



Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Campus Sorocaba

ENSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 5 Número 3 set./dez. 2021 ISSN: 2527-158X

ppged

Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED – UFSCar/Sorocaba

Uma produção:



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: PARA ONDE CAMINHA?

Public policies for medium-level technical professional education in Brazil: where do you walk?

Viviane Patrícia Marques Carvalho –UNICAMP*

Resumo: Este artigo trata das políticas públicas e de alguns desafios da educação profissional técnica de nível médio na atualidade. Também analisa a questão do Estado de Bem-Estar Social tão desejado pelos cidadãos brasileiros, além de considerar o federalismo e o regime de colaboração para o melhor entendimento da construção das políticas públicas. Fala da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e analisa o cumprimento das metas 10 e 11 do PNE atual (2014-2024), de forma a aprofundar as discussões relativas aos caminhos das políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio no Brasil, considerando a educação como um direito social. Finaliza mostrando como as metas 10 e 11 propostas no PNE estão longe de serem atingidas, havendo uma grande urgência na implantação de políticas públicas eficazes voltadas à educação profissional técnica no nosso país.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Profissional. Educação Técnica.

Abstract: This article deals with public policies and some challenges of technical vocational education at the middle level today. It also analyzes the issue of the welfare state so desired by Brazilian citizens and considers federalism and the collaboration regime for a better understanding of the construction of public policies. It speaks of the Education Guidelines and Bases Act of 1996 and analyzes the fulfillment of goals 10 and 11 of the current PNE (2014-2024) in order to deepen the discussions regarding the paths of public policies for the secondary technical vocational education in Brazil, considering education as a social right. It ends by showing how the goals 10 and 11 proposed in the PNE are far from being achieved, with great urgency in the implementation of effective public policies aimed at technical professional education in our country.

Keywords: Public policy. Professional education. Technical education.

INTRODUÇÃO

A educação é um assunto que desperta o interesse da sociedade. Ela tem a responsabilidade de lidar com o desafio da preparação das próximas gerações, que serão responsáveis por garantir um futuro melhor. Para que a contribuição da educação seja estratégica em um país, ela deve estar diretamente relacionada aos interesses públicos. A própria Constituição Federal de 1988 já inseriu a educação no rol dos direitos sociais, que são aqueles garantidores do exercício e usufruto de direitos que são fundamentais para que todos tenham uma vida digna, por meio da proteção e garantias dadas pelo Estado. Isso demanda avanços e inovações no sistema educacional, requer das sociedades e de seus líderes planejamento, comprometimento, investimento e coragem de promover as mudanças necessárias. Se isso não ocorre, a educação passa a ter papel secundário, podendo tornar-se estagnada e uma barreira a mais para o desenvolvimento social e econômico do país. Em especial a educação profissional técnica tem contribuído sobremaneira para o crescimento nacional.

Daí a importância de políticas públicas bem construídas em seu benefício. Para a construção de políticas públicas precisamos entender melhor “as regras do jogo” pois vivemos em um país republicano e as políticas devem refletir a preocupação da proteção à coisa pública. O Estado deve ser público e o patrimônio público deve ser de todos e para todos, ou seja, precisamos do Estado do Bem-Estar Social.

* Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP-Julho/2020. E-mail: Viviane.carvalhoadv@yahoo.com.br.

Para que as políticas públicas possam atender os interesses públicos é preciso planejamento. O Brasil adota o modelo de planejamento educacional decenal por meio do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), desenvolvido a partir de amplo debate com a sociedade, por meio de conferências municipais, estaduais e nacionais, que resultam em metas e estratégias a serem alcançadas em todos os níveis de educação durante seu período de vigência. Nesse contexto este artigo se propõe a contribuir para a reflexão dos caminhos das políticas públicas atuais, voltadas para a educação profissional técnica de nível médio. Para tal reflexão, apresenta-se na primeira parte a relação entre políticas públicas e Estado de Bem-Estar Social. Na segunda parte, aborda-se o tema do federalismo e o regime de colaboração no Brasil. E para concluir, na terceira e última parte do artigo, apresenta-se as políticas públicas e o andamento das metas do PNE voltadas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Testa (1992, p. 111) define política como uma proposta sobre a distribuição do poder. O autor fala que os propósitos de um governo podem ser definidos da seguinte maneira: 1) um propósito permanente que é a legitimação da situação atual, isto é, sua própria legitimação como governo e a das características dominantes da formação econômico-social que o sustenta; 2) um propósito principal que é o crescimento – e, em termos mais específicos, o crescimento da produtividade – e 3) um propósito possível que é a facilitação das condições que conduzam à transformação da estrutura social (TESTA, 1992, p.112).

Importante destacar a diferença entre Governo e Estado. No Dicionário Aurélio, (2004, p. 378) governo é o ato ou efeito de governar; é o regime político dum Estado. E Estado, por sua vez, é o conjunto dos poderes políticos duma nação; nação politicamente organizada (Idem, p.315).

No caso do Brasil, a forma de governo adotada é a República (do latim *res publica*, "coisa pública") na qual o chefe do Estado é eleito pelo povo, tendo a sua chefia uma duração limitada. E para garantir a república, temos a democracia que, para o autor,

Democracia é o instrumento político que protege os direitos civis contra a tirania, que assegura os direitos sociais contra a exploração e que afirma os direitos públicos em oposição ao *rent-seeking* (BRESSER, 1999, p.26).

Para Bresser (1999, p. 25) o Estado deve ser público e o patrimônio público deve ser de todos e para todos, e não objeto de *rent-seeking*, algo privatizado por grupos de interesses. Ainda para Bresser, o Estado precisa de proteção pois nele está a coisa pública. Daí o surgimento do Estado do Bem-Estar Social, que reforça os direitos sociais e o papel cada vez maior que o Estado assumiu ao promover o crescimento econômico e a competitividade (BRESSER, 1999, P. 24). Para falar dos direitos sociais é necessário destacar o artigo 6º da Constituição Federal, onde traz o rol desses direitos:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.

Como vimos, a educação é um direito social e como tal, requer atenção e tutela do Estado. Entretanto, observa-se uma forte deterioração da qualidade do ensino, algo extremamente preocupante ao considerar a educação como direito social. Para Assis (2012, p.114) não é possível tratar de efetivação do direito à educação apenas na perspectiva do oferecimento de vagas, discutir a qualidade desta vaga é tão importante quanto identificar o número de vagas existentes, caso contrário, efetiva-se o direito constitucional de ir, vir, estar e permanecer, e não o direito à educação, cujo significado é muito mais abrangente quando entendido sob a égide do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Para Draibe (1989, p. 13) a política social brasileira não tem sido examinada sob a ótica do *Welfare State*. Segundo ela, as noções de Estado de Bem-Estar Social ou de Estado Protetor tem sido estranhas tanto à realidade quanto às tradições científico-acadêmicas brasileiras no campo das políticas sociais. Esta ausência do *Welfare State* no Brasil, reflete, entre outras coisas, o perfil e as características adquiridas pelas políticas sociais, principalmente seus reduzidos efeitos, seus baixos graus de eficácia e efetividade sociais (DRAIBE, 1989, p. 14). No caso do *Welfare State* no Brasil, Draibe explica alguns fatores que contribuem para os resultados observados:

