seriam o modo mais conveniente de tornar as áreas Guarani economicamente viáveis, uma vez que poderiam abastecer os centros urbanos da região (MOLL E SILVA, 2007, p. 50).

Os resultados obtidos em relação as avaliações de políticas públicas da população indígena giram em torno da avaliação dos políticas de Educação Profissional voltadas para área

e projetos relacionados, como a formação do Agente Indígena Agroflorestal no Acre, o Projeto Xamã, o Projeto de escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento na modalidade EJA – Guarani/RJ, a reformulação do Projeto Político-pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/AM, o processo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária/MG, entre outros que trouxeram informações sobre a atuação de políticas públicas na Educação Profissional para a população Indígena.

Dessa forma, a compreensão da avaliação e implementação das políticas do projeto Tucum, o qual foi fortalecido, em termos legislativos, pela Lei nº 6.916, de 24 de julho de 1997, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o ano de 1998.

Nesse sentido, é observado que o projeto Tucum foi inserido nas leis orçamentárias do Mato Grosso. Diante disso, ele foi inserido nas discussões da criação das Licenciaturas Interculturais, previstas pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, cujo curso foi instaurado pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Assim, nesse prisma de abordagem, essas licenciaturas foram avaliadas em aspectos positivos, pois inseriram indígenas no quadro de graduandos das Universidade do Estado, que até então não tinham interação com o projeto Tucum, passaram a interagir com este, tanto em termos legislativos como em quadros políticos e de implementação da política pública.

É observado que a maioria das avaliações do Ministério da Educação buscou tratar e analisar as desigualdades educacionais da população indígena em relação à população brasileira. Em segundo lugar, tratar-se-á do problema da invisibilidade

desse grupo étnico, no que diz respeito às políticas públicas e programas. Assim, neste prisma de abordagem, as avaliações prezaram pelos dados quantitativos disponíveis, que permitem realizar um diagnóstico das reais condições de vida dessa população.

Ainda por cima, informações obtidas nos resultados giram em torno das tabelas de avaliação das políticas de inclusão das comunidades indígenas na Escola, entre elas a tabela 1, que enfoca o índice de igualdade nas escolas das comunidades por região, sejam elas rurais ou urbanas.

Tabela 1: Grandes regiões: evolução do índice de igualdade da educação escolar indígena.

Grandes Regiões	Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena				Variação em relação ao ano anterior		
	2002	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Norte	0,147	0,204	0,184	0,226	38,7%	-9,7%	22,9%
Sudeste	0,174	0,159	0,188	0,267	-8,5%	18,2%	42,2%
Nordeste	0,111	0,169	0,119	0,149	53,3%	-29,5%	25,1%
Sul	0,221	0,205	0,264	0,284	-7,4%	29,2%	7,2%
Centro-Oeste	0,312	0,266	0,220	0,245	-14,6%	-17,2%	11,2%

Fonte: Henrique, Franco e Teles (2006).

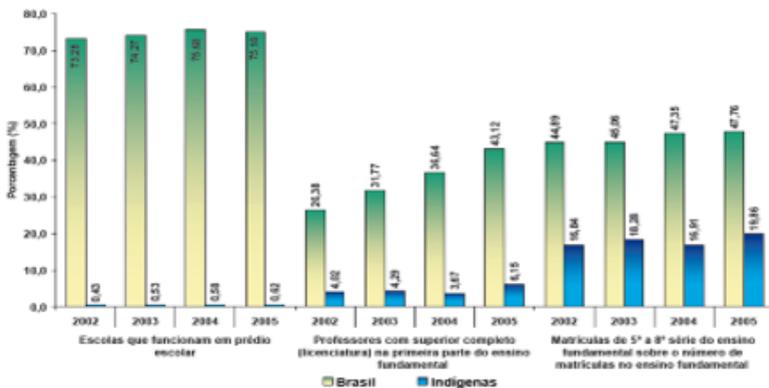
A maioria dos dados presentes nos relatórios de avaliação do Ministério da Educação enfocam os anos de 2002-2005. Assim, essas avaliações de políticas públicas avaliam indicadores, como mostra a tabela 1, como também incorporam a discussão a construção de um índice sintético que tem como objetivo mensurar as desigualdades educacionais entre os indígenas: o denominado Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena (II-EEI). Assim, como afirma Henrique e Franco (2006):

Tal índice sintético, por sua vez, e composto por três razões de igualdade, a saber: porcentagem

de escolas que funcionam em prédios escolares; porcentagem de professores com superior completo na primeira parte do ensino fundamental; e porcentagem de matrículas de 5a a 8a série sobre o número de matrículas no ensino fundamental nas escolas. Finalmente, a terceira seção será dedicada as considerações finais, além de buscar delinear possíveis caminhos para a inclusão da população indígena no âmbito federal (HENRIQUE E FRANCO, 2006, p. 60).

O Gráfico 1 abaixo aborda esses aspectos em uma organização de indicadores da população indígena total, entre 2002 e 2005, relacionando-se também com a educação de professores, no que se refere a formação destes.

Gráfico 1: evolução dos indicadores educacionais-População Indígena



Fonte: Henrique, Franco e Teles (2006).

Nesse meio tempo, a Tabela 2 enfoca aspectos por região no que se refere à aviação da política de diversidade e inclusão voltada para a população Indígena. A partir dos dados apresentados, conclui-se que houve uma progressiva diminuição das desigualdades socioeducacionais dos indígenas em comparação com a população em geral, tanto em nível nacional quanto em nível regional, com exceção da região Centro-Oeste do país.

Tabela 2: Escolas indígenas segundo sua localização

Grandes Regiões	Rural		Urbana	
	N	%	N	%
Centro-Oeste	220	97,8%	5	2,2%
Nordeste	464	98,1%	9	1,9%
Norte	1461	99,3%	11	0,7%
Sudeste	38	77,6%	11	22,4%
Sul	103	95,4%	5	4,6%

Fonte: Henrique, Franco e Teles (2006).

Entretanto, deve-se sublinhar que a Educação Escolar Indígena apresenta os menores índices de igualdade, ou seja, as maiores desigualdades socioeducacionais dentre os grupos analisados. Nesse contexto, ocorrem grandes problemas referentes à Educação Escolar Indígena no que diz respeito ao Ensino Profissional de Nível Médio, na medida em que a partir de 2004, ainda a maioria das Escolas de Técnicas estavam concentradas na rede privada e estadual, fazendo com que poucos investimentos chegassem às comunidades indígenas.

Tabela 3: Matrícula do ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, no Brasil por dependência administrativa.

Dependência administrativa	Ensino Médio (Regular)	Ensino Médio (EJA)		Ensino Médio (TOTAL)	Educação Profissional Nível técnico
		Presencial	Semi presencial		
Brasil	9.169.357	1.157.593	551.460	10.878.410	676.093
Federal	67.652	316	0	67.968	82.293
Estadual	7.800.983	950.536	497.306	9.248.825	179.456
Municipal	189.331	37.894	17.993	245.218	21.642
Privada	1.111.391	168.847	36.161	1.316.399	392.702

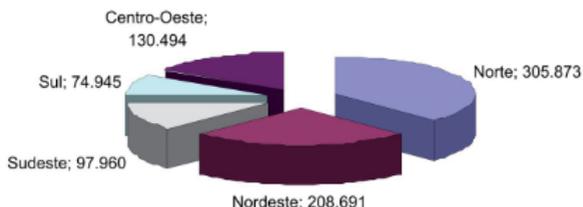
Fonte: Moll e Silva (2007)

Diante disso, para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve voltar-se para a conquista da autonomia indígena, que em um primeiro momento antes dos anos 2000, não estava sendo alcançada com a ampliação de políticas de cotas para os povos indígenas. Houve uma grande mudança nesse quadro no que se refere à ampliação das oportunidades dos indígenas na Escolas profissional de Nível Técnico na Rede Federal.

Ademais, percebe-se que grande parte da população Indígena no Brasil concentra-se na Região Norte, Nordeste e Centro Oeste, embora a região Centro-Oeste seja a que mais sofra coma defasagem educacional referente aos povos indígenas. Grandes avanços da distribuição da população indígena na Região Norte e Nordeste foram mostrados nos Relatório de Avaliação do Ministério da Educação.

Gráfico 2: Distribuição da população indígena.

Distribuição da população indígena - IBGE - 2010



Fonte: IBGE (2010).

Nesse sentido, a Região Centro-Oeste, além de sofrer pelas defasagens educacionais em relação à modalidade de ensino indígena, esbarra na questão dos conflitos, os quais, segundo Moll e Silva (2007):

O quadro das necessidades indígenas dentro do que se pode chamar de *educação profissional* apresenta-se hoje muito extenso. A pressão para a exploração capitalista dos territórios indígenas hoje é implacável, seja para mineração, para obtenção de recursos naturais, como madeira e pesca, seja para o arrendamento de terras indígenas para o agronegócio (MOLL E SILVA, 2007, p. 20, grifos das autoras).

Por consequência, mesmo com a grande defasagem na Região Centro-oeste, alguns estados tomaram iniciativas frente a essas dificuldades, como o Estado do Mato Grosso, através do Projeto Tucum.

Dessa maneira, o projeto Tucum era um Programa de formação de professores indígenas para o magistério, do governo de Estado do Mato Grosso, em parceria com os municípios localizados nos entornos das Terras Indígenas, com a Fundação Nacional do Índio e organizações não-governamentais. Executado no período de 1995 a 1999, pretendeu a capacitação e habilitação de 200 professores indígenas que já estavam atuando em sala de aula nas aldeias, além de um professor substituto para cada uma das escolas. O projeto envolveu as comunidades indígenas Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina, Nambikuara, Xavante, Bakairi e Bororo, no nível de magistério, distribuídas em quatro Pólos Regionais.¹⁶

Outro dado, encontrado nos relatórios de avaliações, foram as contribuições do Projeto Xama¹⁷, no que se refere a saúde dos povos indígenas, relacionando-se também com aspectos de Saúde na Escola.

Portanto, os relatórios prezaram, nos dois projetos, pela relação com a educação profissional e tecnológica, a qual, como modalidade, deverá estar integrada à educação escolar indígena de forma a assegurar as competências e habilidades da formação profissional e que integrem o desenvolvimento coletivo e da melhoria da qualidade de vida.

16 Disponível em <http://www.portalmatogrosso.com.br/populacao-indigena/curiosidades/projeto-tucum/3289>. Acesso em 21/11/2018.

17 O Projeto Xamã foi elaborado para atender às reivindicações de lideranças e de agentes indígenas de saúde quanto à definição do papel destes últimos, para o seu reconhecimento e inserção no SUS, e para a intervenção política e administrativa no processo de criação e implantação dos Distritos Sanitários Especiais. O Projeto visava à formação de auxiliares de enfermagem indígenas e dele participaram 120 agentes de saúde de 30 etnias do estado de Mato GROSSO (MOLL E SILVA, 2007. p.86).

Considerações Finais:

Portanto, foi concluído que as informações referentes a educação profissional, embora desatualizadas em termos de relatórios avaliativos que apenas completam o final dos anos 1990, e início dos primeiros anos dos anos 2000, entre 1995-2006, já mostram grandes mudanças referentes à dinâmica da população indígena na Educação Profissional. Nesse sentido, os projetos inseridos nas políticas públicas voltadas para a população indígena trazem resultados positivos que contribuem diretamente para a segurança alimentar e para o aumento da autoestima e da esperança nas comunidades.

Entre esses projetos, mencionam-se os projetos Xamã e Tucum. Este último visou a formação de professores indígenas, que se constituíram em formações profissionalizantes com características diferenciadas, as quais abriram as portas das instituições públicas para a formação profissional indígena, demonstrando a viabilidade do processo, mesmo com dificuldades. Esses projetos demonstraram que é possível atender às demandas das comunidades indígenas, desde que em consonância com a diversidade cultural e com projeto de vida dos povos.

Foi concluído também que Ensino Médio Indígena envolve demandas de duas naturezas: pelo Ensino Médio propedêutico (o de formação geral, convencional) e Ensino Médio Técnico. Embora a demanda dos povos indígenas por formação técnica seja grande e importante, no sentido de contribuir para as alternativas de sustentabilidade das comunidades in-

dígenas, o número de estudantes indígenas no Ensino Médio, em geral, é muito baixo. Isso ocorre devido à falta de escolas de Ensino Médio nas aldeias, às dificuldades de deslocamento para as cidades e de adaptação dos estudantes e à inadequação das propostas das escolas urbanas.

Referências

HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Cláudia Tereza Signori; TELLES, Jorge Luiz. Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? Brasília: Ministério da Educação, 2006. (8).

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro 1, v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. p.1493.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLL, Jaqueline; SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 74 p.

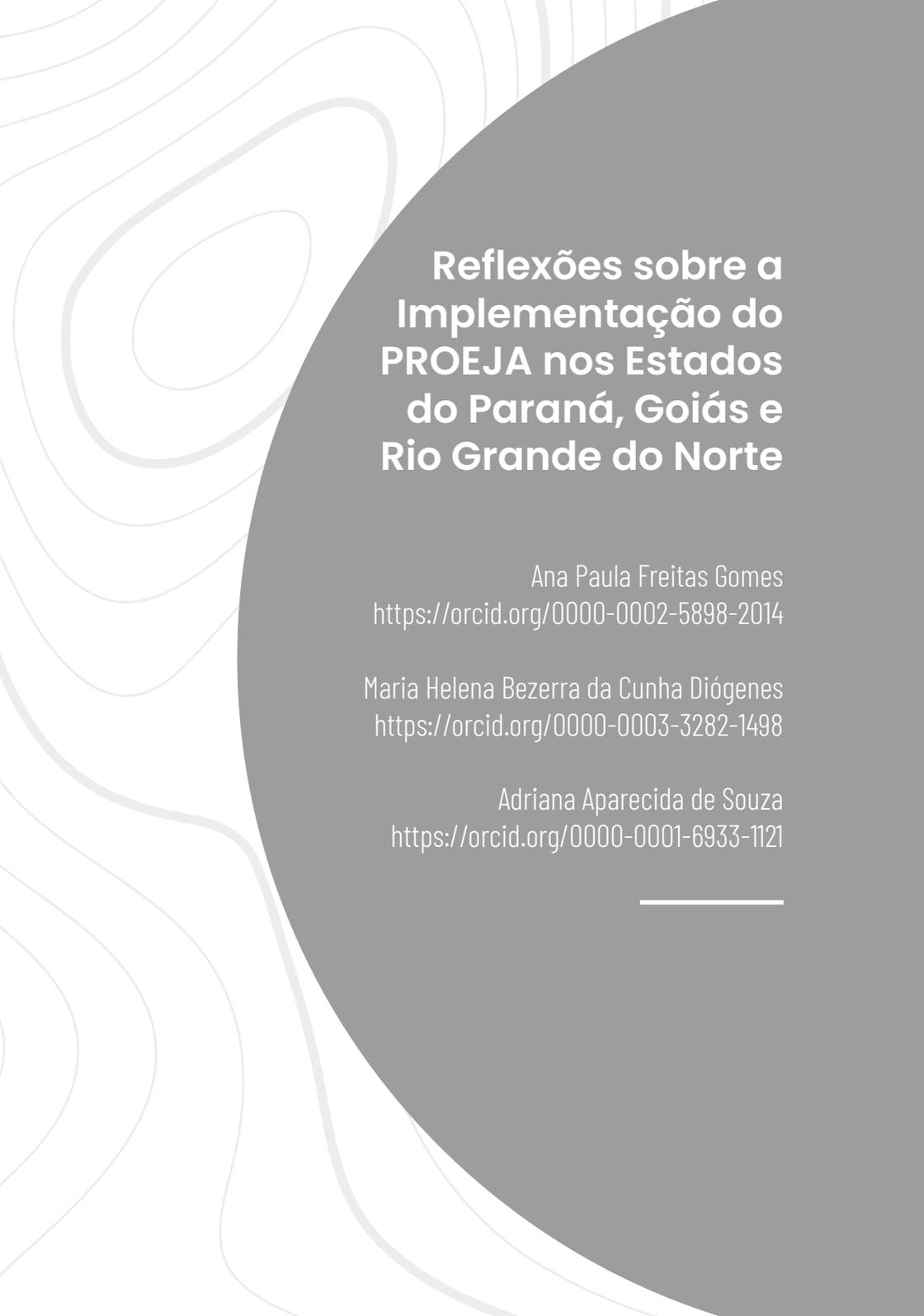
MOLL, Jaqueline; SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens**

e Adultos: Educação Profissional e Tecnológica Integrada à educação escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 128 p.

RAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2013. 480 p.

RODRIGUEZ BILELLA, P. D. *et al.* Diretrizes para Avaliação para a América Latina e o Caribe. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Akian Gráfica Editora S.A., 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 23-59.



Reflexões sobre a Implementação do PROEJA nos Estados do Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte

Ana Paula Freitas Gomes
<https://orcid.org/0000-0002-5898-2014>

Maria Helena Bezerra da Cunha Diógenes
<https://orcid.org/0000-0003-3282-1498>

Adriana Aparecida de Souza
<https://orcid.org/0000-0001-6933-1121>

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) visa oferecer aos alunos uma formação humana, possibilitando o acesso a saberes e conhecimentos tecnológicos e científicos, integrada a uma formação profissional. Assim, a perspectiva principal dessa política é ofertar uma qualificação para a vida e não somente qualificar os alunos para o mercado de trabalho (BRASIL, 2007). Nesse sentido, a formação humana é destacada por meio de uma

[...] política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007, p.14).

Uma das concepções defendidas pelo Proeja é a oferta de uma formação amparada na integração da ciência, tecnologia, técnica, trabalho, humanismo e cultural geral, contribuindo para o exercício da cidadania (BRASIL, 2007). Assim, esse trabalho objetiva discutir a implementação do Proeja nos estados do Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte, com o intuito de identificar os desafios enfrentados nos referidos estados na implementação dessa política.

A temática é relevante visto que o Proeja é uma política que busca oferecer uma educação fundamentada na formação

integral dos alunos, atendendo os jovens e adultos que estão evadidos da escola. Por isso, busca-se entender quais fatores inviabilizaram o alcance dos objetivos da política nesse primeiro momento.

O texto encontra-se estruturado em cinco tópicos. O primeiro apresenta esta discussão introdutória. No segundo, retrata o contexto histórico do Proeja. O terceiro descreve a abordagem metodológica que foi utilizada no desenvolvimento da pesquisa. No quarto, são discutidos os resultados da pesquisa a partir da análise dos dados. Por fim, no quinto, são tecidas algumas considerações finais, que apresentam as reflexões sobre o tema e os resultados da pesquisa.

Contextos Legais e Históricos do PROEJA

As condições legais para a implementação do Proeja foram criadas a partir do Decreto nº 5.154/04, que revoga o Decreto nº 2.208/97 do Governo Fernando Henrique Cardoso, apresentando a possibilidade de integração curricular entre o ensino básico e a educação profissional. Esse decreto, em seu art. 3º, § 2º, determina que os cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores deverão, preferencialmente, se articular à educação de jovens e adultos (EJA) (BRASIL, 2004).

Assim, a Portaria nº. 2.080/05, que apresentava as diretrizes para a implementação do Proeja, foi ratificada pelo Decreto nº. 5.478/05, o qual instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o Proeja, sendo posteriormente revogado para o Decreto nº 5840/2006, a fim de ampliar a oferta do Proeja para as redes estaduais, municipais e privadas por intermédio da educação básica.

Segundo Santos (2010), o decreto nº 5840/2006 determina que 10% das vagas das Instituições Federais de educação básica profissional devam ser destinadas ao Proeja, ampliando a oferta a partir de 2007.

Logo, o Proeja é resultado de intensos debates em torno da implementação de um currículo integrado que atendesse a necessidade da formação profissional de trabalhadores e a formação humana integral. Apresenta-se também como uma política de inclusão para as pessoas que tiveram sua trajetória escolar marcada por descontinuidades. Seis princípios fundamentam a política do Proeja, conforme a legislação brasileira:

1º: Refere-se ao compromisso das entidades públicas em incluir a população em suas ofertas educacionais;

2º: Ofertar a modalidade EJA integrada a Educação Profissional nas instituições públicas de ensino;

3º: Universalizar o ensino médio, tendo em vista o objetivo de ampliar o direito à educação básica;

4º: Entende o trabalho como um princípio da educação;

5º: A pesquisa é um elemento fundamental para a formação dos alunos que integram essa política;

6º: As temáticas étnico-raciais, de gênero e geracionais são fundamentais para a formação humana e dos modos como são produzidas as identidades sociais (BRASIL, 2007, n.p)

Logo, o ensino integrado do Proeja constitui-se como uma possibilidade objetiva de inclusão educacional, de eleva-

ção da escolaridade da classe trabalhadora e integração dos excluídos da escola na idade regular, projetando a superação da dualidade entre teoria e prática e formação geral e técnica existente na educação brasileira, que é resultado da educação desigual oferecida entre a classe média e alta e a classe trabalhadora. Por isso, deve-se ter atenção para que a inclusão escolar não se torne exclusão da classe social menos favorecida.

Nesse sentido, o objetivo da meta 10, que trata da integração da EJA com a Educação Profissional, do PNE (2014-2024) apresentado na lei nº 13.005/2014, é:

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, p.19).

Logo, o art. 37, § 3º, da lei 9.394/96, diz que a EJA deverá se articular, de preferência, com a educação profissional, conforme o regulamento. O art. 39, § 1º, da LDB/1996, destaca que

Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (BRASIL, 1996, p. 32).

Em seguida, o art. 40 da referida lei diz que a educação profissional poderá ser ofertada de maneira articulada ao ensino regular por meio da educação continuada, em instituições de ensino especializadas ou no ambiente de trabalho.

Por conseguinte, a instituição do Proeja é um desafio para os educadores, porque a formação para esse público adquire outro sentido em virtude das necessidades do mercado, tais como: qualificação, formação e requalificações de profissionais.

O contexto histórico, social e político em que é instituído o Proeja exige mudanças em todos os níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças se refere à ampliação da oferta da EJA e de instituições de educação profissional e tecnológica, tendo como resultado a ligação da educação profissional técnica de nível médio com a formação inicial e continuada de trabalhadores. Assim, a formação profissional de jovens e adultos no nível médio deve assegurar a formação para a cidadania, com base no pensamento crítico, na autonomia intelectual e na ética.

Para Baracho e Nóbile (2019), pedagogicamente, o acesso e a permanência, a estrutura curricular, a formação docente, a evasão, os aspectos políticos que englobam a implementação e a gestão e o acompanhamento dos cursos são desafios na implementação do Proeja.

No que concerne ao acesso, as autoras ainda defendem que o acesso está estritamente relacionado às condições de permanência, porque delimitar as estratégias para os discentes permanecer nos cursos é tão importante quanto possibilitar as condições para o seu retorno à escola.

Contudo, vale destacar que no contexto da implementação do Proeja, em algumas situações, as estratégias adotadas para garantir o acesso e a permanência não é o bastante para que o discente conclua o seu curso, ocasionando a evasão escolar. Fatores pessoais e escolares contribuem para a descontinuidade do percurso escolar dos discentes, tais como: a

necessidade de sobrevivência, trabalho, família, doença, o aspecto pedagógico, estrutural e institucional da escola (BARACHO; NÓBILE, 2019).

Ainda conforme as autoras, no âmbito da Rede Federal, a formação de professores é ofertada por meio de pós-graduação, reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, formações continuadas e em serviço, dentre outros.

Outro desafio pedagógico identificado na implementação do Proeja é à integração curricular. O currículo integrado na modalidade Proeja tem o papel de integrar três campos da educação na sua estrutura, quais sejam: o ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação profissional técnica de nível médio.

Logo, o currículo integrado deve apresentar propostas que estabeleçam relações com o mundo do trabalho, com os saberes construídos no cotidiano e o envolvimento dos alunos com esse mundo e seus saberes (BARACHO; NÓBILE, 2019). Nesse contexto, o currículo deve considerar uma reestruturação para o tempo e o espaço da escola, a partir de um planejamento docente e um currículo que integre a EJA e a Educação Profissional.

As autoras destacam também que os desafios políticos e de gestão precisam ser enfrentados pela equipe que constitui a escola, se fazendo necessário que a gestão compartilhe as decisões e construa coletivamente a identidade escolar, uma vez que a infraestrutura, os recursos financeiros e a metodologia adequada não são suficientes para superar os problemas enfrentados pela instituição escolar, porque o ser humano se constrói na relação com o outro e, por isso, é importante estabelecer um equilíbrio entre as diversas dimensões humanas.

Portanto, para enfrentar tais desafios, o Proeja destaca a necessidade de se repensar e reformular a escola pública como uma instituição compromissada com a qualidade da educação de jovens, adultos e idosos, que valorize as particularidades do seu público e garanta uma formação para a cidadania, que permita ao aluno refletir criticamente sobre a realidade social, além da necessidade de apresentar uma gestão aberta ao diálogo com os sujeitos que constitui a escola.

Metodologia

A metodologia deste trabalho é baseada em pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), contextualizando o surgimento do Proeja e como se deu a sua implementação nos estados do Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte, e em pesquisa documental, pois analisamos os seguintes documentos: A Lei nº 010172/2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010; a Lei nº 13.005/2014, do PNE 2014/2024; o Decreto nº 5.154/2004, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que apresenta as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; e o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). Tais documentos foram fundamentais para refletir sobre a política em questão.

Análise e Discussão dos Dados

As análises se basearam em dados sobre a implementação do Proeja nos estados do Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte.

Em relação à realidade do estado do Paraná, as autoras Almeida e Silva (2011) relataram, em sua pesquisa, que a meta da oferta do programa em 2008 era ofertar 76 turmas distribuídas em 72 estabelecimentos de ensino do Estado e atingir cerca de cinco mil alunos (2.485 alunos em cada semestre do corrente ano), entretanto essa meta não foi atingida.

De acordo com a legislação do Brasil, uma das metas do Proeja é garantir que os jovens e adultos evadidos da escola tenham acesso à educação básica e a educação profissional. Contudo, a experiência da implementação do Proeja no Paraná de mais de 50% das vagas dos cursos ofertados ficaram ociosas no ano de implementação do Proeja. É necessário refletir sobre como se deu a divulgação dos cursos e o processo seletivo para ingresso dos alunos, visto que os cursos têm como público-alvo os alunos que concluíram o ensino fundamental. Logo, é preciso que os discentes tenham idade compatível para estudar na EJA. Porém, tal ponto não foi analisado na pesquisa de Almeida e Silva (2011).

Os critérios para a seleção dos cursos foram: a) prioridade as escolas que já ofertavam a Educação Profissional na forma integrada ou subsequente; b) as escolas foram consultadas sobre a possibilidade de ofertar os cursos na modalidade Proeja; c) a análise para deferimento dos cursos, que se constituiu em observar o quadro de professores, a estrutura física, os materiais e os recursos disponíveis na escola. Outro dado importante destacado por Almeida e Silva (2011) foi que a evasão escolar no Proeja, a qual atingiu 43% dos alunos matriculados. Dessa forma, destacam-se os motivos da evasão segundo relato dos alunos conforme a tabela 1:

Tabela 1: evasão segundo os alunos

Motivos da evasão escolar	Total de alunos
Horário de trabalho	32%
Questões familiares	24%
Localização da escola	18%
Problemas de saúde	16%
Professores faltosos	10%

Fonte: Almeida; Silva (2011).

Por outro lado, segundo a compressão dos coordenadores dos cursos do Proeja no estado do Paraná, os motivos que levaram os discentes a evasão escolar são: a) Saturação do mercado de trabalho; b) Falta de motivação; c) Falta de divulgação do curso; d) Falta de estímulos por parte dos professores, coordenação e gestores; e) Dificuldades em acompanhar o curso; f) Dificuldades apresentadas, por não terem frequentado o ensino médio anteriormente.

O que se pode inferir do parágrafo e da tabela anteriores é que pensar as condições de permanência dos alunos da EJA e Proeja na escola é refletir sobre os desafios socioeconômicos impostos sobre esses alunos, assim como identificar se a escola desenvolve uma ação pedagógica voltada para esse público.

Para Almeida e Silva (2011), os aspectos que comprometem a eficácia da política e as condições para a efetividade social do Proeja são a restrição orçamentária; a falta de condições infraestruturais das escolas; a falta de efetivação dos quadros docentes; a pouca efetividade da formação continuada; a relação entre demandas de profissionalização e oferta dos cursos.

A permanência do estudante na escola é uma responsabilidade que precisa ser assumida pela escola e pelo poder pú-

blico, que formula as políticas públicas para essa modalidade de ensino (Resolução nº 7, 2010). Silva (2009) argumenta que a permanência e o êxito escolar dos alunos também estão intrinsecamente relacionados à atitude dos profissionais da escola, ou seja, é preciso que a escola esteja vigilante para perceber as condições de vida de seu público e suas expectativas.

No que concerne à implementação do Proeja no estado de Goiás, Pereira (2012) faz uma análise dos fatores de permanência dos discentes do Proeja do IFG – Campus Goiânia, destacando que o Proeja é objeto de muita divergência, porque parte do Instituto o percebe mais como obstáculo do que como política prioritária para os objetivos institucionais. Além disso, destaca que não basta criar as condições de acesso à escola, pois é igualmente necessário garantir a permanência dos alunos nos sistemas de ensino.

Pereira (2012) desenvolveu sua pesquisa com os alunos do curso técnico integrado em serviço de alimentação e do curso técnico integrado em cozinha. Dessa forma, elencou categorias que contribuem para a permanência dos alunos na escola, tais como:

- Fatores relacionados ao Plano Individual dos discentes: conseguir um emprego (33%); fazer o vestibular (47%); conseguir um emprego melhor e fazer o vestibular (15%); concluir o ensino médio (5%).

- Fatores relacionados ao Processo de Ensino e Aprendizagem: interesse pelos conteúdos (39%); relacionar os conteúdos as vivências pessoais dos alunos (37%); simplificar as ava-

liações (19%); o incentivo dos professores (5%).

- Fatores relacionados ao âmbito institucional e ao Curso: os professores qualificados (31%); o prestígio da instituição (41%); a acolhida da instituição (14%); outros motivos (5%).
- Fatores que poderiam influenciar uma evasão do curso: trabalho (37%); falta de acompanhamento do curso pela gestão (14%); dificuldade em conseguir um estágio (9%); não pensam em desistir do curso (16%); dificuldades de aprendizagem (6%); doença (5%); discordância do cônjuge (5%); outros motivos (8%).

Nesse âmbito, as subcategorias que contribuem para a permanência dos 68 alunos que participaram da pesquisa são: acolhimento da instituição; mudanças (melhorias salariais e na condição de trabalho); estrutura física da instituição; qualidade do trabalho docente; projetos de vida.

Segundo as orientações dadas pelos documentos oficiais, a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos que procuram a instituição escolar espera que ela possa os conferir uma marca importante, por isso apostam suas expectativas nela. De acordo com Oliveira (2006), a decisão de estudar ou não, de se dedicar à formação ou ao trabalho, está diretamente relacionada aos fatores objetivos e subjetivos que determinam o papel que a educação exerce na vida de cada sujeito.

Assim, Pereira (2012) destaca que os fatores que se apresentam como obstáculos a permanência dos alunos do Proeja do Instituto Federal de Goiás foram organizados em duas categorias:

a) Fatores relacionados à Instituição: políticas de assistência ao estudante; comunicação; trabalho docente.

b) Fatores relacionados ao indivíduo: cansaço; não aceitação do cônjuge; longo percurso de casa para a escola.

O autor também enfatiza que os 08 docentes participantes da pesquisa apontaram os fatores que favorecem a permanência dos alunos, tais como:

a) metodologias apropriadas para o trabalho pedagógico com o público do Proeja;

b) capacitação docente;

c) a concessão da bolsa-auxílio;

d) a estrutura da instituição;

e) motivação (concluir o ensino médio, ter uma profissão, ter um diploma e obter um emprego mais qualificado).

Por outro lado, os fatores que dificultam a permanência são: fatores de ordem individual (trabalho; a natureza das atividades desenvolvidas pelos alunos que trabalham; família; e falta de identificação do aluno com o tipo de formação ofertada);

Fatores de ordem institucional (autoestima e relação professor-aluno).

Para Pereira (2012), o reconhecimento social da qualidade do ensino ministrado nos Institutos Federais (IFs) constituiu-se como um importante atrativo para uma parcela da população que não necessariamente procura a formação profissional, mas a preparação para o ingresso nas instituições de ensino superior. Contudo, a população pobre encontra, nos processos seletivos dos IFs, um mecanismo de sua exclusão, visto que não estão preparadas para concorrer de forma igualitária com os alunos oriundos das instituições privadas.

O autor aponta ainda que existe uma grande lacuna separando os princípios norteadores do Proeja da realidade concreta de sua implementação. Todavia, mesmo com os problemas constatados na implementação do Proeja no IFG, o seu significado positivo para a instituição é inquestionável, por tudo que ele representa em termos de acúmulo de experiências pedagógicas.

Já a implementação do Proeja no estado do Rio Grande do Norte (RN) tinha o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico das cidades em que ele foi ofertado. Logo, a escolha dos cursos se dava de acordo com as atividades econômicas em destaque em cada cidade, como descrito conforme a tabela 2:

Tabela 2: a implementação do Proeja no Estado no Rio Grande do Norte

Cidade	Curso (2006)	Mesoregião	Atividade econômica	Curso Atuais
Natal/ZN	Informática	Leste Potiguar	Turismo e comércio	Eletrônica e Comércio
Mossoró	Edificações	Oeste Potiguar	Pecuária extensiva, fruticultura irrigada, apicultura, carcinicultura e extração mineral	Edificações
Currais Novos	Alimentos	Central Potiguar	Agricoltura, pecuária extensiva e leiteira, extração mineral	Manutenção e Suporte em Informática
Ipanguaçu	Agroecologia	Oeste Potiguar	Agricultura irrigada e pecuária extensiva	Manutenção e Suporte em Informática

Fonte: Silva; Rocha (2012).

A preocupação em ofertar os cursos do Proeja em consonância com a atividade econômica local também está associada à qualificação dos profissionais para o desenvolvimento dessas atividades e a circulação financeira local, bem como à possibilidade de os estudantes terem mais chances de ingresso no mercado de trabalho, por pertencer aquele determinado município.

Silva e Rocha (2012) destacam os motivos da evasão dos alunos do Proeja no estado do RN, como é mostrado na tabela 3:

Tabela 3: evasão do Proeja no Rio Grande Do Norte

Cidade	Curso (2006)	Relatos
Natal/ZN	Informática	Excesso de conteúdo, metodologias inadequadas e conciliar o horário das aulas com o trabalho.
Mossoró	Edificações	Problemas sociais e duração do curso.
Currais Novos	Alimentos	Incompatibilidade de horário da escola e demais atividades, cuidados domésticos e acompanhar o nível de conhecimentos exigido pelos professores.
Ipanguaçu	Agroecologia	

Fonte: Silva; Rocha (2012).

Portanto, diante das realidades apresentadas nos estados do Paraná, Goiás e Rio Grande do Norte pode-se perceber que foram inúmeros os desafios enfrentados na implementação do Proeja. Desde problemas institucionais, metodológicos, a relação professor e alunos a problemas exteriores a realidade da escola, que pertence ao contexto social e econômico em que estão inseridos os alunos. Logo, um dos principais entraves enfrentados refere-se à falta de permanência dos alunos nos cursos, por isso, faz-se necessário analisar os resultados

da implementação dessa política e estabelecer novas estratégias para atingir os objetivos estabelecidos.

Considerações Finais

O Proeja é uma das ações do governo federal que objetiva superar os problemas da educação básica no país. A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar os inúmeros desafios apresentados na implementação do Proeja, visto que garantir o acesso dos alunos não foi suficiente para que todas as vagas fossem ocupadas no estado do Paraná e os discentes permanecessem nos cursos, uma vez que são vários fatores que influenciam a descontinuidade escolar do alunado, tais como: fatores individuais, familiares, trabalho, saúde, localização da escola, o aspecto institucional, estrutural e pedagógico da escola, dentre outros.

Os estudos apresentados aqui destacam, cada um em sua especificidade, a necessidade de ampliar os estudos sobre a implementação do Proeja, levando em consideração nesse processo a permanência e a evasão. Logo, é imprescindível avaliar os resultados da implementação do Proeja, buscando identificar o que precisa ser mudado e traçar estratégias que garantam a efetividade e a qualidade da política.

Dentre essas estratégias, está ofertar cursos de formação continuada para professores, gestores e técnicos que trabalham com essa modalidade de ensino. Além disso, é preciso prover assistência profissional para os alunos, além de auxílio financeiro, constituindo, assim, estratégias para a permanência dos alunos nos cursos.

Referências

ALMEIDA, Adriana de; SILVA, Mônica Ribeiro da. A problemática da evasão no processo de implantação do Proeja no Estado do Paraná. *In: Proeja: Educação Profissional Integrada à EJA entre políticas e práticas*. 1 ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

BARACHO, M. G; NÓBILE, V. C. A Integração da EJA com a EPT: Concepções, Características e Desafios. *In: Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional Presencial e à Distância*. Disponível em: https://adobeindd.com/view/publications/350e3ae6-8a75-4c83-a72a-d68f15688a96/1/publication-web-resources/pdf/UD02_-_Polit_Public_EJA_Integrada_Edu_Prof_Presencial_EaD.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000110980.PDF>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Trabalhando Com a Educação de Jovens e Adultos - Alunas e Alunos da EJA.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

FARIA, Roselita Soares de. **Evasão e permanência na EJA:** Por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

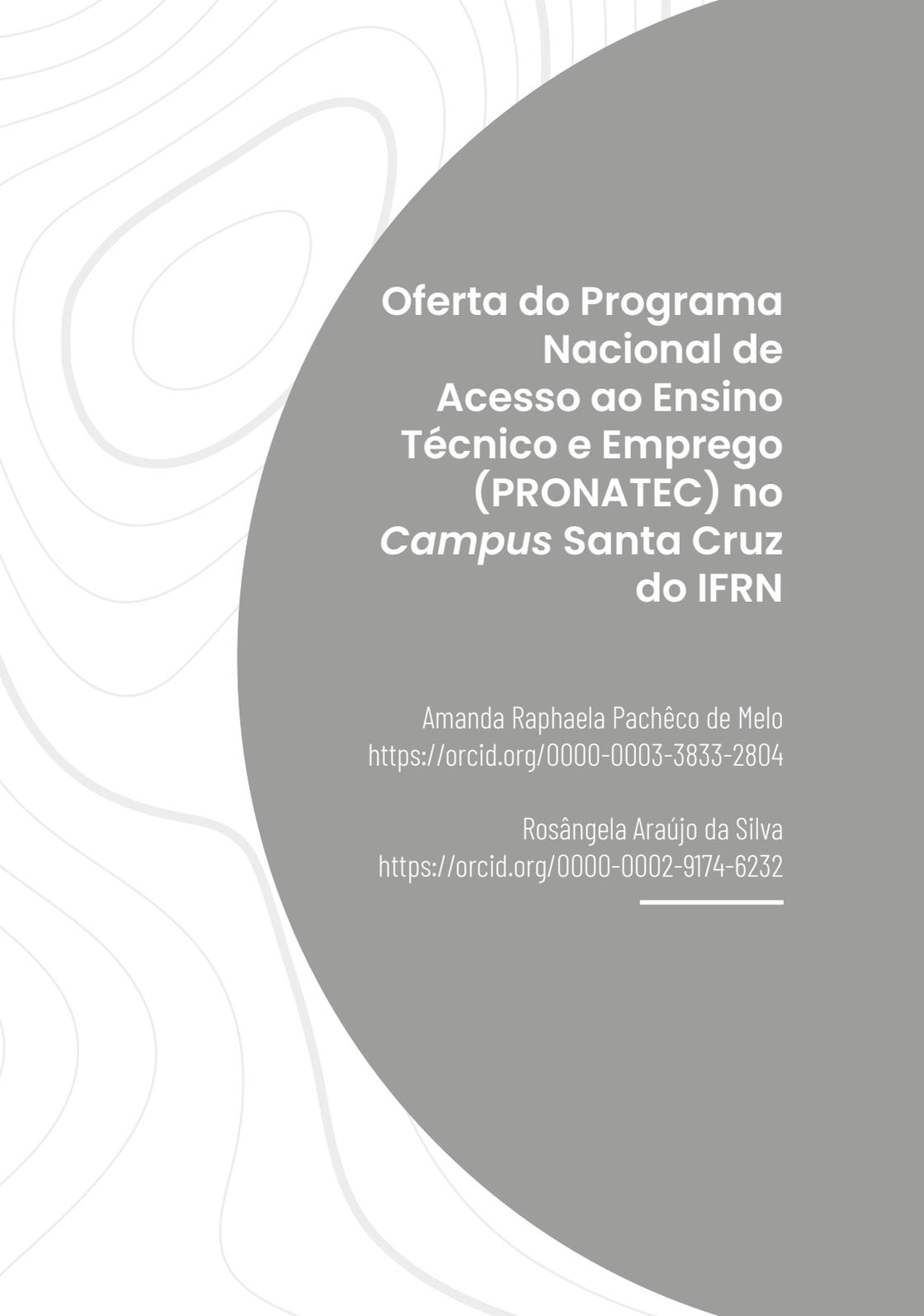
OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Práticas Curriculares Emancipatória no Cotidiano Escolar. **Revista Pedagógica Pátio**. Art-med editora. SA. Porto Alegre. Fev / Abr. 2006.

PEREIRA, Josué Vidal. O Proeja no Instituto Federal de Goiás: uma análise sobre os fatores de permanência dos jovens e adultos na escola. In: **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete Lições sobre o Proeja. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Art-med, 2010, 312p.

SILVA, José Moisés Nunes da; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. O Proeja no IFRN: uma contribuição para o desenvolvimento local. In.: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MOURA, Dante Henrique, BARACHO, Maria das Graças. **Teoria e prática no Proeja: vozes que se completam**. 1 ed. Natal, RN: Editora IFRN, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.



**Oferta do Programa
Nacional de
Acesso ao Ensino
Técnico e Emprego
(PRONATEC) no
Campus Santa Cruz
do IFRN**

Amanda Raphaela Pachêco de Melo
<https://orcid.org/0000-0003-3833-2804>

Rosângela Araújo da Silva
<https://orcid.org/0000-0002-9174-6232>

Introdução

Nos anos 1990, a crise econômica marcou o Estado brasileiro. Fatores como desemprego, inflação alta e baixos salários ocasionaram uma verdadeira catástrofe social. Nesse contexto, iniciou-se o processo de reestruturação do país com base na produção e implantação do ideário neoliberal, que consiste na mínima intervenção do Estado no setor econômico e social, tendo o mercado como viés orientador (MELO, 2015). Esse panorama econômico teve implicação direta na educação brasileira, expressando-se em políticas educacionais alinhadas aos princípios neoliberais.

Nesse sentido, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998 e 1999 – 2003), em termos legais, destacamos o Decreto nº 2.208/1997 no âmbito da Educação Profissional, que instituiu a separação obrigatória entre essa modalidade de ensino e o Ensino Médio. Em seu art. 5º, o documento propõe que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou subsequente a este” (BRASIL, 1997). Com isso, é estabelecida a separação entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional, impossibilitando uma formação integrada. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa medida regulamentou formas fragmentadas e aligeiradas da Educação Profissional, sendo justificada pela necessidade de atender o mercado de trabalho, bem como as exigências do sistema capitalista global.

Após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, iniciou-se o processo de discussão de uma proposta

que rearticulasse o Ensino Médio com a Educação Profissional. Essa circunstância culminou na revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, instituindo o restabelecimento da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Assim, no segundo mandato do presidente Lula (2007 – 2010), ocorreu o desenvolvimento de outras políticas educacionais voltadas para o processo de expansão da Educação Profissional, quais sejam: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Brasil Profissionalizado, pelo Decreto nº 6.302, e a expansão da Rede Federal, com a criação dos Institutos Federais.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da república, dando continuidade ao governo Lula. Este governo também investiu na expansão da Educação Profissional, mediante o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513/2011. Seguindo essa lógica, esse texto pretende analisar o processo de implementação do Pronatec no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Santa Cruz, no período de 2012 a 2014.

Para tanto, dividimos este estudo em quatro seções, além dessa introdução. Na primeira, discutimos de forma crítica os documentos legais que normatizam e orientam o Pronatec. Na segunda, caracterizamos o lócus de pesquisa, ao apresentarmos um breve histórico do IFRN *Campus* Santa Cruz. Na terceira seção, apresentamos e discutimos os dados relativos à execução do Pronatec no lócus supracitado, considerando o número de vagas ofertadas, a quantidade de alunos matri-

culados, os cursos ofertados e suas respectivas modalidades, eixos tecnológicos e carga horária. Por fim, tecemos as considerações finais, nas quais destacamos as principais indicações sobre os dados analisados.

Caracterização do PRONATEC

O Pronatec foi criado em 28 de abril de 2011, pela presidenta Dilma Rousseff, sob o discurso de falta de mão de obra qualificada. Na cerimônia de inauguração do programa, ela afirmou que, “[...] em alguns casos, falta mão de obra qualificada, em outros, sobra mão de obra sem a qualificação necessária derivada das nossas necessidades, da indústria, do comércio, dos serviços, enfim, do sistema produtivo” (BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2011). Dessa maneira, a criação do Pronatec é justificada pela demanda de qualificação da força de trabalho para o mercado de trabalho. De acordo com Melo (2015), esse discurso ficou conhecido como apagão de mão de obra e delegou à Educação Profissional o poder de inserir os indivíduos no mercado de trabalho, desconsiderando o desigual processo histórico brasileiro.

Além disso, percebemos que a teoria do Capital Humano, proposta por Schultz (1973), reflete nesse discurso, o qual defende a ideia que a qualificação e o aperfeiçoamento procedente de investimentos em educação contribuem no processo produtivo e, conseqüentemente, trazem retorno ao trabalhador. Frigotto (2001, p. 50) explicita que

[...] o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento

econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho.

De acordo com essa ideia, a individualidade determina a posição econômica e social que o indivíduo se encontra, desconsiderando que o acesso à escola e o rendimento escolar estão em função de fatores socioeconômicos construídos historicamente (FRIGOTTO, 2001).

Assim, o Pronatec tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo a Lei nº 12.513/2011, no art. 1º, os objetivos do programa são:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011, p. 01).

O programa busca atender, prioritariamente, estudantes do Ensino Médio público, trabalhadores (agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores), beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham concluído o Ensino Médio na rede pública ou em instituições privadas em condição de bolsista integral.

As ações desenvolvidas pelo Pronatec também contemplaram os povos indígenas, quilombolas, adolescentes, jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e pessoas com deficiência, oferecendo condições de acessibilidade e participação plena (BRASIL, 2011). Priorizando esse público alvo, o Pronatec volta-se para o atendimento das populações minoritárias marginalizadas e/ou em situações de risco social.

Os cursos ofertados são divididos em: educação profissional técnica de nível médio e formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional. Ambas as modalidades são organizadas em 13 eixos tecnológicos, conforme o Quadro 01.

Quadro 01: eixos tecnológicos dos cursos do Pronatec.

Ambiente e Saúde	Produção Alimentícia
Controle e processos industriais	Produção Cultural e Design
Desenvolvimento Educacional e Social	Produção Industrial

Gestão e Negócios	Recursos Naturais
Informação e Comunicação	Segurança
Infraestrutura	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Militar	

Fonte: Elaborada a partir de informações encontradas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (2016) e no Guia Pronatec de Cursos FIC (2016).

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (2016) e o Guia Pronatec de Cursos FIC (2016), são ofertados 873 tipos de cursos pelo Pronatec. São 227 na modalidade técnica de nível médio, com carga horária de 800 a 1200 horas, e 646 na modalidade FIC, com 160 a 400 horas de duração. Ressaltamos que, de acordo com dados disponibilizados pelo SETEC/MEC (2015), entre 2011 e 2014, foram realizadas 8,1 milhões de matrículas nos cursos oferecidos pelo Pronatec, sendo 5,8 milhões na modalidade FIC e 2,3 milhões em técnicos de nível médio. Mediante isso, podemos observar a predominância pelos cursos de formação inicial e continuada, a ponto de mais de 70% do total de matrículas serem realizadas nessa modalidade.

Ao propor cursos de curta duração, por meio da modalidade FIC, e o médio técnico concomitantemente, o programa sinaliza para uma formação aligeirada e meramente técnica para os sujeitos marginalizados e que vivem em situações de vulnerabilidade social, reforçando o dualismo estrutural da educação brasileira, em que se destina a formação técnica-instrumental aos filhos da classe trabalhadora.

Com o intuito de obter as finalidades e objetivos do Pronatec, o art. 4º aponta um conjunto de ações. Entre as ações, destacamos a Bolsa-Formação, com o objetivo de garantir o

acesso gratuito aos cursos técnicos, FIC ou de qualificação profissional, e principalmente custear as matrículas e os gastos com alimentação e transporte dos alunos. Conforme o beneficiário, a Bolsa-Formação pode ser na modalidade Estudante (cursos técnicos) ou Trabalhador (cursos FIC ou de qualificação profissional).

Destacamos, ainda, que o art. 3º, incorporado pela Lei nº 12.816/2013, garante que os cursos do Pronatec sejam oferecidos por todas as redes de ensino, incluindo instituições privadas. Nesse sentido, o programa possibilita a transferência de recursos públicos para as instituições privadas (BRASIL, 2013).

De forma geral, entendemos que a expansão da educação profissional por meio do Pronatec nasce como fruto de um discurso de qualificação para o mercado de trabalho, apontando para uma retomada da teoria do Capital Humano. Além disso, ao priorizar os cursos de curta duração (FIC) e oferecer os cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, o programa restringe o acesso às bases mais amplas do conhecimento, reiterando uma formação aligeirada e fragmentada a classe trabalhadora.

O *Campus* Santa Cruz do IFRN

Em um momento no qual o país passava por intensas mudanças econômicas e sociais, o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET – RN) procurava se adequar às exigências da nova realidade social. Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica

e Tecnológica pelo Governo Federal. Nesse momento, foram criados 38 Institutos Federais, distribuídos no território nacional, dentre os quais estava o IFRN, mediante transformação do CEFET – RN.

Nesse contexto, surge a expansão da Rede Federal e, com ela, o *Campus* Santa Cruz, que derivou de uma parceria entre o IFRN, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC/SETEC, o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Santa Cruz. O IFRN iniciou suas atividades na cidade de Santa Cruz em setembro de 2009, com cursos de Técnico Integrado Proeja, Técnico Subsequente em nível médio e Licenciatura em Física. No primeiro semestre de 2010, iniciaram-se as turmas de Ensino Médio Técnico Integrado.

Em 2012, a instituição integrou as suas ofertas a Graduação em Licenciatura em Matemática e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cujo órgão demandante foi o Ministério do Desenvolvimento Social. A implantação destes cursos foi prevista e estruturada nos documentos institucionais Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN.

Os cursos do Pronatec têm como finalidade principal ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância.

O *Campus* Santa Cruz e a Oferta do PRONATEC

Com o intuito de apresentar como aconteceram as ofertas do Pronatec no *Campus* Santa Cruz, faremos uma avaliação de desempenho, em que examinaremos o número de vagas oferecidas e o número de matrículas alcançadas nos devidos cursos ofertados durante os três anos de vigência do programa. De acordo com a tabela 1, temos as informações sobre o ano de 2012, mediante os eixos tecnológicos.

Tabela 1: total de ofertas em 2012 do Pronatec.

Eixos tecnológicos	NV¹⁸	NM¹⁹	%
Controle e processos industriais	240	157	65,4%
Gestão e negócios	240	194	80,8%
Informação e comunicação	250	202	80,8%
Infraestrutura	80	52	65,0%
Total	810	605	74,7%

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018)

Em 2012, foram oferecidas 810 vagas divididas nos quatro eixos tecnológicos, sendo os eixos de Gestão e negócios e Informação e Comunicação os mais procurados.

Vamos observar a distribuição de vagas em cada curso por eixo tecnológico, começando na tabela 2, com o eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais.

18 **NV** – Número de vagas em cada tabela.

19 **NM** – Número de matrículas em cada tabela.

Tabela 2: oferta em 2012 de Controle e processos industriais.

Cursos	CH²⁰	NV	NM
Ajustador mecânico	200	40	39
Desenhista mecânico	200	40	0
Mecânico de man. de máquinas industriais	300	80	69
Mecânico de manutenção de refrigeração e climatização doméstica	290	80	49
Total	-----	240	157

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018)

Nesse eixo tecnológico, o curso de desenhista mecânico não houve participantes, mostrando que as ofertas neste eixo deviam ser revistas. Na tabela 3, expomos o eixo de Gestão e Negócios.

Tabela 3: Oferta em 2012 de Gestão e negócios.

Cursos	CH	NV	NM
Auxiliar de Recursos Humanos	160	80	72
Auxiliar de tesouraria	160	40	43
Auxiliar financeiro	160	40	0
Vendedor	160	80	79
Total	-----	240	194

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

Há uma contradição nesse eixo, porque há cursos com ótima procura e um dos cursos sem procura alguma, mesmo tendo a mesma carga horária. Ao seguir, na tabela 4, é possível visualizar os dados relativos ao eixo de Informação e comunicação.

20 CH – Carga horária de cada curso.

Tabela 4: oferta em 2012 de Informação e Comunicação

Cursos	CH	NV	NM
Montagem e manutenção de computadores	200	90	79
Operador de computador	160	160	123
Total	-----	250	202

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

Os dois cursos oferecidos foram bem aceitos pelos candidatos. Na tabela seguinte, apresentamos o eixo de Infraestrutura, com um único curso.

Tabela 5: Oferta em 2012 de Infraestrutura

Cursos	CH	NV	NM
Eletricista insta predial de baixa tensão	300	80	52
Total	-----	80	52

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018)

Apesar do curso de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão ter sido o único curso oferecido em Infraestrutura, a sua procura foi de 65% (tabela 1), mostrando um razoável interesse pela área.

Em 2012, menos de 75% das 810 vagas ofertadas foram preenchidas, gerando a diminuição na oferta em 2013, assim como a mudança do eixo de Infraestrutura para Desenvolvimento educacional e social, conforme a tabela 6.

Tabela 6: total de ofertas em 2013 do Pronatec

Eixos tecnológicos	NV	NM	%
Controle e processos industriais	160	136	85,0%
Gestão e negócios	80	80	100,0%
Informação e comunicação	60	46	76,7%
Desenvolvimento educac. e social	40	32	80,0%
Total	340	294	86,5%

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

Vemos um aumento percentual na procura pelos cursos oferecidos, entre as 340 vagas oferecidas e as 294 vagas ocupadas. Isso é um fato significativo, pois demonstra um melhor aproveitamento dos recursos em 2013. Na tabela 7, apresentamos os cursos de Controle e processos industriais.

Tabela 7: oferta em 2013 de Controle e processos industriais

Cursos	CH	NV	NM
Ajustador mecânico			
Instalador de ref. e climatização doméstica	160	40	23
	200	40	38
Mecânico de máquinas industriais	300	40	38
Mecânico de manutenção	200	40	37
Total	-----	160	136

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

Observa-se que, nesse eixo, todos os cursos ofereceram 40 vagas, que foram preenchidas. Vejamos, na tabela 8, o eixo de Gestão e negócios.

Tabela 8: oferta em 2013 de Gestão e negócios.

Cursos	CH	NV	NM
Auxiliar de Recursos Humanos	160	40	40
Vendedor	160	40	40
Total	-----	80	80

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

É interessante notar as mudanças das ofertas de 2012 para 2013: o curso no qual não houve matrícula anteriormente foi suprimido, e neste eixo houve 100% de aproveitamento das vagas. Informação e Comunicação é o eixo que está exposto na tabela 9.

Tabela 9: oferta em 2013 de Informação e comunicação.

Cursos	CH	NV	NM
Montagem e reparador de computadores	200	30	28
Operador de computador	160	30	18
Total	-----	60	46

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018)

O eixo manteve os dois cursos, mas decresceu de 250 para 60 vagas. Mesmo assim, dessas 60 vagas, apenas 76% foram preenchidas. Na tabela 10, apresentamos o eixo Desenvolvimento educacional e social.

Tabela 10: oferta em 2013 de Desenvolvimento educacional e social.

Cursos	CH	NV	NM
Auxiliar de secretaria escolar	200	40	32
Total	-----	40	32

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018)

O curso de auxiliar de secretaria escolar atingiu 80% das vagas ofertadas, o que é um ponto positivo como resultado nesta oferta. As ofertas em 2014 diminuíram mais uma vez: agora o Pronatec com 310 vagas, distribuídas mais uma vez em 4 eixos tecnológicos, mediante a tabela 11.

Tabela 11: total de ofertas em 2014 do Pronatec.

Eixos tecnológicos	NV	NM	%
Controle e processos industriais	110	112	101,8%
Gestão e negócios	100	103	103,0%
Informação e comunicação	60	28	46,7%
Produção cultural e design	40	0	0,0%
Total	310	243	78,4%

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

Vemos que os eixos “Controle e processos industriais” e “Gestão e negócios” atingiram excelentes índices de aceitação entre o público alvo, entretanto o último eixo não foi atrativo, pois nenhum candidato se inscreveu. Os cursos de Controle e processos industriais estão expostos na tabela 12.

Tabela 12: oferta em 2014 de Controle e processos industriais.

Cursos	CH	NV	NM
Instalador de ref. e climatização doméstica	200	40	40
Mecânico de ar condicionado automotivo	200	40	42
Torneiro mecânico	160	30	30
Total	-----	110	112

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

O eixo de Controle e processos industriais trouxe uma mudança na oferta de cursos e obteve-se um excelente resultado, com todas as vagas preenchidas. Na tabela 13, está exposto o eixo de Gestão e negócios.

Tabela 13: oferta em 2014 de Gestão e negócios.

Cursos	CH	NV	NM
Auxiliar administrativo	160	20	20
Auxiliar de Recursos Humanos	160	40	42
Vendedor	160	40	41
Total	-----	100	103

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

A procura dos cursos de Gestão e negócios superou as expectativas. Mediante o cancelamento da matrícula, após o aluno não frequentar nenhuma aula na primeira semana do curso a Secretaria Acadêmica convoca o próximo candidato da lista de espera. Desse modo, o total de matriculados excedeu o número de vagas, nesse caso atingindo 103% das vagas oferecidas. Informação e comunicação é o eixo que está exposto na tabela 14.

Tabela 14: oferta em 2014 de Informação e comunicação.

Cursos	CH	NV	NM
Montagem e reparador de computadores	200	60	28
Total	-----	60	28

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

O eixo de Informação e comunicação restringiu a um único curso, mas mesmo assim, teve pouquíssimo aproveitamento. Na tabela 15, apresentamos o eixo de Produção cultural e design.

Tabela 15: oferta em 2014 de Produção cultural e design.

Cursos	CH	NV	NM
Assistente de Produção Cultural	160	40	0
Total	-----	40	0

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

O novo eixo não se mostrou interessante para o público, porque foi visto que nenhum candidato se inscreveu. Agora, faremos um resumo dos 3 (três) anos de Pronatec no *Campus* Santa Cruz do IFRN, conforme a tabela 16.

Tabela 16: total de ofertas Pronatec no *Campus* Santa Cruz.

Ano	NV	NM	%
2012	810	605	74,7%
2013	340	294	86,5%
2014	310	243	78,4%
Total	1460	1142	78,2%

Fonte: coordenação do Pronatec *Campus* Santa Cruz (2018).

Nos três anos de ofertas do Pronatec no *locus* da pesquisa, o ponto mais importante é o decréscimo de vagas, que em 2013 fez o percentual de matrículas aumentar, porém, em 2014, houve um aumento em relação ao primeiro ano, mas que, ao mesmo tempo, representou uma diminuição em relação ao ano anterior.

Considerações Finais

Neste texto, com o intento de expor como a política pública do Pronatec se desenvolveu no Campus Santa Cruz do IFRN, apresentamos os dados dos três anos de oferta do programa no *Campus*. Assim, observamos que houve a oferta de 1460 vagas, das quais 1142 foram preenchidas por pessoas em situação de vulnerabilidade social. Esses participantes eram provenientes do demandante, o Ministério do Desenvolvimento Social, órgão responsável por inscrever e encaminhar a população da região para se matricular nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Os cursos oferecidos tinham carga horária máxima de 300 horas, como uma forma de aligeirar a Educação Profissional, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Ao traçarmos os três anos de ofertas do Pronatec pelo *Campus* Santa Cruz, não foi possível mostrar o quantitativo de concluintes, fato a ser investigado posteriormente.

Referências

BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Discurso da Presidente da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego.** 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego>. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regula o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regula o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em: 14/07/2019.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. N. 24. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretária de Avaliação e Gestão da Informação, 2005.

BRASIL. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 29 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Histórico**. Santa Cruz: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/Campus/santa-cruz/institucional/historico.html>. Acesso em: 14/07/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portal da Memória**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal2.ifrn.edu.br/centenario/cronologia>. Acesso em: 14/07/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvi-**

to Institucional 2009 - 2014. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/planejamento/PDI__20092014_Versao_Final%20-2029%2006%2009%20%20as%2018h30%20-%20encaminhada%20ao%20MEC.pdf/view. Acesso em: 14/07/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN:** um documento em construção (2004 a 2006). Natal: IFRN, 2006. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp_2004.pdf. Acesso em: 14/07/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto político-pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 14/07/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Guia Pronatec de Cursos FIC. 2016.** Disponível em: https://map.mec.gov.br/attachments/74900/guia_pronatec_de_cursos_fic_2016.pdf. Acesso em: 29 set. 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, T. G. S. de. **O Pronatec e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. De Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, p.31 – 52, 1973.

EIXO 2

Políticas e Avaliação da Educação Básica



Política de Financiamento da Educação Básica: O FUNDEB na Realidade das Redes Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e Municipal de Natal

Maria Aparecida dos Santos Ferreira
<https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>

Magna França
<https://orcid.org/0000-0002-4756-0991>

Janaína Lopes Barbosa
<https://orcid.org/0000-0001-9682-2428>

Introdução

Dada a importância da educação enquanto política de Estado, é imperativo que se analisem os seus principais desafios, notadamente, em termos de seu financiamento, engendrados pelo restritivo cenário de médio prazo que se impõe às finanças públicas brasileiras. Nesse contexto, o maior investimento na educação básica é feito por meio de fundo de cunho contábil.

Com essa definição, o Estado tem utilizado estratégias para difundir esse propósito e, para tanto, a descentralização de responsabilidades sociais se faz necessária em decorrência das novas exigências do capital. No contexto das políticas educacionais, o financiamento da educação básica é o campo que mais utilizou dessa estratégia, tendo sua representatividade a efeito, por meio de fundos e recursos repassados diretamente para os entes federados operacionalizados por adesão, via planos, programas e projetos. O regime de colaboração se estabelece enquanto instrumento necessário à garantia de padrões mínimos de equidade e qualidade da educação ofertada por estados e municípios, levando em consideração as assimetrias existentes no território brasileiro.

As principais transformações na estrutura da educação básica brasileira após a Constituição Federal de 1988 se deram a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, fruto de um plano de gestão fundamentado em ações descentralizadoras e de um ajuste fiscal referenciado nas políticas fundamentadas no neoliberalismo.

É nesse contexto que é aprovada a Política de Fundos contábeis para financiar a educação básica, em um primeiro

momento, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em um segundo momento, chamado de Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB).

A política de Fundos e o financiamento da educação, em 2016, no período que o governo de Michel Temer assumiu a condução política do país, adota um conjunto de reformas que atende aos interesses do sistema capitalista e das imposições dos donos da capital. Associado à recente recessão econômica, o governo federal reacendeu, de forma mais contundente, o controle dos gastos públicos, com destaque para o surgimento de projetos que resultaram na aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual institui um Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União.

Por outro lado, a mesma regra reconhece o caráter excepcional da educação, mantendo a diretiva constitucional da aplicação mínima de recursos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Dessa forma, a partir de 2018, a aplicação mínima deverá corresponder ao mínimo do ano anterior, atualizado pelo IPCA acumulado nos 12 meses, encerrados em junho do exercício anterior. Isso implica que, durante a vigência da EC nº 95, as despesas na área não podem ser inferiores, em termos reais, ao valor do mínimo constitucional em 2017 – aumentos reais são possíveis desde que haja redução em despesas de outros ministérios²¹.

21 Cabe ressaltar que a Complementação da União ao Fundeb, uma das despesas federais mais significativas do setor de educação, não é considerada no cômputo do teto dos gastos.

A mudança na política fiscal é real, todavia os estudos sobre o FUNDEB mostram que até o presente momento. a Emenda Constitucional nº 53/2006 não foi alterada, estando, porém em debate na Câmara dos Deputados, em função da periodicidade desse Fundo ir até 2020, com o dever de definir uma nova política de financiamento da educação, mas com um novo fundo, denominado FUNDEB Permanente.

O presente estudo objetiva analisar a política de Fundos – FUNDEF e FUNDEB – fazendo um recorte para Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) como mantenedor principal da educação básica, ou seja, o FUNDEB, cujos dados coletados em fontes do MEC e legislação específica, forneceram subsídios referentes à receita e despesa voltadas à manutenção e valorização dos profissionais da educação das redes estadual de ensino do RN e municipal de Natal/RN, no período 2007 – 2015.

Como procedimento metodológico, foram consultados teóricos que discutem a temática do financiamento da educação, além de análise documental, com dados de recursos do FUNDEB publicados no SIOPE/FNDE e atualizados pelo IPCA/IBGE (corrigidos pela calculadora do cidadão - Banco Central do Brasil – 12/2007 a 01/2015).

A Política de Fundos Contábeis da Educação Básica

A primeira medida na gestão de Fernando Henrique Cardoso foi a Emenda Constitucional no 14/1996 (1996a), que objetivou definir o regime de colaboração e a redistribuição de recursos entre os entes federados. Por outro lado, mesmo com

essa Emenda estabelecendo o papel suplementar da União, houve a necessidade de explicitação das diretrizes que permitissem operacionalizar o regime de colaboração entre Estados e Municípios quanto à oferta do ensino fundamental. Essa Emenda modificou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de modo que reduziu a participação da União na aplicação dos recursos vinculados constitucionalmente e ampliou as responsabilidades das esferas estaduais e municipais com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei n. 9.424/96.

Esse Fundo contábil, conforme descrito no art. 60 da ADCT, reservou recursos da vinculação de impostos à educação dos governos estaduais e municipais, na proporcionalidade de, no mínimo, 60% destinado anualmente à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público e 40% do total direcionado às despesas diversas consideradas como de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996b).

A reorganização na distribuição dos recursos destinados à educação pelo FUNDEF demonstrou a prioridade no ensino fundamental em função de outras etapas da educação básica. Tal fato não aconteceu por acaso, uma vez que estava relacionado com as orientações superiores dos organismos internacionais, das novas demandas do processo produtivo e, conseqüentemente, de princípios da gestão gerencial, cujo termo integra as proposições da reforma educacional²² brasileira

22 Segundo Popkewitz (1997), as reformas educacionais constituem-se como ins-

durante a gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003).

Os recursos financeiros que compunham o FUNDEF eram originários de 15% de impostos, Lei Complementar n. 87/96 e complementação da União. A complementação da União ao FUNDEF era calculada a partir do valor mínimo nacional por aluno/ano. Os Fundos estaduais e municipais recebiam esse complemento quando não podiam arcar com os custos acarretados pelo valor do aluno/ano. A definição desse valor mínimo por aluno era realizada mediante decreto presidencial em meio à vigência do Fundo.

Considera-se que ocorreu a baixa participação de recursos por intermédio do governo federal, limitando a potencialidade do efeito redistributivo desse Fundo, o qual atribuía um custo considerado baixo por aluno. Um dos seus objetivos seria reduzir as desigualdades escolares entre estados e municípios, bem como democratizar o acesso à educação. Todavia, esses objetivos não foram plenamente contemplados, visto que a maior parte dos recursos destinados ao ensino fundamental era proveniente dos estados e municípios e não da União (LIMA, 2019).

De acordo com Pinto (2002), o FUNDEF representava, para o Executivo, um grande instrumento,

“contudo, a possibilidade de reduzir as diferenças entre estados nos gastos por aluno não se transformou em realidade porque, como já vi-

trumentos que visam promover o desenvolvimento econômico e as mudanças nos padrões culturais, tendo em vista um escopo de solidariedade nacional.

mos, o governo federal não cumpriu o papel que lhe cabia de equalizar os gastos” (PINTO, 2002, p.128).

Em outra perspectiva, Rossinholi (2010, p. 9) compreende que o FUNDEF praticamente universalizou o ensino fundamental, de modo que “induziu à municipalização do ensino, alterando substancialmente o perfil de sua oferta no país. Ademais, representou aumento salarial dos docentes nas regiões mais pobres e avançou ao estabelecer o custo-aluno em nível estadual”, visto que ocorreu a descentralização de recursos, em conta própria, por meio das agências do Banco do Brasil de cada governo estadual e municipal.

Considera-se que a política de Fundos instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso e a LDB são instrumentos que visam à superação dos obstáculos federativos e à implementação do regime de colaboração. Essas legislações definiram os estados e municípios enquanto entes federados, responsáveis pela oferta da educação básica pública. Outrossim, estabeleceram critérios de gasto público com a educação, com o intuito de combater a desorganização administrativa, fiscal e estabelecer mecanismos na distribuição de recursos e nas atribuições dos entes federados.

Cury (2017) entende que, em matéria de política educacional e financiamento da educação, o FUNDEF representou um impacto maior do que a própria LDB, Lei nº 9.394/96. Para ele, a Lei do FUNDEF tange, ao mesmo tempo, o pacto federativo e o sistema de financiamento do ensino obrigatório, seja pela subvinculação, seja pelo maior controle dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação.

Quanto à questão da colaboração federativa, considera-se que “as primeiras iniciativas com o objetivo de fortalecer o regime de colaboração e estabelecer ações supletivas e redistributivas da União para com os entes subnacionais tiveram lugar no governo de Fernando Henrique Cardoso” (CABRAL NETO; CASTRO; BARBALHO, 2014, p. 60). Essas iniciativas ocorreram, especialmente, mediante o FUNDEF, que possuía um caráter redistributivo dos recursos públicos educacionais. Os autores argumentam, ainda, sobre a criação de um conjunto de programas e parâmetros nacionais para apoiar os estados e os municípios na organização dos seus sistemas de ensino. Essa iniciativa estaria relacionada com uma tentativa de constituir um regime de colaboração. Entre esses programas, destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), idealizado no âmbito do Fundoescola (2001), compondo um elenco de 22 planos e projetos, decorrente de um acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial, objetivando modernizar a gestão educacional utilizando a lógica do mercado. Nesse contexto, a política educacional era direcionada ao alcance desses objetivos, pautada nos princípios de descentralização, privatização e qualidade.

De acordo com Gentili e Oliveira (2013), a mudança na política educacional no governo Luiz Inácio Lula da Silva se caracterizou por ser democrático-popular e reverteu significativamente o desinvestimento social que havia marcado a gestão anterior, pautada nas políticas neoliberais. A partir do ano de 2003, as políticas públicas estavam sendo conduzidas para promover a equidade na distribuição de renda, resultando no acesso da parcela mais pobre da sociedade aos direitos. “O aumento progressivo e sistemático do gasto público social

durante os dois governos do presidente Lula é uma clara evidência disso” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

O governo Lula criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, pela Emenda Constitucional nº 53/2006, expandindo o leque de abrangência e redefinindo critérios para a complementação da União, que passa a exercer papel supletivo e participativo do esforço federativo cooperativo.

A complementação da União está prevista para aqueles estados e municípios que não atingirem os valores mínimos determinados pelo custo aluno, especificado para cada modalidade de ensino e fixada pelo poder executivo. O total a ser complementado pela União é de, no mínimo, 10% do total de recursos colocados no Fundo pelos estados e municípios. Isso significa dizer que “se, por exemplo, em um determinado ano, o total de recursos dos Estados e Municípios pertencentes ao FUNDEB for de 80 milhões, o governo federal alocará pelo menos 8 milhões como complemento ao FUNDEB” (AMARAL, 2012, p. 137-138).

A política de Fundos repercutiu sobre a assimetria dentro dos municípios de um mesmo estado e normatizou, ainda que de forma limitada, formas de colaboração entre esses entes federados. Contudo, mesmo com o FUNDEB, essa política não foi suficiente para sanar as desigualdades educacionais entre os estados e as regiões brasileiras, mesmo que apon-te melhor redistribuição dos recursos, porém, não pode ser considerada um instrumento de equalização para o sistema educacional brasileiro. Com efeito, apesar da significativa melhoria do formato de participação da União no FUNDEB,

a Emenda Constitucional nº 53/2006 não modificou de maneira substancial o papel constitucional da União no financiamento educacional. Assim, a União permanece assumindo um papel suplementar emergencial, ou seja, participa apenas quando os fundos estaduais não alcançam o valor mínimo por aluno (LIMA, 2019).

Conforme Abrucio (2010), seria necessário que a União não só complementasse o dinheiro que falta para chegar à meta básica, mas também que fizesse política redistributiva independentemente disso. Caso contrário, “a equalização se dá num patamar mínimo, e as redes dos estados mais ricos tendem a ter uma diferença substancial de condições em relação aos demais” (ABRUCIO, 2010, p. 64).

Ademais, o FUNDEB apresentou repercussões positivas para a valorização da carreira e remuneração dos professores das redes públicas estaduais e municipais de ensino. Essa melhoria aconteceu não apenas por conta da obrigatoriedade legal de, no mínimo, 60% dos recursos, tanto do FUNDEF, quanto do FUNDEB, serem destinados exclusivamente ao pagamento da remuneração desses profissionais, mas também em razão de a legislação do FUNDEB destacar a necessidade da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais da educação escolar pública, definindo um prazo para elaboração ou adequação de planos de carreira, no âmbito dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Os aspectos mais significativos da discussão sobre financiamento da educação é compreender de que forma é feita a vinculação constitucional de impostos exclusivamente destinados à manutenção e remuneração docente.

O FUNDEB na Valorização da Remuneração dos Professores das Redes de Ensino Estadual do RN e Municipal de Natal (2007 – 2015)

Nas décadas de 1990 e 2000, a política de Fundos, especificamente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dá ênfase à valorização profissional, investindo recursos na melhoria da remuneração dos professores.

Considerou-se, nesse estudo, o entendimento sobre vencimento e remuneração, sendo o primeiro o valor estabelecido em tabela salarial, de acordo com o nível de formação acadêmica (progressão/promoção), tempo de serviço ou outro mecanismo de movimentação da carreira (avaliação de desempenho). A remuneração é composta pelo vencimento mais algumas gratificações fixas e variáveis especificadas no contracheque e detalhados na folha de pagamento. Em relação ao salário, esse termo é semelhante ao vencimento, mas designado aos servidores contratados sob o regime celetista. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), aprovado pela Lei federal n. 11.738/2008, incide sobre o vencimento, de forma que ele nunca seja inferior ao valor determinado.

Os recursos do FUNDEB têm a prerrogativa de investir 20% da arrecadação de impostos e transferências na valorização (remuneração) dos professores da educação básica, de acordo com o total de docentes das redes de ensino municipal de Natal e estadual do RN, como também na manutenção e desenvolvimento da educação. Para o acesso aos dados, a principal fonte é o Sistema de Informações sobre Orçamentos

Públicos em Educação (SIOPE) do FNDE/MEC. Nele, identificamos de que forma os recursos do FUNDEB são aplicados pelas redes de ensino estadual do RN e do município de Natal, no período de 2007 a 2016.

Nas tabelas a seguir, é considerado o que determina a legislação do Fundo, ou seja, do total de arrecadação pelos entes federados (estados e municípios) deve ser aplicado o mínimo de 60% na valorização dos profissionais da educação, enquanto o restante (40%) deve ser aplicado na manutenção do ensino.

Na rede pública estadual de ensino do RN, o valor mínimo definido, conforme a Lei n. 11.738/2008, somente foi creditado no vencimento dos professores a partir de 2011. Nos dois anos anteriores, ou seja, em 2009 e 2010, havia o pagamento de gratificações adicionais na remuneração (abono) enquanto estratégia por parte do governo do RN para se chegar ao valor determinado por lei. Entretanto, é válido destacar que essa estratégia utilizada pelo governo local era prevista na própria legislação, quando no § 2º do artigo 3º estabelece: “até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título”.

Tabela 1: recursos do FUNDEB arrecadados e aplicados com a manutenção da educação básica e remuneração dos profissionais do magistério no Estado do RN, no período 2007 a 2015.