- 1) Extrema centralização política e financeira na esfera federal das ações sociais do governo;
- 2) Fragmentação institucional – provocou consequências desastrosas para o perfil organizacional do aparelho social do Estado: burocratização excessiva; bloqueio à formulação e implantação de planos gerais para cada setor de uma política social nacional; ausência de mecanismos públicos de controle, abrindo assim espaço para o livre movimento dos interesses privados no aparelho de Estado; incrível superposição de programas e de clientelas, como expressão de desintegração institucional.
- 3) A exclusão da participação social e política da população nos processos de decisão, levando a desordem institucional, desorganização administrativa, fraudes e corrupção.
- 4) O princípio do autofinanciamento do investimento social - submetendo o gasto social a critérios econômicos e financeiros de rentabilidade privada para a alocação de recursos;
- 5) O princípio da privatização - houve a diminuição do Estado em diversos setores como a educação.
- 6) O uso clientelístico da máquina social – a chamada “política de favores” (DRAIBE, 1989, pp. 36-38).

Essa situação é totalmente distinta do *Welfare State* dos países desenvolvidos. Devido a esses fatores e às consequências advindas ao país e aos cidadãos, o Brasil pode ser considerado como um Estado de Mal-Estar Social, carecedor de muitas políticas públicas sociais, inclusive na área da educação. Precisamos também falar do federalismo e do regime de colaboração para a construção das políticas públicas.

FEDERALISMO E REGIME DE COLABORAÇÃO

Federação vem do latim *foederatio*, de *foedus* que significa “liga, tratado, aliança” ou Estado Federal é um Estado composto por diversas entidades territoriais autônomas dotadas de governo próprio. Como regra geral, os estados que se unem para constituir a federação são autônomos, isto é, possuem um conjunto de competências ou prerrogativas garantidas pela Constituição que não podem ser abolidas ou alteradas de modo unilateral pelo governo central. Na estruturação adquirida por esse regime no Brasil, observa-se uma diferenciação acentuada na distribuição das receitas fiscais, no padrão das políticas públicas e, no caso da educação, grande diversidade na forma e nos meios de provimento desse direito.

Para Abrucio (2010, p. 39) o federalismo brasileiro afeta as políticas públicas. Houve uma dinâmica federativa recente, iniciada pela Constituição de 1988. Desse processo, são destacados tanto as novidades e avanços, quanto os dilemas para implementar políticas descentralizadas num país bastante heterogêneo, desigual e marcado por significativas tensões intergovernamentais.

A Carta Constitucional de 1988 procurou atacar os males históricos da política educacional brasileira, inclusive aqueles relacionados à dinâmica federativa. Houve grandes avanços no direito à educação e a questão territorial foi definida como estratégica nesse processo. Para Abrucio (2010, p.40) três temas tornaram-se peça-chave do novo modelo da política pública: a descentralização, em especial na sua tradução como municipalização, forma tomada como capaz de gerar tanto a melhoria da gestão como a democratização do sistema de ensino; a previsão de políticas nacionais orientadoras e planejadoras, nas formas da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e do Plano Nacional de Educação; e um diferenciador da educação frente aos outros setores, a proposição de um regime de colaboração entre os níveis de governo como instrumento que garantiria a boa implementação da política em todos os seus ciclos, em especial na educação básica. Surgiram dois comportamentos após a Constituição Federal de 1988: de um lado, um jogo defensivo e não cooperativo entre os entes da federação e, de outro, a tentativa de criar formas de coordenação entre os níveis de governo.

O resultado constitucional na área de educação pode ser considerado bem equilibrado do ponto de vista federativo, conforme expõe Abrucio (2010, p. 60). Fala que o artigo 211 da CF/88 define um papel importante à União de produzir diretrizes e normas nacionais, ao que se soma a sua função redistributiva e supletiva, “de forma a garantir a equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988, artigo 211, par. 1º). Para Abrucio, a lógica do artigo 211

completa-se com a noção de regime de colaboração, que tem o objetivo de articular os entes federativos nas várias ações educacionais. Seria necessária a cooperação entre os níveis de governo para evitar choques ou ações descoordenadas capazes de provocar uma piora na qualidade da política (ABRUCIO, 2010, p. 60). Foi desenhado o federalismo cooperativo proposto para a área educacional, reforçado depois por um parâmetro nacional, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), aprovada em 1996.

Mesmo existindo o regime de colaboração, previsto constitucionalmente, não houve incentivos financeiros, gerenciais ou de democratização que guiassem a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração, levando o governo federal a pensar em alternativas para resolver o problema. Uma delas foi a criação de vários programas federais com o propósito de criar parâmetros e combater as desigualdades.

Mas a ação mais importante para tentar efetivar o regime de colaboração foi a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Segundo nos esclarece os autores Oliveira e Ganzeli (2013, p. 1036), este fundo contábil, de âmbito estadual e com a duração de dez anos, foi constituído por recursos oriundos dos municípios e dos estados, sendo redistribuído pelo número de alunos do ensino fundamental das escolas públicas mantidas por estas esferas de governo. O fundo tornou-se forte indutor à municipalização e provocou a igualdade do valor/aluno no âmbito estadual, independente dos recursos locais. A União coube completar os recursos dos fundos estaduais em que o valor/aluno não atingisse o mínimo estabelecido nacionalmente.

Os bons resultados do Fundef ficaram evidentes uma vez que o governo do Presidente Lula manteve boa parte de suas diretrizes na criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com a vigência de 14 anos, cujo objetivo é levar a mesma universalização ao ensino médio e à educação infantil.

Mesmo com a maior municipalização e responsabilização no ensino fundamental, ainda existem lugares onde há uma forte divisão da rede entre estados e municípios e não há hoje outro indutor de coordenação entre eles senão os mecanismos financeiros ligados às matrículas.

O regime de colaboração na educação básica exigiria três coisas para Abrucio (2010, p. 65): a criação de fóruns de negociação federativa para induzir o papel coordenador do nível estadual e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios. Também seria importante repensar as ações do governo federal de alcance nacional, que envolvem todos os níveis de ensino (como o Enem, o Programa Nacional de Formação de Professores etc), na sua articulação com os governos subnacionais. Nesse caso, a construção de um efetivo sistema nacional de educação seria a resposta, algo que já foi sinalizado pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009, reformulação do artigo 214), aprovada no final de 2009. Os autores Oliveira e Ganzeli falam sobre "os arranjos de desenvolvimento da educação", envolvendo os entes federados:

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB n. 9, em 30 de agosto de 2011, referente à "análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação", centrando-se na análise da situação entre municípios, "numa espécie de colaboração horizontal". Para tanto, recomenda o trabalho em rede entre municípios geograficamente próximos e que possuam "características sociais e econômicas semelhantes", com o objetivo de "trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área de educação, trabalhando de forma articulada com os estados e União, promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geopolítica"(OLIVEIRA, GANZELI, 2013, p. 1040).