ANO	Re- ceita (FUN- DEB)	Appli- cação MDE	(%)	Appli- cação Re- mune- ração	(%)	Saldo (R\$)
2007	311.765.042	27.653.559	8,87	277.595.593	89,04	6.515.889
2008	433.659.147	62.967.308	14,52	370.648.473	85,47	43.366
2009	472.127.027	66.900.400	14,17	405.179.414	85,82	47.213
2010	539.985.816	117.068.925	21,68	415.249.092	76,9	7.667.799
2011	631.330.642	124.182.737	19,67	504.243.784	79,87	2.904.121
2012	688.495.828	71.328.168	10,36	617.098.811	89,63	68.850
2013	717.918.760	95.339.611	13,28	597.810.951	83,27	24.768.197
2014	805.327.043	155.428119	19,3	672.689.679	83,53	-22.790.755
2015	878.534.385	131.516.597	-14,97	743.503.650	84,63	3.514.138
Média	608.793.743	94.709.492	-	511.557.716	-	-

Fonte: SIOPE/FNDE (2007-2015). Dados atualizados pelo INPC/12/2015.

Os recursos efetivados em remuneração, vistos na tabela 1, têm onerado a maior parte dos valores arrecadados nesse setor, o que significa que a média de 85% é destinada ao pagamento da remuneração.

Apesar do crescimento dos valores gastos com remuneração, vê-se que há uma queda no valor aplicado no ano de 2013 em relação ao ano anterior, voltando a crescer nos anos de 2014 e 2015. Quando se analisa os percentuais desses gastos, identifica-se que o ano de 2010 foi o de menor percentual aplicado (76,9%); já no ano de 2012, foi aplicado o maior percentual de recursos (89,63%). Contudo, em todos os anos, os

gastos com remuneração são, predominantemente, maiores do que os gastos com manutenção. Em relação ao ano de 2014, chama atenção o valor de R\$ 22.790.755 gasto a mais que o total arrecadado, uma vez que a receita foi de R\$ 805.327.043 e o estado gastou R\$ 828.117.798, valor identificado com a soma da despesa em manutenção e remuneração.

Com relação à tabela 2, os valores são concernentes à carga horária de 30 horas, definido no Plano de Cargos, Salário e Remuneração (PCCR). Portanto, o professor recebe seu vencimento proporcionalmente ao que determina a lei do Piso.

Tabela 2: funções docentes e valores das despesas em cada folha de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN no período 2009 a 2015.

Valores Monetários					
Mês/ Ano	Funções docentes	Códigos de remuneração (Vantagens e Descontos)	Valor total (R\$)	Crescimento anual	Crescimento médio anual
Out/2009	17.295	101.446	14.865.339,50	-	10,5%
Out/2010	17.351	104.728	16.713.803,21	12,4%	
Out/2011	16.939	101.313	19.188.864,32	14,8%	
Out/2012	17.053	114.310	26.855.273,44	40,0%	
Out/2013	16.671	120.570	27.551.297,58	2,6%	
Out/2014	14.804	99.364	26.865.707,88	-2,5%	
Out/2015	14.038	92.941	29.931.475,28	11,4%	

Fonte: Observatório do PNE (2007-2015).

Os dados da tabela 2 apresentam o número de funções docentes na rede pública estadual de ensino do RN, no período de 2009 a 2015, os quais revelam uma redução gradual das despe-

sas ao longo dos anos. Destaca-se que a redução de funções docentes se apresenta consoante aos dados analisados em todas as etapas da educação básica. Por outro lado, essa redução no número de professores com vínculo efetivo com a rede pode ser consequência do aumento de professores temporários, uma vez que se identificou a realização de, no mínimo, 2 concursos na rede para essa função no período analisado.

Investimentos do FUNDEB na Remuneração dos Docentes da Rede Municipal de Ensino Público de Natal/RN (2007-2015)

Os municípios integram aos demais entes federados a responsabilidade pelo maior quantitativo de matrículas e a distribuição de recursos dos Fundos, a fim de garantir a educação básica obrigatória para todos(as). No caso do município de Natal, os recursos oriundos de impostos e transferências devem ser aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino da educação básica pública e na valorização do magistério dos profissionais da educação, para a condigna remuneração. Nesse sentido, a seguir verifica-se a receita do Fundo e a aplicação dos recursos conforme diretriz legal.

Na tabela a seguir, apresenta-se a receita do FUNDEB, transferência, aplicação financeira e complementação da União ao Fundo, no município de Natal (2007-2015).

Tabela 3: receitas do FUNDEB no município de Natal (2007-2015)

Período	Receita ao FUNDEB	Transferência ao FUNDEB	Aplicação Financeira do FUNDEB	Complementação da União ao FUNDEB	Receita (Total) do FUNDEB
2007	75.669.123,43	6.837.174,21	248.434,65		82.754.732,29
2008	102.341.447,66	6.821.188,42	874.535,94		110.037.172,02
2009	103.554.053,98	14.631.315,84	500.399,83		118.685.769,65
2010	113.224.155,33	5.339.171,09	166.028,18		118.729.354,60
2011	121.866.693,95	18.550.091,01	877.107,92	1.681.956,54	142.975.849,43
2012	122.284.481,27	15.805.358,22	377.755,82	2.480.278,10	140.947.873,42
2013	124.465.541,06	21.452.582,11	561.951,70	1.069.197,38	147.549.272,25
2014	124.451.160,46	18.413.945,22	537.705,67	4.101.818,19	147.504.629,53
2015	119.865.739,21	26.189.153,25	931.483,11	15.070.529,52	162.056.905,09

Fonte: SIOPE/FNDE (2007-2015)

Nos dados apresentados na tabela 3, verifica-se que a receita do FUNDEB apresenta um crescimento real de 58%, passando de R\$ 75.669.123,43, em 2007, para R\$ 119.865.739,21, em 2015. Entretanto, entre 2014 e 2015, constata-se uma mudança com a redução dos recursos em valores reais, ou seja, perda no quantitativo de dinheiro a ser aplicado na remuneração e na manutenção e desenvolvimento da educação, em virtude dos problemas da economia e das ações, tal como a isenção fiscal, adotada pelos governos no controle de crises da economia.

Observa-se que os recursos das transferências do FUNDEB vêm apresentando oscilações ao longo do período, o que significa o reflexo da vinculação dos recursos à matrícula, pois as transferências têm a vinculação das necessidades de cada ano, em que o Estado transfere os recursos que faltam para completar o valor aluno. Conforme explica Amaral (2012, p. 132), “o fundo é constituído em cada Estado e o efeito provocado pela sua constituição é o de redistribuir os seus recursos dentro do próprio Estado”.

O FUNDEB apresenta, anualmente, um adicional de recursos pela via de transferências ao Fundo que está sob a responsabilidade do estado. Ou seja, o RN repassou para Natal compor as receitas do FUNDEB um montante de recursos que representa um crescimento real de 283%. Isto é, em 2007, o valor das transferências correspondia a R\$ 6.837.174,21, chegando, em 2015, ao valor de R\$ 26.189.153,25. Observa-se que, desde 2011, o estado do RN vem recebendo complementação ao FUNDEB, período de 2011 a 2015, crescendo de R\$ 1.681.956,54 para R\$ 15.070.529,52.

No tocante à evidência de aplicação de recursos do FUNDEB na poupança, a legislação permite aos gestores do executivo aplicar os recursos para rendimentos bancários, sendo uma maneira de agregar mais recursos, aplicando e acrescentando os juros ao montante de recursos, sendo uma prática frequente no município de Natal/RN.

Na tabela a seguir, apresentam-se os valores do FUNDEB aplicados na remuneração (mínimo de 60%) e em MDE (o máximo de 40%), no período de 2007 a 2015.

Tabela 4: recursos do FUNDEB aplicado no pagamento do magistério (mínimo de 60%) e em MDE (máximo de 40%), no período de 2007a 2015.

Período	FUNDEB (60%) - Remuneração	%	FUNDEB (40%) – MDE	%	TOTAL APLICADO DO FUNDEB
2007	79.417.674,66	95,96	4.578.791,80	5,53	83.996.466,46
2008	103.054.641,40	93,65	6.693.914,77	6,08	109.748.556,16
2009	111.728.192,30	94,13	4.919.769,88	4,14	116.647.962,18
2010	117.286.111,58	98,78	1.443.109,32	1,21	118.729.220,90
2011	139.513.041,99	97,57	624.398,14	0,43	140.137.440,13
2012	137.687.764,93	97,68	294.826,28	0,20	137.982.591,22
2013	139.409.781,06	94,48	8.139.491,19	5,52	147.549.272,25
2014	148.826.423,58	99,95	32.649,50	0,02	148.859.073,09
2015	147.459.000,00	95,09	6.778.707,85	4,18	154.237.707,85

Fonte: SIOPE/FNDE (2007-2015)

Os dados da tabela evidenciam a aplicação dos recursos do FUNDEB na rede pública do município de Natal e na remuneração dos profissionais do magistério, ou seja, na folha de pagamento, sendo o valor mínimo de 60% insuficiente para o município cumprir outras demandas de MDE, de forma que, ao longo do período, uma média de 96% tem sido para a remuneração e apenas o restante para o investimento em MDE, que, na série histórica, não ultrapassou 6,08%.

Destaca-se que a maior parte dos recursos foi para o pagamento dos profissionais da educação, ou seja, para a folha de pagamento do magistério público, constituindo um percentual de 95,96% em 2007 e 95,09% em 2015, representando um montante de recursos no valor de \$79.417.674,66 em

2007 e R\$147.459.000,00, em 2015. No entanto, para a manutenção do ensino, os percentuais variaram de 5,53%, em 2007 para 4,18%, em 2015. Nota-se que o município de Natal utiliza a flexibilidade da legislação e não aplica a totalidade dos recursos do FUNDEB, com exceção de 2006, 2007 e 2013. É, portanto, notório que os órgãos fiscalizadores, aparentemente, não fazem objeções quanto a deixar de aplicar o total dos recursos do ano, permitindo um superávit dos recursos financeiros.

Considerações Finais

Vários avanços e recuos puderam ser observados na política de Fundos, porém a vinculação para a remuneração é uma novidade dos Fundos - FUNDEF e FUNDEB - sendo o primeiro para o magistério do ensino fundamental e o segundo para os profissionais da educação básica.

O crescimento nos gastos identificados nas tabelas evidencia que as duas redes têm apresentado uma arrecadação tributária positiva ao longo desses anos, uma vez que o FUNDEB é constituído de 20% de alguns impostos e transferências recebidas pelo Estado, o que pode possibilitar melhorias ao setor educacional, especialmente no que concerne aos gastos com manutenção e remuneração.

Observa-se que os recursos do FUNDEB no município de Natal e no RN vêm apresentando oscilações ao longo do período, o que significa o reflexo da vinculação dos recursos à matrícula, pois as transferências têm a vinculação das necessidades de cada ano em que o Estado transfere os recursos que faltam para completar o valor aluno.

Ressalva-se que as redes aplicam um percentual elevadíssimo de recursos do FUNDEB na remuneração dos professores, apresentando a média de 85% na estadual e 95% na municipal, portanto bem mais do que preconiza a legislação.

Os dados da realidade da rede municipal de ensino público de Natal e do RN explicitam que a maior parte dos recursos dos Fundos estão sendo aplicados na remuneração dos profissionais do magistério, ou seja, na folha de pagamento, sendo o valor mínimo de 60% insuficiente para o município cumprir outras demandas de MDE, visto que ao longo do período, o município de Natal investiu uma média de 96% na remuneração e um percentual muito inferior foi aplicado em MDE, não ultrapassando 6,08%.

Evidencia-se que os recursos dos Fundos para as redes municipal de Natal e rede estadual do RN já alcançaram o limite de atendimento e investimentos na valorização da remuneração dos professores, revelando uma particularidade de que esse mecanismo de valorização dos profissionais do magistério se apresenta como insuficiente, porém é de grande importância. O fator mais implicador da ampliação de recursos se fundamenta no formato fiscal que apresentam, pois os fundos têm uma dinâmica que se movimenta pela situação macroeconômica do país, portanto, em momentos de crise, a arrecadação e vinculação de recursos fica comprometida. Corroborando com essa perspectiva, Davies (2008, p. 37), analisa que, “a principal fragilidade do FUNDEB, assim como a do FUNDEF, é que traz poucos recursos novos para o sistema educacional com um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos já constitucionalmente vinculados à educação [...]”. Porém, os fundos são importantes

como políticas de valorização do magistério, considerando que permitiu a aprovação do PSPN, que reajusta os vencimentos dos profissionais do magistério anualmente.

O impacto na folha de pagamento e no crescimento dos recursos do FUNDEB para a vinculação do mínimo de 60%, tornou o mínimo em máximo, o que não significa que é incorreto, mas que o modelo precisa ser reformulado, com a ampliação das fontes de recursos e maior participação da União, conforme a definição do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e o projeto atual para tornar o FUNDEB permanente.

É importante atentar para o fato de que o FUNDEB não é o único mecanismo de financiamento da educação básica, apesar de ser o principal. Existem outros recursos vinculados a esse nível da educação que devem ser gastos nesse setor, inclusive, com manutenção.

No governo Michel Temer, as medidas de austeridades implementadas não ficaram restritas apenas aos efeitos da Emenda Constitucional nº 95/16. Outras ações apresentam reflexo no financiamento da educação, como por exemplo:

a) as mudanças nas regras da exploração do Pré-sal, por meio de leis federais de 2016 e 2018, privatizando a sua exploração, abrindo espaços para que os recursos não sejam aplicados, necessariamente, nas áreas mais importantes, no caso, alterando a distribuição de *royalties* destinados à saúde e educação; e

b) a prorrogação da Desvinculação da Receita da União (DRU) até 31 de dezembro de 2023, sendo decorrente da Emenda Constitucional nº 95, de 8 de setembro de 2016.

Nos últimos quatro governos, não se detectaram decisões políticas para a elevação do índice de investimento de recur-

sos na educação básica brasileira. Arranjos educacionais e a implementação de fundos contábeis foram aspectos predominantes, porém não caracterizando recursos novos. A aplicação de 10% do PIB, constante da meta 20 do PNE de 2014-2024, foi um passo importante, mas na atual conjuntura, o PNE e as suas metas tem sido desconsiderados, não estando no horizonte das políticas atuais.

O novo FUNDEB, ou seja, o FUNDEB Permanente em discussão no cenário político, continua sendo um impasse: os educadores e políticos defendem uma complementação de 20%, 30% e até 40% pela União aos entes federativos, enquanto o governo federal defende tão somente um acréscimo de 5%, isto é, passando de 10% para 15%.

Para dar lugar ao projeto que se encontra na Câmara Federal, o projeto substitutivo da Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende à PEC nº 15 de 2015, de 18 de fevereiro de 2020 (Substitutivo à PEC nº 15 de 2015), insere o FUNDEB no corpo de disposições permanentes da Constituição da República (Art. 212-A), preservando os avanços conquistados desde 2007, ampliando o aporte da União (de 10% para 20%) e os mecanismos de justiça federativa. Portanto, considera-se que esse percentual de aumento não será suficiente para as demandas da educação básica, no entanto, é um avanço, tendo em vista que aumenta em 100% a complementação da União.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 39-70. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012. 224 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996**. Regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm#art48. Acesso em: 30 abr. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB**, Lei nº. 9.394/96, 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da edu-

cação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 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 nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-legislacao>. Acesso em: 23 maio 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações sobre

Orçamentos Públicos em Educação. Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO): Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal. Rio Grande do Norte: 2007 a 2015. [2018u]. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-estaduais. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO): Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal. Natal: 2007 a 2015. [2018u]. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Subsecretaria de Planejamento Estratégico da Política Fiscal. **Aspectos fiscais da educação no Brasil**. 2018. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9::::9:P9_ID_PUBLICACAO:28264. Acesso em: 30 jul. 2018.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p.42-72, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7077/5271>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: um caminho percorrido, um presen-

te desafiante. 2017. Disponível em: <<http://www.apedu.org.br/site/2017/02/22/lei-de-dir-e-bases-da-ed-nacional-um-caminho-percorrido-um-presente-desafiante-prof-jamil-cury/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. p. 253-264. Disponível em: < https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

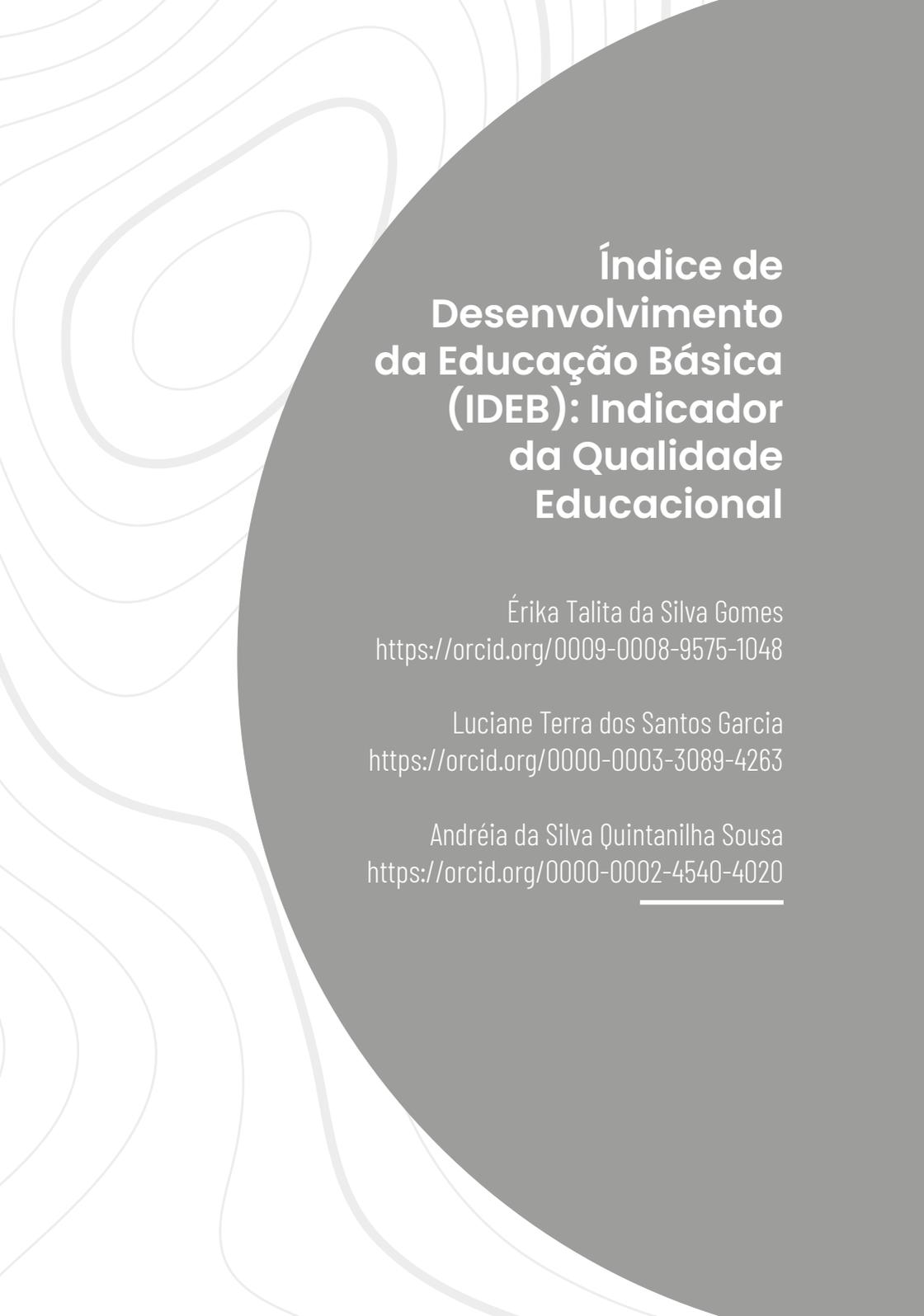
LIMA. Amilka, Dayane Dias Melo. **Relações federativas e o regime de colaboração**: desafios no financiamento da educação pública municipal de Parnamirim-RN (2009-2016). (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.108-135, set. 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 jul. 2018.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política so-

ciológica - poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSINHOLI, Marisa. **Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB**. Liber livro Brasília: DF, 2010.



Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Indicador da Qualidade Educativa

Érika Talita da Silva Gomes
<https://orcid.org/0009-0008-9575-1048>

Luciane Terra dos Santos Garcia
<https://orcid.org/0000-0003-3089-4263>

Andréia da Silva Quintanilha Sousa
<https://orcid.org/0000-0002-4540-4020>

Introdução

A universalização do acesso à educação básica e a erradicação do analfabetismo no Brasil ganham centralidade a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa Declaração foi aprovada na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, influenciando a agenda das políticas educacionais. A partir de então, marcos regulatórios e formulações legais foram implementados conforme as orientações desse horizonte político, que, entre outros aspectos, colocou a necessidade de avaliar a qualidade educacional.

Visando aferir e monitorar a qualidade da educação básica brasileira, em 2007, foi implementado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse indicador educacional tem sido retratado como parâmetro da qualidade educacional do país e tem dividido opiniões, tornando-se alvo de intensas críticas. Essas críticas enfocam desde a sua abrangência e influência no contexto escolar até o fato de o índice se tornar um mecanismo de responsabilização de docentes, gestores e discentes para a garantia da qualidade da educação, secundarizando indicadores educacionais vinculados à concepção de avaliação formativa e emancipatória.

Assim, o texto em pauta apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica que enfoca produções científicas publicadas em periódicos nacionais, no período de 2009 a 2015, nas plataformas digitais Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Capes (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), tendo sido selecionados trabalhos que discutiam a qualidade educacional e o Ideb. Para isso, realizaram-

-se buscas, nessas plataformas, usando as palavras-chave: qualidade, Ideb e avaliação externa. Dessa busca, na plataforma Scielo, retornaram 21 artigos científicos e, na Capes, 26 artigos, revisados por pares.

Após essa etapa de levantamento inicial dos possíveis trabalhos a serem analisados, foram lidos os seus respectivos resumos, introdução e a conclusão, para verificar aqueles que se encaixavam na exigência da pesquisa. Após essa análise, restaram onze artigos, conforme disposto no Quadro 1, lidos na íntegra, a fim de conhecer a concepção de qualidade educacional relacionada ao Ideb cujos autores identificaram em suas análises. Esses trabalhos foram agrupados em três eixos: 1) fatores que compõem a qualidade educacional; 2) uso dos resultados do Ideb; 3) Ideb e *accountability*.

Quadro 1 – Artigos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Autores	Nome do artigo	Eixo	Ano
Andréia Melanda Chirinéa e Iraide Marques de Freitas Barreiro	Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar	Fatores que compõem a qualidade educacional	2009
Almeida, Dalben e Freitas	O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional	Fatores que compõem a qualidade educacional	2013
Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares	Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional	Fatores que compõem a qualidade educacional	2013
José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves	Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino	Fatores que compõem a qualidade educacional	2013

Andréia Melanda Chirinéa e Carlos Fonseca Brandão	O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados	Fatores que compõem a qualidade educacional	2015
Silvana Mesquita	Os resultados do Ideb no cotidiano escolar	Uso dos resultados do Ideb	2012
Elton Luiz Nardi, Marilda Pasqual Schneider e Mônica Piccione Gomes Rios	Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras	Uso dos resultados do Ideb	2014
Cristiane Machado, Ocimar Munhoz e Adolfo Samuel de Oliveira	Avaliação da Educação Básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo	Uso dos resultados do Ideb	2015
José Francisco Soares e Flávia Pereira Xavier	Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb	Uso dos resultados do Ideb	2013
Dulce Mari Silva Voss e Maria Manuela Alves Garcia	O discurso da qualidade da educação e o Governo da conduta docente	Accountability e Ideb	2014
Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi	O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira	Accountability e Ideb	2014

Fonte: Plataformas digitais Scielo e Capes – 2018

Assim, este capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, introdutória, são apresentados os objetivos e o percurso metodológico. No segundo momento, discute-se a polissemia do conceito de qualidade educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em seguida, foram apresentados os trabalhos que discutem a concepção de qualidade educacional contida no Ideb, objeto da pesquisa. Por fim, têm-se as nossas considerações finais, em que o Ideb foi

apontado como indicador educacional fundado na racionalidade neoliberal e na perspectiva de avaliação regulatória cujos parâmetros difundem um referencial de qualidade educacional de viés economicista e gerencial, cujo *ethos* preza pela produtividade, eficiência e eficácia, desconsiderando, em grande medida, todas as condições em que os resultados são produzidos.

O IDEB EM FACE DA POLISSEMIA DO CONCEITO DE QUALIDADE EDUCACIONAL

Definir qualidade educacional é uma tarefa complexa, tendo em vista que o próprio conceito é polissêmico, ou seja, possui diversos significados que se modificam conforme o tempo e o espaço, considerando as demandas sociais de cada época (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Segundo Enguita (1994), a problemática da qualidade sempre esteve em discussão no mundo da educação, porém nunca teve tamanha centralidade.

O autor compreende que, no período do Estado de Bem-Estar Social vivenciado nos países centrais do capitalismo, a noção de qualidade educacional estava relacionada ao investimento em recursos materiais e humanos, considerando-se o custo por aluno, o número de alunos por professor, formação profissional, nível salarial, entre outros atributos. Ou seja, mede-se a qualidade pela quantidade de investimento, portanto, quanto mais recurso, maior será a qualidade da educação (ENGUITA, 1994).

Em contraposição a essa concepção de qualidade educacional, as políticas implementadas no período de hegemonia neoliberal voltam-se para o enxugamento de investimentos

econômicos e para a aferição de resultados do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a educação deve ter sua eficácia e eficiência avaliadas, sendo influenciada pela lógica das empresas privadas. Dessa forma, a qualidade educacional atrela-se às taxas de rendimento escolar, ao número de egressos em cursos superiores e às comparações internacionais de rendimento, entre outros atributos que estimulam a competitividade entre as escolas e os alunos (ENQUITA, 1994).

Nessa perspectiva economicista, a *accountability* é proposta como mecanismo para responsabilizar instituições e/ou indivíduos por meio da prestação de contas e das avaliações standardizadas. Nesse sentido, o modelo de *accountability* difundido pode trazer consequências negativas, visto que estimula a competitividade devido à maneira como são divulgados os resultados, promovendo, assim, o ranqueamento entre as escolas, entre outros aspectos (AFONSO, 2012).

Em uma perspectiva democrática, a *accountability*, porém, é vista como meio de promover maior participação social e transparência uma vez que, com a descentralização de poderes e encargos educacionais que marcou a reforma de diversos Estados, os governos locais ganharam mais autonomia e responsabilidades para executar as políticas públicas. Assim, as políticas de *accountability* possibilitam relações mais flexíveis e, são, segundo Afonso (2012, p. 478), “[...] susceptíveis de se aperfeiçoar ou reconstituir, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça [...]”.

Em contraposição à *accountability* democrática, tem ganhado centralidade nas políticas a perspectiva neoliberal e ge-

rencial, criticada por setores organizados da sociedade, que defendem uma concepção de qualidade educacional socialmente referenciada. Nessa concepção, além de fatores numéricos, analisar a qualidade educacional implica considerar as dimensões extraescolares e intraescolares que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Refletir sobre essas dimensões proporciona um entendimento mais abrangente do processo, possibilitando agir sobre ele, tendo em vista a sua melhoria.

Para compreender a qualidade educacional, entre outros atributos, é necessário considerar o nível socioeconômico e cultural dos estudantes que influenciam, sobremaneira, os resultados de aprendizagem que, muitas vezes, são naturalizados em nome da ideologia das capacidades naturais e do esforço pessoal. O nível da renda das pessoas, o acesso aos bens culturais e tecnológicos, o nível de escolarização e de participação dos pais na vida escolar do aluno vão interferir, significativamente, no sucesso ou fracasso do estudante (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

No que se refere às dimensões intraescolares, uma análise da qualidade educacional deve considerar o custo por aluno, a infraestrutura escolar, a gestão do trabalho pedagógico, a formação inicial e continuada dos professores, bem como a valorização profissional por meio de planos de carreira, benefícios e incentivos. Pensar em todas essas variáveis que permeiam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem é importante, visto que ajuda a elaborar políticas indutoras de mudanças e que combatam as desigualdades socioeconômicas e educacionais (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A qualidade educacional em uma perspectiva socialmente referenciada, portanto, segundo Silva (2009, p. 225) impli-

ca “[...] assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos”. Para isso, é imprescindível que haja uma política pública que possibilite a permanência dos alunos no ambiente escolar; o acesso a bens culturais como livros e aparelhos tecnológicos; a expressão artística; o desenvolvimento das capacidades e individualidades respeitadas; a construção de uma relação de aprendizagem entre os sujeitos; e vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009). Nesse sentido, não é possível analisar a qualidade apenas quantitativamente, pois muitas dimensões da qualidade educacional não podem ser medidas. As análises dos artigos, objeto desta investigação, revelaram semelhanças no tocante aos fatores que compõem a qualidade educacional, como se verá em detalhes mais adiante.

Cabe salientar que os autores estudados reconhecem que fatores intraescolares e extraescolares são importantes para a análise da qualidade educacional, visto que a construção de um indicador de qualidade como o Ideb deveria contemplar o maior número desses atributos. Mas, afinal, o que é o Ideb? É o que será discutido no próximo item.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Avaliação Regulatória

O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, foi proposto como meio de fornecer informações sobre a qualidade da educação do país. Foi implementado pela primeira vez em 1990, pelo Ministério da Educação, em parceria com as Se-

cretarias Estaduais, para avaliar crianças do 5º ano do ensino fundamental ao 9º ano, e do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. Desde a sua implantação, o Saeb vivenciou algumas reformulações, de forma que, em 2005, passou a ser composto por duas provas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Segundo o Inep (2017):

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ªsérie/5º ano) ou dos anos finais (8ªsérie/9º ano) do Ensino Fundamental escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 “e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. O Ideb é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos por meio do “Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da fe-

deração e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. No site do MEC, lê-se que esse

índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (MEC, 2019, s.p.).

Desse modo, percebe-se, claramente, que as avaliações estandardizadas criam um sistema de controle do que deve ser aprendido pelos alunos, reduzindo o currículo escolar, enfatizando a Língua Portuguesa e a Matemática e desconsiderando a realidade e a diversidade nacional. Assim, compreende-se que esse índice não abrange os atributos referentes à qualidade educacional em uma perspectiva socialmente referenciada que procura analisar fenômenos educacionais, considerando a heterogeneidade das relações educativas.

Como afirma Sousa (2017, p. 61), apoiada em Dias Sobrinho (2003), o campo da avaliação é complexo e se assume como política de “interesse público [que] se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social [...]”. Assim, ao crescer em complexidade e se inserir no âmbito político e social, a avaliação incorpora as contradições e assume seu

sentido ético e epistemológico. Como ética fundadora do sujeito, a avaliação assegura a subjetividade do outro, reconhece a alteridade e realiza a intersubjetividade, conforme afirma Dias Sobrinho (2003, p. 27). A avaliação, contudo, tende a ser exercida como controle externo e abrangente, de tal forma que permita as comparações em nível nacional e internacional. Isso minimiza a importância da cultura institucional e sua intencionalidade formativa.

Dessa forma, a restauração do sentido educativo da avaliação é um empreendimento mais do que necessário hoje, cujo norte deve ser traçado pelo seu sentido e articulação entre as diversas dimensões constitutivas da realidade humana (institucional, pessoal, cultural e social) (SOUSA, 2017). Em outras palavras, como alerta Souza (2014, p.86), a avaliação, influenciada pela *New Public Management* (NPM), “[...] passou a ser vista simplesmente como uma ferramenta da gestão pública e não mais ligada às ciências sociais”. Meny e Thoenig (1992) estabelecem a distinção entre avaliação como pesquisa aplicada e a avaliação tratada como auditoria ou “avaliação gerencialista”.

Nesse cenário, é preciso fazer, como propõe Souza (2014), uma “(re) conceituação” da avaliação que atribua maior importância às informações de tipo qualitativas, a fim de produzir as mudanças que se deseja alcançar (SOUSA, 2017). Não obstante a existência de diferentes visões e concepções de qualidade, a avaliação em educação atende aos pressupostos defendidos pelos organismos internacionais e é baseada nas medições e monitoramento de desempenho por meio de sistemas de “[...] indicadores provenientes de uma visão economicista da educação, para a qual são utilizados conceitos

relacionados à produtividade econômica, tais como os indicadores de eficiência, eficácia, insumo e efetividade” (BORGES, 2018, p. 115).

Assim, a criação do Ideb tem influenciado, em grande medida, o cotidiano das escolas, sendo considerado, no âmbito da política educacional, um retrato da qualidade educacional do país. Em função disso, muitos pesquisadores têm se debruçado para compreender suas consequências no contexto escolar, sua capacidade de medir a qualidade educacional, bem como a concepção de qualidade que difunde. Isso será debatido no próximo item.

Compreendo a Concepção de Qualidade que está sendo Difundida pelo IDEB, com Base nas Produções Científicas entre os Anos de 2009 a 2015

As análises das produções científicas, publicadas em periódicos nacionais, revelaram semelhanças e particularidades entre os trabalhos, agrupando-as em três eixos, que enfatizam:

- a) os fatores que compõem a qualidade educacional;
- b) o uso dos resultados do Ideb para melhoria de desempenhos institucionais e estudantis; e
- c) o Ideb como expressão das políticas de *accountability*.

Considera-se que os eixos não são excludentes entre si e que um mesmo artigo pode abordar mais de um desses eixos, visando, assim, agrupá-los pelas características predominantes, conforme se discute a seguir.

A qualidade educacional, como foi visto, é composta por várias dimensões que compreendem tanto fatores extraescolares, como o nível socioeconômico dos alunos, quanto intraescolares, a exemplo das condições de infraestrutura da escola, a formação inicial e continuada dos professores, a gestão escolar, entre outros. Uma vez que o Ideb somente reúne informações acerca do desempenho e do rendimento escolar, nesse eixo de discussão, foram agrupados cinco trabalhos que analisam a qualidade proposta pelo Ideb, considerando as dimensões da qualidade educacional como fatores predominantes.

Chirinéa e Brandão (2015) se propõem a discutir a qualidade da educação básica brasileira, legitimada pelas avaliações externas e os resultados divulgados pelo Ideb. Para isso, fazem uma análise dos fatores que influenciaram os modelos de avaliação externas no Brasil, como as influências neoliberais, da reforma do Estado em 1990 e o modelo gerencial de administração do aparelho público, entre outros aspectos abordados. Ademais, discutem o Saeb e as mudanças das provas que compõem esse sistema, que incidem na composição do Ideb.

Em decorrência do contexto em que o Ideb se origina, os autores defendem que, apesar de se caracterizar como proponente de políticas públicas, visando à melhoria da qualidade da educação pela valorização que confere aos dados estatísticos, esse índice promove uma espécie de quase-mercado educacional. Isso se expressa pelo estímulo à criação de *rankings*, pela bonificação vinculada à produtividade educacional e ao mérito e, conseqüentemente, pela concorrência entre as escolas.

Chirinéa e Brandão (2015) ainda consideram que, devido à complexidade do processo educativo, a qualidade da educação não pode ser mensurada somente por meio de testes

padronizados. Elas afirmam que essas “[...] medidas tornam a perspectiva da qualidade educacional limitada, por não considerar outros fatores além do desempenho estudantil. Possuem, portanto, um caráter reducionista” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 479). O trabalho demonstra que o Ideb abrange poucos aspectos da qualidade educacional e sobrevaloriza dados estatísticos, tornando-se insuficiente para uma análise da qualidade educacional. No entanto, consiste em importante ferramenta de promoção do mercado educacional, impulsionando a concorrência dos sujeitos, que devem responsabilizar-se pela melhoria dos resultados.

Essa concepção é compartilhada por Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1153), que se propõem a “[...] problematizar o conceito de eficácia escolar e contribuir com o debate acerca da avaliação educacional a partir da discussão da utilização do Ideb como instrumento capaz de aferir a qualidade educacional”. Dessa forma, discutem a configuração do Ideb, os dados utilizados para gerar o índice e o conceito de qualidade de educação desse indicador social. Os autores ainda alertam acerca da forma como o Ideb é divulgado para a população, visto que a escola é tida como única responsável pelo desempenho dos alunos, sem considerar a relação existente entre as políticas públicas, a rede de ensino e seu entorno social.

Defende-se que muitos fatores interferem no processo ensino-aprendizagem e que apenas um indicador não afere a eficácia desse processo. Para que retrate melhor a realidade, devem ser incluídas, portanto, mais variáveis na sua composição, visto que a qualidade da educação não pode ser aferida de forma desconectada das condições em que se produz. Em complemento à avaliação externa, sugere-se que as escolas

avaliem seu próprio desempenho, refletindo sobre o trabalho desenvolvido por ela própria.

Nesse sentido, Chirinéa e Barreiro (2009, p. 1) refletem “[...] sobre o olhar dado à qualidade, quando esta se refere a interpretação de índices e aprofundar as discussões sobre o real sentido da qualificação de escolas e sistemas de ensino.” Dessa forma, foi discutida a perspectiva quantitativista em que se deu a expansão da rede de ensino brasileira, na segunda metade do século XX, aumentando o número de vagas, porém sem investimentos suficientes para manter a qualidade do ensino. Os baixos resultados das avaliações de qualidade retratam, por conseguinte, essas transformações históricas introduzidas nos sistemas de ensino, entre outros aspectos (CHIRINÉA; BARREIRO, 2009). Apontam ainda que, muitas vezes, no contexto das políticas educacionais, a qualidade é relacionada ao desenvolvimento econômico do país e às demandas do mercado, em detrimento da consolidação do direito da população de ter uma educação de qualidade. Nesse sentido, as avaliações tornam-se instrumentos de medida e controle dos sistemas educativos, ao qual se adequa a elaboração de índices educacionais como o Ideb.

Dessa forma, a qualidade educacional perde o referencial de desenvolvimento humano para atrelar-se às demandas econômicas hegemônicas no atual contexto social. Nessa perspectiva, a expansão das escolas e dos sistemas escolares, sem os investimentos adequados, assume uma concepção minimalista de qualidade, definida por padrões econômicos, de forma que maus resultados apresentados pelas escolas e sistemas do país, em grande medida, retratam a situação de precariedade de investimentos a que a educação tem sido submetida historicamente.

Nesse sentido, Alves e Soares (2013) se propõem, também, a refletir acerca das variáveis que compõem o processo de ensino-aprendizagem, considerando que as que compõem o Ideb (desempenho e rendimento) são insuficientes para aferição da qualidade educacional. Assim, analisam o Ideb de escolas públicas considerando o perfil dos alunos e as características do estabelecimento de ensino. Para o cálculo, as autoras consideram importantes as seguintes variáveis: nível socioeconômico da escola; proporção de alunos por cor e gênero; infraestrutura da escola; tamanho e complexidade da escola.

A pesquisa mostrou que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico, assim como as escolas que não têm uma boa infraestrutura, como esperado, possuem piores resultados e mais dificuldades em elevar seus índices. Por fim, os autores afirmam a importância de políticas para superar essas limitações e reiteram que essas condições não podem ser ignoradas na análise do Ideb (ALVES; SOARES, 2013).

Considerando, ainda, a multidimensionalidade da qualidade educacional, o artigo de Soares e Alves (2013, p. 492) objetivou “[...] identificar escolas públicas e municípios que contribuem para elevar significativamente os resultados de seus alunos.” Dessa forma, compararam os efeitos das escolas e municípios com o Ideb e os gastos municipais por alunos, utilizando dados da Prova Brasil dos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011. Os autores debatem os riscos de ter o Ideb como única medida para mensurar a qualidade do sistema educacional, pois constatam que o nível socioeconômico, o gênero, a cor e o custo por aluno interferem na qualidade da educação, de modo que essas variáveis deveriam ser consideradas na proposição de um índice educacional.

De modo geral, os autores, nessa categoria, não se contra- põem à aferição das escolas por meio de avaliações externas, tampouco com relação à existência de um indicador social, no entanto, alertam que fatores externos à escola e as condi- ções em que o processo educativo se desenvolve, interferem, sobremaneira, nos resultados obtidos. Esses fatores, por conse- guinte, precisariam incidir na composição dos indicadores educacionais. Apesar de os autores denunciarem as limitações do Ideb e das informações provenientes das avaliações exter- nas às escolas para aferir a qualidade educacional, não negam que podem se constituir em referenciais que devem ser apro- priados e analisados pelas instituições, tendo em vista apon- tar direções para a melhoria do trabalho educativo. Almeida, Dalben e Freitas (2013) alertaram quanto à necessidade de analisar os resultados das avaliações externas e deles serem discutidos no interior das instituições. Apenas Almeida, Dal- ben e Freitas (2013), no entanto, analisam a importância de esses resultados serem referendados por meio de processos de autoavaliação que colaborem tanto para a compreensão dos resultados obtidos, quanto para apontar direções em que de- vem incidir a melhoria da qualidade educacional. No próximo item, discutem-se outros trabalhos que enfocam os usos do Ideb no interior das instituições e sistemas.

Uso dos Resultados do IDEB

Considerando que o Ideb é compreendido, no âmbito das políticas, como referencial de qualidade educacional, a análi- se dos seus resultados tem crescido nas escolas, supostamen- te, na perspectiva de superar possíveis limitações. Os traba-

lhos agrupados nesse eixo discutem como as instituições têm feito uso desse indicador para incrementar resultados educacionais.

Nesse sentido, Machado, Alavarse e Oliveira (2015) estudaram os resultados da Prova Brasil, obtidos por alunos dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, visando analisar possíveis contornos da qualidade do ensino dos anos finais. No estudo, os pesquisadores admitem que a qualidade educacional é um fenômeno complexo, composto por muitas variáveis intraescolares e extraescolares, no entanto defendem a importância das provas padronizadas na sua aferição. Além disso, os autores consideram que a

[...] obtenção de indicadores das proficiências dos alunos revela parâmetros para analisar a aprendizagem, permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais para enfrentar os desafios verificados nesse contexto (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 339-340).

Os autores afirmam que, apesar de suas limitações, o Ideb possibilita que gestores e professores reflitam sobre o trabalho pedagógico da escola, colaborando na elaboração de metas e estratégias para superar limites do processo educativo. Não se trata, portanto, de desprezar as avaliações externas e índices sociais, mas de enxergar seus limites e utilizar seus dados para ressaltar potencialidades de melhoria da instituição escolar.

Nesse contexto, o artigo de Mesquita (2012) analisa os impactos da divulgação dos resultados do Ideb no cotidiano de uma escola pública situada na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, bem como as ações empreendidas na instituição para melhoria de seus resultados no Ideb. A autora contextualiza as avaliações educacionais do país como parte das políticas de gestão educacional dos anos de 1990, que implementaram o gerencialismo nas escolas, tendo, como um de seus eixos, as avaliações de sistemas na aferição da qualidade educacional.

Ademais, relata que a escola, como campo de pesquisa, sentiu-se fortemente impactada pela divulgação dos baixos índices educacionais obtidos, visto que assumiram total responsabilidade por eles. Nesse sentido, a gestão escolar definiu estratégias de melhoria de resultados, propondo-se a preparar estudantes para participar das avaliações externas e motivar tanto alunos quanto os professores para esse fim. Mesquita (2012, p. 598) considera que a qualidade da educação se constrói por meio de políticas que “[...] articulem gestão e organização escolar com formação inicial e continuada para professores, reestruturação curricular e incentivo ao processo de participação”, além de que a avaliação deve ser instrumento pedagógico de luta contra desigualdades sociais.

A autora afirma que as mudanças implementadas pelos sujeitos escolares não representaram redução curricular, tampouco as avaliações desenvolvidas em sala de aula pelos professores deixaram de subsidiar o processo de aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações externas tornaram-se um parâmetro a mais para compreender o trabalho educativo da escola e propor ações e estratégias (MESQUITA, 2012).

Apesar de o Ideb não abranger grande parte dos aspectos que constituem a qualidade educacional, forneceu determinado parâmetro para que a escola analisasse as próprias ações e traçasse estratégias com vistas à mudança de resultados. A escola pesquisada implementou melhorias na organização do processo pedagógico e na participação dos sujeitos nas avaliações que interferiram nos resultados e no incremento do índice escolar.

Em grande medida, as condições em que o trabalho educativo foi realizado não se alteraram significativamente, de modo que não são necessárias profundas alterações na qualidade do trabalho escolar para que o Ideb se eleve, ou seja, melhores resultados no Ideb não significam, necessariamente, boa qualidade na educação. Nesse sentido, Soares e Xavier (2013) demonstram que, pelo fato de o cálculo do Ideb se tratar de uma média, possibilita determinadas compensações que influenciam os resultados, como o fato de que o aumento do desempenho dos melhores estudantes compensa o daqueles que têm mais dificuldades.

Ademais, os autores demonstram que a focalização do trabalho educativo em estudantes medianos e a ênfase no componente curricular com maior propensão à melhoria de resultados, entre outros aspectos, também podem incrementar resultados sem que, de fato, se constitua em melhoria de qualidade educacional para todos. Assim, o treinamento para realização de avaliações, a conscientização acerca da importância da participação nos processos avaliativos e as compensações no direcionamento do processo educativo em relação ao público, entre outras ações, podem alterar resultados sem propriamente refletir em mudanças profundas no processo educativo.

Além disso, pela própria complexidade do processo educativo, torna-se difícil analisar os fatores que interferem nos resultados obtidos. Nesse sentido, visando compreender os efeitos dos resultados do Ideb nas instituições de ensino, Nardi, Schneider e Rios (2014) analisaram ações e estratégias implementadas nas escolas com o propósito de otimizar a qualidade educacional. A pesquisa foi desenvolvida com escolas da Zona Oeste de Santa Catarina, utilizando resultados do Ideb, alcançados pelas escolas a cada ano.

Os autores defendem que a concepção de qualidade educacional difundida pelo Ideb está pautada em critérios quantitativos e que as políticas educacionais recentes, junto às provas standardizadas, requerem das escolas adequação a padrões externos (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014). A pesquisa demonstra que, apesar de as escolas traçarem estratégias para enfrentamento das dificuldades, não há correspondência regular entre as ações desenvolvidas e a melhoria dos índices; portanto, identifica-se a necessidade de analisar mais precisamente os impactos dos resultados do Ideb nas escolas (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014).

Os trabalhos agrupados nesse item analisam os usos que as instituições têm realizado do Ideb. Os autores, nessa categoria, concordam que esse indicador educacional pode se constituir em um instrumento de reflexão acerca do processo educativo e direcionar melhorias no trabalho escolar. Uma vez que a realidade educacional é complexa e que diversos fatores colaboram para compor um referencial de qualidade educacional, é difícil correlacionar alterações do Ideb com mudanças de fatores internos e externos à escola que interferem nos resultados obtidos.

Assim, o Ideb pode ser considerado um referencial de qualidade e pode ser utilizado para analisar o trabalho escolar e apontar caminhos, mas expressa uma concepção de qualidade gerencial, pautada em dados numéricos que não expressam a complexidade da realidade que pretende retratar. Por isso, não pode ser visto como o único retrato da escola, tampouco ser utilizado para hierarquizar os sujeitos e as instituições conforme resultados. No item a seguir, abordam-se trabalhos que analisam o Ideb na perspectiva das políticas de *accountability*.

Accountability E IDEB

A *accountability* constitui-se em um mecanismo que conjuga sistemas de avaliação, prestação de contas e responsabilização por resultados (AFONSO, 2012). Nas últimas três décadas, a perspectiva de *accountability* economicista vem ganhando espaço nas políticas educacionais, de modo que o número de trabalhos os quais discutem esse mecanismo vem aumentando. Logo, neste eixo, agrupam-se artigos que a associam ao Ideb como indicador de qualidade educacional.

Schneider e Nardi (2014) analisam o Ideb enquanto medida para aferir o desempenho escolar e verificam quais as variáveis da *accountability* que se relacionam com esse índice. Discutem, ainda, a composição da *accountability* em três dimensões: prestação de contas, avaliação e responsabilização, e o Ideb como mecanismo de *accountability* em prol da qualidade educacional. Os autores afirmam a importância de o Ideb gerar dados sobre o processo de ensino-aprendizagem, capazes de potencializar a produção de políticas públicas visando à me-

lhoria da qualidade educacional (SCHNEIDER; NARDI, 2014). Alertam, contudo, que os indicadores que compõem o índice são insuficientes para aferir a qualidade da educação, visto que são inúmeras as variáveis que integram esse processo, desconsideradas no cálculo do Ideb. Por isso, criticam a maneira como os resultados são divulgados, fomentando um *ranking* das escolas e estimulando a competitividade entre elas.

Voss e Garcia (2014, p.391), por sua vez, analisam “[...] os efeitos de autorresponsabilização na conduta docente do discurso da qualidade da educação, alicerçado na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...]”. Para isso, entrevistaram seis professoras que participaram do processo de formulação da política no contexto municipal no Estado do Rio Grande do Sul. No estudo, as autoras afirmam que o Ideb busca ajustar a educação às lógicas de qualidade empresarial, pautadas na produtividade e competitividade. Disso decorre a necessidade de controlar resultados do ensino e fiscalizar as escolas e seus profissionais para que as metas impostas pelo governo sejam atendidas. Nesse sentido, a pesquisa concluiu que as professoras entrevistadas atribuem legitimidade às políticas de avaliação e aos resultados do Ideb, julgando-se culpadas quando a instituição obtém baixos índices, assim como responsáveis pelo avanço dos resultados.

Nessa categoria, os trabalhos analisados compreendem o Ideb como instrumento de *accountability* atrelado à lógica conservadora neoliberal que estimula a competitividade entre as escolas por meio da definição de *rankings*, os quais responsabilizam professores e gestores pelos resultados. Entende-se que esses resultados retratam fatores históricos, responsabilidades não compartilhadas por instâncias diversas, refletindo,

ainda, em grande medida, as relações sociais excludentes do país. Apesar de o Ideb refletir, em seus resultados, uma série de fatores, esse índice tem se prestado à responsabilização dos profissionais que se sentem pressionados e culpados quando a instituição obtém os desempenhos esperados.

Considerações Finais

O Ideb constitui-se em um referencial das políticas de *accountability*, instituídas no Brasil no contexto das reformas educacionais implementadas após a década de 1990. Em particular, soma-se a uma série de políticas que se embasam na Teoria do Capital Humano, revisitada nos anos 2000, que atrela a educação ao desenvolvimento econômico. Esse indicador educacional, proposto com o objetivo de retratar a qualidade da educação do país, funda-se nas políticas neoliberais e gerenciais vivenciadas no país, desde a década de 1990. Conforme esses parâmetros, difunde um referencial de qualidade educacional pautada em uma racionalidade economicista que preza pela produtividade, eficiência e eficácia, desconsiderando, em grande medida, as condições em que os resultados são produzidos.

A análise da literatura acerca do Ideb tomou como referencial artigos publicados em periódicos nacionais, que demonstram uma série de críticas realizadas pelos pesquisadores da área a esse indicador. A maior parte dos artigos discute os múltiplos fatores que deveriam ser analisados para se aferir a qualidade educacional, entre os quais se destaca o nível socioeconômico dos alunos e do município onde se encontra a escola; a infraestrutura escolar; bem como relações de gênero e raciais, que impactam, sobremaneira, no desempenho escolar.

Ao utilizar somente dados provenientes de avaliações externas nacionais e do rendimento escolar, os autores denunciam que o Ideb é incapaz de abarcar a complexidade do fenômeno que se propõe a retratar. Assim, esse índice se presta à responsabilização dos gestores locais e dos professores por resultados, desconsiderando as condições em que são produzidos e expressando uma estratégia perversa de premiação de um suposto mérito e de criação de *rankings*.

Embora essa estratégia política de responsabilização profissional esteja alcançando sucesso, pela complexidade do processo que se propõe a medir, as alterações desse índice não revelam a natureza da qualidade do trabalho desenvolvido. Em se tratando de uma média aritmética, é possível alterar resultados sem comprometer as questões fundantes à construção de um referencial de educação em uma perspectiva socialmente referenciada.

Apesar disso, os autores não o descartam como um referencial do trabalho realizado pelas escolas, visto que fornece informações que podem subsidiar a definição de estratégias para o enfrentamento de dificuldades. Um dos trabalhos analisados propõe que os resultados desse índice integrem a reflexão dos profissionais, referendando processo de autoavaliação institucional.

Visto que o nível socioeconômico dos estudantes é um dos fatores que mais impacta na qualidade do trabalho escolar, é necessário salientar que políticas públicas de incremento da qualidade do processo educativo precisam estar atreladas a outras que impactem nas condições de vida dos estudantes. Tampouco é possível incrementar resultados educacionais sem reverter processos históricos de ampliação de vagas esco-

lares sem o financiamento correspondente necessário à melhoria das condições em que a educação se realiza.

Assim, políticas gerenciais que visam aumentar a produtividade e efetividade da ação educacional, por meio de políticas de *accountability* que têm o Ideb como uma de suas expressões, podem até, por si só, proporcionar incremento de resultados educacionais. Esse incremento, no entanto, não expressa o desenvolvimento integral do ser humano, o respeito às individualidades e aos ritmos de aprendizagem, ao possibilitar aos estudantes acesso aos bens culturais, produzidos pela humanidade.

As avaliações externas aferem conforme parâmetros externos às escolas e aos seus estudantes, segundo parâmetro de qualidade economicista, que não valoriza a diversidade, a capacidade de reflexão e de crítica, o que pode levar a mudanças no trabalho escolar tendo em vista atingir parâmetros de qualidade externos. Isso reforça a afirmação de que, embora o Ideb não retrate a qualidade do trabalho educativo em sua complexidade, constitui-se em eficaz instrumento de controle de resultados e de responsabilização das instituições de ensino por resultados, com sérios prejuízos à formação integral dos sujeitos.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 125, p.1153-1174, out./dez. 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BORGES, Regilson Maciel. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da educação: referência para uma primeira conversa**. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v. 1, n. 07, p.1-14, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i7.9254>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da

qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 93-110, 1994.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 335-353, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol31n22015.61731>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MEC, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP, LBrasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 04 maio 2019.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000300009>. Acesso em: 19 mar. 2019.

INEP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 19 mar. 2019.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200003>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.4295>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200007>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha Sousa. A evasão no Programa Universidade Aberta do Brasil/UFRN sob a perspectiva da avaliação construtivista. In: SOUZA, Lincoln Moraes de; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. **Avaliação de políticas públicas e avaliação da educação**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas**. Natal: EDUFERN, 2014.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200004>. Acesso em: 19 mar. 2019.



Avaliação da Política de Fundos: Aprovação do novo FUNDEB

Maracy Oliveira de Santana
<https://orcid.org/0000-0002-9802-2608>

Maria Aparecida dos Santos Ferreira
<https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>

Daniela Cunha Terto
<https://orcid.org/0000-0003-0307-6572>

Introdução

O estudo que se apresenta é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e tem por objetivo realizar uma análise da tramitação legislativa da Emenda Constitucional (EC) 108/2020, que instituiu o FUNDEB permanente (ou novo FUNDEB) no texto constitucional, por meio da avaliação da política de fundos que financiam a educação no Brasil.

A avaliação de uma política pública obedece a critérios científicos, que consistem em descrever, analisar e interpretar as políticas no âmbito do governo. Deve-se examinar o projeto e os resultados do programa para se concluir se os objetivos foram alcançados (AZEVEDO, 2018). Em se tratando de uma proposta de Emenda Constitucional ou mesmo um Projeto de Lei, antes de a norma nascer no ordenamento jurídico, é possível classificar essa avaliação como prévia ou *ex-ante*, durante a sua tramitação seria *in itinere*, já quando passa a vigor, deve ser classificada como *ex-post*.

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 consagrou direitos e garantias fundamentais, de âmbito individual e coletivo, numa fase de redemocratização, após o fim de um longo período ditatorial que o país viveu. A descentralização e o modelo federativo em âmbito constitucional colocam os Municípios como ente federativo (dotado de autonomia administrativa e regulatória) ao lado da União, Estados-membros e Distrito Federal.

Quanto aos direitos sociais, que são aqueles que dependem de uma prestação pelo Estado, tem-se que a educação é um deles. A educação pode ser compreendida na CF/1988 por meio da verificação do art. 6º e art. 205 do mesmo diploma legislativo, que a coloca como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No financiamento da educação, o art. 212 da referida Constituição disciplina os percentuais constitucionais mínimos a serem destinados à educação - da União (mínimo de 18%), Estados-Membros (25%), Municípios e Distrito Federal (25%). Além dessa vinculação constitucional das receitas dos impostos, a política de fundos contábeis traz uma subvinculação de recursos.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, foi a primeira a prever uma vinculação a nível constitucional de percentual de impostos para ser utilizado na educação. No seu artigo 156, a União deveria aplicar pelo menos 10% (dez por cento), enquanto os Estados, Distrito Federal e Municípios nunca deveriam ter menos de 20% (vinte por cento) das receitas resultantes de impostos aplicadas na área. Dessa maneira, a ordem constitucional que primeiro reservou um percentual para os gastos públicos com a educação foi a carta de 1934, o que traduziu um avanço para a sociedade e a própria educação pública (BRASIL, 1934).

Todavia, na Constituição seguinte, do ano de 1937, conhecida como Constituição Polaca, devido à sua inspiração no fascismo e na Carta Magna polonesa de 1935, percebeu-se a

supressão do financiamento da educação (BRASIL, 1937).

Por outro lado, a Carta Magna de 1946 voltou a consagrar a vinculação do financiamento para a educação, porque o período era de retorno democrático, resultando nos seguintes percentuais: União – aplicação mínima de 10% (dez por cento); Estados, Distrito Federal e Municípios, reserva mínima de 20% (vinte por cento) dos impostos para a educação (BRASIL, 1946).

O percentual de vinculação dos impostos da União foi elevado para 12% (doze por cento), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na forma do Artigo 92 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (FÁVERO, 2014).

A Constituição de 1967, cujo cenário político, econômico e social era ditatorial, mais uma vez retirou de seu texto a vinculação de percentual exclusivo para o uso com a educação. Na vigência dessa Constituição, foi instituído o salário-educação, ainda com caráter facultativo, mas que foi mais uma receita pública. A Constituição de 1969, ou a Emenda Constitucional nº. 1 de 1969, também não consagrou valor mínimo a ser utilizado com a educação (FÁVERO, 2014). Isso confirma a apreciação de que em momentos de ditadura não se tem a vinculação de percentual destinado a educação, o que representa um retrocesso nos direitos sociais, civis, políticos e com a própria dignidade da pessoa humana.

Quanto aos fundos contábeis, o primeiro deles, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi pensado para a educação pública na etapa do ensino fundamental, de competência primordial dos Municípios, sendo criado em 1996, pela Emenda constitucional 14. O fundo pas-

sou a ser implantado a partir de 1º de janeiro de 1998 e durou até o ano de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a vigência da EC 53 de 2006, durante a mandato do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Neste sentido, este estudo examina as propostas de emenda à Constituição Federal de 1988 e a posterior promulgação da Emenda Constitucional (EC) 108/2020, que introduziu o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) ao texto permanente da Constituição (art. 212-A da CF/1988).

Portanto, o objetivo desse trabalho consiste no exame do processo legislativo ocorrido nas duas casas legislativas do Brasil para a aprovação e promulgação da EC 108/2020, avaliando-se as justificativas das propostas de emendas constitucionais (PEC) 15/2015, na Câmara dos Deputados e 26/2020, no Senado Federal, bem como se verificar a destinação dos recursos do FUNDEB.

Metodologia

Essa pesquisa pode ser classificada, quanto à forma de abordagem do problema, como qualitativa, porque considera as mudanças históricas e sociais ocorridas nas políticas públicas educacionais, bem como analisa-se o contexto social em que o tema é inserido, aproximando, assim, o estudo da realidade fática (MINAYO, 2000; 2001; SEVERINO, 2017).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa e exploratória, porque se identifica com os problemas atinentes ao

programa em estudo e busca respostas mediante consultas bibliográficas. O método da pesquisa é dedutivo, porque se averigua as questões gerais para se concluir no caso particular, constatando-se por meio de informações e dados oficiais para se chegar a uma conclusão sobre determinado fato acerca do FUNDEB e suas implicações nos institutos federais de educação. (MINAYO, 2000; 2001; SEVERINO, 2017).

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental, concretizada por meio de consultas em livros e artigos publicados disponibilizados na *internet*, e por meio de dados extraídos da análise das leis orçamentárias, mediante a verificação nos sítios eletrônicos dos órgãos federais e estaduais (BOGDAN, 2006; FAZENDA, 2002; FRAGOSO *et al*, 2015; SILVA, 2005). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de autores que dialogam com a temática estudada, tais como Azevedo (2018), Cury (2018), Pinto (2018), Ferreira (2014), Ferreira e Oliveira (2021), entre outros.

Entende-se que para analisar o financiamento da educação básica e suas implicações no FUNDEB permanente, é necessário considerar como empiria os documentos legais e oficiais que disponham sobre tal financiamento, e a verificação legal pressupõe descrição a partir do que dispõe cada um dos instrumentos legais. Na pesquisa documental, se utilizaram instrumentos normativos da legislação nacional (Constituição Federal de 1988, Emendas Constitucionais, Leis nacionais e federais, leis ordinárias e complementares e decretos) que deram o respaldo teórico sobre o financiamento da educação Brasil e a política de fundos fiscais, mediante o exame da tramitação da proposta de emenda constitucional até a sua promulgação, resultando no FUNDEB permanente.

A Política de Fundos para a Educação

A educação é compreendida como um direito fundamental social de segunda dimensão, que demanda ação pelo Estado, mediante políticas públicas eleitas a partir de estudos e planejamentos, todos com as devidas dotações orçamentárias, na busca de uma educação democrática. Para melhor elucidação, os direitos de primeira dimensão pressupõem a abstenção do Estado, em virtude da liberdade que os direitos civis e políticos pretendiam; já os de segunda demandam um fazer do Estado, relacionado ao valor igualdade (LENZA, 2020).

Para se concretizar determinada política, é necessário haver recursos públicos ou privados que a financiem. Assim, as necessidades sociais são concretizadas por meio de recursos (públicos em sua maior parte, em se tratando da educação pública básica ou profissional). O estudo em deslinde tem como recorte temporal a implementação da vinculação constitucional de recursos, mais precisamente a partir da vigência da Constituição da República de 1988.

Além da previsão constitucional das receitas derivadas dos impostos, mostra-se necessária a compreensão acerca da avaliação da política e de como houve a implementação dos fundos públicos que financiam a educação, com as discussões legislativas em torno no Congresso Nacional.

Uma política pública consiste numa diretriz a ser resolvida para se atender ao interesse público, respondendo a um problema público que se estabelece. Ela se pauta pela concretização dos planejamentos, especialmente considerando os interesses sociais que demandam a ação do Estado, como no caso em tela, de um fundo contábil para a garantia do direito à educação básica.

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos esta definição em detalhe: uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2010, p. 7).

Enquanto pesquisa científica, a avaliação de uma política pública consiste na verificação das decisões dos governos sob duas vertentes principais: a primeira se refere ao produto físico que se pretende com a política pública; já a segunda traduz-se no impacto a ser produzido, que pode ser físico, tangível (ou não) e subjetivo. Nas concepções de Azevedo (2018), quanto ao processo de implementação, esse momento da avaliação é imprescindível para saber se os objetivos propostos foram alcançados.

Política pública compreende as ações do Estado com objetivo de implantar um projeto de determinado governo, mediante programas destinados à sociedade. Höfling (2001) diferencia políticas públicas e políticas sociais, representando aquelas as de responsabilidades públicas (do Estado) por meio das decisões adotadas, atinente a política pretendida; já a política social pretende reduzir as desigualdades sociais que

são resultado do desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, a educação, além de ser um direito social, é uma política pública de caráter social.

A avaliação de uma política pública se traduz numa atribuição de valor, ou seja, juízo de valor acerca de determinado programa de governo sobre os recursos, resultados da política e o alcance ou não de seus objetivos, além da análise sobre a real intenção de uma política (FERREIRA; AZEVEDO, 2021).

A classificação das avaliações é encontrada sob diferentes vertentes. No caso do estudo sobre a proposta de emenda constitucional, por se tratar de uma norma que não produziu efeitos no ordenamento jurídico, é classificada, no que tange ao tempo, em *ex-ante*, enquanto a Emenda em si ou a lei já promulgada devem ser caracterizadas como *ex-post*.

Há classificações, também, que assumem somente um elemento das avaliações, como é o caso da classificação segundo a posição do avaliador em relação ao objeto avaliado, as quais poderiam ser interna, externa, mista, ou, para alguns autores, participativa. Para cada uma destas posições, discutem-se as vantagens e desvantagens relacionadas. Outras classificações assumem apenas um conjunto de caminhos metodológicos como linha de separação, como é o caso da classificação entre “avaliações gerencialistas” – ou seja, aquelas voltadas para a gestão – e “avaliações não gerencialistas”, que compreenderiam todo o universo plural não contido no primeiro caso. Há ainda classifica-

ções quanto ao *timing* da avaliação, de acordo com o ciclo de vida do objeto avaliado. Neste caso, as avaliações podem acontecer antes, durante ou depois do “fato concreto”. Para as anteriores ao fato (*ex-ante*), podemos falar em diagnósticos, avaliações de viabilidade, avaliação de problemas públicos, avaliações de cenário, avaliações de preferências ou de opinião, dentre outras; para as que acontecem no decorrer da existência do fato, ou seja, *in-itineri*, podemos chamar genericamente de avaliações de implementação, de avaliação de gestão, de avaliação instrumental, dentre outras; e para as que são posteriores ao fato, ou seja, *ex-post*, podemos chamar de avaliação de resultados, de impacto, de efeitos, dentre tantos outros nomes (BOULLOSA, 2020, p. 20).

Concernente ao tema da Emenda Constitucional que instituiu os fundos públicos de financiamento da educação, destaca-se que o Brasil adota o modo rígido de alterabilidade da Constituição, ou seja, para se modificar o texto constitucional, se precisa da aprovação de uma emenda constitucional, cujo processo legislativo é mais rigoroso, com a votação em cada casa do Congresso Nacional em dois turnos, considerando-se aprovada caso alcance 3/5 dos votos dos membros (BRASIL, 1988).

FUNDEF e FUNDEB: Emendas Constitucionais e a Educação

A política de fundos que financia a educação pública no Brasil, representada pelo FUNDEB, consiste numa subvinculação dos valores reservados à educação, conforme previsão constitucional e orçamentária dos entes federativos estatais. Assim, da quantia atinente à educação, há reservas que pretendem trazer um equilíbrio a concretização dela, atendendo a municípios e estados que antes não recebiam recursos suficientes, com uma redistribuição deles.

A política de fundos está relacionada à descentralização fiscal, buscando uma melhor gestão dos recursos (FERREIRA, 2014). Na perspectiva da oferta de uma educação básica pública e de qualidade, este fundo se apresenta como

[...] um bom exemplo de regime de colaboração a partir da concepção de um federalismo cooperativo, que se efetiva na ação redistributiva entre os entes federados, na descentralização e no compartilhamento das responsabilidades entre as unidades federativas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 259).

O primeiro fundo, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi pensado para o ensino fundamental, de competência primordial dos Municípios, implementado no Governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Nas lições de Cury (2018, p. 1243):

Sua real efetivação se deu pela subvinculação focalizada de impostos para o ensino fundamental; pelo disciplinamento dos recursos existentes dados pelo art. 212, mediante mecanismos de financiamento significando uma minirreforma tributária; pela maior clareza quanto às responsabilidades dos governos na oferta desse ensino e pela constituição de Conselhos de controle social e financeiro dos recursos.

Desse modo, a Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996, constituiu o FUNDEF e previu uma subvinculação de recursos destinados à educação pública fundamental, reservando um fundo em que os valores dos impostos ficariam destinados ao financiamento das políticas do ensino fundamental.

O FUNDEF teve uma abrangência limitada ao ensino fundamental, sendo de atribuição prioritária dos municípios, consoante disposição do parágrafo segundo do Art. 211 da Constituição Federal, estabelecendo que “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988).

O FUNDEF foi regulamentado pela Lei Nacional, Nº 9.424/1996, contendo o total de dezessete artigos. O fundo passou a ser implantado a partir de 1º de janeiro de 1998 até o ano de 2006, em que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a vigência da Emenda Constitucional 53 de 2006, durante a mandato do ex-Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 1996).

Assim, houve a substituição do FUNDEF, por meio da promulgação da EC 53/2006, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei Nacional número 11.494, de 20 de junho de 2007. Embora fosse um fundo de financiamento mais abrangente, continha a fragilidade de ser provisório, ou seja, a sua aprovação se delimitou no ADCT, fora do texto constitucional e com prazo de vigência até dezembro de 2020.

A partir de uma premissa de que política de Estado e política de Governo se confundem e não são antagônicas, a política de fundos relaciona-se a descentralização fiscal, porque o FUNDEF e FUNDEB eram constituídos por meio de uma subvinculação da reserva orçamentária do Estado e dos Municípios vinculados a educação. Mas houve movimentos sociais e políticos para a aprovação de um fundo permanente, com a inserção de sua criação dentro do texto constitucional e sem prazo de vigência. (FERREIRA, 2014).

Nesse sentido, o novo FUNDEB foi aprovado por meio de um processo legislativo de propostas de emendas constitucionais (PEC), com o destaque para a PEC 15/2015 e a PEC 26/2020. Na avaliação delas enquanto PEC, trata-se de uma análise prévia, ou seja, existia o problema público e a iminência de o FUNDEB se tornar extinto, uma vez que os anteriores eram provisórios, pois a vigência do último FUNDEB (EC 53/2006) se perpetuou até dezembro de 2020.

Para se compreender como o novo FUNDEB foi aprovado, é preciso se tecer uma breve compreensão da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 15/2015 e 26/2020. Assim, a PEC 15/2015, que tramitou na Câmara dos Deputados, foi

o documento constituído para a mudança tão esperada na educação, com destaque para o FUNDEB permanente, para a reserva dos percentuais a serem utilizados para pagamento dos professores (70%) e para os valores complementados pela União, cujo percentual também foi aumentado. Essa PEC foi de relatoria da ex-deputada federal Raquel Muniz (PSD-MG) e da Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), sendo posteriormente transformada na PEC 26/2020, no Senado Federal e na Emenda Constitucional 108/2020 (BRASIL, 2020).

A PEC 15/2015 teve como casa iniciadora a Câmara dos Deputados, passando pelas comissões de constituição e justiça e cidadania, com o texto sendo aprovado quanto à admissibilidade da matéria, houve um número mínimo de assinaturas e não se enquadram nas matérias proibidas de objeto de emenda (cláusulas pétreas do Art. 60 da CF/88), de relatoria do Deputado Veneziano Vital do Rêgo, do PMDB – PB.

Durante a tramitação da PEC 15/2015, na comissão especial, os deputados Sâmia Bomfim (PSOL/RJ) e Edmilson Rodrigues (PSOL/PA) votaram, no que diz respeito à distribuição dos recursos do FUNDEB, defendendo que os recursos do fundo seriam exclusivamente destinados à educação pública, justificando o princípio da exclusividade de uso dos recursos para esse setor.

No Senado Federal, tramitou-se a PEC 26/20, cujo parecer na Comissão Especial foi o do Senador Flávio Arns (Parecer 111/2020), depreendendo-se, quanto à admissibilidade, que houve o preenchimento dos requisitos do Art. 60 da CF/88; e no modo de complementação dos valores da União para os Estados, passou-se a adotar um modelo híbrido.

No processo legislativo da PEC 26/2020, foram propostas nove emendas no Senado, com duas delas retiradas e as demais não atingindo o número mínimo de assinaturas para votação, deixando, portanto, de serem apreciadas. Para a aprovação da emenda, houve várias audiências públicas (em 2019 e 2020) para discussão da matéria, na comissão de educação, cultura e esporte do Senado. Após a deliberação sobre as mudanças introduzidas pela PEC, o Senador Flávio Arns concluiu pela constitucionalidade e adequação, votando pela aprovação da matéria em 25/08/2020, cuja publicação aconteceu no dia seguinte, no Diário do Senado.

No que concerne a inserção do FUNDEB ao texto permanente da Constituição, não houve grandes divergências entre os parlamentares, porque era uma necessidade já reconhecida e defendida antes mesmo da PEC15/2015 e da PEC 26/2020. Assim, em 26 de agosto de 2020, a PEC 15/2015 foi transformada na Emenda Constitucional 108/2020, que foi objeto do Projeto de Lei 4.372/2020, posteriormente transformada na Lei aprovada 14.113/2020, que regulamentou o novo FUNDEB, o Art.212-A e modificou o ato das disposições constitucionais e transitórias.

Entre as principais modificações em relação ao fundo anterior, destacam-se: aumento da complementação da União aos demais entes políticos, de 10% a 23%, de forma gradativa até o ano de 2026; a exigência de implementação do custo aluno-qualidade, a ser instituído mediante lei complementar; a redistribuição com um sistema híbrido entre os entes da administração pública direta (União, Estados-Membros, Distrito Federal e Municípios), permitindo alguns municípios a receberem subsídios, ainda que os Estados não sejam be-

neficiados pelo programa; criação do Valor Anual por Aluno (VAAF) e Valor Anual Total por Aluno (VAAT); ampliação de 60% para 70% para o pagamento de profissionais da educação; proibição do pagamento de proventos e aposentadorias no cálculo do percentual da manutenção e desenvolvimento da educação (BRASIL, 1988).

Sobre o financiamento da educação, consta no art. 212 da CF/88 que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, a União, em matéria de educação, tem comportamentos progressistas e limitados, justificados pelo regime federativo e pela descentralização no ensino (CURY, 2018).

A União possui o dever redistributivo e supletivo (de complementação de recursos) para os demais entes políticos, como previsto no art. 4º da LDB, Lei nº. 9394/1996. É responsabilidade da União organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino; os Estados, assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; e os municípios devem oferecer a educação infantil, com prioridade ao ensino fundamental.

Destarte, o novo FUNDEB foi instituído a nível constitucional com uma tramitação bastante dificultosa devido às deliberações realizadas nas PEC já mencionadas e com a posterior promulgação da Lei Federal 14.113/2020, regulamentando-o. Desse modo, implementado pela emenda referida, o fundo passou a vigorar em 1º de janeiro de 2021, se constituindo como uma política de financiamento da educação básica permanente.

Após a promulgação da EC 108/2020, a sua regulamentação por meio de uma lei ordinária ainda era necessária. Desta feita, nasceram projetos de leis, destacando-se o PL 4372/2020, cuja casa iniciadora foi a Câmara dos Deputados, tendo como relatora a Deputada Federal Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO). Vale a ressalva de que não havia previsão de que os recursos do FUNDEB fossem destinados para a educação privada, uma vez que na Emenda (já analisada) não se inseriu esta possibilidade.

Entretanto, no PL 4372/20, houve alterações quanto ao alcance dos recursos para o setor privado. Constatou-se a concretização de emendas ao projeto original na Câmara dos Deputados, especialmente as 5 e 40, em que se modificou substancialmente a destinação dos recursos arrecadados.

Nesse sentido, o texto modificado incluiria a parceria com os serviços do sistema “S”, o que geraria um repasse superior a R\$ 546 milhões para o setor privado (ALVES, 2020). Essa questão gerou debates de vários partidos e parlamentares, em especial na votação do dia dez de dezembro de 2020.

Na votação do dia 08/12/2020, a Deputada Joice Hasselmann propôs a emenda parlamentar 05, cujo conteúdo falava da distribuição dos recursos do FUNDEB ao setor privado sem fins lucrativos. Assinaram a emenda: Joice Hasselmann (PSL/SP), Bozzella (PSL/SP), Arthur Lira (PP/AL), Pedro Lucas Fernandes (PTB/MA), Cezinha de Madureira (PSD/SP) (BRASIL, 2020).

Enquanto isso, nas emendas Parlamentares 38, 39 e 40, a Deputada Luísa Canziani (PTB-PR) propôs uma modificação para incluir matrículas de educação profissional, da educação profissional técnica de nível médio articulado e itinerário de

formação técnica articulada, conveniadas com os serviços de aprendizagem (integrantes do Sistema “S”), admitindo dupla matrícula para o ensino médio regular e educação profissional técnica de ensino médio (BRASIL, 2020).

Nas emendas 42 e 44, do Deputado Bira do Pindaré, apresentou-se a proposta abrangendo o investimento do FUNDEB para a educação profissional (abrangendo os serviços nacionais de aprendizagem), incluindo as redes federais e estaduais (BRASIL, 2020).