Observa-se que o Parecer reconhece a necessidade de trabalho conjunto, considerando as dificuldades encontradas pelos municípios, bem como a falta de um Sistema Nacional de Educação. E também ao empregar a expressão "arranjos" no plural, reconhece a inexistência de um modelo único que possa atender às necessidades regionais deste vasto país. Agora que já analisamos o conceito de políticas públicas, vimos sobre o Estado de Bem-Estar Social, bem como o federalismo e o regime de colaboração, poderemos entender melhor as políticas públicas para a educação profissional técnica no Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Fagnani (1997, p.228) nos lembra que no setor da educação, a iniciativa pela regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) partiu do Legislativo ainda no final de 1988, mas a Lei só foi sancionada em 1996. De acordo com o parágrafo 2º do artigo 39 da LDB, Lei 9.394/1996, encontramos a Educação Profissional Técnica de nível médio em seu inciso II:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996)

Observa-se uma grande complexidade nesse segmento da educação brasileira que oferta desde a educação básica, com cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, passando pelo nível médio, com cursos de educação profissional técnica, até o nível superior com a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A educação profissional técnica de nível médio compreende os seguintes tipos de oferta: curso técnico integrado, inclusive à educação de jovens e adultos (EJA); curso técnico concomitante e curso técnico subsequente, nos termos do artigo 36-B e do artigo 36-C da Lei nº 9.394/1996.

Serão analisadas as Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica do ponto de vista do grau de ensino médio. De acordo com o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – lançado em 2007 em seu item 2.3 sobre a Educação Profissional e tecnológica, “talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação mais notáveis”.

Pode-se dizer que o ano de 2008 foi um marco em termos de criação de ações e programas de Educação Profissional Técnica-EPT, entre os quais cabe destacar: 1) criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2) promulgação da Lei nº 11.741 que alterou a LDB, visando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPT; 3) criação do programa Brasil Profissionalizado, com o propósito de estimular o ensino médio integrado ao ensino técnico, por meio de assistência técnica e financeira da União aos estados e ao Distrito Federal voltados para a construção, reforma e ampliação de escolas de ensino médio e técnico, aquisição de laboratórios, elaboração de material didático e formação inicial e continuada de docentes; 4) Rede e-Tec Brasil cuja finalidade é desenvolver a formação técnica na modalidade de Ensino a Distância; 5) Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) que possibilitou a coleta de dados complementares ao censo da educação básica sobre instituições de ensino, cursos e matrículas de EPT, permitindo o controle do registro de diplomas de técnicos em todo o país; 6) acordo de gratuidade com instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem promovendo, em certa medida, uma reforma em instituições do sistema “S” – Senac, Sesc, Senai e Sesí –, que inclui a elevação dos recursos aplicados na oferta de matrículas gratuitas do Senai e do Senac para 2/3 da receita compulsória líquida recebida por tais instituições.

Os efeitos dessas diversas políticas possibilitaram que as matrículas em cursos técnicos fossem ampliadas. Elas também serviram de base para a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec em 2011. Embora o Pronatec tenha o foco na educação profissional, ele inclui o ensino médio como parte da sua finalidade, particularmente por meio do atendimento dos estudantes do ensino médio em idade própria e da educação de jovens e adultos por meio da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes.

A EPT de nível básico contempla cursos técnicos, cujos diplomas são condicionados à conclusão do ensino médio e cursos de qualificação profissional ou formação inicial e continuada (FIC), cuja escolaridade é o ensino básico, envolvendo desde o ensino fundamental incompleto até o ensino médio completo. A partir da criação do Pronatec e de suas formas de financiamento dos cursos, houve uma indução para que os cursos FIC tivessem carga horária mínima de 160 horas, o que equivale a

20% da carga horária mínima de um curso técnico. Embora tais cursos não sejam regulados pelo sistema educacional, a maioria deles, além de ter a carga horária mínima definida, também passaram a ter projetos pedagógicos claramente definidos. Outro programa é o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Passemos para a análise do PNE. O *Plano Nacional de Educação (PNE)* determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O primeiro PNE foi do período de 2001 a 2010 e o PNE atual, do período de 2014 a 2024. O PNE em vigor traz duas metas importantes voltadas à Educação Profissional Técnica de nível médio, as quais serão destacadas:

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.

A Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, no mínimo, 25% das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional. A meta alinha-se aos esforços de universalização da educação básica e de ampliação da escolarização dos jovens e adultos, qualificando a oferta de educação para esse público ao integrá-la à educação profissional, de modo a proporcionar condições mais favoráveis à inserção no mundo do trabalho. Para monitorar essa meta, definiu-se o seguinte indicador:

– Indicador 10A: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. Foi calculado com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O Gráfico 1 abaixo apresenta a trajetória do Indicador 10A no período de 2013 a 2019. Nos dois primeiros anos da série, o indicador registrou a marca de 2,8% e, em 2015, atingiu o seu maior patamar (3,0%). Em 2016, ocorreu um decréscimo de 0,2 pontos percentuais (p.p.), resultando em 2,8%; em seguida, uma queda significativa de 1,3 p.p., em 2017 (1,5%); e menos 0,2 p.p., em 2018 (1,3%). Os resultados de 2019 demonstram um pequeno crescimento do percentual de matrículas da educação de jovens e adultos ofertada de forma integrada à educação profissional de 0,3 p.p., mas ainda distante do estabelecido pela Meta 10 para 2024.

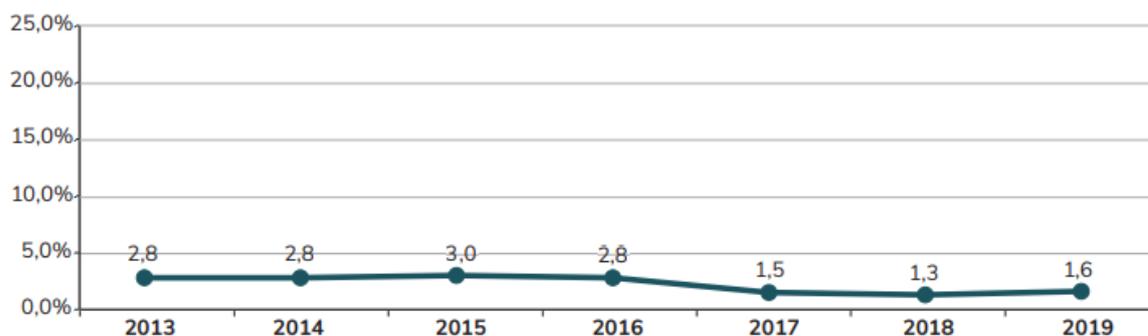


GRÁFICO 1

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 10A – BRASIL – 2013-2019

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2019).

Extraído de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276

O percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10A), em 2019, é de 1,6%. Esse resultado está significativamente distante da meta estabelecida para 2024 que é de 25%.

META 11 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.

Indicador 11A: Número absoluto de matrículas em EPT de nível médio.

Meta: Triplicar as matrículas da EPT de nível médio, de forma a atingir 4.808.838 matrículas em 2024.

A dimensão central da Meta 11 consiste em triplicar o número de matrículas de educação profissional técnica de nível médio, observado no início da vigência do PNE (1.602.946, em 2013), e alcançar, portanto, o total de 4.808.838 matrículas, o que aponta para uma expansão de 3.205.892 matrículas até 2024. O Gráfico 2 abaixo apresenta a trajetória do Indicador 11A, no período de 2013 a 2019. Houve uma expansão do número absoluto de matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Brasil. De 1.602.946 matrículas, em 2013, passou-se a 1.874.974, em 2019, totalizando um crescimento de aproximadamente 17,0% no período. O indicador obteve os maiores valores da série histórica em 2014 (1.886.167), quando cresceu 17,7% em relação ao ano anterior; depois, sofreu um recuo, em 2015 (-3,2%) e em 2016 (-2,7%). Em 2017, iniciou uma leve recuperação (0,9%), que se intensificou em 2018 (4,3%), permanecendo praticamente estável em 2019 (0,3%), alcançando 1.874.974 matrículas.

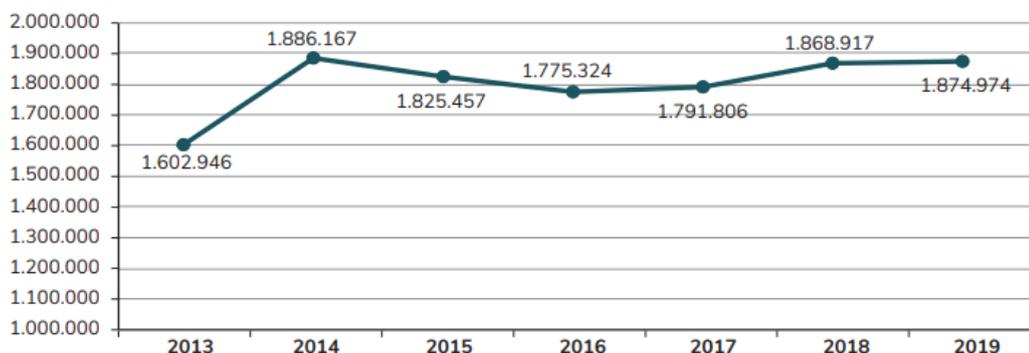


GRÁFICO 2 - Matrículas em educação profissional técnica de nível médio – 2013-2019

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2019).

Extraído de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6935276

Considerando o desempenho verificado, no período de 2013 a 2019, a expansão correspondeu a 272.028 matrículas, o que representa 8,5% da expansão necessária (3.205.892) para o atingimento da meta estabelecida para o ano de 2024. A diferença a ser alcançada para os próximos cinco anos sugere uma média de 586.773 matrículas novas por ano. Ao se considerar a expansão ocorrida desde 2013, verifica-se que o acréscimo médio foi de 45.338 matrículas por ano, o que corresponde a apenas 7,7% do ritmo de crescimento necessário.

A avaliação do descumprimento das metas 10 e 11 mostra que a educação não é tratada como prioridade nem como um direito social no Brasil. Faltam políticas públicas para o alcance das metas propostas à educação profissional técnica.

O não cumprimento das metas do PNE é muitas vezes atribuído a restrições econômicas; porém, em alguns casos, a falta de atitude e disposição para realizar mudanças no sistema educacional pode até superar a falta de recursos financeiros. Atualmente, o foco do sistema educacional está voltado para a educação básica, particularmente o ensino médio. Recentemente, foi aprovada a Lei da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), que propõe tornar o ensino médio mais diversificado e flexível constituído de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma parte diversificada, que poderá ser organizada em diferentes itinerários formativos. A diversificação proposta pela reforma possibilitará a articulação curricular entre a formação do ensino médio e formação técnica e profissional. A partir da diversificação do ensino médio, via flexibilização curricular, é possível que a dimensão do trabalho e da formação profissional se faça presente para um número bem mais

expressivo de estudantes do ensino médio, por meio de novas experiências e ações de inovação educacional.

Precisamos de transformações e mudanças no cenário das políticas públicas educacionais. Dror (1999, p.32) diz que a situação de mudança e fluxo em que vivemos impõe desafios à capacidade de governar: de um lado é preciso enfrentar os problemas de grande escala mantendo o bom desempenho no contexto das mudanças e de outro lado, há inúmeros problemas específicos a serem enfrentados. Ainda diz que é urgente aprimorar as capacidades para governar, com especial atenção às habilidades para fazer as escolhas críticas que influenciam o rumo da sociedade.

Conforme nos diz Klaus Frey (2000, p.235) o interesse de estudos sobre políticas públicas pode ser direcionado para a análise do estilo político que predomina dentro de um sistema político-administrativo, ou para os processos de negociação entre governo e sociedade civil.

Segundo Matus (2000, p.18) a capacidade de governo somente se desenvolve quando é exigido pelas "regras do jogo" político mediante práticas sistemáticas que exijam cobrança e prestação de contas por desempenho.

O planejamento também é algo extremamente necessário quando falamos em mudanças. Para Testa (1992, p. 101) com o planejamento ocorre a busca por novos caminhos e a possibilidade de exercer as funções de estímulo ao crescimento e criação de condições para a mudança.

Coombs salienta a urgência de mudanças, dizendo que se os sistemas educacionais têm que servir realmente aos estudantes e à sociedade, é preciso apressar estas mudanças em sua vida interna: mudanças em seus objetivos e prioridades específicos, em sua estrutura interna, no treinamento e emprego dos professores, nos processos de ensino e de aquisição de conhecimentos, no estilo e métodos de direção e administração (COOMBS, 1972, p. 86).

Claus Offe (1990, p. 25) diz que o planejamento educacional se defronta com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deva ser produzido.

Em especial a educação profissional técnica tem sido vista como o meio de se capacitar a "mercadoria humana" para atender a demanda das empresas, tornando o sentido das políticas públicas obscurecido quanto aos interesses públicos.

Entendemos melhor esse problema, quando abordamos questões sobre o gerencialismo. Segundo falam Newman e Clarke, ele é visto como uma ideologia que legitima direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. (NEWMAN, CLARKE, 2012, p.359). A base do gerencialismo conforme os mesmos autores dizem é que as organizações e aqueles que as gerenciam devem se liberar dos controles governamentais para procurarem estratégias flexíveis e adaptativas, permitindo que compitam efetivamente e respondam a condições sempre cambiantes. Devem receber liberdade para gerenciar. É este complexo processo de liberação que os levou a caracterizar o gerencialismo como a base para a dispersão de poder do estado. Esta dispersão é fundamental para o aparecimento de uma nova forma de estado à qual denominaram de estado gerencial (NEWMAN, CLARKE, 2012, p. 363).

É este tipo de estado gerencial e disperso que promove as políticas públicas para privilegiar organizações e mercados, não para atender os interesses públicos. As políticas devem incluir as pessoas em seus objetivos. Caso haja uma competição política, essa não resultará em produtos melhores, nem mais baratos, como diz Reich (2008, p.161).