Dessa maneira, aos dias 10 de dezembro de 2020, o texto foi aprovado na Câmara dos Deputados, o que representou um retrocesso para a educação básica pública, que sofreria com a destinação dada aos recursos do FUNDEB. Segundo (ALVES, 2020), caso o texto da Câmara fosse aprovado no Senado Federal, representaria um prejuízo de mais de R\$ 15,9 bilhões para a educação básica brasileira.

Ademais, sobre a destinação de recursos ao Sistema “S”:

O Sistema “S” recebe mais de 21 bilhões por ano de recursos públicos, 0,3% do PIB, e nem por isso garante um sistema massivo de educação profissional. Segundo o Censo Escolar 2019, o sistema possui 1.365 escolas distribuídas em apenas 10% dos municípios brasileiros (552 localidades). 72% são municípios com 50 mil habitantes ou mais. Ou seja, tem pouca capilaridade no país, além de cobrar mensalidades em muitos estados. Em 2019 o Sistema S atendia apenas 1,7 mil alunos no ensino médio profissional integrado (o que garante formação mais

sólida) e 196 mil no ensino médio profissional concomitante ou subsequente. Enquanto isso, a rede estadual atendia 359 mil, na primeira modalidade, e 344 mil na segunda. Ou seja, em que rede é mais factível e eficiente ampliar? Uma ampliação de 20% no ensino médio integrado, significaria aumentar em 42,5 vezes a matrícula no Sistema S para essa modalidade. (ALVES, PINTO, PELLANDA, 2020, p.4).

Os serviços sociais autônomos, formados pelo sistema “S”, possuem interesse em fornecer os programas de educação profissional mediante parcerias com o Estado. Assim, o sistema “S” (SESC, SENAI, SENAC, SEBRAE, principalmente) fomenta a educação, mercado e economia. Por isso, há o interesse do Estado em conceder incentivos para o setor referido, além de ser rentável financeiramente a estas entidades privadas. Essas pessoas jurídicas não integram a administração pública direta e indireta, mas recebem recursos públicos, compondo um sistema híbrido, que realiza atividades de interesse público.

O Projeto de Lei com redação dada pelas emendas ainda ampliou a possibilidade de incluir matrículas de instituições privadas, sem fins lucrativos conveniadas com os municípios, estados e Distrito Federal. Conforme Alves, Pinto e Pellanda (2020, p. 8):

No caso do ensino fundamental e médio, num contexto em que o atendimento público está praticamente universalizado, a proposta de

reservar 10% da prestação à iniciativa privada indica desmobilização das redes públicas, com sérias responsabilidades para os gestores públicos perante o sistema de controle.

A emenda acima disposta seria inconstitucional, por afrontar diretamente o Art. 213 da Constituição Federal de 1988, que não foi objeto de mudanças na EC 108/2020. O texto do PL 4372/2020, aprovado no dia 10 de dezembro de 2020, de relatoria do Deputado Felipe Rigoni (PSB-ES), com as emendas desfavoráveis, foi levado ao Senado Federal e, após influências de Governadores dos estados (inclusive da Governadora do Rio Grande do Norte), bem como da sociedade civil por meio de representantes da educação, os Senadores rejeitaram as emendas ao projeto de lei, finalmente aprovando o texto conforme previsto originalmente (BRASIL, 2021).

O relatório final do Senado ao PL 4372/2020 (Câmara dos Deputados) e o PL 4519/2020 acolheram as emendas 29 e 83, restando prejudicadas as demais e considerando regular e constitucional o texto do PL 4372. Na Câmara dos Deputados a possibilidade de destinação de recursos para o setor privado (integrante do sistema S) foi aprovada, porém como foram rejeitadas no Senado Federal, as emendas na Câmara dos Deputados que incluíam o sistema “S” foram prejudicadas.

Assim, foi promulgada a Lei Nacional 14.113/2020, conforme redação original do PL 4372/20, sendo esta a norma que regulamenta a EC 108 de 2020, o FUNDEB e o Art. 212-A da CF/1988. Esta lei contém 54 artigos, além do anexo que trata sobre os cálculos e procedimentos para a distribuição do FUNDEB. Os artigos 1º a 3º da Lei 14.113/2020 tratam acerca

do FUNDEB e seguem com o dever de complementação da União para os demais entes da federação, com o fim de assegurar recursos financeiros aos fundos dos Estados e Municípios, conforme o Art. 160 da CF/88. A redistribuição ocorrerá da seguinte maneira: 12% em 2021 (primeiro ano), 15% em 2022 (segundo ano), 17% em 2023 (terceiro ano), 19% em 2024 (quarto ano), 21% em 2025 (quinto ano) e 23% em 2026 (sexto ano).

A distribuição de recursos dos fundos é possível, nos moldes do Art. 212-A da CF de 1988, para as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem finalidades lucrativas e conveniadas com o poder público, sendo computadas as matrículas na educação infantil (em creches para crianças de até 3 anos de idade), na educação do campo, oferecida para instituições reconhecidas como centros familiares de formação, nas pré-escolas até a universalização do ensino, havendo atendimento das crianças de 4 e 5 anos e na educação especial oferecida, nos termos da lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1988).

Todavia, não se admite o uso dos recursos do FUNDEB para a destinação a entidades privadas não discriminadas na Lei 14.113/2020, não sendo incluídas as entidades dos serviços nacionais de aprendizagem (e outras do sistema “S”), conforme ampla discussão e rejeição das emendas nas Casas legislativas, o que se mostrou favorável à educação, notadamente pela exclusividade do uso dos recursos provenientes do FUNDEB para a educação básica pública.

Considerações Finais

Por meio dos estudos realizados sobre o financiamento da educação básica e a regulamentação do novo FUNDEB, com repercussões para a educação profissional, pode-se partir da compreensão de que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo um direito social fundamental de segunda dimensão, que traz em sua concepção a necessidade de prestação de forma adequada pelo Estado.

Nesse sentido, a política de fundos da educação é uma política pública e social, que segue critérios científicos em sua avaliação, seja na sua descrição, análise ou interpretação. No caso das propostas de emendas à Constituição, elas consistem em um exame prévio ou *ex-ante*, já durante o processo legislativo foi entendida como *in itinere*, e quando foi publicada, é classificada como *ex-post*.

O objetivo desse estudo foi avaliar como se concretizou o seu processo de aprovação do novo FUNDEB. Para isso, a aprovação da Emenda Constitucional 108/2020 e da Lei 14.113/2020 mostraram-se importantes na conquista de um FUNDEB permanente, com avanços legislativos que deverão ser implementados pelos entes políticos no âmbito da educação pública, notadamente nas políticas públicas eleitas pelos governos estaduais e municipais.

A política de fundos fiscais concebe uma melhor distribuição dos recursos destinados à educação e a inserção do FUNDEB permanente ao texto constitucional se mostrou como um avanço para a educação e a política educacional, deixando de fazer parte apenas de uma política de determinado governo

para ser de Estado, ou seja, independentemente de quem se apresente como gestor público, há a garantia e necessidade de sua implementação.

No projeto da lei 4.373/2020, após algumas emendas parlamentares provenientes da Câmara dos Deputados aprovadas nesta casa, houve a remessa para o Senado que, acertadamente na visão deste texto, rejeitou as emendas parlamentares, pois elas significariam um retrocesso para a educação no Brasil, além de conter inconstitucionalidades em seu texto. Após o retorno do Senado, a Câmara dos Deputados votou, desta vez, aprovando o texto original. Assim, a Lei Nacional 14.113/2020 não destinou parcela dos recursos do FUNDEB permanente para a educação privada, nem aos serviços sociais autônomos.

Referências

ALVES, Thiago *et al.* **Nota Técnica:** PL da Câmara sobre o FUNDEB: retirando recursos de Estados, DF e Municípios e rasgando a Constituição. Disponível em: < https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPolíticas_FUNDEB2020_NotaTecnica_2020_12_14_Campanha-Fineduca_final_1.pdf > Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Pesquisa em avaliação de políticas públicas e o programa Escola Ativa: 20 anos depois.** Curitiba, CRV, 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015. BRASIL.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Constituição. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Constituição. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em < <http://www.pla>

nalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020**. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o exercício de 2020. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Portal da Câmara dos Deputados**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=2261121&subst=0. Brasília, 2020.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

BOULLOSA, Rosana de Freitas. Por um olhar epistemológico

para a avaliação em políticas públicas: história, teoria e método. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 4, n. 18, p. 9-37, jul./dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1218 1252, out./dez. 2018.

FÁVERO, Osmar (organizador). **A Educação nas constituintes brasileiras** [livro eletrônico]: 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para a Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FERREIRA, Etiene Figueiredo; AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação política da política de assistência estudantil: repercussões frente à expansão da educação profissional no IFRN**. João Pessoa: Ideia, 2021.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN**. 2014, 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2014.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira. O FUNDEB como política permanente e a

aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 1, p. 253-270, jan./abr. 2021.

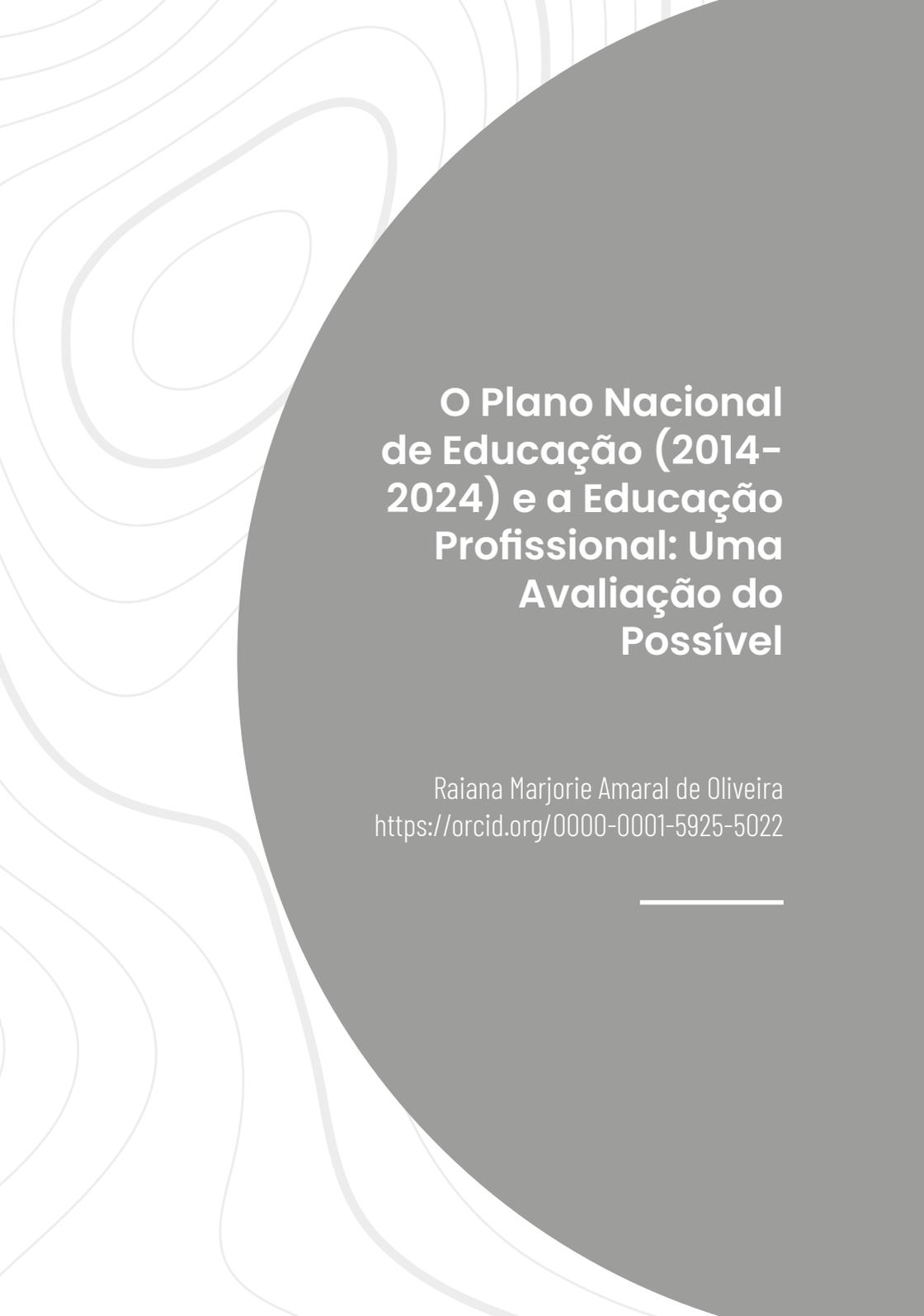
HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 06 abr. 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. 2018. **Educ. Soc., Campinas**, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.- dez., 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

EIXO 3

Avaliação de Plano e Programas de Educação Profissional



O Plano Nacional de Educação (2014- 2024) e a Educação Profissional: Uma Avaliação do Possível

Raiana Marjorie Amaral de Oliveira
<https://orcid.org/0000-0001-5925-5022>

Introdução

O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988, que o traz em seu artigo 205. No entanto, para que alguns direitos previstos na Constituição sejam efetivados, existem outras legislações que apresentam diretrizes e apontam para formas tanto de regulamentação quanto de operacionalização. Por essa prerrogativa legal, o direito à educação está garantido no artigo citado, que foi regulamentado pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação brasileira, as responsabilidades entre os entes federados e a estrutura dos níveis e modalidades da educação no País (BRASIL, 1996).

A educação profissional está presente nessa Lei de três formas: a educação profissional técnica de nível médio, prevista no artigo 36, como modalidade educacional que deve preparar o educando do ensino médio para o exercício de profissões técnicas; a educação profissional do art. 37, que trata da educação de jovens e adultos, devendo esta ser articulada à educação profissional; e a educação profissional e tecnológica, prevista no art. 39, que abrange cursos de formação inicial e continuada e cursos de graduação e pós-graduação.

A Lei nº 99.394 de 1996 traz a elaboração do Plano Nacional de educação (PNE) como responsabilidade da União, com colaboração de estados e municípios. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, transformou o PNE em exigência constitucional com periodicidade decenal, passando a ser o articulador do Sistema Nacional de Educação com a previsão

do Produto Interno Bruto²³ para o seu financiamento e deve ser tomado como base pelos planos estaduais e municipais.

O PNE 2014-2024 foi elaborado durante a Conferência Nacional da Educação de 2012 (CONAE 2010), sob o comando do ministro Fernando Haddad, e foi sancionado apenas em 2014, com a Lei nº 13.005/2014, período em que o MEC estava aos cuidados do ministro Henrique Paim. O plano foi proposto pelo Ministério da Educação em 2010, num contexto sócio-político de disputas de projetos societários no País. Moll (2014) apresenta que esse processo foi marcado pela disputa de interesses que expressam não só visões de políticas educacionais distintas, mas projetos de Estado divergentes. De acordo com Melo e Moura (2017), o processo para aprovação do PNE em análise foi de longas disputas políticas, especialmente no que se refere à medida de destinar 10% do PIB para a educação. Os autores colocam ainda as divergências entre a educação pública e a educação gratuita, também alvo de grandes discussões nesse período, pois dentre os projetos em disputa, estava a privatização mascarada da educação, com a destinação do PIB também para instituições privadas. Essas disputas entre projetos e concepções educacionais foram responsáveis pela morosidade na aprovação do Plano, que aconteceu apenas quatro anos após a sua elaboração. Para Moura (2014), nesse processo, saiu ganhando o projeto privatista, com o financiamento público de instituições privadas, frente à ampliação da educação pública.

Para construção do capítulo aqui apresentado, foi realizado um levantamento documental e bibliográfico que pro-

23 Produto Interno Bruto - PIB é a soma de todos os bens e serviços produzidos por um país, estado ou cidade durante um ano.

porcionou dados para a realização dessa avaliação em termos quali-quantitativos, para que possamos compreender se houve avanços no que se refere às metas 10 e 11 do PNE 2014-2024 no período de 2014 a 2017.

O Plano Nacional de Educação – 2014/2024

O PNE 2014-2024 apresenta dez diretrizes para a educação e é composto por vinte metas, que objetivam a efetivação do direito social à educação e assumem o compromisso do esforço contínuo para abolir as desigualdades históricas no País, com o intuito de “eliminar” barreiras para acesso e permanência dos estudantes na escola.

As metas que estão relacionadas à educação profissional (que serão avaliadas neste trabalho) são as seguintes:

1. Meta 10: “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”; e
2. Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando pelo menos 50% no segmento público” (BRASIL, 2014).

Com relação à meta 10, Machado e Rodrigues (2014) apontam a dificuldade de promover de fato uma integração entre a formação geral e a profissional, dentre questões de concepções educacionais, assim como ausência de infraestrutura e de profissionais preparados para desempenhar essas atividades com qualidade.

Para Ramos (2016), novamente a oferta privada entra como estratégia, consolidando o viés privatista na política educacional. Porém, a autora sinaliza o avanço do Plano em apresentar uma meta específica para a educação profissional técnica de nível médio (meta 11), embora seja assegurado apenas 50% de sua oferta pública.

Como um dos avanços do PNE em análise, temos a incorporação da educação infantil à educação básica, o que traz o caráter de obrigatoriedade de sua oferta pública. O PNE também apresenta a articulação e colaborações entre os entes federados na execução das metas em atendimento aos princípios constitucionais. Azevedo (2010) mostra que o PNE sinaliza para o regime de articulação entre o Sistema Nacional de Educação e os entes federativos, referenciando o artigo 214 da Constituição Federal de 1988.

A LDB, em seu artigo 8º, também aponta para o regime de colaboração entre união, estados e municípios no estabelecimento dos sistemas de ensino, atribuindo responsabilidades específicas a cada um (BRASIL, 1996).

No que se refere ao monitoramento e avaliação do Plano, o artigo 5º apresenta que o monitoramento deve ser contínuo e as avaliações devem ocorrer periodicamente. Estão previstos como responsáveis pelo processo de monitoramento e avaliação o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014). De acordo com Menezes e Souza (2018), o processo de monitoramento é parte do processo de avaliação da política, sendo necessário para o redirecionamento de propostas e atividades.

Por constar no PNE em análise como norma de execução, os resultados desse monitoramento precisam ser divulgados e analisados, para que a partir dos dados e indicadores encontrados, possibilitem a proposição de políticas e estratégias para que se possa fazer o cumprimento das metas. É nesse sentido que conduzimos a investigação da qual resulta esse capítulo.

Para Dourado, Junior e Furtado (2016), o acompanhamento e o monitoramento previsto no PNE são fundamentais, e devem contar com a participação da sociedade para sua efetivação,

visando a garantir a relação eficiência, eficácia e efetividade do que foi planejado, os possíveis ajustes no percurso, a participação da sociedade e a transparência necessária (p. 457).

As Conferências Nacionais de Educação também funcionam como estratégias de monitoramento e avaliação da política educacional. Elas deveriam ocorrer a cada 4 (quatro) anos e tem a função de avaliar as metas e a execução da política educacional e subsidiar a construção de um novo plano.

Já o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica deve produzir indicadores que permitam apontar especialmente o rendimento escolar e avaliação institucional, sendo realizados no máximo a cada dois anos. Além desses mecanismos, temos também a publicação dos Cadernos de Orientação ao Monitoramento e os Mapas de Monitoramento.

Para a compreensão do contexto da educação profissional no PNE, é necessário compreender o que seja educação profis-

sional no Brasil. Segundo Frigotto (2010), a trajetória da educação profissional no Brasil foi marcada pela dualidade entre a educação chamada propedêutica e o ensino técnico, a qual permaneceu ao longo dos anos. Nesta trajetória, a educação brasileira passou por diversas reformas, porém, a educação profissional nesse contexto foi abarcada pelo tecnicismo, uma educação onde não havia espaço para a formação crítica e reflexiva, e assumida como aquela de transferência de saberes com baixo nível de exigência intelectual. Já de acordo com Santos (2007), a educação profissional foi historicamente direcionada para alunos de famílias pobres, numa perspectiva de preparação de mão-de-obra rápida para execução de atividades de pouco prestígio e remuneração.

Com o desenvolvimento das discussões após o processo de redemocratização do País e após as conquistas em relação aos direitos sociais, entre eles o da educação, temos, a partir dos anos 2000, um avanço da perspectiva de educação profissional como educação integral, visualizando a transformação social (MACHADO, 2010).

De acordo com Moura (2010), o Decreto nº 5.154/2004 traz a proposta de integração do ensino médio com o profissional, apontando na direção da educação politécnica, “compreendendo-a como uma educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica [...]” (p. 74), porém, esse autor sinaliza as dificuldades de implementar uma educação de perspectiva politécnica no Brasil.

Nesse sentido, Machado (2010) afirma que é o momento de construção de novos projetos pedagógicos para fazer a ruptura com o academicismo do ensino médio e com o tecnicismo do ensino profissionalizante, buscando uma forma-

ção integral e contextualizada com a realidade, preparando os egressos como agentes de transformação social.

Assim, a perspectiva de educação profissional, ao romper em alguns espaços com o tecnicismo que historicamente permeou esta área educacional no nível médio, assume a perspectiva de formação humana integral, na defesa de uma educação *omnilateral* que agrega ciência, tecnologia, trabalho e cultura, de acordo com Ramos e Frigotto (2017). Quando analisamos o PNE, observamos que a educação profissional é identificada nas metas 10 e 11 do PNE 2014-2024, conforme mencionado. A meta 10 é 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. Esta meta objetiva a superação de um dos maiores desafios na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois para Machado e Rodrigues (2014) as matrículas nesta modalidade de ensino caíram ao invés de aumentar nos últimos anos. Assim, para os autores, a estratégia é de ofertar cursos, nesta modalidade de ensino, integrados à educação profissional, aproximando o discente do mundo do trabalho e considerando as especificidades de cada região e da população atendida, buscando minimizar a evasão para aumentar o número de matrículas.

Breve Apresentação das Metas 10 e 11

As metas 10 e 11 do PNE 2014-2024 são: 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; e triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, garantindo que esta

seja ofertada com qualidade, com ao menos 50% dela na esfera pública, respectivamente. O PNE apresenta também estratégias para o cumprimento de suas metas, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Metas do PNE para educação de jovens e adultos

	Meta 10	Meta 11
1	Manter Proeja voltado à conclusão do EF e à formação profissional inicial.	Aumentar acesso à rede federal – interiorização dos Institutos Federais.
2	Expandir matrículas na EJA, articulado com a EP, elevando o nível de escolaridade.	Aumentar acesso à rede estadual para fomentar expansão das redes públicas estaduais.
3	Integrar EJA com a EP, considerando características e especificidades da público-alvo, inclusive com EAD.	Educação à distância – para ofertar EPTNM na modalidade EAD.
4	Ampliar oportunidades profissionais de jovens e adultos com deficiência.	Promover estágio para estimular a expansão do estágio na EPTNM.
5	Implantar programa de reestruturação da rede pública para garantia de acessibilidade à PCD.	Implementar programa de Reconhecimento de saberes – certificação de profissional de nível técnico.
6	Diversificar o currículo da EJA, tornando-o adequado às características do público.	Prover matrículas gratuitas em entidades privadas.
7	Fomentar produção de material didático, currículo e metodologia específica.	Prover matrículas em entidades privadas de ensino superior - financiamento estudantil.
8	Fomentar oferta pública de formação para trabalhadores articuladas a EJA;	Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da EPTNM;
9	Institucionalizar o programa nacional de assistência ao estudante (assistência social, financeira e apoio psicopedagógico).	Atender a população do campo, indígenas e quilombolas – EM gratuito integrado à EP, de acordo com interesses e necessidades.

10	Expandir a oferta de EJA articulada a EP, atendendo pessoas privadas de liberdade.	Atender as pessoas com deficiência, TDAH e superdotação – expandir a oferta de matrículas para este público no EPT-NM.
11	Implantar mecanismos de reconhecimento dos saberes de trabalhadores jovens e adultos.	Elevar a taxa de conclusão dos cursos na rede federal para 90%, e elevar para 20 a relação de alunos/professor nos cursos presenciais.
12		Elevar investimento em assistência estudantil.
13		Reduzir desigualdades étnico-raciais e regionais através de políticas afirmativas.
14		Criar um Sistema Nacional de Informação Profissional, articulando oferta dos cursos e dados do mercado de trabalho.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Para o alcance das metas em avaliação, algumas ações políticas foram implementadas através da ampliação e da continuidade de programas já existentes. O Programa de Expansão da rede federal foi iniciado em 2008, antes do início do PNE, tendo as suas ações continuadas como parte da estratégia de ampliar o acesso a rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Algumas das ações são listadas nos parágrafos a seguir.

O Brasil Profissionalizado, que objetiva a expansão das matrículas da educação profissional por meio de repasse de recursos para os Estados para a implementação de mais escolas de educação profissional, também já havia sido instituído no ano de 2007, sendo ampliado com o PNE 2014-2024.

O Profucionário, programa que objetiva proporcionar formação profissional para os funcionários da área

da educação, é realizado através da modalidade EAD, assim como a Rede e-TEC, também implementada no ano de 2007. Os dois programas foram ampliados e utilizados como ação do Plano.

A Rede Certific foi estabelecida no ano de 2009, objetivando certificar jovens e adultos pelos saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem.

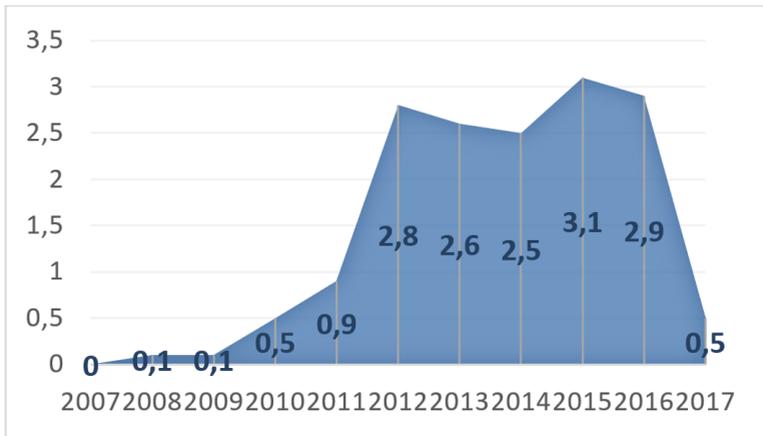
O Programa Mulheres Mil, que oferece formação profissional e tecnológica a mulheres em situação de vulnerabilidade social, foi implementado no ano de 2011, mas também é considerado como ação para a estratégia que visa diminuir as desigualdades, visto que além das desigualdades de gênero, o programa objetiva atender também as mulheres das regiões do Norte e do Nordeste.

Por fim, listamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec -, que busca ampliar a oferta de cursos por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira; e o Proeja, que oferta educação profissional técnica de nível médio a jovens e adultos, de forma que também alcançam as metas relacionadas a educação profissional em sua execução.

Acompanhamento das Metas 10 e 11

Através do Observatório do PNE, é possível acompanhar as metas do Plano. Ao analisar a meta 10 – oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos de forma integrada à educação profissional, temos os dados divididos por nível de ensino, conforme apontam os Gráficos 01, 02 e 03.

Gráfico 01: Matrículas de EJA no EF integrado a EP

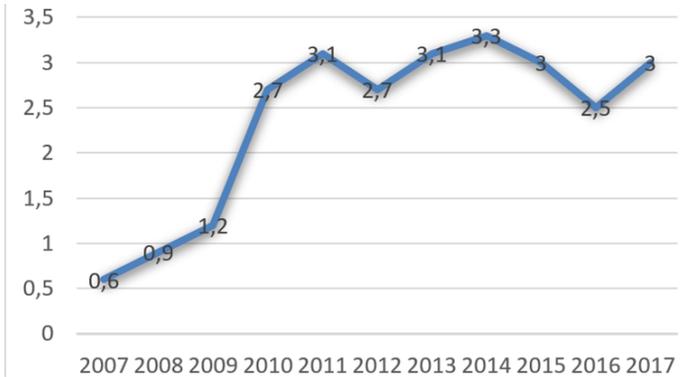


Fonte: Inep/Mec (2018).

No Gráfico 01, observamos que no ano de 2015 tivemos um aumento em relação ao percentual de matrículas do ensino fundamental integrado à educação profissional quando comparado aos anos anteriores, porém esse aumento não teve continuidade, e em 2017 esse percentual caiu drasticamente a 0,5%, retomando a situação do ano de 2010, bem distante dos 25% estabelecidos na meta.

Já observando o gráfico 02, que apresenta o percentual das matrículas do ensino médio, apesar de termos números mais elevados, o ano de 2017 apresenta um percentual menor do que o que tínhamos em 2014, mas observa-se que este voltou a crescer após um declínio em 2016. Porém, assim como na situação do ensino fundamental, o percentual ainda está bem distante do valor estabelecido na meta.

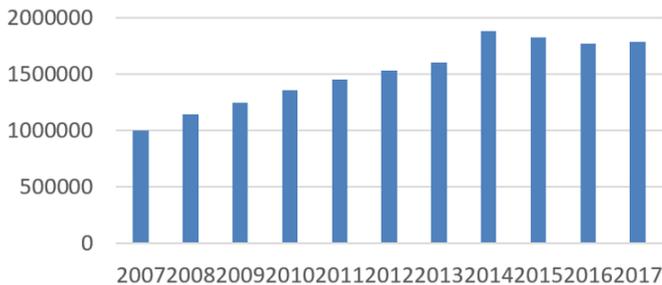
Gráfico 02: Matrículas de EJA no EM integrado a EP



Fonte: Inep/Mec (2018).

Em relação aos dados para acompanhamento da meta 11, buscamos os dados para a análise avaliativa no Observatório do PNE. Em relação ao primeiro objetivo da meta, que se refere a triplicar o número de matrículas na EPTNM, temos como base o número de matrículas realizadas no ano de 2014, ano em que teve início a execução do Plano, devendo chegar, em 2024, a 5.224.584 matrículas.

Gráfico 03: Matrículas na Educação Profissional no Brasil



Fonte: Inep/Mec (2018).

Observa-se no gráfico 03 que tivemos uma queda significativa entre os anos de 2014 e 2016, de aproximadamente 111 mil matrículas, voltando a crescer no ano de 2017, quando foram totalizadas 1.791.806 matrículas, representando um crescimento de aproximadamente 16 mil matrículas. Analisando o gráfico 3, observamos que, em 2014, o número de matrículas teve um aumento significativo em relação aos anos anteriores.

Além de triplicar as matrículas, a meta 11 prevê também assegurar pelo menos 50% da oferta da educação profissional na Rede Pública. De acordo com os dados do Observatório do PNE, observamos conforme Gráfico 4.

Gráfico 04: Matrículas na Educação Profissional no Brasil



Fonte: Inep/Mec (2018).

O gráfico 04 nos mostra que, em 2014, tínhamos 4,7% das matrículas da EPT na rede Pública, tendo esse percentual se elevado drasticamente chegando a 2016 com 77,1% e 2017 com 82,2%. Os dados parecem não se relacionar com o Gráfico 03, porém de acordo com as informações do Observatório, a queda no número de matrículas no período entre 2014 e 2016 se deu principalmente na rede privada. Enquanto ela teve uma retração de aproximadamente 236 mil matrículas, a rede pública expandiu na média de 142 mil matrículas desde o início do Plano.

Analisando apenas o gráfico 04, podemos ter a impressão de que houve expansão da educação profissional, entretanto, observamos que mesmo que 2017 tenha apontado um crescimento, este número ainda está abaixo das matrículas do ano de 2014, e muito aquém da meta estabelecida. Porém, de acordo com o Observatório o segundo objetivo da meta foi superado, considerando que, em 2017, 82,2% das matrículas na EPT foram na rede pública. Entretanto, se compreendermos que esses 50% assegurados no segmento público deve tomar como referência o valor triplicado, estabelecido pelo PNE para a meta 11, este objetivo está distante de ser atingido.

Considerações Finais

O Plano Nacional de Educação apresenta vários avanços no que se refere à proposição de uma política educacional ampla, que atenda a população brasileira de acordo com os direitos constitucionais. Porém, observa-se que muitas ações propostas no PNE ainda não foram implementadas. Tomando como referência as metas aqui analisadas, temos a estratégia que se refere ao estágio e a avaliação que não foram realizadas e o Sistema Nacional de Informação Profissional que apesar da existência do Sistec, não existem dados referentes ao mercado de trabalho. A ausência de um sistema de avaliação compromete o processo de monitoramento da política. Apesar do avanço do Observatório do PNE, ainda existem muitas lacunas no que se refere às informações e dados referentes ao Plano.

Ao analisarmos a educação profissional, considerando as metas 10 e 11 do PNE, observamos que os dados estão indo na contramão da meta. Mesmo com a pequena recuperação

nas matrículas no ano de 2017, os números ainda são menores do que os do ano de 2014, o ano do ponto de partida para o Plano. Dentre outras questões que podem ter influenciado diretamente este processo, o contexto econômico e político vivenciado desde o ano de 2014 no Brasil, com o acirramento da crise econômica, a crise política estabelecida até o processo de *impeachment* e a transição do governo interferem nesse processo de implementação de uma política pública.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso 05 maio 2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso 06 maio 2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 20 maio 2019.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC, 2014.
AZEVEDO, J. M. L. de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun.2010.

DOURADO, L. F.; JUNIOR, G. G.; FURTADO, R. A. 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.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MACHADO, M. M; RODRIGUES, M. E. de C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p. 383-395, jul./dez., 2014.

MELO, T. G. S.; MOURA, D. H. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **Holos**. Ano 33, vol, 03. 2017.

MENEZES, J. S. da S.; SOUZA, D. B. de. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3 (88), Campinas set./dez. 2018.

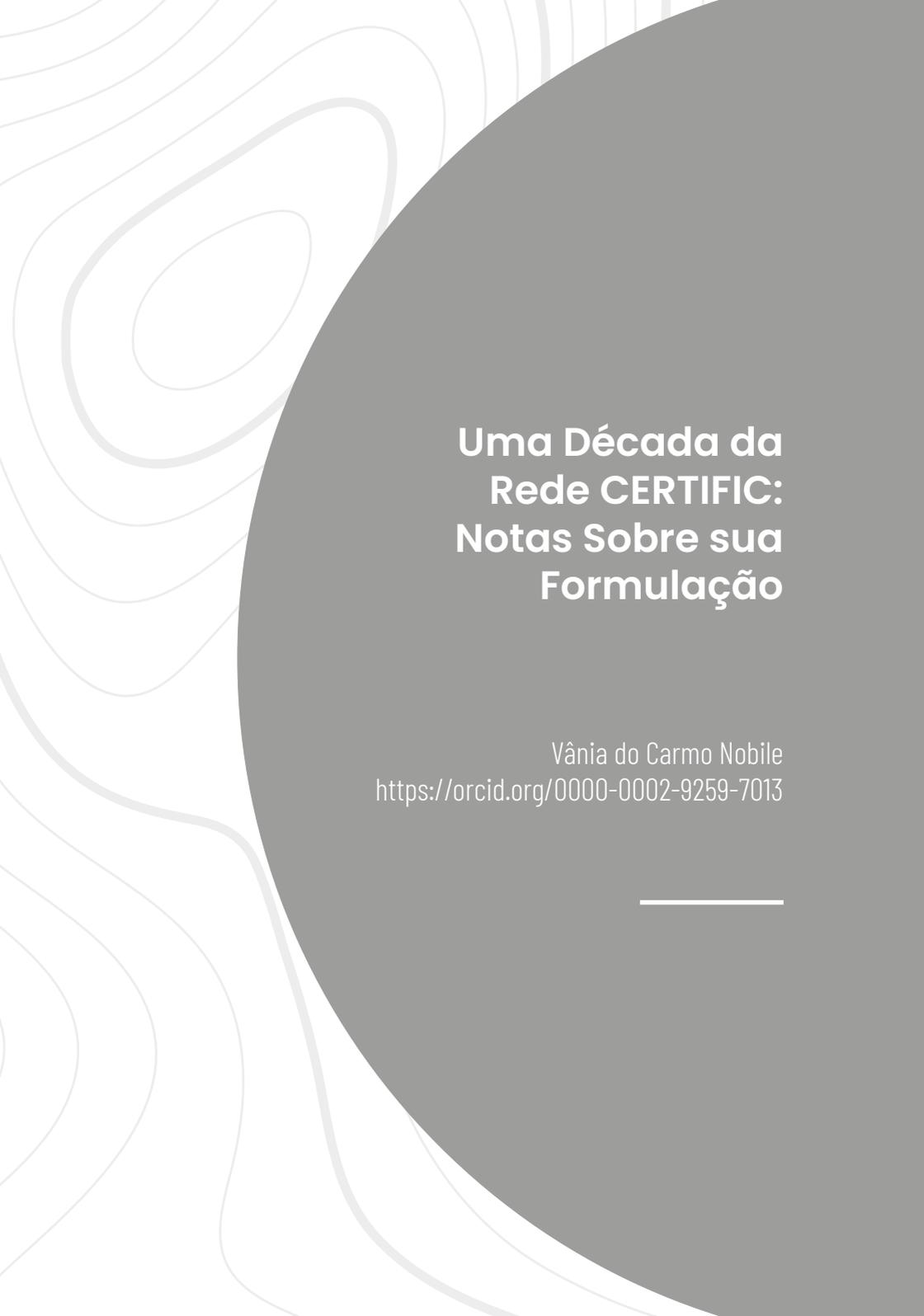
MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e a formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p. 369-381, jul./dez., 2014.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. (Org.).

Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p. 353-368, jul./dez., 2014.

RAMOS, M. N. A Educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Revista Holos**, Ano 32, v.6. 2016.



Uma Década da Rede CERTIFIC: Notas Sobre sua Formulação

Vânia do Carmo Nobile
<https://orcid.org/0000-0002-9259-7013>

Introdução

A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC - foi formulada no ano de 2009, a partir de uma ação conjunta entre os Ministérios da Educação – MEC e Trabalho e Emprego – MTE, sistematizada, inicialmente, por meio da Portaria Interministerial nº 1.082/2009, que estabeleceu os princípios e as diretrizes para a certificação profissional, os quais “primam pelo respeito à diversidade das realidades locais na tarefa de reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em ambientes não formais” (BRASIL, 2010, p.14), a qual foi revogada no ano de 2014, e substituída pela Portaria Interministerial nº 05/2014.

A certificação profissional e o reconhecimento de saberes adquiridos fora do contexto educacional formal se apresentam como uma possibilidade de atendimento a uma demanda social de jovens e adultos trabalhadores que procuram ter seu saber reconhecido e/ou sua escolaridade elevada.

Nesse sentido, este texto pretende analisar a formulação, no ano de 2009, da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC - e sua reformulação, no ano de 2014, a partir do recorte metodológico da análise documental da base legal que vem fundamentando o Programa e dos documentos orientadores da sua implantação.

Para tanto, o capítulo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, são apresentados os antecedentes históricos da Rede CERTIFIC e o processo de formulação. Na segunda seção, as ações e condi-

ções para implementação da política e, na terceira seção, o contexto da sua reorganização da Rede CERTIFIC, no ano de 2014.

Rede CERTIFIC: Antecedentes Históricos e o seu Processo de Formulação

A discussão sobre a certificação profissional no Brasil antecede os anos 2000 e, na década de 1990, pode-se perceber uma pressão dos empresários para “criar um sistema de certificação que transferisse a responsabilidade do Estado para o setor privado e excluísse a participação negociada com a representação dos trabalhadores” (MORAES; LOPES NETO, 2005, p.1446).

Neste período, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) tratou no assunto em diversos documentos, como nos Pareceres CNE/CEB nº 17/98; nº 16/99 e nº 40/2004. No Parecer CNE/CEB 16/99, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico, assim a entidade se posicionou, no Art. 41: Em escolas técnicas, entidades sindicais e empresas, “os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional” (BRASIL, 1999).

No início dos anos 2000, com a mudança no Governo Federal, as discussões sobre a certificação de conhecimentos voltaram à pauta a partir da criação da Comissão Interministerial de Certificação Profissional – CICP, por meio da Portaria Interministerial nº 24, de 20 de dezembro de 2004, dos Ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, da Saúde e do Tu-

rismo, que passaram a coordenar o debate e a elaboração da nova proposta de certificação profissional.

Neste novo contexto, a política de qualificação, certificação e orientação profissional passou a ser assumida como direito social do trabalhador e foi norteadada pelos princípios de: “a) ser articuladas entre si e aos sistemas públicos: de emprego e de educação; b) sustentar-se na participação e na concertação social” (MANFREDI, 2010, p. 29).

Manfredi (2010) destaca ainda que todas as instâncias governamentais que tinham iniciativas de certificação participaram da construção do projeto de um sistema nacional de certificação profissional, que se constituiu num passo importante no sentido da “criação de normas jurídico-institucionais e competências para a viabilização da certificação/orientação profissional em nível sistêmico, nacional e regulado por lei” (p. 32).

A partir da criação do projeto, foram realizadas duas experiências-piloto: uma no setor de construção civil e outra do setor metalmeccânico, certificando as ocupações de pedreiro e de preparador e operador de máquinas. Além do processo de certificação, os trabalhadores foram informados acerca de oportunidades de reingresso e continuidade no sistema de ensino e inserção em programas de formação profissional inicial e continuada. Porém,

o projeto de Sistema Nacional de Certificação Profissional, desenhado durante o período 2002 a 2007, não chegou a ser oficializado, de modo que não foram criadas as condições jurídico-institucionais para sua construção e implementação (*Ibid.*, p. 45).

A não institucionalização do Sistema Nacional de Certificação Profissional, mesmo com a elaboração conjunta pelo MTE e pelo MEC da minuta de decreto, ocorreu por divergências junto à Casa Civil e no interior dos próprios Ministérios, com pontos de tensionamento que passavam por fatores como a ausência de fonte de financiamento para implantação e manutenção do Sistema; a possibilidade de disponibilização de estrutura física e de pessoal para sua administração; e a não garantia de acesso do trabalhador aos processos de certificação e de gratuidade para sua realização e renovação periódica e ainda disputas conceituais, como a oposição do conceito de qualificação ao de competência. Na falta de consenso,

o texto proposto para o decreto de criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional foi retirado do conjunto de medidas que vieram a constituir o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (SILVA, 2012, p.110).

Desta forma, em 2004, o processo de formulação da política que teve como início as tratativas da Comissão Intermunicipal de Certificação Profissional - CICP - não encontrou, naquele momento histórico, a despeito de todo o esforço empregado, condições políticas para a construção das bases jurídicas e, conseqüentemente, da implantação, que veio ocorrer apenas cinco anos mais tarde.

No ano de 2008, uma alteração no capítulo III, artigo 41, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio de redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008, reconheceu que

o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996).

Ainda neste mesmo ano, a Lei nº 11.892/2008, ao criar os Institutos Federais, determinou no parágrafo segundo do Art. 2º “no âmbito de sua atuação os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008).

Estas ações legais contribuíram para embasar legalmente a retomada das discussões no decorrer do ano de 2009, que culminaram na publicação da Portaria Interministerial nº 1.082, entre os Ministérios da Educação – MEC e Trabalho e Emprego – TEM, criando a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC.

Alguns anos depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sistematizadas no Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, ratificaram os princípios da Rede CERTIFIC, definindo-a como uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica

voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada (BRASIL, 2012).

Desta forma, percebemos que a Rede CERTIFIC está sustentada na legislação brasileira e sua formulação envolveu vários atores e sistemas, a fim de que a institucionalização da certificação fosse concebida, como defende Manfredi (2010), como um mecanismo de “reconhecimento social das experiências e conhecimentos do/a trabalhador/a, acumulados a partir de sua trajetória de vida, trabalho e participação social e política” (p. 29).

As Ações e as Condições para a Implementação da Política

A implementação de uma política pública apresenta-se no ciclo de políticas como uma atividade-chave, pois é o momento em que

a política pública ganha forma e entra em vigor. Embora a importância central dos gestores públicos na implementação de políticas seja amplamente reconhecida, seu potencial para melhorar os resultados das políticas está muitas vezes longe de ser plenamente utilizado (WU et al., 2014, p. 23).

No caso da Rede CERTIFIC, a implementação ocorreu inicialmente por meio de experiências-piloto, desenvolvidas no ano de 2009, nos CEFET/SC, CEFET/SP e CEFET/MT, atualmente denominados Institutos Federais. A partir de então, com o fomento do Governo Federal, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passaram a desenvolver certificações a partir de Programas nas áreas de pesca, construção civil, turismo e hospitalidade, eletroeletrônica e música.

De acordo o Relatório de Prestação de Contas Anual de 2010 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), cerca de cinco mil pessoas se inscreveram nos processos de reconhecimento de saberes da Rede CERTIFIC em quatorze estados e no Distrito Federal, em dezenove Institutos, no ano de 2010 (BRASIL, 2011, p. 52).

No período de 2009 a 2011, várias estratégias foram desenvolvidas pelo Governo Federal em fomento à implantação da política, como eventos de capacitação dos avaliadores nas áreas de Construção Civil, Eletroeletrônica, Hospitalidade e Turismo, Música e Pesca e Aquicultura (BRASIL, 2011).

Outra iniciativa foi o fomento direto ao Institutos Federais por meio de editais. No ano de 2010, o Edital nº 54/2010 – SETEC/MEC financiou a certificação em 36 *campi* de dezenove Institutos Federais, com a ação integrada de formação continuada, no âmbito do ProjejaFIC²⁴. Já o Edital nº 62/2011 – SETEC/MEC financiou ações em onze Institutos Federais, dos quais 8 eram novos Institutos, representando a ampliação do atendimento (SETEC/MEC, 2011).

Neste sentido, a concepção de certificação e formação profissional na Rede CERTIFIC corrobora com o pensamento de Manfredi (2014), para quem a certificação profissional necessita estar vinculada

24 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Projeja), instituído pelo Decreto nº 5.840 de 2006, pode ser desenvolvido por meio da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) integrados ao Ensino Fundamental e Médio, na modalidade EJA. Para mais detalhes, ver: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/projeja_fundamental_ok.pdf.

a processos de fortalecimento da cidadania, visto que o sistema de certificação pode vir a ser, além de um mecanismo de credenciamento para o trabalho, uma passarela de ingresso/retorno ao sistema escolar formal ou de inserção em cursos formativos de natureza continuada (p. 30).

Para fins de orientação à implantação, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho lançaram, em 2010, um documento intitulado “Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC”, organizado em sete capítulos, intitulados como se segue: “Contexto e Problemática Recorrente”; “Da Educação Formal ao Reconhecimento de Saberes”; “Rede de Cooperação: princípio para a sustentabilidade de um programa”; “Rede CERTIFIC: estrutura de Governança”; “Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada” e “O Contexto Institucional para a Implantação de um Programa CERTIFIC” e “Referencial Metodológico para o Reconhecimento de Saberes” (BRASIL, 2010).

Este documento descreveu em detalhes toda a estrutura organizacional e de governança da Rede CERTIFIC, bem como os princípios que deveriam ancorar o processo de reconhecimento de saberes e qualificação profissional necessários à certificação profissional, com destaque para princípio de um trabalho articulado em rede.

Neste sentido, foram estabelecidas as estratégias para a fundamentação do Programa “CERTIFIC e sua implantação, enquanto uma ação inovadora que propicia a elaboração de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada” (BRASIL, 2010, p.17).

Deste modo, para atender ao princípio da implantação em rede de cooperação – ancorada na gratuidade, na verticalização e na integração e considerando ainda a perspectiva das relações interinstitucionais entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Rede CERTIFIC previu a criação e implantação de

Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que busquem a formação e/ou a avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais, ou não formais de ensino (BRASIL, 2010, p.5).

Em nível nacional, a estrutura da Rede foi composta por um comitê gestor nacional, de caráter deliberativo e com função de coordenação nacional, contendo uma Secretaria Executiva vinculada ao comitê; uma ouvidoria e comitês técnicos, constituídos a partir da demanda por novos Programas CERTIFIC (BRASIL, 2009).

Na esfera institucional, encontram-se os Centros CERTIFIC, onde ocorrem efetivamente os processos de avaliação, e os Núcleos Integradores de Estudos e Pesquisa. As Câmaras Interinstitucionais de Orientação Setorial completam a estrutura da rede, reforçando o caráter de construção colaborativa em rede (*Ibid.*).

Ainda fazem parte da Rede CERTIFIC, segundo a Portaria Interministerial nº 1.082/2009, os membros natos (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), membros acredi-

tados (instituições públicas de ensino que oferecem cursos da Educação Profissional e Tecnológica, instituições vinculadas às Confederações Nacionais, escolas de formação profissional vinculadas a sindicatos de trabalhadores ou organizações não governamentais) e membros associados (órgãos governamentais e não governamentais) (BRASIL, 2009).

Assim, no período de 2009 a 2011, várias ações estruturantes foram desenvolvidas para a implementação da Rede CERTIFIC. Porém, isso não significa que desafios não tenham existido, uma vez que a política de certificação tem o objetivo inovador de aliar a certificação profissional à formação, tendo por base princípios basilares como a gratuidade, a elevação da escolaridade e a cooperação, a integração curricular e a verticalização da oferta.

Este último, no contexto da Rede CERTIFIC, contempla um itinerário formativo que assegura, mediante o reconhecimento de saberes, o acesso ao trabalhador a programas de alfabetização e/ou outros diferentes níveis e modalidades da formação profissional (BRASIL, 2011). Porém, a realidade dos Institutos Federais, envolta no momento histórico e político deste contexto, não garantiu que este princípio fosse aceito com facilidade dentro das instituições ofertantes dos programas de certificação – uma vez que, historicamente, nos Institutos Federais, o acesso se dá por meio de processos seletivos.

Mais obstáculos são reconhecidos pela própria gestão da política, como: dificuldade na conclusão da formação da equipe certificadora, inicialmente formada por meio de um curso de 40 horas, no qual havia a previsão de mais 140 horas a serem desenvolvidas por meio da Educação à Distância e que não foram efetivadas (BRASIL, 2011). Esse e outros desafios, como a incorporação da política ao Programa Nacional de Acesso ao

Ensino Técnico e Emprego (Pronatec²⁵) em lugar da continuidade no financiamento com recursos extraordinários da Setec/MEC ; a própria complexidade do processo de reconhecimento de saberes e certificação profissional; e, considerando ainda, a mudança a gestão do Ministério da Educação e na própria Setec, levaram à reorganização da Rede CERTIFIC, no ano de 2014.

A Reorganização da Política entre a Melhoria e a Sobrevivência

A Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC) representa uma oportunidade de reconhecimento e certificação de saberes do trabalhador, por meio de

metodologias e sistemas que permitem identificar, avaliar e certificar esses conhecimentos, os quais determinam o itinerário formativo necessário ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais com o objetivo de melhorar as condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 6-7).

além da elevação da escolaridade desse contingente de trabalhadores.

Tal afirmação ratifica os objetivos e princípios da Portaria Interministerial nº 1.082/2009, revogada pela Portaria Interministerial nº 5, em 25 de abril de 2014.

25 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Para ver mais: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>.

A reorganização da Rede CERTIFIC pode ser analisada a partir de dois movimentos. O primeiro deles é a própria possibilidade de reestruturação de uma política pública com o objetivo de aprimorá-la. Em 2012, por meio de instrumentos de monitoramento, foi identificado um baixo número²⁶ de trabalhadores certificados nos processos de Certificação Profissional, ao qual se seguiu um processo de supervisão e avaliação²⁷, com monitoramento *in loco* nos Institutos Federais que desenvolveram processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional com fomento dos Editais da Setec/ MEC nos anos de 2010 e 2011, com o objetivo de avaliar, identificar potenciais dificuldades e propor melhorias para o processo (BRASIL, 2014).

Dentre as principais dificuldades apontadas na avaliação, incluem-se: complexidade da estrutura de governança, que não deu a celeridade necessária às ações; ausência de pesquisa de demanda para a oferta da certificação profissional; centralização da elaboração e pouca diversificação dos perfis de certificação em detrimento do potencial das instituições; e a centralização da formação dos avaliadores, fato que provocou atraso na execução e a complexidade do fluxo do processo, “onerando a duração do processo e provocando a desmobilização e dispersão dos trabalhadores e das equipes institucionais” (BRASIL, 2014, p. 11).

26 Somente 3.567 trabalhadores foram atendidos em processos de reconhecimento de saberes. Destes, 134 receberam a certificação e outros 1.161 foram encaminhados para cursos FIC e/ou de elevação de escolaridade (PROEJA FIC), para que obtivessem a formação complementar necessária ao recebimento do respectivo certificado (BRASIL, 2014, p.11).

27 Avaliação da política públicas, definida por Belloni, Magalhaes e Sousa (2007, p. 14) é “um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população”.

As dificuldades identificadas no processo, tendo como contexto político a troca da equipe gestora da Sete/MEC no ano de 2012, a partir da troca do Ministro da Educação e, conseqüentemente, dos secretários e diretores, indicam um dos movimentos da reorganização.

Outro movimento, que veio na esteira da reestruturação de praticamente todas as ações que vinham sendo desenvolvidas no período de 2005-2011 na Setec/MEC, ocorreu devido à necessidade reunir esforços financeiros e de pessoal para a implantação ao Pronatec, cuja meta ambiciosa era de oferecer oito milhões de vagas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada no período de 2011-2014 e, para “cumprir a sua finalidade, o Pronatec reúne um conjunto de iniciativas” (BRASIL, 2014, p. 6).

Neste contexto, a nível interministerial, foi acordada a necessidade de reorganização da Rede CERTIFIC, que levou à edição da Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014, mantendo-se o objetivo, definido no Art. 2º, de atendimento aos trabalhadores que buscam o “reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem” (BRASIL, 2014), sem desconsiderar os saberes adquiridos na trajetória de vida e no trabalho.

Assim, mantendo os seus objetivos e princípios, a principal mudança ocorreu no enxugamento da estrutura de governança da política, que passou a ser composta, como descrito no Art. 13 da Portaria 5/2014, por: “I – Comitê nacional; II – Órgãos deliberativos máximos, no âmbito das instituições e redes de educação profissional e tecnológica; e III – Órgãos deliberativos máximos das unidades, quando houver, ou co-

legiado/conselho escolar, no âmbito das unidades de ensino certificadoras” (BRASIL, 2014).

Desta forma, as instituições tiveram mais autonomia para aprovação dos seus Programas de Certificação Profissional, simplificando as atribuições e instâncias de governança no âmbito ministerial e os

critérios de avaliação de saberes, conhecimentos e competências profissionais e o aproveitamento mínimo a ser obtido para aprovação em processos de certificação profissional (BRASIL, 2014).

como determina o Art. 26 da Portaria.

Outra alteração significativa foi a reorganização do processo para credenciamento de uma instituição, que para ser credenciada como certificadora, passou a ter como requisitos de oferta de cada perfil de certificação profissional:

I – aprovar o projeto pedagógico de certificação profissional do perfil a ser certificado; II – aprovar a autorização para oferta do perfil a ser certificado; e III – submeter [...] o termo de autorização para oferta e o projeto pedagógico de certificação profissional (BRASIL, 2014).

Já o desafio da verticalização do ensino para os trabalhadores certificados a partir dos Programas Interinstitucionais de Certificação, identificada como um elemento ainda frágil na implementação da Rede CERTIFIC nos Institutos Federais,

passou a ser uma possibilidade e não uma determinação, como estabelece o Art. 25, ao dizer que os trabalhadores, após a finalização dos “processos de certificação profissional poderão ter prioridade para inserção em turma do curso correspondente ou do respectivo itinerário formativo” (BRASIL, 2014).

A regulamentação da Portaria Interministerial ocorreu por meio da Portaria nº 8 – Setec/MEC, de 2 de maio de 2014, a qual regulamentou os processos de certificação profissional no âmbito da Rede CERTIFIC, trazendo como inovação o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional a ser elaborado por cada instituição certificadora, conforme determina o Art. 9º e observados os elementos mínimos estabelecidos na atual “Portaria, no Documento Orientador da Rede CERTIFIC e nas diretrizes curriculares nacionais para certificação profissional, emitidas pelo CNE” (BRASIL, 2014).

Considerações Finais

No ano de 2019, a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC completou uma década de existência. Neste período, pôde-se observar o esforço de colocar a temática da certificação profissional para além do viés das competências e da necessidade de certificação para o mercado de trabalho – marcas da exigência de uma sociedade capitalista como a nossa.

A proposição presente na Rede CERTIFIC vincula-se às tentativas de implementar políticas públicas de trabalho, emprego e educação para jovens e adultos e distingue-se das propostas que as antecederam pelo princípio de um trabalho

colaborativo, a ser realizado em rede, por seu caráter gratuito para o trabalhador e por sua vinculação expressa com a escolarização e formação continuada.

Assim, a Rede CERTIFIC tem, na sua concepção, os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e do Proeja e, a despeito das dificuldades iniciais da sua implementação e da sua necessária reorganização, continua orientando-se por preceitos que respeitem e considerem os saberes adquiridos por trabalhadores, jovens e adultos em suas trajetórias de vida e trabalho, de modo a identifica-los, avalia-los, reconhece-los e valida-los para o prosseguimento de estudos e/ou ao exercício profissional de trabalhadores.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria SETEC/MEC nº 08, de 02 de maio de 2014**. Regulamenta o desenvolvimento de processos de certificação profissional no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, 2014a

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial MEC/MTE nº 05, de 25 de abril de 2014**. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, DF: 2014b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações Prioritárias da Diretoria de Políticas de EPT**. Brasília, 2011 (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Prestação de Contas Ordinária Anual. Relatório de Gestão 2010**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC.** Brasília, 2010.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 21 de jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do Proeja. Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Comissão Interministerial de Certificação Profissional.** Sistema Nacional de Certificação Profissional: proposta governamental. Brasília, MEC/MTE/MDIC/MS/MTur/ CNE/ CNT, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_sncp.pdf. Acesso em 21 de jun. de 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial MTE/MEC/MDIC/MS/ MTur nº 24 de 20 de dezembro de 2004.** Institui Comissão Interministerial de Certificação Profissional, com caráter governamental e permanente.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 40, de 09 de maio de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art41. Acesso em 21 de jun. de 2019.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas:** uma experiência em educação profissional - 4. ed. - São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).

COSTA, Rita de Cássia Dias; FRANZOI, Naira Lisboa. **Políticas públicas de reconhecimento de saberes no Brasil e em Portugal: aproximações e especificidades.** X Anped Sul, Florianópolis, outubro, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1946-0.pdf. Acesso em: 21 de jul.de 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social. **Linhas Críticas** [online] 2010, 16 (janeiro-julho). Disponível em: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=19351439200>Acesso em: 22 de jul.de 2019.

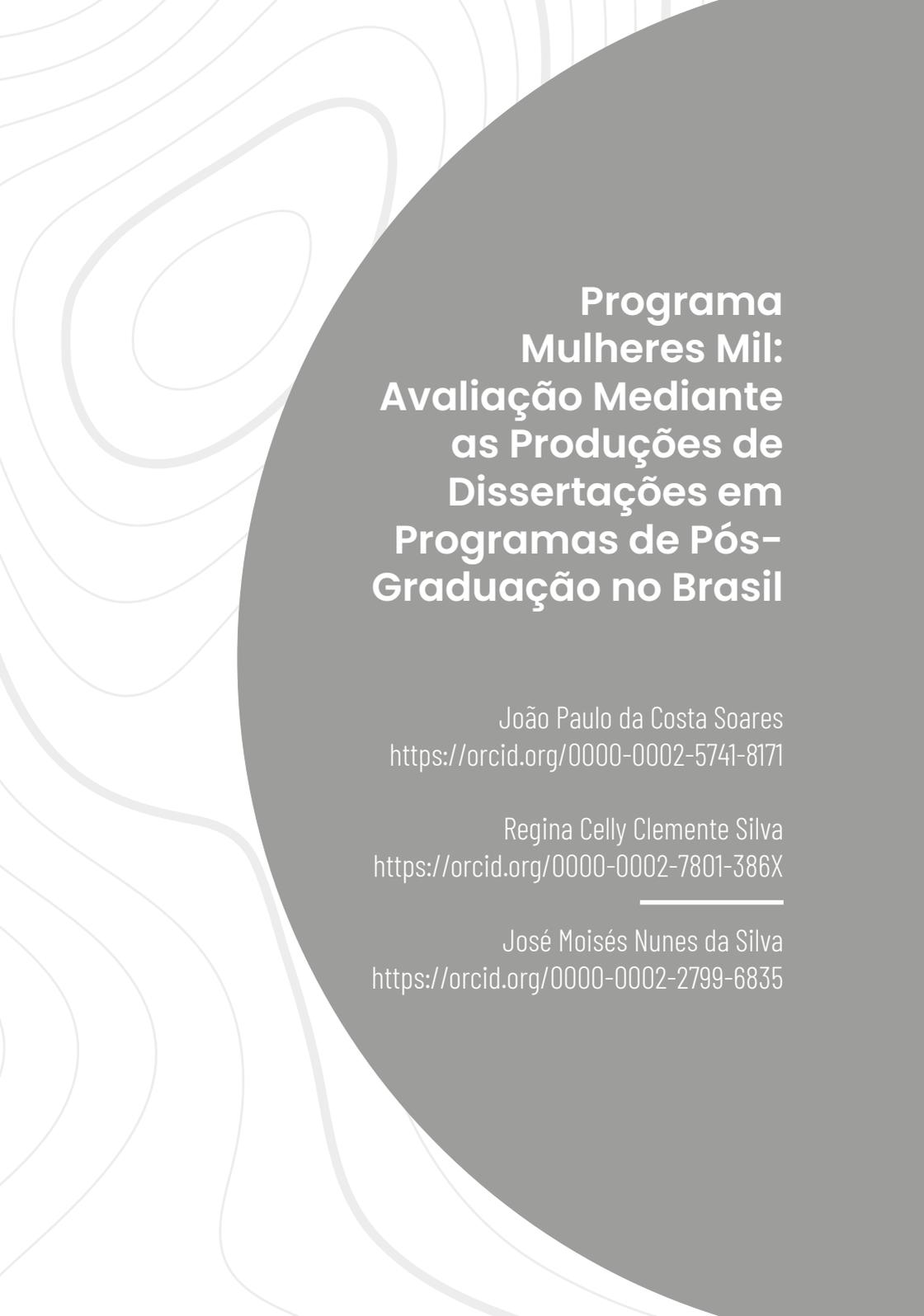
MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política públi-

ca de certificação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, dez. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 jul. 2019.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. Reflexões sobre a proposta de reconhecimento e validação dos saberes dos trabalhadores no âmbito de Rede CERTIFIC. *In:*

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania - A Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 1ª ed. Porto Alegre: Pensso, 2012, v. p. 107-120.

WU, Xun; RAMESH, M.; HOWLETT, Michael; FRITZEN, Scott. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução de Ricardo Avelar de Souza. Brasília/DF: Enap. 2014. 160 p.



**Programa
Mulheres Mil:
Avaliação Mediante
as Produções de
Dissertações em
Programas de Pós-
Graduação no Brasil**

João Paulo da Costa Soares

<https://orcid.org/0000-0002-5741-8171>

Regina Celly Clemente Silva

<https://orcid.org/0000-0002-7801-386X>

José Moisés Nunes da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-2799-6835>

Introdução

A educação é um dos temas centrais e mais abordados quando inserida no debate sobre políticas públicas sociais. Quase sempre é lugar-comum relacioná-la ao desenvolvimento de uma sociedade, à redução das desigualdades e a fatores ligados à economia e ao trabalho. No âmbito econômico, sabemos que existe uma relação entre educação, produção e produtividade, entretanto, para além dessa dinâmica, a educação é instrumento e não se pode atribuir a ela apenas os insucessos da sociedade. Nos últimos anos, a educação tem sido ressaltada quase que exclusivamente pela necessidade de qualificar e ou habilitar pessoas para a produção e para o mundo do trabalho.

Partindo desta perspectiva, a educação profissional é uma modalidade bastante discutida por conta das demandas do mundo do trabalho e por consequência do desenvolvimento do país.

Neste cenário, nos últimos anos, a Educação Profissional recebeu investimentos do governo federal em determinados setores, com criação de programas e ofertas de bolsas financeiras para a formação, com o intuito de sanar a histórica defasagem deste campo, não apenas preparando para o mundo do trabalho, mas com eixos temáticos que contribuem para a formação cidadã, superando também, assim, uma ação puramente servil, por uma ação proativa, ou seja, um exercício com excelência e reflexividade.

No decorrer da história humana, uma diversidade de transformações importantes e relevantes para a vida das mulheres aconteceu, principalmente com relação à sua atuação

na sociedade, não mais ou tão somente subordinadas às tarefas domésticas, mas em áreas que antes eram de domínio do sexo masculino, buscando desta forma o direito ao trabalho, a independência financeira e diminuição dos níveis de desigualdade existentes. Na perspectiva de diminuir esta desigualdade e promover a formação educacional, profissional e cidadã das mulheres, especificamente as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, foi implantado, no ano de 2007, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o Programa Mulheres Mil (PMM), em parceria técnica com escolas do Canadá. Esse programa é especificamente voltado para mulheres, a fim de capacitar e qualificar as que se encontram em situação de pobreza, ampliando suas oportunidades de acesso e de mobilidade ao e no mercado de trabalho. A meta do programa é garantir o acesso à educação profissional e à elevação da escolaridade, de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões (PMM/MEC, 2014). A partir dos conhecimentos prévios sobre o PMM e na busca de aprofundar e ampliar a discussão sobre o referido programa, surgiu-nos uma inquietação em saber o que se tem produzido sobre o Programa no Nordeste brasileiro, visto que foi nesta região que inicialmente o PMM foi materializado. Nesta perspectiva organizamos nossos objetivos sob a seguinte ótica.

O objetivo principal deste estudo é apreender parte do que se tem produzido sobre o Programa Mulheres Mil em alguns Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil, bem como buscar a temporalidade e frequência da produção e entender quais os principais resultados que elas trazem. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 202), o objetivo “relaciona-se

com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”. Tal questionamento estruturou-se a partir do envolvimento com as políticas públicas de Educação Profissional desde a graduação e por necessitar conhecer o que e quanto se produz sobre a temática. Nosso estudo não tem o intuito de abarcar toda a produção sobre o PMM, mas queremos ter uma visão um pouco mais ampla sobre a produção existente.

Para situar o leitor, apresentamos a estruturação deste trabalho a partir da introdução, um levantamento bibliográfico, seguido pelo detalhamento da metodologia e depois pelos resultados com os quadros das respectivas dissertações analisadas. Posteriormente, apresentamos as discussões e, por fim, as referências.

Educação Profissional e o Programa Mulheres Mil

A educação profissional²⁸ é uma das áreas que mais recebeu investimentos durante os anos de 2004 e 2014 no Brasil, se destacado entre as prioridades governamentais, voltada em parte à aquisição de habilidades e conhecimentos técnicos, ligados às necessidades dos setores produtivos e às demandas regionais. Segundo Kuenzer (2002, p. 27) “a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se em 1909, com a criação de 19 escolas de ofícios nas unidades federati-

28 Para o Ministério da Educação, esta modalidade não se resume em preparar para o mercado de trabalho, mas sim “proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (BRASIL, MEC, 2007. p. 45).

vas”. Essas escolas eram destinadas ao ensino profissional e “se caracterizavam por uma proposta eminentemente prática, em que a preocupação com as teorias eram raras” (KUENZER, 1991, p. 7). Sendo assim, o surgimento²⁹ e a construção da modalidade de educação profissional e tecnológica no país está pautada em uma discussão entre ensino intelectual e instrumental.

Azevedo (2001) aborda que, na regularização da Educação como um setor (com a criação do Ministério da Educação e Saúde, responsável também por normatizar o ensino primário, secundário, superior e técnico profissional), a dualidade no ensino já era latente, isto é, observava-se uma dicotomização da educação, de maneira que, separa a formação profissional e educação da educação geral (FONSECA, 1986).

Um dos sistemas destinava-se a atender às demandas educacionais das elites. Para tanto, procurou-se fortalecer internamente as estruturas educativas coloniais, agregando-se novas instituições de ensino superior àquelas criadas durante a permanência da família real no país [...] O outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo. No contexto social em que foi criado, destinava-se, portanto, à população

29 A Educação Profissional existe no Brasil desde o período colonial, embora não como um setor regularizado, já era possível perceber indícios, efetivamente históricos, desta modalidade. Alguns fatos históricos podem ser averiguados, como ressalta Saviani (2007), “mediante a divisão de classes devido a apropriação de terras”. Na primeira década do século XX, o presidente em exercício Nilo Peçanha, por meio do Decreto N° 787, de 11 de novembro de 1906, iniciou o ensino técnico no Brasil. No ano de 1909, por meio de outro Decreto, de n°7.566, cria as Escolas de Aprendizes e Artífices em 19 unidades da federação. No ano de 1927, foi aprovado um projeto que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país

livre e pobre. De responsabilidades das províncias e, mais tarde, dos estados, esse sistema, origem da futura rede de ensino pública e gratuita, compreendia o que se concebia na época como ensino primário e o ensino secundário eminentemente vocacional. Aos homens reservava-se o aprendizado de ofícios manuais e às mulheres, o treinamento nas prendas do lar, ensino que seria paulatinamente transformado em preparação para o exercício do magistério primário. (AZEVEDO, 2001, p. 20).

Para os trabalhadores, era implantada uma formação voltada para o treinamento e para funções mais técnicas. Em oposição a isso, podemos refletir que a educação é uma prática social que deve contribuir com e para a sociedade, instrumentalizando indivíduos socialmente, intelectualmente e tecnicamente.

Em meados do ano de 2011, no governo da Presidente Dilma Vana Rousseff, foi sancionada a Lei nº 12.513, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico Emprego (Pronatec), a ser executado pela União. A principal finalidade desse programa era aumentar o número de vagas em educação profissional e tecnológica por meio de *programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira*. Essa assistência técnica refere-se, também, à concessão de bolsas de ajuda de custo para que os estudantes possam manter-se nos cursos que ingressam. Os recursos poderão ser voltados para a área de Formação Inicial e Continuada FIC e de Educação Profissional técnica de nível médio. Os objetivos do Pronatec são:

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011, p. 12).

Outras iniciativas compõem o Pronatec, quais sejam: expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec; o acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; e a bolsa-formação. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica corresponde à construção de mais de 400 unidades dos Institutos Federais, unidos aos *Campi* que já existiam, somando mais de 500 estabelecimentos de ensino.

Entre as iniciativas, também destacamos o programa bolsa-formação, o qual atualmente contém o programa Mulheres

Mil. O Pronatec criou a bolsa-formação, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011). A bolsa-formação contribui para fortalecer a educação profissional e tecnológica e seus objetivos são:

Potencializar a capacidade de oferta de cursos das redes de educação profissional e tecnológica; formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País; ampliar e diversificar as oportunidades educacionais e a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no País; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; incentivar a elevação de escolaridade; integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica e estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, percebemos que tanto os objetivos da modalidade de Educação Profissional quanto os do Pronatec e do bolsa-formação são compatíveis, os quais, por sua vez, estão alinhados com os objetivos do Programa Mulheres Mil.

Esse programa faz parte de uma política pública voltada ao universo feminino que vive em situação de vulnerabilidade. Com o intuito de superar índices de violência e a situação de risco e vulnerabilidade³⁰ social, vítimas de violência, com escolaridade baixa ou defasada, aliado a escolarização, qualificação profissional e formação cidadã, foi criado o Programa Mulheres Mil³¹, como uma das ações do plano “Brasil sem miséria” do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome³².

O programa oferece possibilidades por meio de seus cursos, direcionando mulheres na faixa etária de 16 a 70 anos, em especial as que são beneficiadas pelo Bolsa Família, para que tenham acesso à educação profissional, ao emprego e à renda, pautada em princípios éticos e de elevação da autoestima, além de refletir sobre a vida social, cultura e econômica de cada localidade.

Tendo em vista a especificidade do público, as turmas serão exclusivas, ou seja, formadas uni-

30 Vulnerabilidade e riscos remetem às noções de carências e de exclusão. Pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas, nem de capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva (CARNEIRO; VEIGA, 2004). Esta vulnerabilidade não se trata apenas das condições econômicas, mas também está relacionada a aspectos sociais, culturais, precários ou nulo acesso às políticas públicas; fragilização das relações familiares, discriminação étnica, cultural e sexual; situação de violência doméstica, por grupos ou indivíduos (BRASIL, 2004).

31 Instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, no dia 21 julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho.

32 O Plano “Brasil sem miséria” tem como finalidade superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações (BRASIL, 2011).

camente por mulheres em situação de extrema pobreza, a fim de garantir uma melhor integração das alunas nos cursos, a permanência e o êxito em todo o processo de formação e qualificação profissional (BRASIL, 2014).

As atividades do programa foram iniciadas no ano de 2007, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, para posteriormente serem expandidas para todos os outros estados do território brasileiro. O acesso das mulheres aos cursos oferecidos pelo programa se dá pelo encaminhamento dos órgãos responsáveis, em cada localidade, por meio da inclusão do CadÚnico³³, que são encaminhados, por exemplo, por Centros de Referência e Assistência Social (CRAS) ou secretarias da mulher das cidades as quais os cursos são oferecidos. Essas mulheres são matriculadas no Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Nos três anos iniciais de execução, o programa alcançou o número expressivo de 37.183 mulheres qualificadas, aumentando suas chances de inserção no mercado de trabalho. Até 2012, o Programa era executado em 210 *campi* da Rede Federal e, em 2013, apresentou uma expansão para 241 *campi* (BRASIL, 2014).

33 O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população. Nele, são registradas informações como: características da residência, identificação de cada pessoa, escolaridade, situação de trabalho e renda, entre outras.

Inicialmente, o Programa Mulheres Mil aconteceu em parceria entre o Brasil e o Canadá³⁴, que teve como referências as experiências daquele país. No Brasil, o sistema do programa foi adaptado a realidade de cada localidade. A execução (aulas) do programa está sob a responsabilidade dos Institutos Federais de Educação, que além de executar, também formulam os projetos, de acordo com as necessidades de cada localidade, com o intuito de promover a escolarização e a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho.

O papel dos IFS no Programa Mulheres Mil é de selecionar mulheres que estejam em situação de risco e oferecer a elas cursos dentro de uma perspectiva de formação cidadã, neste sentido o Programa Mulheres Mil, encontra-se em equidade com os objetivos da implantação dos Institutos Federais e vice-versa (BRASIL, 2012).

Os Institutos Federais, dessa forma, são espaços de fundamental importância para a construção de novas possibilidades e o desenvolvimento das localidades as quais eles estão instalados.

34 A Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC) é estruturada a partir dos conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção da equidade, de atendimento às populações desfavorecidas e do desenvolvimento e aplicação do Sistema de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP) (PMM, 2012).

Procedimentos Metodológicos

A avaliação de políticas públicas, neste estudo, não tem como pretensão uma abordagem ampla, mas sim um estudo pontual a partir das produções existentes em programas de pós-graduação situados na região Nordeste do Brasil. Avaliar é uma ação, um instrumento que contribui para diagnosticar a implantação, execução ou finalidade, neste caso, de uma política pública. “Significa compreender as atividades, fatos, ou coisas avaliadas, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI, 2001, p. 27).

A pesquisa em tela se baseou em uma abordagem qualitativa, que, para Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a uma operacionalização de variáveis.

No intuito de promover este estudo, fizemos um levantamento bibliográfico em livros, artigos, leis e decretos que nos remeteram à temática de políticas públicas, educação profissional e sobre o programa mulheres mil.

Em linhas gerais a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, bem

como aqueles inteiramente baseados em documentos (LUNA, 1999, p.71).

A revisão bibliográfica contribuiu para a orientação dos estudos iniciais, para produzir o projeto e para organizar os referenciais teóricos do estudo. Neste sentido, o levantamento e análise bibliográfica foram primordiais para a busca dos dados, que por sua vez, foram coletados através da *internet* nos repositórios das universidades responsáveis pelos programas de Pós-graduação.

O Repositório Institucional está inserido no movimento mundial de acesso aberto à produção científica. Este modelo de gestão para documentos eletrônicos proporciona maior visibilidade à produção intelectual da Universidade, disponibilizando para a sociedade o resultado de suas atividades de pesquisa, criação e inovação (BRASIL, 2011, p. 21).

Algumas dissertações foram encontradas, também, por intermédio do *Google Acadêmico*, utilizando os descritores PMM (Programa Mulheres Mil) e Mulheres Mil. Mas para fins de análises, escolhemos as que foram encontradas nos repositórios das Universidades e ou Institutos Federais.

Em adendo, como os dados para a pesquisa foram coletados por meio da *internet*, faz-se necessário, de forma breve, explicitar qual a importância do mundo virtual para a pesquisa. Para isso, trazemos Fragoso, Recuero e Amaral (2015, p. 17), os quais enfatizam que

a internet pode ser tanto objeto de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto local de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, instrumento de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto).