Como Ball lembra "as pessoas são afetadas positiva ou negativamente pelas políticas". E políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos (2011, p. 45). Por isso, a preocupação em construir políticas que atendam os interesses das maiorias e não só das minorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da educação profissional técnica brasileira são muitos, porém, há bastante espaço para avançar, principalmente, atribuindo-se a esse segmento da educação um novo sentido, associado ao desenvolvimento e à inovação tecnológica do país. Os expressivos avanços dos últimos anos nas políticas de educação profissional técnica podem servir de inspiração para enfrentar os desafios que a impedem de liberar o seu potencial. O país tem discutido a reforma do ensino médio, que propõe tornar o ensino médio mais diversificado e flexível constituído de uma Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e uma parte diversificada, que poderá ser organizada em diferentes itinerários formativos. A partir da diversificação do ensino médio, via flexibilização curricular, é possível que a dimensão do trabalho e da formação profissional se faça presente para um número bem mais expressivo de estudantes do ensino médio, por meio de novas experiências e ações de inovação educacional. Mas para que isso aconteça é necessário planejamento educacional que tem o objetivo de tornar a educação mais efetiva e eficiente no atendimento às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Observamos que as metas 10 e 11 do PNE voltadas ao ensino profissional e técnico de nível médio estão longe de serem cumpridas. O não cumprimento das metas do PNE é muitas vezes atribuído a restrições econômicas; porém, em alguns casos, a falta de atitude e disposição para realizar mudanças no sistema educacional pode até superar a falta de recursos financeiros. Independente do futuro que está por vir, precisamos resguardar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação na busca de uma educação mais justa e pautada nos princípios democráticos e do Estado de Direito, almejando um Estado de Bem-Estar Social para todos.

Como vimos, a educação está inserida na Constituição Federal no rol dos direitos sociais, em seu artigo 6º. Entretanto, a efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa, mas de instrumentos jurídicos que obriguem o Estado à sua concretização. Afirmamos que a educação é um direito social que exige um conjunto de políticas públicas que promovam a construção de um efetivo sistema nacional de educação e melhorias no regime de colaboração entre os entes da federação. Estamos diante de um grande desafio, mas que resolveria muitos problemas ligados à educação no nosso país.

Vimos que o federalismo brasileiro afeta as políticas públicas. Houve uma dinâmica federativa, iniciada pela Constituição de 1988. Desse processo, são destacados os dilemas para implementar políticas descentralizadas num país bastante heterogêneo e marcado por disputas e tensões intergovernamentais.

Concluimos que não é possível um Estado de Bem-Estar Social sem políticas públicas que assegurem o cumprimento dos direitos sociais e que, devido à falta de políticas voltadas ao atendimento das reais necessidades dos cidadãos, o Brasil pode ser considerado como um Estado de Mal-Estar Social, carecedor de muitas políticas públicas sociais, inclusive voltadas à educação profissional técnica.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F.L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In OLIVEIRA, R.P. e Santana, W. (orgs.) *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf> Acesso em 11 Julho de 2020.
- ARAÚJO, G.C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado na definição e regulamentação do regime de colaboração. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.28, n.2, p.515-531 mai/ago. 2012.
- ASSIS, A.E.S.Q. Capítulo I. In: *Direito à Educação e Diálogo entre Poderes*. Tese de Doutorado, FE UNICAMP, 2012.
- AZEVEDO, J. M. L. DE. *A educação como política pública*. Campinas, São Paulo; Autores Associados; 1997
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e pesquisa em política educacional. In BALL, S. e MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*, São Paulo, Cortez, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República do Brasil* de 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20.12.96. In *Diário Oficial da União*. Ano CXXXIV, nº248, 23.12.96, pp.27.833-27.841.
- BRASIL. *Lei 9.424/96*. Estabelece a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

BRASIL. *Plano Decenal De Educação Para Todos*. Brasília/MEC, 1993. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 11 Julho de 2020.

ASIL, *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, s/d, Disponível <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>. Acesso em 11 Julho 2020.

BRASIL. *Lei 13005*, de 25 junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In OLIVEIRA, D.A. (org.) *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.15-45, 1997.

COOMBS, P.H. O que é planejamento educacional. In *Cadernos de Pesquisa*, CEBRAP, Nº 4, 1975

DINIZ, E. Desenvolvimento e Estado desenvolvimentista: tensões e desafios da construção de um novo modelo para o Brasil do século XXI. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 9-20, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 Julho 2020.

DRAIBE, S. M. O 'Welfare State' no Brasil: Características e Perspectivas. In *Ciências Sociais Hoje* São Paulo, Vértice, 1989.

DROR, Y. *A capacidade para governar; informe do clube de Roma*. São Paulo Fundap, 1999 (ISBN 85-7285-075-9).

FAGNANI, E. Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92. In *Economia e Sociedade*. Campinas, n. 8, p. 183-238, jun. 1997.

FERREIRA, A.B.H. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas: PPP*, Brasil, n. 21, p.211-259, jun. 2000. Semestral. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 11 de Julho de 2020.

INEP/MEC – *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276 Acesso em 11 de Julho de 2020.

MATUS, C. *O líder sem estado-maior*. São Paulo, Fundap, 2000

MOVIMENTO PELA BASE. Desafios e possibilidades para o desenvolvimento estratégico da educação profissional técnica no Brasil e sua articulação com o Ensino Médio. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/EnsinoProfissionalTecnico_Movimentopelabase_Digital.pdf

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353 -381, ago. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/grb6my> Acesso em 11 Julho 2020.

OFFE, C., "Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional" In *Educação e Sociedade*, São Paulo, Vertice, CEDES, n. 35, abril/90.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/02.pdf> Acesso em 11 Julho 2020.

PEREIRA, L.C.B.; SPINK, P.K. (orgs) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

REICH, R. *Supercapitalismo* – como o capitalismo tem transformado os negócios, a democracia e o cotidiano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008, pp. 134-170 (Capítulo 4 - A democracia acabrunhada).

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educ. Soc.*, dez. 1999, vol.20, no. 69, p. 119-136. ISSN 0101-7330

TESTA, M. *Pensar em Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, (cap. Tendências em Planejamento).

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CENÁRIOS E CENTRALIDADE HISTÓRICA

Early childhood education in Brazil: scenarios and historical centrality

Meira Chaves Pereira –UNESP*

Resumo: No Brasil a educação infantil tem uma trajetória permeada por grandes transformações desde as primeiras estratégias de implantação. Inicialmente termos como atendimento a criança, assistência ao menor, escolas maternas, eram utilizados para identificar essa faixa etária (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993), e a partir da aceitação da criança como sujeito de direitos garantidos por lei, tem a inserção dessa faixa etária na educação básica e assim houve a necessidade em criar uma nomenclatura para diferenciar o atendimento das crianças pequenas de modo a diminuir os problemas de definição dessa etapa. E assim, aos poucos, o atendimento a criança passa de uma visão assistencialista para uma visão pedagógico e educativo. As políticas de efetivação da educação infantil (LDBEN 9394/96; LEI 12796/2013) ainda são recentes o que acarreta numa área ainda em fase de efetivação, e isto requer atenção e cautela para pensar em tempos e espaços para este campo.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas Públicas. Criança pequena.

Abstract: In Brazil, early childhood education has a trajectory permeated by major transformations since the first implementation strategies. Initially terms such as childcare, childcare, maternal schools, were used to identify this age group (CAMPOS, ROSEMBERG and FERREIRA, 1993), and from the acceptance of the child as a subject of rights guaranteed by law, has the insertion of this age group in basic education and thus there was a need to create a nomenclature to differentiate the care of young children in order to reduce the problems of defining this stage. And so, gradually, the care of the child goes from a care-taker vision to a pedagogical and educational vision. The policies for the implementation of early childhood education (LDBEN 9394/96; LEI 12796/2013) are still recent what it entails in an area still in the process of being effective, and this requires attention and caution to think about times and spaces for this field.

Keywords: Early childhood education. Public Policy. Small child.

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação básica tem sido palco de discussões, essas discussões se tornaram mais intensas após a sua reorganização com a promulgação da Lei 12.796 de 13 de abril de 2013. Essa alteração já era prevista na Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, em que previa a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. Com isso a educação infantil torna-se obrigatória a partir dos 4 anos.

Desde então, essa nova organização requer por parte dos sistemas educacionais um olhar mais atento acerca da educação para a primeira infância. Junto a isso, a formação continuada dos professores atuantes nessa etapa também é assegurada perante às políticas de educação básica.

Deste modo, o interesse em investigar essa temática parte da minha experiência como professora e pesquisadora da educação infantil, de observações e leituras sistemáticas sobre a educação básica e a formação continuada de professores, mobilizadas pelo curso de especialização em Educação Básica, na especialidade de Educação Infantil. Esse conjunto desencadeou a elaboração e o aprofundamento de leituras pertinentes que ajudaram a delimitar o foco da pesquisa.

Enquanto professora atuante minhas percepções acerca da formação continuada na pós-graduação eram incessantes. A realização do curso de especialização em Educação Infantil me ajudou a

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho Campus Rio Claro/SP. UNESP/RC. E-mail: meira.chaves@gmail.com.



constituir campos de interesse, o que eu queria como docente, quais caminhos minha formação profissional iria seguir, quais temáticas de pesquisa eu desejava me aprofundar. Deste modo, fui delineando meus caminhos e pesquisa, mais especificamente formação docente e educação infantil. Nessa perspectiva, a formação do professor de educação infantil é um aspecto primordial, uma base de conhecimentos capazes de proporcionar o suporte necessários que a criança requer.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCORRENDO CONTEXTOS

A educação infantil ao longo dos tempos perpassou por uma longa trajetória, o olhar para a criança pequena, a conquista de direitos, de atendimento, de garantias por parte das políticas públicas ocorreu a partir de debates e estudos, que começaram a perceber a criança como sujeito histórico e de direitos, e, portanto, vários partícipes da sociedade, com o direito de ser vista e entendida nas suas singularidades. A história do atendimento à criança no Brasil precede a história da educação infantil.

A educação da criança, a partir do ponto de vista histórico ficou sob a responsabilidade da família por muitos séculos, nessa direção Paschoal e Machado (2008) argumentam que por meio do convívio com a família, das pessoas mais velhas, as crianças aprendiam sobre as tradições, a estrutura social, as regras de convívio e as tradições culturais. Na atualidade a criança possui o direito de frequentar uma instituição de educação infantil, de conviver e aprender novos saberes sob diversos aspectos, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

No Brasil o atendimento à criança, neste caso filho de indígenas, de colonos, ocorre a com a chegada dos padres jesuítas, que formavam a Companhia de Jesus¹ em 1549 e junto a eles a colonização do Brasil. Ferreira Junior e Bittar (2000) argumentam que:

Investigar o fomento da educação infantil no período colonial, portanto, significa desvelar aspectos importantes da própria formação econômica brasileira. Esta afirmação ganha sua verdadeira dimensão quando nos deparamos com o papel econômico cultural e político que a Companhia de Jesus desempenhou no processo de consolidação do sistema colonial português, pois, em quase 500 anos de nossa história os jesuítas detiveram o monopólio educacional por 200 anos (1549-1759). (p. 2).

Os jesuítas por um longo período estiveram à frente das questões educacionais do país influenciando diversos aspectos do desenvolvimento econômico, social e cultural da época. Os espaços de primeiras letras eram organizados nas sedes das fazendas da Companhia de Jesus, segundo Shigunov Neto e Maciel (2008) a companhia tinha como objetivo a evangelização e catequização das pessoas, propagando a fé católica em nome de Jesus, cujo princípios básicos eram organizados em:

1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.173).

¹ A Companhia de Jesus foi aprovada pelo Papa Paulo III em 1540. Composta por membros dessa ordem e adeptos sua principal ênfase era propagar a fé católica. A data de sua chegada ao Brasil deu-se no ano de 1549, tendo Tomé de Sousa como primeiro governador Geral na colônia. A liderança da Companhia de Jesus estava ao encargo do Padre Manoel da Nobrega, desafiado por condições adversas: falta de dinheiro e recursos para a sobrevivência da expedição e educação das crianças indígenas. A despeito disso, Shigunov Neto e Maciel (2008) argumentam que: "Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros". (p.171).

Entretanto, o projeto educacional jesuítico não se restringia apenas a catequização e evangelização, apresentava-se de modo mais amplo, com a proposta de transformação social, pois tinha como propósito modificar na cultura indígena, introduzindo a cultura para a "salvação das almas". Os jesuítas percebiam a infância como expressão da imagem de Jesus Cristo, filho de Deus, portanto, o seu trabalho seria o de recuperar tal imagem perdida pela presença do pecado, afastamento e esquecimento de tal imagem. Aos indígenas segundo Shigunov Neto e Maciel (2008) o trabalho de catequização visava a transformação do índio em um homem civilizado segundo os padrões da cultura dos países europeus do século XVI, enquanto os filhos de colonizadores aprendiam a ler, escrever e contar e, assim pudessem estudar na Universidade de Coimbra em Portugal para cursar letras, ciência e filosofia. Muitos destes seguiam a carreira religiosa. Para a criança negra não se ofertava nenhum tipo de educação, (COSTA, 2013).

A desigualdade de classes sociais e oportunidades prevaleciam. A criança branca e a criança negra apesar do convívio, era ensinado a criança branca sua superioridade sob a criança negra, e esta atuava como um brinquedo para os filhos dos senhores. Leite (2000) destaca que o convívio da criança com os seus senhores se iniciava quando ainda eram pequenos. Acreditava-se que unindo ao seu dono desde a infância poderiam assegurar-lhes a fidelidade, essas participavam de folguedos e atividade em que aos poucos a criança escrava estabelecia uma relação de familiaridade forçosa e, logo, o senhor lhe daria ordens e esta a obedeceria. Ao passo que a criança escrava crescia era inserida no trabalho, aos poucos realizando pequenas tarefas que traziam retorno ao seu senhor e que lhe servia como pagamento ao investimento que havia feito ao criá-la.

Nessa época (por volta de 1500) a criança não possuía direitos, logo, a infância era um tempo muito curto, sendo a criança inserida ao mundo do trabalho por volta dos sete anos de idade. Eram negados a criança o direito de convívio com a família, moradia, saúde e educação. Sem amparo legal a infância, esse período, se destacou por inúmeros casos de abandono de crianças, que aumentaram significativamente, procedentes de escravos, filhos fora do casamento e crianças pobres. Sendo assim, houve a necessidade de se pensar em um local para atendimento e proteção dessas crianças. A criação das instituições de educação infantil no Brasil ganhou contornos próprios, mas com influências do contexto internacional.