Sendo assim, utilizamos a internet como instrumento, mas também como campo de pesquisa, mediante a busca das produções das dissertações.

As produções serão apresentadas em quadros separadamente, contendo título de cada estudo, ano da produção, o programa, questões problemas, objetivos e resultados de cada dissertação. Apresentamos tais itens por entender que são parte fundamental do estudo, o que orienta e organiza a produção e nos norteia com relação ao nosso objetivo. A escolha de tais estudos se deu a partir da leitura dos resumos de cada uma das dissertações encontradas e porque elas continham todos os elementos de forma clara. A partir disso, elencamos um total de sete trabalhos.

Resultados e Discussões

Nesta etapa do texto, abordaremos as seis dissertações escolhidas para análise. Todas as produções escolhidas foram encontradas por meio dos repositórios de suas respectivas instituições. A maior parte dos estudos se encontra nas instituições da região Nordeste, principalmente nas Universidades públicas. Em Universidades particulares, encontramos um estudo (possivelmente devem existir outros, entretanto, nas

buscas não ficou claro que é um estudo comum nestas instituições). No decorrer das buscas pelos trabalhos, percebemos que a maior parte deles está situada no período que corresponde aos anos de 2015, 2016 e 2017. Escolhemos, então as dissertações produzidas nos anos de 2015 e 2017, apenas pelo fato de ser os anos com maior produção.

Dentre as produções que encontramos, há um número significativo no estado do Maranhão. Além da região Nordeste, em outros Programas de Pós-graduação, como da Universidade de Brasília, por exemplo, existem estudos sobre o PMM. Ainda assim, se compararmos com outras temáticas na área de educação, o PMM possui um número menor de estudos. Isso pode acontecer devido ao fato de que o Programa Mulheres Mil é relativamente recente, especialmente com relação a outras temáticas inseridas nas produções acadêmicas. Outra questão que enfatizamos é que os estudos não estão apenas atrelados, especificamente, à área da Educação, como podemos ver nos quadros que mostraremos posteriormente. Este também foi um dos motivos das escolhas de tais dissertações: para mostrar a diversificação e possibilidades de estudos e as diferentes abordagens sobre o Programa.

Quadro 1: dissertações pesquisadas que versam sobre o PMM.

ANO	2015
AUTORA	Juliana de Souza Augustin Pereira.
TÍTULO	Programa Mulheres Mil: uma análise no campo das políticas de inclusão.
PROGRAMA	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

CURSO: Mestrado em Educação.	
QUESTÃO PROBLEMA: qual o conceito de inclusão que está presente nas diretrizes do PMM?	
OBJETIVO GERAL: compreender o Programa Mulheres Mil (PMM) como expressão da política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: analisar a proposta nacional do PMM, analisar o PMM no IFSC em sua relação com a política de inclusão da instituição e compreender os significados atribuídos ao termo inclusão nas diretrizes do programa.	
RESULTADOS: constatou-se que, na proposta de inclusão do PMM, são utilizadas palavras de caráter humanitário, fazendo com que, na aparência, o programa responda às reivindicações da classe trabalhadora, mas essencialmente aglutine forças à hegemonia do capital por meio do discurso político. Identificou-se também que a perspectiva de inclusão social vinculada ao PMM está fortemente ligada à geração de renda, ao incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, bem como à assistência social, na orientação das mulheres à busca de seus direitos básicos. Compreende-se, então que a perspectiva inclusiva do programa contribui com a manutenção da ordem social vigente. Desse modo, o PMM também pode ser compreendido como resultado da luta dos trabalhadores na construção da contra-hegemonia, em busca de uma educação que consubstancie essa luta. Apesar da contradição capital-trabalho presente na instituição, entende-se que o IFSC, por meio do PMM e outras ações de diretriz inclusiva, vem contribuindo com o alívio da pobreza e com a conformação social da classe trabalhadora, auxiliando na construção de uma sociedade defensora do projeto de sociabilidade do capital.	
ANO	2017
AUTOR Gutemberg Virginio do Nascimento.	
TÍTULO Programa Mulheres Mil: um estudo de caso no IFPE - Campus Ipojuca.	
PROGRAMA Pós-Graduação em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável.	
CURSO: Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável.	
QUESTÃO PROBLEMA: quais os desdobramentos do programa sobre a formação educacional e profissional das alunas egressas.	
OBJETIVO GERAL: analisar os desdobramentos do programa sobre a formação educacional e profissional das alunas egressas.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: permitir a avaliação da iniciativa pública pelas alunas e, dessa maneira, coletar a percepção que tiveram a respeito do processo formativo; analisar se o programa incentivou o seu avanço educacional e profissional.	

RESULTADOS: conclui-se que o programa foi descrito como uma iniciativa positiva, responsável pela disposição em continuar os estudos, pela melhoria nas relações interpessoais comunitárias e pelo desenvolvimento de atividades geradoras de renda, conforme depoimentos de algumas participantes da pesquisa. Também foi identificado que o programa influenciou diretamente na elevação da escolaridade e no desenvolvimento profissional das alunas. Espera-se que este trabalho contribua para estudos futuros, com o intuito de aprofundar as pesquisas em políticas públicas com recorte de gênero, dada a importância do tema para a mitigação das vulnerabilidades sociais e das desigualdades históricas que acometem as mulheres.	
ANO	2017
AUTORA Geovana Azevedo da Costa.	
TÍTULO Gênero, trabalho e políticas públicas: uma análise da qualificação profissional no Programa Nacional Mulheres Mil	
PROGRAMA: PPGCP – Programa de Pós-graduação em Ciência Política/CCHL – Universidade Federal do Piauí.	
CURSO: Mestrado em Ciência Política.	
QUESTÃO PROBLEMA: a qualificação ofertada conduz à capacitação de mulheres ou reforça o papel tradicional destas?	
OBJETIVO GERAL: entender, a partir do portfólio de cursos, se a qualificação ofertada conduz à capacitação de mulheres em atividades que reforçam os papéis tradicionais socialmente atribuídos a elas no mercado de trabalho.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: compreender qual a perspectiva de gênero presente na política pública; realizar pesquisa empírica com representantes do poder público responsáveis pela formulação do Programa e com uma aluna egressa.	
RESULTADOS: constatou-se no estudo, que predomina a perspectiva tradicional de gênero no Programa, a qual impacta na formulação de cursos atada à divisão sexual dos papéis e compreensões convencionais do feminino, uma vez que capacita mulheres para o desempenho de atividades voltadas para a esfera do cuidado, que podem ser desenvolvidas no âmbito doméstico.	
ANO	2017
AUTORA Rita de Cássia Rocha.	
TÍTULO O Programa nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de educação profissional no Brasil.	
PROGRAMA: PPGEP – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional.	

CURSO: Mestrado em Educação Profissional.	
QUESTÃO PROBLEMA: quais os avanços e desafios do Programa Mulheres Mil, tendo a educação profissional como uma importante dimensão na construção da cidadania para as mulheres atendidas.	
OBJETIVO GERAL: analisar o Programa Mulheres Mil no contexto das políticas públicas nacionais de educação profissional, verificando quais os avanços e desafios deste Programa. Tendo em vista o campo que ele vem definindo, qual seja o da ampliação dos direitos, tendo a educação profissional como uma importante dimensão na construção da cidadania para as mulheres atendidas.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: historicizar as políticas nacionais voltadas à educação profissional para mulheres; analisar o processo de concepção e implantação do Programa Nacional Mulheres Mil no cenário nacional; apresentar a concepção de educação profissional defendida por mulheres atendidas pelo Programa, como forma de evidenciar os avanços e desafios desta política na dimensão da construção da cidadania.	
RESULTADOS: considera-se que a gênese do Programa se assenta na ideologia da empregabilidade, mas a operacionalização no espaço escolar trouxe desdobramentos que contribuem para a formação humana emancipadora, visto que há elementos de reconhecimento de direitos básicos necessários ao exercício da cidadania.	
ANO	2015
AUTORA Cleonice Maria da Silva.	
TÍTULO Formação de trabalhadoras: o programa mulheres mil sob o olhar de suas educadoras.	
PROGRAMA: Programa de Pós-Graduação em Educação.	
CURSO: Mestrado Profissional em Educação.	
QUESTÃO PROBLEMA: qual a proposta pedagógica de formação/qualificação profissional de mulheres trabalhadoras do Programa Mulheres Mil?	
OBJETIVO GERAL: discutir a proposta pedagógica de formação/qualificação profissional de mulheres trabalhadoras do Programa Mulheres Mil.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: caracterizar o programa e identificar suas concepções educativas; compreender, baseado na análise de documentos nacionais do programa e dos relatos obtidos com as educadoras como foi o desenvolvimento da proposta de formação do Programa Mulheres Mil; compreender os processos formativos que objetivaram reconhecer os saberes advindos da trajetória de vida, do trabalho e da experiência das mulheres.	

RESULTADOS: com base na pesquisa realizada, que o Mulheres Mil não resolve problemas históricos relacionados às questões de gênero, saúde, educação e trabalho, mas avança no tocante a uma metodologia e a uma sensibilização das mulheres para um algo mais, porém, para que elas possam dar prosseguimento aos estudos e ao trabalho, por exemplo, é necessário que outras condições lhes sejam asseguradas, quer para aquelas que não têm onde deixar os filhos, quer aquelas vinculadas às práticas de cuidado e da casa. No tocante à proposta educativa e ao relato das educadoras com base em suas percepções a respeito do programa, constituiu um desafio para todos/todas aqueles/aquelas que se dispuseram a participar. A pesquisa apresentou, também, a necessidade de escuta das educandas que participaram da proposta formativa do Programa Mulheres Mil de Inconfidentes, de modo que possam dizer-se, narrar-se, baseadas naquilo que construíram neste espaço educativo, de sua articulação com o Mapa da Vida que cada uma delas construiu para si mesma e de suas trajetórias de vida após participar desta experiência.

ANO

2015

AUTORA

Claudia Beatriz Carrião Alves.

TÍTULO

Programa Mulheres Mil no Campus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás: uma possibilidade de inclusão social e acesso à educação.

PROGRAMA: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Planejamento Territorial - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

CURSO: Desenvolvimento e Planejamento Territorial.

QUESTÃO PROBLEMA: qual a proposta pedagógica de formação/qualificação profissional de mulheres trabalhadoras do Programa Mulheres Mil?

OBJETIVO GERAL: pesquisar a implementação, execução e alcance do Programa no âmbito do Campus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: conhecer o compromisso dos institutos federais com o desenvolvimento local e regional advindos de sua expansão, conhecer a metodologia desenvolvida pela parceria canadense-brasileira, suas ferramentas, seus objetivos e metas concebidas para o alcance exitoso do Programa Mulheres Mil; conhecer o modo como foi elaborado o Plano Educacional norteador dos trabalhos, como foram desenvolvidas as etapas seguintes e quem seriam os atores envolvidos. Por fim, investigou-se a avaliação dos participantes em relação ao processo.

RESULTADOS: A análise dos resultados revelou que o maior alcance se deu em relação à elevação da autoestima, seguida de conquistas relativas ao empoderamento e à autonomia. A inserção no mercado de trabalho não foi expressiva, haja vista não ter ocorrido articulação com o setor produtivo ou mesmo assistência às alunas que desejassem se estabelecer em associação ou cooperativa, sendo verificadas discretas atuações autônomas ou informais nas áreas profissionalizantes dos cursos concluídos. Observou-se também que o anseio em continuar os estudos se estabeleceu para diversas alunas tanto em cursos formais quanto em outros de curta duração.

Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Os resultados das produções nos mostram, ao menos nos textos analisados, que o PMM se materializou na maioria das localidades para atender, de fato, necessidades locais existentes, ou seja, há uma demanda para que o programa seja implementado. Outra questão que os estudos das produções abordam é que não há dificuldades para a implantação dele, porém que sua atuação está mais centrada numa perspectiva de política compensatória. Nas dissertações analisadas, percebemos que, mesmo que não fossem a principal preocupação das produções, o que é recorrentemente mencionado no texto como ponto positivo do programa, a partir das falas das agentes, é a questão da elevação da autoestima. Com relação a isso, os estudos sempre apontam que esse é um dos objetivos do programa que mais concretizados no decorrer da materialização da política.

Nas leituras e análises dos estudos, percebemos que o envolvimento ou articulação de instâncias do governo, seja municipal ou estadual, com setores privados e produtivos, que poderiam ser um campo de atuação dessas mulheres, é quase inexistente, consistindo em um fator dificultador do acesso delas ao mercado de trabalho de forma digna e consciente. A relação com o público assistido pela política propõe a traba-

lhar com um recorte específico de mulheres em situação de vulnerabilidade social, com baixa escolaridade e à margem do mundo do trabalho. O público assistido se encontra no cenário de exclusão, também como forma de acesso dessas mulheres ao programa ocorre da maneira como indica o documento do programa, atualmente através dos Centros de Referencias de Assistência Social (CRAS).

Considerações Finais

No presente estudo, em que analisamos algumas dissertações produzidas sobre o Programa Mulheres Mil, concluímos que, ao abordar cada uma dessas dissertações, notamos que todas tinham uma estruturação adequada, o que facilitou nossa análise. Todas possuíam objetivos principais e específicos claros e os resultados explicitados de forma acessível nos textos. Embora não tenha sido difícil encontrar algumas das produções nas buscas através do Google Acadêmico, a produção sobre o PMM é recente e ainda não há uma ampla produção nos Programas. O que existe é uma quantidade significativa de artigos em periódicos, porém poucas dissertações e teses são produzidas. A maior parte dos estudos encontra-se em produção de maior volume nas Universidades públicas.

O PMM é uma política pública específica e planejada com a finalidade de resolver situações problemáticas do cotidiano, a partir da análise de conjuntura social e econômica, contemplando as dinâmicas das vivências das mulheres em suas localidades, aliando formação educacional, profissional, comportamento sustentável, inclusão digital, autoestima e o

exercício de cidadania, por meio de uma metodologia de acesso, permanência e êxito. Tal metodologia contribui para a promoção da igualdade de gênero e o desenvolvimento social e econômico dessas mulheres, bem como para uma maior integração das instituições de ensino com a população e comunidade envolvidas no processo e atendidas pelas políticas públicas. A partir disso, e analisando os estudos mencionados, foi perceptível que os objetivos do programa não foram atingidos com total eficácia na maioria dos casos, visto que a duração dos cursos é curta e nem sempre oportuniza um acesso eficaz ao trabalho e aumento da renda. Os aspectos como autoestima e exercício da cidadania são os que aparecem como de fato objetivos atingidos do programa, nas respectivas localidades. Sobre a promoção da elevação da escolarização, não é possível dizer que foi contemplada, conforme pode-se notar nos resultados das dissertações pesquisadas. Essa é uma das maiores críticas com relação ao programa, pois na maior parte dos casos, tal promoção não existe, pois não há uma articulação dentro do programa para aproximar essas mulheres às instituições escolares.

A política pública serve para atender as necessidades apriorísticas, emergentes e urgentes da sociedade, embora em nosso país, a terceira opção seja a mais executada. O fato é que elas regem, condicionam e moldam nossas vidas em sociedade. Dessa forma, o Programa Mulheres Mil surgiu para atender um público específico, com uma demanda específica de acesso à educação e ao trabalho, oferecendo cursos que estão em consonância com a demanda da região em que elas vivem e criando uma rede de relações e sustentabilidade nestas localidades e com essas mulheres.

Uma questão que encontramos sobre as instituições promotoras dos estudos foi que, mesmo com o fato de os Institutos Federais serem uma das principais instituições credenciadas para desenvolver as atividades educativas do programa, não existem muitas produções vinculadas em outras instâncias institucionais, neste caso produzidas pelos IFS.

O público usual da instituição (alunos de nível superior), mesmo sendo diversificado, não possui um perfil que se aproxime do encontrado no Mulheres Mil. No programa, havia educandas com idade e escolaridade variadas. Assim, para quem se dispôs a vivenciar este desafio, não havia outra possibilidade que não utilizar as estratégias metodológicas do programa, pois a realidade trazida pelas mulheres indicava que transpor a metodologia da sala de aula comum para o Mulheres Mil não funcionaria, e os/as educadores/educadoras aceitaram este desafio.

Como encaminhamentos para melhorar os repositórios de algumas instituições, sugerimos que encontrem uma forma de manter as plataformas atualizadas, assim como facilitar o acesso e a busca das produções.

Referências

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

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1909**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**– Documento Base. Brasília/ DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909. Acesso em: 10 nov 2018.

BRASIL. **Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015**. Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015, 03 jan 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/publicacoes>. Acesso em: out de 2015, dez de 2018.

CARNEIRO, C. B. L; VEIGA, L. **O Conceito de inclusão, dimensões e indicadores**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, junho. 2004 (Pensar BH – Política Social, 2).

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63; Mar/Abr 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

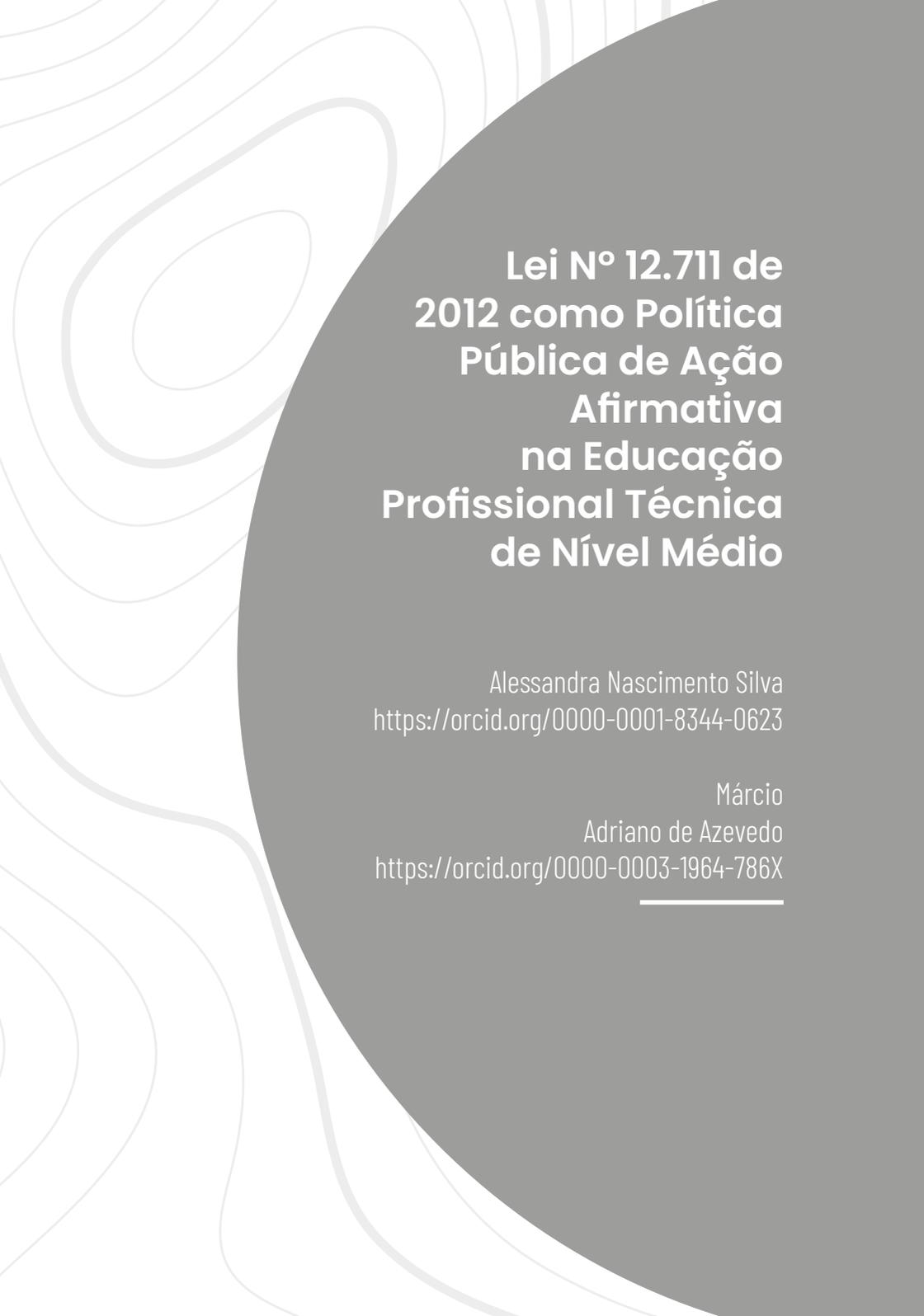
LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 1999.

NASCIMENTO, Gutemberg Virgínio. **Programa Mulheres Mil**: um estudo de caso no IFPE - *Campus* Ipojuca. Recife, PE: Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco – UPE. *Campus* Recife, Departamento de Pós-Graduação, Programa de Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável, 2017.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

PEREIRA, Juliana de Souza Augustin Programa **Mulheres Mil**: uma análise no campo das políticas de inclusão – Florianópolis, SC, 2015. 171 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Cleonice Maria da. **Formação de trabalhadoras**: o programa mulheres mil sob o olhar de suas educadoras / Cleonice Maria da Silva. – Lavras: UFLA, 2016. 157 p. : il. Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal de Lavras, 2015.



**Lei N° 12.711 de
2012 como Política
Pública de Ação
Afirmativa
na Educação
Profissional Técnica
de Nível Médio**

Alessandra Nascimento Silva
<https://orcid.org/0000-0001-8344-0623>

Márcio
Adriano de Azevedo
<https://orcid.org/0000-0003-1964-786X>

Introdução

Discutir ações afirmativas, política de cotas e Educação Profissional Técnica de Nível Médio requer retomar os processos históricos, socioeconômicos, políticos e culturais do Estado brasileiro, como caminho para analisar a formulação de políticas e programas sociais. A política de reserva de vagas, conforme dispõe o Art. 3º da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, define a seguinte redação para inclusão nas instituições de educação

[...] as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012, p. 01).

A política de cotas como ação afirmativa na Educação Básica foi promulgada, inicialmente, pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012, p.01). Posteriormente, em 28 de dezembro de 2016, a Lei passou a

vigorar com alteração por meio da lei nº 13.409/2016, que “altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016, p. 01).

A leitura dos textos das leis permite a inferência de que a regulamentação da política de reserva de vagas em universidades e institutos federais está caracterizada pelo ingresso de grupos historicamente inseridos nos contextos e condições de precarização e subalternização, intensificados pelo regime de escravidão e pelo modo de apropriação dos meios de produção do trabalho e dos recursos naturais. Nessa acepção, o Estado brasileiro é marcado por intensas lutas e conflitos travados entre as classes sociais, fatores resultantes da disputa entre projetos societários que partem de princípios e finalidades dicotômicas.

A construção de uma política de reserva de vagas, considerando o recorte racial de interesse desse estudo, é marcada pela mobilização de movimentos sociais negros. A partir destas reivindicações, se tornou possível romper com uma ausência secular das massas negras nos espaços de educação e formação social.

O Movimento Negro³⁵, que desempenhou ao longo da história um papel crucial na busca de série de conquistas para

35 De acordo com o Petrónio Domingues (2007) o movimento político de mobilização racial negra – Movimento Negro (MN), no Brasil, historicamente está dividido em 3 fases: 1- A primeira entre 1889 a 1937, que corresponde ao período da Primeira República ao Estado Novo; 2- A segunda entre 1945 a 1964, que corresponde ao período da Segunda República à Ditadura civil- militar; 3- A terceira entre 1978 a 2000, que corresponde ao processo de redemocratização à República Nova. Disponível em: <http://querepublica.eessa.an.gov.br/temas/186-movimento-negro-no-brasil-resistencia-e-lutas.html>.

seu povo, protagonizou não apenas a previsão de 50% das vagas dos cursos ofertados pelas universidades e institutos federais, como também alçou a progressão de outras medidas e projetos que pudessem promover a igualdade e democracia racial, assim corporificando as chamadas ações afirmativas. As chamadas políticas de ação afirmativa, segundo Kabengele Munanga (2001, p.31),

visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

Nessa lógica, salientamos que a busca de produções científicas resultantes da temática da política de cotas como ação afirmativa na EPTNM é de interesse direto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), que culminou no trabalho intitulado *Análise da política de cotas como ação afirmativa para estudantes negros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Zona Norte*.

Para mais, consideramos destacar, historicamente, a necessidade de articulação e implementação de políticas sociais pelo Estado brasileiro, como as ações afirmativas no campo educacional, direcionadas às parcelas empobrecidas e, majoritariamente, negras. Nessa perspectiva, é imprescindível resgatar o contexto histórico e socioeconômico do qual este Estado tem suas raízes profundamente submetidas.

A formação social e econômica brasileira é marcada pelos processos da escravidão dos povos africanos no período colonial e pela distribuição desigual das condições materiais, dos recursos públicos, das políticas e dos direitos, os quais estão concentrados em poder de poucos, com um ônus assumido por uma dimensão abrangente da população do país, a qual é privada das condições de subsistências. Essas condições de distribuição desigual fazem com que o Estado brasileiro possua um cenário desastroso de diversas implicações causadas pela desigualdade social e pelo racismo que exprime a exclusão e violação da população afrodescendente e paupérrima.

Seguindo essa lógica, destaca-se dois momentos importantes desse processo de escravidão. O primeiro retrata o contexto histórico, em que milhares de africanos foram retirados de seus países de origem e sujeitados ao tráfico e migração forçada para as colônias portuguesas da América, tendo sua força de trabalho comercializada de maneira degradante e violenta. Esse período perdurou por longos anos até meados de 1888, quando então foi sancionada a abolição da escravatura pela Lei Áurea. É muito relevante destacar que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, em 1888, baseados em interesses de fatores econômicos e “desenvolvimentistas”.

O segundo processo, intensificado pelo regime de escravidão e do pós-abolição em que não foram materializadas políticas para inserção da população ex-escravizada e de seus descendentes, refere-se ao modo de produção capitalista que detém uma faceta perversa, dada suas características de centralização de poder, riqueza, recursos naturais, recursos materiais, etc., aprofundando a condição de empobrecimento da maioria da população, em destaque, da população preta

e parda, conforme apontam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Quadro 01 adiante.

As relações entre capitalismo e escravidão são bases indissociáveis e estão intimamente ligadas aos processos históricos, políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, na medida em que engendram uma condição estrutural desigual da sociedade de classes. Para Eric Williams (2012), a escravidão negra nas américas constitui-se um fenômeno meramente de caráter econômico, enquanto o racismo é decorrente das relações de classes, as quais, por meio da monopolização das engrenagens do tráfico transatlânticos de africanos(as) e das atividades comerciais entre colônias, serviram para a manutenção da lógica de subalternização da população negra e acumulação de capital em benefício de poucos.

O mesmo fenômeno desencadeado para suprir as necessidades e a lógica estruturante do sistema capitalista foi, também, propulsor para pressionar as iniciativas de erradicação das formas de trabalho escravo submetidas a população afro-descendente, visto que tal sistema já não possuía serventia para o *modus operandi* do capital.

Contudo, considera-se primordial elencar que durante os mais de três séculos do regime de escravidão, no caso brasileiro, a resistência a este sistema obteve grande representatividade dos negros e negras que foram sujeitados ao trabalho forçado. Entre as ações de resistência ao sistema de escravismo, pode-se considerar algumas movimentações, como a formação de quilombos³⁶, locais de refúgio de africanos, e a or-

36 Conforme Clóvis Moura (2020), o quilombo dos palmares foi a maior manifestação de rebeldia contra o regime de escravidão na América Latina e teve duração de quase 100 anos. O autor destaca ainda que este tipo de organização de resistência

ganização de revoltas populares que traçaram rebeliões com a finalidade da busca pelo direito à liberdade.

Embora decorridas as motivações para a abolição da escravatura, o período de pós-abolição foi caracterizado pela ausência da formulação de políticas que pudessem promover a integração do povo africano e afrodescendente, o que desencadeou a segregação social, o racismo estrutural e institucional, as desigualdades e a exclusão social. O sociólogo Florestan Fernandes destaca, na obra “*A integração do negro na sociedade de classes*”, como o Estado brasileiro ajustou como forma política a prática de se eximir de suas funções e compromissos, implicando, nesse sentido, para manutenção da desigualdade social e racial.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel (FERNANDES, 1978, p. 15).

constituía um sistema de defesa permanente.

Apesar de abolição da escravidão, ocorrida oficialmente em 1888, a população descendente das civilizações africanas passou a viver sob condições degradantes, totalmente excluída de qualquer garantia legal ou normativa, não sanando, nesta lógica, os diversos problemas sociais que atingem este público. Assim, o pós-abolição está caracterizado pela persistência de inúmeras desigualdades enfrentadas pelo povo negro, o qual sofre com a ausência de políticas de inserção, representação e reparação.

De acordo com Mascaro (2013, p. 62), “as diversas estruturas, configurações e funções que o estado assume nas sociedades capitalistas se explicam a partir dessa dinâmica da luta de classes”. Desse modo, para o autor, o Estado brasileiro se expressa como forma política do sistema capitalista, inserindo assim nas lutas e resistência das classes e na formação de uma sociedade estruturalmente desigual, em que fatores de raça/cor e classe determinam as condições territoriais, escolares, socioeconômicas e políticas de determinado tecido social.

Essas condições constituem características específicas da sociedade brasileira e são perpetuadas ao longo dos anos, podendo ser identificadas nas estatísticas e indicadores sociais que, em suma, evidenciam uma constante permanência da população afrodescendente em circunstâncias de privação, pauperismo e miséria.

No que diz respeito a isso, segundo a Agência do IBGE, em notícia intitulada, “*Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país*”, ano de 2020, a síntese de indicadores sociais aponta:

Quadro 01: Indicadores Sociais

- ▶ Um dos principais indicadores do mercado de trabalho, a taxa de desocupação foi, em 2019, de 9,3%, para brancos, e 13,6% para pretos ou pardos.
- ▶ Entre as pessoas ocupadas, o percentual de pretos ou pardos em ocupações informais chegou a 47,4%, enquanto entre os trabalhadores brancos foi de 34,5%.
- ▶ A população ocupada de cor ou raça branca ganhava em média 73,4% mais do que a preta ou parda. Em valores, significava uma renda mensal de trabalho de R\$ 2.884 frente a R\$ 1.663.
- ▶ O rendimento-hora de brancos com nível superior era de R\$ 33,90, enquanto pretos e pardos com o mesmo nível de instrução ganhavam R\$ 23,50 por hora trabalhada.
- ▶ Entre as pessoas abaixo das linhas de pobreza, 70% eram de cor preta ou parda. A pobreza afetou mais as mulheres pretas ou pardas: 39,8% dos extremamente pobres e 38,1% dos pobres.
- ▶ 45,2 milhões de pessoas residiam em 14,2 milhões de domicílios com algum tipo de inadequação. Desta população, 13,5 milhões eram de cor ou raça branca e 31,3 milhões pretos ou pardos.

Fonte: IBGE (2012).

De fato, séculos de regime de escravidão imposto a diversos povos do continente africano, no Brasil, resultou em consequências devastadoras à população africana e afrodescendente. Os dados citados anteriormente retratam a persistência de uma realidade vivenciada por grande parcela desta população que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2019, compreende mais da metade da população brasileira: 42,7% dos brasileiros se autodeclararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

Mais do que isso, à realidade sucedida a grande parcela de negros e negras no Brasil, somam-se as diversas facetas da violência, sejam elas o racismo estrutural e/ou institucional e

desigualdades sociais, visto que esses fatores conduzem a cenários de pobreza, de violência racial, inserção numerosa no mercado informal, habitação em condições precárias e baixos salários ou desemprego em massa dessa população.

É dentro desta lógica, considerando os âmbitos histórico, político e socioeconômico, que está o Estado brasileiro e parte significativa de sua população. À vista disso, no campo legislativo brasileiro, algumas políticas que atravessaram as constituições tiveram, muitas vezes, uma abordagem racista e, por outras ocasiões, antirracistas. Podemos mencionar que as políticas públicas são compreendidas como:

As políticas públicas são meios de atender aos diversos interesses dos vários setores da sociedade e devem ser avaliadas para a melhoria da gestão do Estado, para poder desenvolver ações eficientes e eficazes para atender às necessidades da população (LIMA; SILVA; AZEVEDO, 2015, p. 110).

As políticas se configuram como função do Estado (governos) e são moldadas a partir de diversos “olhares” e ações que tem origem, por vezes, de pressões populares, dos grupos de interesse, dos impulsos de determinadas classes sociais e até das próprias implicações do Estado. Sobre a última, Souza (2006, p. 27) argumenta em relação à autonomia relativa do Estado, mencionando que “esta autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas”. Apesar do reconhecimento de que o processo decisório para implementação de políticas públicas esteja influenciado por diversos segmentos

da sociedade, há, dentro desta configuração, o envolvimento de interesses de movimentos sociais para a formulação de políticas.

Em concordância com Monteiro (2016), o autor destaca que a formulação de políticas públicas se processa, por vezes, em contextos de oportunidades, e nos contextos considerados extremos, configuram-se as conjunturas de crise. Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 pode ser compreendida como fruto do período de redemocratização do Brasil, uma resposta à crise instaurada pela ditadura civil-militar, após vivência de longos anos neste regime, caracterizado pelo autoritarismo e pelo declínio dos direitos sociais, principalmente da classe trabalhadora.

Por isso, com a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, há a repercussão de múltiplos interesses reivindicativos de movimentos sociais, dentre os quais está o Movimento Negro, que, no fim do século XX e durante o século XXI, exerceu um papel fundamental na inclusão de pautas e interesses políticos da população afrodescendente. Entre as reivindicações do grupo, citamos a criação do crime de racismo, o reconhecimento e demarcação dos territórios remanescentes de quilombos e a regulamentação de brechas jurídicas para formulação de projetos, programas e políticas de ações afirmativas como subterfúgio para o desenvolvimento da equidade, igualdade e justiça social.

A abertura legal mencionada por último oportunizou o desenvolvimento de práticas e ações de promoção à igualdade e representatividade da população negra, em que se corporificou como bandeira de luta contra o racismo estrutural da sociedade brasileira e pela busca e integração de representação de pessoas negras nos espaços da educação, da economia e da cultura.

As ações afirmativas são consideradas por alguns autores do Movimento Negro como uma forma de resistência aos processos eurocentrados e colonialistas que persistem, majoritariamente, nos espaços acadêmicos e culturais, ocultando assim a produção e saberes construídos pelos povos negros. Para Gomes (2020, p. 227).

A colonialidade é resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.

Essas reflexões constituem o pensamento pedagógico contrário à colonialidade e sua disseminação nas relações sociais, articulado à pauta de reivindicações contra as desigualdades sociais, econômicas, raciais e gênero. As políticas de ações afirmativas possuem reconhecimento e representatividade como políticas de Estado, adotadas com princípios e diretrizes de enfrentamento ao racismo e injustiças sociais, estes os quais condensados pelo capitalismo discorrem um leque de violências e discriminação sustentadas pela estrutura societal desigual.

Nesse contexto, considerando o objetivo deste capítulo, que discute a política pública de reserva de vagas como Ação Afirmativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, partimos das seguin-

tes questões: que discussões estão sendo desenvolvidas sobre a temática da política de cotas como ação afirmativa na EPTNM no âmbito da BDTD? Que desafios, dilemas e tensões são sinalizados, nessas produções, para a política de cotas como ação afirmativa na EPTNM?

À vista disso, a pesquisa de mapeamento do estado do conhecimento proposta neste trabalho tem um caráter fundamental para a mensuração de reflexões sobre a dimensão dos impactos, dos desafios e das abordagens que estão ocorrendo nas produções científicas brasileiras a partir da análise da Lei nº 12.711, de 2012. Januzzi (2019, p. 2554), ressalta que é, “possível produzir sínteses avaliativas e meta-avaliações como recursos para a análise de questões de implementação e para o balanço de resultados e de impactos de programas”.

Portanto, avaliação de políticas públicas podem ser respaldadas nas seguintes considerações:

A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fomentar aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz (COSTA, CASTANHAR, 2003, p. 971).

É condição *sine que non* do desenho de uma política pública levar em consideração a realidade do país, cujo cenário

é formado por diversas assimetrias causadoras de condições de pobreza, precarização, pouca ou nenhuma escolaridade, constituindo fatores que assolam grande parcela da sociedade. Desse modo, a partir do Estado, acionam-se as ações governamentais de caráter compensatório e reparatório. Ações desse cunho são formuladas na direção de que possa mitigar as dificuldades socioeconômicas e raciais do país. Pedone (1986, p. 41) destaca:

Nos estudos de impactos os analistas de políticas postulam as políticas governamentais como dadas e, a partir daí olham os resultados e consequências. Os impactos na sociedade são julgados pelo exame de como os recursos são distribuídos e quais foram as mudanças sociais e econômicas resultantes para os grupos sociais atingidos pela ação pública.

Em vista disso, podemos demonstrar, com o estado do conhecimento e seus resultados, quais as perspectivas de abordagens, apontamentos e desafios foram identificados pelos autores das produções encontradas na plataforma da BDTD diante da política de reserva de vagas na EPTNM, viabilizando também estratégias investigativas para o objeto de pesquisa. Outrossim, é possível ainda proporcionar reflexões sobre a inclusão de negros e negras nos espaços educacionais de referência, tendo em vista que este público foi, ao longo da história, excluído de garantias legais à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer etc., conforme reforçam os dados do IBGE citados anteriormente.

Destacamos também a necessidade do estudo no limiar da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRN, instituição amparada por um projeto político-pedagógico alinhado à defesa da oferta de uma formação e educação de qualidade, humana integral, laica, pública e omnilateral (IFRN, 2012).

Portanto, tais perspectivas das produções identificadas na BDTD e a condução de investigação de pesquisa baseada na abordagem da política de cotas como ação afirmativa na Educação Profissional do IFRN podem reforçar os direcionamentos e planejamentos de ações desenvolvidas pela instituição, fomentando o fortalecimento e a promoção da inserção de pretos, pardos e indígenas, numa formação que visa, sobretudo, “a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais” (IFRN, 2012).

Este texto é, portanto, um estudo basilar para futuros avanços na pesquisa pretendida. Nessa lógica, a esquematização estrutural do capítulo seguirá a seguinte organização: apresentação do estado do conhecimento em política de cotas como ação afirmativa na EPTNM, identificado no repositório da BDTD; percurso metodológico; resultados e discussões; e, por fim, considerações finais da investigação.

Estado do Conhecimento em Política de Cotas como Ação Afirmativa na EPTNM

O estado do conhecimento pode ser compreendido como

instrumento de conhecimento, não somente para quem o concretiza, mas também para quem o utiliza para se aprofundar nos trabalhos

sobre o objeto de estudo proposto (FERNANDES; D'ÁVILA, 2015-2016, p. 184).

Além disso, a pesquisa deste caráter metodológico se caracteriza por uma abordagem qualitativa bibliográfica realizada por meio de buscas de produções científicas fornecidas em repositórios de conhecimento eletrônicos, de universidades, de institutos, de plataformas, entre outros.

Tal instrumento de pesquisa é oportuno para aguçar o princípio da pesquisa científica, sendo capaz de contribuir com a formação de estudantes nos programas de pós-graduação a nível de mestrado ou doutorado. Nesse sentido, a construção do estado do conhecimento sobre determinada temática é um caminho pelo qual poderão ser observadas as metodologias, o campo empírico, os instrumentais e as considerações finais, as quais podem apontar abordagens, desafios, dilemas, tensões e alternativas, identificadas em diversas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em outros programas de pós-graduação.

Morosini (2015, p. 102) afirma que

estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para atingir esse objetivo, esta investigação buscou, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – IBICT, identificar e

discutir as produções concernentes a temática de Política de Cotas como Ação Afirmativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, elencando como termos de busca, para tanto, as expressões “ações afirmativas” e “educação profissional”.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), oficialmente fundada em 2002, é um portal de busca o qual integra dissertações e teses elaboradas e defendidas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das universidades e institutos brasileiros. Além disso, a plataforma tem como um dos objetivos incentivar o registro e a publicação de produções científicas no ambiente eletrônico, como forma de disseminar o acesso de conhecimentos em diversas áreas educativas e viabilizar o investimento nos programas de pós-graduação nacionais.

A partir do acesso ao site do portal de informação da BDTD/IBICT, foram utilizados os termos citados no parágrafo anterior em letras minúsculas, com uso de aspas duplas e de maneira simultânea. Nesta acepção, encontramos 11 (onze) estudos, dentre os quais 2 (dois) são referentes a teses e 9 (nove) referentes a dissertações. Ademais, ressaltamos que não foram utilizados filtros para refinamento dos resultados, bem como ressaltamos que a busca foi realizada no período de agosto de 2022, quando foram identificadas apenas pesquisas entre os períodos de 2011 a 2021.

Do total de produções científicas identificadas, alguns critérios foram determinados, a fim de extrair apenas as disser-

tações e teses que integrassem a proposta de discussão deste texto e do objeto de investigação da pesquisa de mestrado PPGEP/IFRN. Por este ângulo, definimos como critérios para construção do estado conhecimento, as dissertações e teses que abarcassem a discussão da política de cotas raciais para negros(as) como ação afirmativa na EPTNM.

Nesse sentido, foram feitas as leituras dos resumos, palavras-chave, sumários, introduções e considerações finais dos 11 (onze) trabalhos encontrados, a fim de observar quais agregaram ou não a proposta desta pesquisa. Isso posto, entre o total das produções identificadas, foram descartadas uma tese, por abordar a temática racial fora do contexto de cotas e ações afirmativas, quatro dissertações por discorrerem debates em torno apenas da política de assistência estudantil e permanência e uma dissertação, por tratar somente sobre cotas indígenas. Destarte, restaram 2 teses e 4 dissertações, ou seja, 6 estudos que se referem aos critérios desta pesquisa. Portanto, tais produções serão apresentadas e discutidas no quadro e tópico a seguir.

Resultados e Discussões

A partir da busca e identificação das produções científicas no repositório da BDTD/IBICT, podemos elencar algumas discussões, análises e reflexões conduzidas pelos respectivos autores das dissertações e teses a respeito da implementação, avaliação e monitoramento da política pública de reserva de vagas prevista à grupos historicamente discriminados. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109), é imprescindível observar que

A noção de sucesso ou fracasso de uma política depende obviamente dos propósitos dessa política e das razões que levaram o analista a avaliar tal política. Do lado dos propósitos das políticas, devemos considerar que as políticas públicas - as decisões governamentais - têm geralmente dois aspectos: a) gerar um produto físico, tangível e mensurável; e b) gerar um impacto, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões.

Deste modo, os trabalhos a seguir constituem as pesquisas identificadas no portal BDTD/IBICT, sobre as quais, posteriormente, serão realizadas observações quantos aos resultados obtidos e apontamentos das características gerais da Lei nº 12.711/2012 nas Redes de Educação Profissional e Tecnológicas de Institutos Federais.

Quadro 02: Produção acadêmica no Brasil sobre ações afirmativas (2011 – 2021)

Nº	REFERÊNCIAS	METODOLOGIA
01	SANTOS, Danielle de Souza. Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2018.	Estudo de caso. Pesquisa quantitativa e um tratamento qualitativo dos dados obtidos por meio da análise de documentos institucionais, de entrevistas e pesquisa bibliográfica. Dados obtidos através de pesquisa bibliográfica, da análise documental e dos dados do processo seletivos para os ingressantes no EMI.

02	SILVA, Naiaranize Pinheiro da. Juventude e Escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das Políticas de Ações Afirmativas. 2016. 269f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2016.	Metodologia de análise propostas é Análise de Discurso (AD), a partir de técnicas voltadas à produção e análise do material empírico, coletados através do questionário e de documentos diversos.
03	DANTAS, Maria José Pereira. Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um estudo no IFPB - Campus João Pessoa. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2015.	A pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo averigua indicadores de desempenho acadêmicos, além de analisar, por meio de entrevistas e grupos focais, o impacto dos programas de assistência estudantil neste desempenho.
04	BEZERRA, Edvania Kehrlé. A implementação da Ação Afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a comunidade quilombola do Castainho. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE, Campus Olinda, Olinda-PE, 2019.	Pesquisa social, com abordagem qualitativa; quanto a sua natureza, classifica-se como aplicada; quanto aos procedimentos, como bibliográfica, documental, etnográfica e pesquisa ação.
05	RODRIGUES, Alexandre Lopes. Perfis sociais, percursos escolares, condições de permanência e perspectivas de futuro: o caso de cotistas de cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG - Campus Muriaé. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2021.	Pesquisa de caráter qualitativo, com o uso da análise de dados, de documentos institucionais e da realização de entrevista semiestruturada com uma amostra representativa do universo de alunos cotista. A análise dos dados coletados foi realizada tendo em vista a técnica análise de conteúdos (Bardin, 2011).
06	SILVA, Luana Rocha da. A implementação da lei das cotas e a discussão da política de ações afirmativas no IFRS. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2014.	Pesquisa qualitativa e quantitativa. Uso do método de observação participante em grupos de trabalho. Pesquisa documental e coleta de dados.

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – IBCIT - <https://bdtd.ibict.br/vufind/> 2018. (2022).

Com base no quadro exposto, observamos que os resultados revelam 4 (quatro) produções correspondentes a pesquisas construídas em programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, e 2 (duas) fazem referência respectivamente ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e Serviço Social.

Os textos apresentados foram desenvolvidos nas seguintes instituições: 1 tese desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas, 1 tese na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1 dissertação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1 dissertação no Instituto Federal de Educação de Pernambuco, 1 dissertação da Universidade Federal de Viçosa e 1 dissertação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. As regiões destacadas nas produções correspondem em 3 no Sudeste e 3 na região do Nordeste brasileiro. Conferimos, nesse sentido, uma distribuição equilibrada das pesquisas científicas sobre cotas raciais como ação afirmativa na EPTNM entre ambas as regiões encontradas, porém no tratamento do recorte temporal feito na BDTD, não identificamos produções nas demais regiões.

Em relação ao período das publicações, foram constatados estudos nos anos de 2014, 2015, 2016, 2018, 2019 e 2021, conforme o Quadro 02. Consideramos importante frisar que tais períodos temporais sucedem a regulamentação da Lei nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas), que dispõe sobre a reserva de vagas em Universidades e Institutos Federais, observando um intervalo de 2 anos entre a promulgação da lei e a primeira dissertação datada em 2014 no portal da BDTD.

Sobre o método aplicado às pesquisas, notamos a prevalência de uma abordagem qualitativa e quantitativa, a partir do uso de dados coletados em Institutos Federais e da apli-

cação de questionários/entrevistas com o público-alvo de co-tistas. Destacamos ainda que Santos (2018), Dantas (2015) e Rodrigues (2021) optaram pelo uso da técnica de entrevista como forma de expandir a busca pelos resultados e impactos diretos aos sujeitos atingidos pela Lei 10.711/2012, bem como Silva (2016) utilizou-se do instrumento questionário para consolidar seus resultados.

Nesse sentido, de maneira sintética, serão apresentadas, a seguir, as ideias e resultados centrais das produções, como forma de explanar quais discussões foram formuladas frente ao debate da implementação da Lei de Cotas, como ação afirmativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de quais tensões, dilemas e desafios são apontados pelos autores nos seus respectivos encontrados das pesquisas.

Santos (2018) teve como finalidade investigar o processo de ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Instituto Federal de São Paulo, e a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas na instituição federal de ensino. A autora buscou, no estudo, dialogar entre os limites e possibilidades das ações afirmativas pensadas como compromisso de democratização do acesso à EPTNM pelos jovens da classe trabalhadora.

As problematizações que orientaram o desenvolvimento da pesquisa estão organizadas da seguinte maneira:

Em que medida a ampliação da oferta de vagas e a política de reserva de vagas contribuíram, ou não, para a maior democratização do acesso a essa modalidade especial de ensino médio, o EMI? Quais têm sido seus impactos na correção

das desigualdades relativas à permanência e ao êxito nos cursos de EMI? (SANTOS, 2018, p.18).

Por esta lógica, a investigação definiu como metodologia o uso da pesquisa bibliográfica, a coleta de dados, o estudo de caso e a entrevista, e verificou, a partir da utilização destes métodos, a identificação de que há a necessidade de articulação de um conjunto de políticas que possam permitir a permanência e o êxito dos estudantes oriundos da política de cotas no IFSP.

De acordo com Santos (2018, p. 26), a adesão de um contingente de estudantes advindos da classe trabalhadora

aponta para a necessidade de um conjunto articulado de políticas que possibilitem a permanência e o êxito desses estudantes, considerando as múltiplas dimensões e inter-relações das desigualdades de classe e de raça/etnia e de gênero.

Ainda de acordo com a autora, as ações afirmativas no IFSP apresentam avanços significativos quanto à ampliação e democratização do acesso de grupos historicamente excluídos, contudo reconhece que tais políticas possuem obstáculos a percorrer para alcançar ações e medidas de garantia à permanência e êxito acadêmico destes estudantes. De acordo com o documento da CONAE (2018, p. 210),

apenas o acesso à educação não garante a democratização desse direito, uma vez que é necessária uma articulação das AA com outras

medidas que garantam a permanência e o êxito dos estudantes, tais como assistência pedagógica, emocional e financeira.

Além disso, a autora destaca a importância da expansão da Rede Federal de Ensino, tendo em vista que a quantidade de estudantes inscritos nos processos seletivos é, em geral, maior que o número de vagas disponibilizadas, embora frise o reconhecimento do potencial das políticas afirmativas que mobilizam o acesso/ingresso das parcelas negras e pobres na EPTNM.

Seguido a isto, Silva (2016), em sua tese de doutorado, definiu como finalidades do estudo: estabelecer algumas relações entre as temáticas de ações afirmativas, juventude e educação no ambiente escolar, traçando como sujeitos e campo empírico os estudantes do Ensino Médio do IFBA, *Campus Salvador*.

A autora destaca que as políticas de ações afirmativas compreendem medidas que propiciam a ampliação e o ingresso de jovens na educação, fator que promove uma maior democratização do acesso. Entretanto, embora reconheça os avanços trazidos pela política de reserva de vagas, a autora alerta para a necessidade de criar mecanismos que possam atender aos “novos estudantes”, os quais devem ser reforçados com a ampliação da Política de Assistência Estudantil.

Para Silva (2016), o investimento e ampliação da Política de Assistência Estudantil ocorria com maior presença apenas nas Instituições de Ensino Superior como as universidades, e

essas políticas voltadas à inclusão de grupos historicamente alijados da educação pública atra-

vés da rede federal provocam novas reflexões sobre currículo, respeito à diversidade e sobre diversos aspectos que envolvem a permanência dos estudantes na escola (SILVA, 2016, p. 10).

Nas considerações finais da pesquisa de Silva (2016), a autora aponta como desafio e dilema a dicotomia impregnada nos sentidos da sociedade quanto à perpetuação das ideias de dualidade entre as relações de raça e classe e ao entendimento de que a existência de política de cotas se deve somente pela falta da oferta de educação pública de qualidade.

Em consecução, Dantas (2015), na sua dissertação de mestrado, investigou as ações afirmativas no Brasil e seus efeitos nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal da Paraíba. A autora parte da problematização do como se configuram tais políticas na visão dos beneficiários e da instituição de ensino, considerando que a Lei implica em uma relevante intervenção do Estado no combate às intensas desigualdades raciais e sociais acometidas na sociedade, notadamente à população negra.

Os resultados identificados na pesquisa indicam que, no *Campus* João Pessoa do IFPB, as ações afirmativas na educação possibilitam o ingresso dos estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, isto é, grupos que cumularam, historicamente, desvantagens educacionais, econômicas e culturais. Além disso, a política de assistência estudantil possibilita a ampliação de alternativas que visam a permanência e o progresso acadêmico de alunos cotistas egressos das escolas públicas.

A autora destaca também que, apesar dos avanços da Lei nº 12.711, de 2012, no *Campus* João Pessoa do IFPB, algumas

considerações sobre desafios e tensões puderam ser identificadas na pesquisa. Conforme Dantas (2015, p. 144):

seja a denúncia pelo silêncio diante do chamamento a opinar sobre a reparação de desigualdades socio raciais, seja pelas representações e opiniões obtidas nesta investigação, para de fato ocorrer a consecução dos objetivos de equidade.

As medidas de preparação e formação por partes das instituições e das respectivas equipes profissionais, incluindo técnicos docentes, são abordadas pela autora nos resultados encontrados como caminhos necessários para o desempenho de novos papéis diante da diversidade inserida na EPTNM. Nesse sentido, Dantas (2015) destaca que mudanças comportamentais e de organização das instituições requerem práticas e ações de sensibilização, criticidade e postura combativa aos estigmas desencadeados pela sociedade brasileira, os quais são replicados no campo educacional. Para Dantas (2015, p. 144), isso consiste no ato de “estimular o seu querer, poder e saber (fazer e ser) e, desta forma, potencializar a sua capacidade de transformar, de intervir e de vislumbrar possibilidade de mudança”.

Seguindo para as demais pesquisas, a dissertação de mestrado de Bezerra (2019) buscou compreender os impactos causados pela Ação Afirmativa de cotas Étnico-raciais no ingresso da população quilombola do Castainho nos cursos ofertados pelo IFPE - *Campus* Garanhahus. Desse modo, com aplicação do percurso metodológico optado pela pesquisadora, os resultados encontrados constataram que a Lei nº 12.711 de 2012

não se constitui instrumento suficiente para a inclusão da população quilombola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, a autora considera que outras políticas são necessárias para se efetivar a promoção da igualdade racial nos espaços de educação de qualidade referenciada.

A pesquisadora salienta, como desafios e dilemas mediante a Lei de Cotas, a efetivação pelo Estado dos princípios e objetivos constitucionais, de maneira que há previsão da proteção das populações negras e quilombolas, mas que tais direitos não têm sido efetivamente garantidos ou proporcionados suas condições. Bezerra (2019, p. 88) ressalta que há:

[...] O déficit histórico da população negra em relação aos equipamentos e políticas públicas no Brasil, denunciado veemente pelos movimentos sociais e intelectuais, como vimos neste trabalho, não foi suficiente para que ações afirmativas amparadas constitucionalmente pudessem ser bem recebidas pelas instâncias de poder.

Por isso, a autora considera que os aspectos conjunturais e históricos atravessados pela formação do Estado brasileiro interferem significativamente na condução de políticas de reparação histórica, criando abismos sociais diante de um “contexto cultural e identitário colonizador e excludente” (BEZERRA, 2019, p. 89).

Em seguida, Rodrigues (2021), na sua dissertação de mestrado, teve como objetivo identificar e analisar as expectativas, dificuldades e desafios dos estudantes cotistas em três cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Além disso, o autor procurou também identificar quais as estratégias desenvolvidas por esses estudantes para superação das dificuldades.

Os resultados encontrados pelo autor demonstram que o ingresso pelos cotistas nos cursos regulares do Instituto Federal traz uma série de dificuldades que vão desde a necessidade de adaptação à nova realidade escolar, bem como ao apoio necessário para a permanência na unidade de ensino. Rodrigues (2021, p. 07) realça que o *campus* em questão desempenha ações que visam

contribuir para a permanência dos estudantes. Essas contribuições ocorrem tanto pelo viés do apoio financeiro, por intermédio do Programa Nacional de Assistência Estudantil, quanto em termos de infraestrutura e apoio emocional.

Outro destaque feito pelo autor é que mesmo reconhecendo que as atividades desenvolvidas pelo instituto federal são fundamentais para garantir ações que ofertem a possibilidade de permanência de alunos cotistas, é inegável que o público cotista está inserido num contexto de realidade que interfere diretamente no seu desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Rodrigues (2021, p. 103), “fica muito evidente o peso da necessidade de adaptação a um contexto educacional totalmente diferente do qual estavam habituados”.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas, a Política de Assistencial Estudantil foi imprescindível para que parte dos sujeitos entrevistados neste estudo pudessem manter os vínculos com a instituição

Por último, Silva (2014), na sua dissertação de mestrado, desenvolveu uma pesquisa a partir de três indagações: a primeira, sobre a importância efetiva de existir uma política de ações afirmativas no IFRS; a segunda, sobre o porquê desta política ter sido pensada apenas após a aprovação da Lei nº 12.711/2012; e a última questiona se há, com a Lei de Cotas, uma contribuição efetiva para a diminuição da desigualdade social e racial no âmbito da instituição de ensino.

À vista disso, o percurso metodológico baseado na observação participante de grupos de trabalho, na pesquisa documental e na coleta de dados verificou que, com a existência de uma disputa e correlações de força no Instituto Federal, tais processos interferem na prática, na rotina de trabalho e vivência dos servidores envolvidos direta ou indiretamente na construção das políticas de ações afirmativas e da política de ingresso via cotas.

Esta pesquisa sistematiza a avaliação de políticas sociais, conforme mencionam Freeman e Scherwood (1970), Guttentag e Struening (1975) e Tripodi (1971), quando dizem que ela

[...] usa os métodos próprios da pesquisa social, notadamente a pesquisa de populações por amostragem, a análise de dados agregados (também chamado de contabilidade social), análise de conteúdo e observação participante (*apud* FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109).

Dessa forma, os resultados são apontados pela autora, a qual destaca “o que se percebeu foi uma postura pautada sobre a lógica do senso comum por parte dos servidores, postura

esta muito embora evidenciada pela ausência de capacitação e formação destes” (SILVA, 2014, p. 139). A autora observou ainda, durante a participação nos grupos de trabalho do IFRS, que os membros detinham posturas e opiniões diversas sobre a reserva de vagas na instituição e entre os posicionamentos situou-se a problematização, por alguns participantes, da inclusão de conteúdos referentes à população indígena que pouco é citada pela Lei de Cotas.

Silva (2014), desta forma, alertou para a necessidade de articulação entre a lei e sua execução, bem como constatou a dificuldade para consultar os dados e informações sobre auto-declaração e os critérios de acesso via política de cotas.

Nesse sentido, a autora menciona, em suas considerações finais e com base nos dados e informações concedidas pelo IFRS, que há o preenchimento total dos 50% de vagas previstas pela Lei 12.711/2012 a grupos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na instituição, fato este que aponta as ações afirmativas como ferramenta para mitigação das desigualdades sociais e raciais nas apreciações da autora.

Assim, consideramos fundamental a discussão realizada pelas pesquisas encontradas na BDTD, visto a necessidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica debater e refletir suas ações e práticas político-pedagógicas alinhadas às demandas da classe trabalhadora, formada em grande parte pela população negra, a qual, ao longo da história brasileira, ficou relegada a vivências em condições subalternas, precárias e desiguais.

As ações afirmativas e o sistema de cotas surgem como pautas reivindicativas do Movimento Negro pela inclusão de

seu povo, o qual por séculos é submetido as perversas implicações de uma sociedade capitalista e racista estruturalmente. A Lei nº 12.711 de 2012 na EPTNM é uma forma de mitigar as seculares desigualdades raciais e sociais, pois a política de reserva de vagas possui a natureza de ajustar desequilíbrios gerados no decorrer da história brasileira.

Considerações Finais

As políticas de ações afirmativas, especificadamente a política de cotas, implicam em medidas recentes na história brasileira e na luta antirracista, completando uma década de sua regulamentação no ano corrente, o que nos acende o alerta na defesa de sua manutenção e aperfeiçoamento. Para Munanga (2001), pesquisas realizadas pelo IBGE e Ipea não deixam dúvidas sobre a gravidade das profundas desigualdades raciais e sociais enfrentadas pelos grupos étnico-raciais que estão inseridos em condições de desvantagens nos diversos indicadores, como na economia de renda, no emprego, na escolaridade, na classe social, no território, entre outros.

Portanto, na investigação do Estado do Conhecimento em Política de Cotas como Ação Afirmativa na EPTNM, observamos que há centralidade em todas as pesquisas do reconhecimento da inclusão e democratização da Educação Profissional nos IFES, porém ressaltando a primordial necessidade de investimento e reconhecimento da Política de Assistência Estudantil como alternativa para a permanência dos estudantes cotistas e para seu real êxito estudantil. Ademias, as pesquisas apontam para desafios, tensões e dilemas, em um leque de

possibilidades futuras para investigações científicas da Lei nº 12.711, de 2012, e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Identificamos como possibilidades investigativas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, as seguintes vertentes: Avaliação da Política de Assistência Estudantil na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para permanência e êxito dos estudantes cotistas; e, Avaliação de programas de formação na EPTNM para profissionais, docentes ou não, com base nas temáticas das relações étnico-raciais e políticas afirmativas. Ambas as possibilidades se justificam pela predominância nos apontamentos realizados pelos estudos referentes ao Quadro 02.

Consideramos mencionar, ainda, o registro de que o total de teses e/ou dissertações identificadas no repositório da BDTD – IBICT, apresenta uma carência de estudos relativos à implementação das ações afirmativas na EPTNM, visto que ainda há uma predominância considerável de estudos sobre cotas nas universidades federais e estaduais.

Outro ponto de destaque nas pesquisas identificadas é que elas podem ser organizadas da seguinte maneira: 1) as que discutem as disputas em volta da implementação ações afirmativas e da política de cotas frente a uma sociedade com profundas desigualdades raciais e sociais; 2) as que discutem questões de impactos da política em relação ao acesso e permanência de estudantes negros na EPTNM, realizando comparações com os demais estudantes.

Dessa forma, numa sociedade que está profundamente marcada pelas violações, estigmas, exclusão e desigualdades de cunho racial ou social, os pontos que cercam políticas afir-

mativas direcionadas a impactar contrariamente a estes dados de disparidades sociais necessitam de discussões, debates e avaliações que aprofundem novos direcionamentos com a finalidade de permitir aos formuladores de políticas e as instituições de educação traçar novas estratégias, ações, programas e projetos que possam contribuir com a democracia racial e igualdades de direitos a população negra.

Portanto, é nesse contexto que reforçamos a importância de políticas afirmativas e da reserva de vagas, compreendendo que tais ações podem resultar em instrumentos capazes de permitir mobilidade e ascensão social de negras e negros na sociedade. Assim, as políticas de caráter reparatória e compensatória devem somar-se a outras medidas para que, dessa maneira, se perfaça um caminho ao amadurecimento da sociedade e de sua democracia plena.

Referências

BEZERRA, Edvania Kehrlé. **A implementação da Ação Afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a comunidade quilombola do Castainho.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE, *Campus Olinda*, Olinda-PE, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 16 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1> Acesso em: 15 de mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** – Brasília, 2004.

BUDINO, Nara Zari Lemos. **Ações afirmativas para a educação profissional e tecnológica: negros e negras no Colégio**

Técnico Industrial de Santa Maria. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2019.

COSTA, Frederico Lustosa de; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP** – Rio de Janeiro, 37(5): 969-92, Set./Out., 2003.

DANTAS, Maria José Pereira. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio**: um estudo no IFPB - *Campus* João Pessoa. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2015.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luís. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos Programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.181-201, 2015/2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEREDO, Marcus Faria; FIGUEREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de política: um quadro de referência teórica. **Anál. e Conf. Belo Horizonte**. v. 1, n.3, set/dez, 1986. pp. 107-127.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joarez Benardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CONAE. **Documento final da Conferência Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 abril 2019.

IBGE. **Trabalho, renda e moradia**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>. Acesso em dez. 2021.

JANUZZI, Paulo de Martino *et al.* Meta-avaliação (ou meta-análise) dos estudos avaliativos como estratégia de avaliação de mérito do Programa Água para Todos. In: Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Políticas Públicas, 3., **Anais...** Natal: UFRN, 2019, p. 1-22.

LIMA, E. R. S; SILVA, L. L. S; AZEVEDO, M. A. Gestão e avaliação das políticas públicas para educação profissional articulada ao ensino médio (2000-2010). **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v. 4, n. 7, jan-jun 2015.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política**. – São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MONTEIRO, Jorge Vianna. O processo decisório de política. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (Org). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2016.

MOROSINE, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr., 2015.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v.4, n.2, p. 31-43, jul.-dez. 2001.

PEDONE, Luiz. **Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas**. Brasília, Fundação Centro de Formação do Servidor Público – EUNCEP, 1986.

RODRIGUES, Alexandre Lopes. **Perfis sociais, percursos escolares, condições de permanência e perspectivas de futuro**: o caso de cotistas de cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG - *Campus* Muriaé. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2021.

SANTOS, Danielle de Souza. **Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP**: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. Tese apresentada ao programa

de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2018.

SILVA, Luana Rocha da. **A implementação da lei das cotas e a discussão da política de ações afirmativas no IFRS**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2014

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. **Juventude e Escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das Políticas de Ações Afirmativas**. 2016. 269f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2016.

IBGE. **Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país**. Agência IBGE Notícias, 2020. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>>. Acesso em: 21 de maio 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano nº 08, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Trad. Denise Bottemann; prefácio Rafael de Bivar Marquês. – 1º ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



POSFÁCIO

O livro *Políticas públicas e avaliação de projetos e programas de educação profissional e educação básica* constitui-se em um escopo de grande relevância, posto que, por meio de três diferentes eixos, problematiza teorizações, regulamentações e experiências relacionadas ao relevante campo das políticas educacionais no Brasil.

Os autores se empenharam em evidenciar, de forma magistral, as frentes das políticas de educação em relação a avaliação, a atuação de planos e programas, espalhando profícuas discussões sobre a educação profissional e a educação básica a partir de três eixos: Eixo *Políticas de Educação Profissional*; Eixo *Políticas e Avaliação da Educação Básica*; e Eixo *Avaliação de Plano e Programas de Educação Profissional*.

Nessa direção, a obra inaugura um excelente plano de ideias problematizadoras que aguçam o pensamento crítico sobre a modelagem imposta pelas políticas de educação profissional e de educação básica no Brasil, conduzindo os leitores à percepção crítica dos impactos e dos condicionantes que o contexto reverbera, notadamente com os graves ataques que a democracia vem sofrendo no país desde 2017. As atuais políticas e programas destinados à escola pública propõem substantiva reorganização do espaço e tempo escolar, inclusive, com fortes repercussões no trabalho dos profissionais da educação, constatações imensamente preocupantes e desestimuladoras.

A teorização crítica do campo das políticas educacionais alerta que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais, em especial as voltadas para a educação profissional e educação básica no Brasil, sofreram modificações significativas, principalmente pela intensificação do processo de globa-

lização e pela aplicação do ideário neoliberal. Diante desse cenário, o texto vai na direção da produção de conhecimento que torna consciente os mecanismos filosóficos, conceituais e operacionais delineados pelo lastro dos interesses do capitalismo neoliberal, se constituindo em uma produção coletiva que colabora para descortinar discursos dominantes e opressores que se disfarçam no âmago das políticas públicas educacionais.

O livro chega na hora certa! O primeiro semestre do ano de 2023, contexto de produção e de lançamento do manuscrito, torna o significado e os sentidos das discussões da obra ainda mais proeminente, uma vez que o panorama nacional das políticas educacionais se revela favorável para a vivência de um projeto de sociedade que concorra para a justiça social. Os capítulos do livro fazem eclodir vozes de autores e de atores na medida em que consolida comunicações que disseminam diferentes temas e conhecimentos que auxiliam para o enxergar lúcido de políticas e programas educacionais, se constituindo em um exercício forte de resistência!

A produção agrega professores de várias instituições formadoras na procura por estruturar o cenário das políticas educacionais nacionais, tomando como inspiração o método do materialismo histórico dialético. São temas diversificados que refletem o lugar e o olhar em que cada autor vem atuando na linha da investigação sobre políticas e práxis da educação: *Políticas de extensão na educação profissional; Política financiamento da educação profissional; Profucionário; educação escolar indígena; Proeja; Pronatec; FUNDEB; IDEB; novo FUNDEB; Plano Nacional de Educação (2014-2024); Rede Certific; Programa Mulheres Mil; Lei 12.711 de 2012 como política pública de ação Afirmativa*, entre outros.

No conjunto dos capítulos, fica revelada a intenção de repensar o curso das políticas educacionais para a classe trabalhadora e para seus filhos, tornando a escola pública brasileira um equipamento formativo potencializador de desenvolvimento humano. Os estudos expressos nos capítulos representam uma importante contribuição também por denunciar a necessidade de mudança e propor novas maneiras de pensar as políticas públicas no âmbito da sociedade e da escola do Século XXI.

Por fim, ressaltamos que o presente livro se constitui do esforço daqueles que acreditam no poder estratégico da pesquisa e na possibilidade de suplantar as críticas ainda muito presentes no campo da política educacional para a Educação Profissional e para a Educação Básica. Pela sua importância e magnitude, o manuscrito merece ser visionado, tanto para propagar o seu *métier*, quanto para ecoar ideias promotoras de benefícios sociais.

Agradeço, imensamente, a oportunidade que me foi dada para registrar minhas impressões sobre as *Políticas públicas e avaliação de projetos e programas de educação profissional e educação básica*, problemática de estudo que tenho me debruçado ao longo de minha jornada acadêmica na condição de professora formadora de professores na perspectiva crítica, integradora, humanizadora, emancipadora e transformadora.

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Professora de Graduação e Pós-Graduação

(PPGEP/IFRN)



AUTORES

Adriana Aparecida de Souza

Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN (2013) e Pós-doutora em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN (2019).

Alessandra Nascimento Silva

Pedagoga, Educadora Social do Serviço de Medidas Socioeducativas em meio aberto da cidade do Natal/RN, especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP).

Amanda Raphaela Pachêco de Melo

Professora da rede estadual do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Ana Paula Freitas Gomes

Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja no IFRN. Graduada em Ciências Sociais/Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Andréia da Silva Quintanilha Sousa

Doutorado (2004) e Mestrado em Educação (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e graduação em História pela Universidade Federal de Rondônia (1990). Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Dante Henrique Moura

Doutor em Educação pela *Universidad Complutense* de Madrid (2003). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Elizeu Costacurta Benachio

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professor Instituto Federal Farroupilha - IFFar. Graduado em Matemática pela Universidade regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2012).

Elizomar de Assis Nobre

Secretária Executiva da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN desde junho de 2013. Formação em Secretariado Executivo, curso superior ministrado pela FACEX com especialização em assessoria executiva, da UNINTER.

Érika Talita da Silva Gomes

Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Durante a graduação, atuou como bolsista de iniciação científica pesquisando sobre metodologia de avaliação de políticas públicas na educação, assim como avaliação educacional.

Hélio Teodósio de Melo Filho

Licenciado em História pela UFRN, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Janaína Lopes Barbosa

Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tutora à distância do Curso de Pedagogia EaD, na UFRN.

João Paulo da Costa Soares

Mestre em Educação pelo PPGEP-IFRN. Técnico em Agroindústria - UFRN/EAJ, Técnico em Comercio Exterior - UFRN/EAJ, Graduado em Gestão de Cooperativas - UFRN, Especialista em Educação Profissional Integrada a EJA.

José Moisés Nunes da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2014). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Luciane Terra dos Santos Garcia

Mestrado (2004) e doutorado (2008) em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED).

Magna França

Mestrado (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001). Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio

Grande do Norte. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN).

Maria Helena Bezerra da Cunha Diógenes

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN – PPGEP *Campus* Natal Central. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) pelo IFRN.

Raiana Marjorie Amaral de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Regina e Celly Clemente Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Especialista em História do Brasil -FAFICA e Licenciada em Pedagogia pela UFPE-*Campus* Agreste.

Rosângela Araújo da Silva

Professora titular do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, no *Campus* Santa Cruz. Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Vânia do Carmo Nobile

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2006), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2010) e doutora do PPGEP/IFRN. É docente na área de Políticas e Gestão do *Campus* Macau/IFRN e professora formadora/tutora do *Campus* Zona Leste/IFRN.



ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação afirmativa – 09, 20, 22, 319, 320, 322, 330, 331, 333, 335, 336, 338, 339, 340, 344, 349, 352, 355, 359.

Avaliação de políticas – 18, 19, 20, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 37, 43, 44, 45, 47, 101, 106, 107, 108, 110, 111, 224, 248, 304, 331, 347, 355, 363.

C

Certific – 20, 22, 263, 272, 273, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 359.

D

Diversidade – 20, 21, 66, 91, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 118, 122, 124, 190, 204, 220, 273, 294, 343, 344.

E

Educação básica – 19, 20, 21, 23, 53, 54, 55, 57, 61, 63, 78, 79, 83, 88, 89, 90, 91, 95, 97, 98, 101, 106, 108, 124, 125, 127, 128, 129, 133, 134, 141, 143, 147, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 178, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 202, 203, 207, 217, 222, 223, 229, 230, 231, 235, 236, 237, 240, 242, 245, 246, 249, 257, 258, 270, 271, 274, 279, 289, 291, 320, 353, 358, 360, 362, 365.

Educação profissional – 10, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 44, 48, 50, 52, 53, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 70, 71, 75, 76, 77, 80, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 162, 166, 226,

241, 242, 243, 246, 250, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 270, 277, 278, 279, 282, 283, 285, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 309, 310, 316, 317, 319, 320, 322, 330, 333, 335, 337, 338, 340, 343, 345, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365.

Educação superior – 26, 222.

F

FUNDEB – 13, 20, 21, 54, 55, 56, 62, 76, 77, 78, 168, 170, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 225, 226, 229, 230, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 359, .

FUNDEB permanente – 20, 55, 171, 188, 189, 226, 230, 238, 246, 247.

I

Ideb – 16, 20, 21, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 359.

Inclusão – 13, 19, 20, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 127, 129, 130, 291, 302, 307, 308, 311, 313, 317, 318, 320, 329, 332, 342, 345, 348, 349, .

Indígena – 20, 21, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 348, 359.

M

Mulheres mil – 20, 22, 263, 293, 295, 296, 300, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 317, 318.

P

Plano nacional – 16, 22, 57, 77, 133, 142, 143.

Proeja – 143, 144, 147, 153, 261, 263, 279, 284, 289, 290, 359, 362, 365, 369.

Projeto – 31, 32, 34, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 60, 61, 62, 69, 70, 74, 76, 79, 90, 91, 98, 106, 111, 112, 115, 120, 121, 122, 127, 153, 165, 188, 189, 226, 232, 239, 241, 243, 244, 247, 255, 275, 286, 287, 297, 305, 308, 333, 359, 370.

Programa – 20, 21, 22, 23, 26, 31, 32, 35, 38, 48, 51, 53, 58, 61, 67, 69, 71, 79, 80, 81, 82, 89, 91, 92, 95, 98, 106, 107, 108, 121, 124, 127, 133, 134, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 163, 224, 226, 230, 233, 240, 248, 261, 262, 263, 273, 279, 280, 282, 283, 293, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 322, 337, 338, 339, 346, 352, 353, 354, 355, 356, 359, 362, 363, 364, 365.

Profuncionário – 19, 20, 81, 83, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 262, 359.

Política de financiamento – 16, 19, 20, 21, 168, 171, 194, 240, 250.

Políticas educacionais – 14, 19, 23, 63, 75, 146, 147, 169, 196, 209, 212, 215, 216, 222, 255, 358, 359, 360.

Políticas públicas – 216, 219, 222, 223, 224, 229, 231, 232, 246, 248, 250, 251, 269, 287, 291, 292, 294, 296, 301, 304, 309, 310, 314, 316, 328, 329, 331, 337, 345, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 363, 370.

Pronatec – 20, 21, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 263, 283, 285, 298, 299, 300, 317, 359.



Tipografias utilizadas:

Crimson Pro

Poppins

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn

Adriana Aparecida de Souza

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestra e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Pós-Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É professora da rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Norte. É integrante dos grupos de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho/IFRN e Desigualdade Desenvolvimento e Democracia/ufrn. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Direitos Humanos e Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: violência, Juventude e Políticas públicas em Educação e também experiência em educação à distância e metodologia do trabalho científico.

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Doutora em Educação, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus São Paulo do Potengi. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN). É membro dos grupos de pesquisa - Educação, Sociedade e Tecnologia (IFRN), Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED e do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional (OppEP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, valorização do magistério, financiamento da educação básica e financiamento da educação profissional.

O presente manuscrito, tem como objetivo reunir estudos desenvolvidos por um conjunto de pesquisadores (as) de instituições públicas e programas de pós-graduação, em especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), integrantes de grupos e projetos de pesquisas, que são testemunho incontestado da importância e do papel que eles desempenham na produção crítica do conhecimento e na indicação de alternativas para edificar uma escola pública de qualidade, comprometida com a gestão democrática e, acima de tudo, inclusiva. Os autores se empenharam em evidenciar, de forma magistral, as frentes das políticas de educação em relação a avaliação, a atuação de planos e programas, espraiando profícuas discussões sobre educação profissional e a educação básica. A leitura da obra em tela, apresenta-se como essencial para os profissionais e pesquisadores da educação básica e da educação profissional, que se debruçam nos estudos das políticas e avaliação de políticas educacionais.