Para Kuhlmann Jr. "[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam. Mas a interação de temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (2001, p. 81)". Objeto que será desenvolvido nas seções seguintes.

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ATÉ O INÍCIO DA REPÚBLICA

A partir do processo de colonização brasileira percebe-se as primeiras ações relacionadas ao cuidado com a criança das classes menos desfavorecidas. Essas ações visavam o atendimento às crianças abandonadas e esse atendimento se materializava como "caridade" (MARCILIO, 1997 *apud* REAL, 2000). Devido ao crescente número dessas crianças, o movimento jesuítico católico respaldado no modelo português cujo custo era arcado a partir de doações da monarquia ou de terceiros cria-se então "[...] a primeira instituição de atendimento no Brasil a 'Roda dos expostos' no ano de 1726, sendo a primeira em Salvador depois se estendendo para outras localidades" (IDEM, p. 41).

A Roda dos expostos² foi a principal instituição que oferecia atendimento as crianças naquela época, o objetivo era oferecer assistência à criança, chegando a um total de 18 instituições no país e onde não havia regulamentação, as Câmaras municipais assumiam a responsabilidade por essas instituições. Segundo Aquino:

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete –

² "Roda dos Expostos" ou "Roda" criada por Romão Duarte em 1739 cujo objetivo era abrigar almas inocentes que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também conhecida como "casa de expostos" ou "Casa dos Enjeitados" (KRAMER, 2003).

o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

No entanto, como destacado por Marcílio (1997) as municipalidades raramente assumiam essa responsabilidade desses espaços formais de atendimento a criança, externos ao ambiente familiar, oferecidos em instituições filantrópicas que para Kuhlmann Jr. (1999) “[...] filantropia representa a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática denominada pela emoção por sentimento de simpatia e piedade” (p. 61).

O atendimento a essas crianças teve início no Brasil no final do século XIX, haja vista que antes desse período o atendimento a criança pequena praticamente não existia. A família como única responsável pela criança, nessa época era na zona rural que viviam a maior parte da população, muitas das crianças abandonadas eram frutos de exploração sexual da mulher negra e indígenas pelos senhores e na área urbana esses bebês eram recebidos na Roda dos expostos. Anterior a instalação da Primeira República (1889- 1930), segundo aponta Real (2000), alguns acontecimentos internos e externos influenciaram no novo contexto e na concepção de educação infantil, pois:

Estes acontecimentos possibilitaram modificações de várias ordens, sobretudo nos aspectos sociais, políticos e culturais ocasionados pelo Iluminismo europeu, que proporcionou a disseminação da importância da ciência e da técnica; pelos ideais da Revolução Francesa de Liberdade, Igualdade e Fraternidade que já se faziam ressoar; e pelo modelo emergente de estado liberal, que se efetivou com o advento da República. O discurso estatal neste momento apregoava o jargão da criança herdeira do novo Brasil. (REAL, 2000, p. 41).

A partir dessa situação há um processo de mudança neste cenário, e entra em extinção a “Roda dos Expostos” incentivado por um grupo de médicos, juristas e higienistas esforçados a controlar os índices de mortalidade infantil e criminalidade. Logo, pensar a educação não como caridade, mas numa assistência científica como destacado por Kuhlmann Jr. (1998) com base nos aspectos de higiene, saúde e socialização cujo objetivo era de segundo estes era de uma sociedade moderna.

A realidade da educação infantil brasileira sofreu influências americana e europeia dos Kindergarten. Criado por Frederich Froebel, um pedagogo alemão, fundador do primeiro Jardim de Infância em 1837 na Alemanha. Para Froebel citado por Pereira (2015):

O termo jardim de infância está relacionado a educação, cujo jardineiro era o professor que deveria cultivar adequadamente os potenciais latentes em cada florzinha (as crianças) e para isso desperta-lhes as potencialidades por meio de contatos com a natureza, o lúdico e materiais apropriados. (p.158).

Froebel acreditava que o jardim de infância não era somente um espaço para recolhimento das crianças, mas, sim um espaço para o jogo, atividades infantis, a brincadeira, em grupo, sendo estes organizados por um professor especialista. Na perspectiva frobeliana estes eixos são considerados de suma importância, uma vez que aproximam o indivíduo do seu contexto. Essa instituição criada por Froebel se contrapõe às demais instituições da época, pois dispunha de uma proposta pedagógica que tinha como foco seu desenvolvimento integral e um currículo centrado na criança. Ainda que sofresse retaliação por parte do regime reacionário prussiano, a instituição frobeliana se espalhou rapidamente pela Europa como dito por Kuhlmann Jr. (2001):

O regime prussiano, que suprimiu a revolução liberal de 1848, proibiu os kindergartens em 1851, considerados centros de subversão política e ateísmo por sua visão não ortodoxa da religião, bem como facilitar e estimular o trabalho da mulher fora do lar e pela ideia de levar as características femininas para a esfera política (p.11).

As ideias de Froebel acerca dos jardins de infância se espalharam pelo mundo, e em diversas regiões foram criadas instituições de atendimento a crianças. Não necessariamente a educação infantil, mas já se caracterizava como uma forma de atendimento a infância. O primeiro jardim de infância no Brasil foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, no entanto, a falta de recursos por parte do poder público fez com suas portas fossem fechadas. Enquanto o Brasil ensaiava a criação de suas instituições de atendimento à criança, em países europeus já havia creches desde o século XVIII e jardins de infância datados do século XIX e no Brasil essas instituições são do século XX. Kramer (2003) cita o discurso de Quintino Bocaiúva e a concepção de infância bem como as finalidades do Instituto a saber:

Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a ascensão das vidas que não de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento (p. 52)

No Brasil em 1899, segundo Kramer (2003), foi fundado por Arthur Moncorvo Filho³, o Instituto de Proteção e assistência à infância do Brasil, cuja sede era no Rio de Janeiro com os seguintes objetivos:

Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infâncias (p. 52).

Inicialmente caracterizada como Instituição filantrópica criada a partir de iniciativas privadas, mais tarde com apoio do governo Marechal Hermes da Fonseca que doou o terreno onde se construiu a sede da instituição, passando a ser reconhecido como instituição de utilidade pública em 1909. A criação deste instituto impulsionou uma certa movimentação acerca da criação de novas creches e jardins de infância, cujo objetivo segundo a autora era a união entre ciência e ideologia capitalista, além da realização de encontros e publicações.

Houve uma ampliação das atividades do instituto, como a realização de cursos, campanhas de vacinação, combate a epidemias, organização de festas para as famílias, multiplicação de maternidades, institutos de proteção à infância pelo Brasil, estudos acerca da mortalidade infantil e participação em congressos. Kramer (2003) traz um estudo detalhado acerca do atendimento a criança brasileira, neste estudo é possível notar que houve por parte das autoridades, que anteriormente pareciam inertes acerca da situação da infância no Brasil, agora demonstram uma preocupação (ainda que mínima) e a necessidade de oferecer atendimento a essa criança.

EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA

Em 1919, a partir de iniciativas do Instituto de Proteção e assistência à infância do Brasil criou-se o Departamento da Criança no Brasil que mais tarde foi reconhecido como instituição de utilidade pública em 1920, sendo instalado no mesmo prédio do Instituto. Na mesma época, tendo em vista, a comemoração ao centenário da independência em 1922, foi organizado pelo Departamento da criança no Brasil o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI). Kuhlmann Jr. (2002) traz um estudo bem explanado acerca das atividades desenvolvidas nesse congresso, a partir desse estudo percebe-se que o final do século XIX e início XX se mostram como um marco para a educação na infância, desenvolvendo-se um discurso sobre o amadurecimento da sociedade moderna.

Para Hobsbawm (1988) citado por Kuhlmann Jr. (2002) essas mudanças são parte de um modelo geral de referência das instituições da estrutura do estado para uma sociedade avançada, e logo se

³Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944) – foi um médico brasileiro, defensor da assistência médico-social a criança pobre, se solidarizou com a situação precária das crianças. Realizou grandes feitos em relação a proteção e higiene infantil. Foi fundador do "Instituto de Proteção e Assistência à Infância" a qual se destacou na época em questões de cuidado e assistência à criança pequena.

propaga no processo de transformação mundial que ocorreu na era dos Impérios, no período de 1870 a 1914. Considerando o núcleo europeu como centro do capital mundial, a influência norte-americana marca as relações internacionais após a segunda guerra mundial, que antes já se mostrava presente, agora um pouco mais acentuada, agora os cuidados com a infância se torna um aspecto a ser tratado como referência de uma nação moderna, com suas políticas sociais e instituições (IDEM).

O 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, contava com a participação de pessoas da autônomas, Kramer (2003) aponta que o foco das discussões direta ou indiretamente, se relacionavam com a criança sendo este social, médico, pedagógico e higienista⁴, de modo amplo, as relações com a família, sociedade e estado. A partir dos pontos explanados pela autora, nessa época já é possível perceber um olhar mais específico acerca da infância como descrito no Regulamento do referente Congresso, artigo 1º:

A proteção à infância é um dever patriótico, uma obrigação nacional "...a santa causa da criança entrou positivamente nas cogitações dos estadistas e de todos que, em nossa pátria têm uma parcela de responsabilidade..." cuidar da criança é preparar o renascimento material e moral da humanidade a fim de promover a fraternidade universal (p. 298-300) citado por (KRAMER, 2003, p.54).

Diante do disposto percebe-se o descontentamento acerca do modo como a criança era vista, o olhar agora se volta para uma infância com mais proteção e passam a ver a criança como um ser do futuro, aquele que poderia mudar o futuro da sociedade, uma esperança de renovação da humanidade. O estado, a partir de ações iniciais acerca do reconhecimento da infância e do atendimento a criança pobre ou abandonada, conclui que havia a necessidade de proteger a criança de hoje para ser um bom homem no futuro e a necessidade de seu fortalecimento [do estado] (Kramer, 2003). A conexão entre esses dois pontos a criança e o estado são percebidos como:

Ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como ser único, sem qualquer referência à classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis) (IDEM, p. 54).

A valorização e percepção da criança passa a ter um olhar mais atento como descrito em documentos oficiais da época ressaltando a necessidade do estado em lançar olhos protetores e cuidar da criança pobre. É notório que aos poucos as mudanças e o olhar do estado sob essa criança que antes era deixada à margem de suas preocupações se amplia, mas a ampliação do mesmo dava-se por conta da nova estruturação social e econômica na qual o Brasil e o mundo estavam inseridos. Tal atenção ainda se mostrava de modo superficial, ao passo que o olhar acerca da criança parecia se fortalecer, ainda que não se trouxesse à tona a discussão sobre os interesses de classes sociais e os conflitos a serem superados.

Nesse período, na década de 30, houve uma crescente discussão acerca da educação. Diversos movimentos impulsionaram as discussões em relação à educação, dentre eles o movimento da Escola Nova, composto por educadores que pregavam os ideais de uma escola para todos. Ao passo que a sociedade se apresentava em constante transformação na sua estrutura social, uma época em que o patriotismo demagógico e liberal se mostrava presente nos discursos de pedagogos e educadores. Com uma educação elitista, características do período colonial e imperialista (XAVIER et al., 1994).

A educação passa a ser vista como um meio de ascensão social, passando a ser considerada como direto de todas as crianças e mola propulsora para aliviar o país de sua herança histórica de atraso econômico. A dinâmica quanto a educação tornou-se mais efetiva, como destacado por Kramer

⁴ Sobre o higienismo ver Fernandes e Oliveira (2014). "O higienismo é uma corrente de pensamento que emerge no final do século XIX e que prevalece até os anos de 1950, trazendo um discurso sobre o equilíbrio das dimensões do indivíduo, tanto físico, intelectual e moral. Tem como principal objetivo educar para a saúde, com a finalidade de aumentar a expectativa de vida, através de melhores condições humanas.

(2003) e começam a se articular, em destaque os princípios da Escola Nova, que se fundamentavam na psicologia do desenvolvimento e que em países como Estados Unidos e Europa já apresentava um crescimento considerável. Nesta época a criança pequena era atendida nas instituições (públicas, privadas e confessionais), e tinham apenas cunho médico, sendo bem escassa as atividades com fins educacionais. Apesar dos discursos da Escola Nova não fazerem referências a década de 30 no Brasil, a pauta sobre a criança de zero a seis anos se mostrariam mais tarde, por meio da inserção da educação pré-escolar.

Assim, a medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram a ênfase da etapa pré-1930. Além disso o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não aproveitadas. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado, essa valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós-1930 (KRAMER, 2003, p. 3).

Com a influência dos Kindergarten, a concepção frobeliana de jardim de infância, o atendimento a criança de zero a seis anos, surgiu para atender os filhos da elite. Kishimoto (1990) cita a Escola Caetano de Campos que tinha um anexo, considerado o primeiro Jardim de Infância, com essa denominação, para atender a elite. Existia as creches e salas de asilo que acolhiam os filhos de operários, empregadas domésticas, crianças carentes e abandonadas cujo objetivo era meramente assistencialista. Deste modo, o jardim de infância reforçava a ideia de diferenciação entre classes sociais, entre o rico e o pobre.

A criança mais favorecida frequentava o jardim de infância, enquanto a criança pobre as salas chamadas de asilos e creche. Havia ainda contradições sobre a utilidade e importância desse tipo de atendimento à criança, visto que no país, o que imperava na época era o modelo de produção agrícola, época esta que exigia apenas a mão de obra masculina, enquanto a mulher se dedicava a casa e aos afazeres domésticos e a criação dos filhos, diferente de outros países que já inseria a mão de obra feminina nas grandes indústrias, no Brasil, isso se perdurou até 1930. Para Real (2000):

A modificação desse contexto ocorreu entre outras causas em virtude da crescente urbanização, consequência da industrialização e do êxodo rural, o que por sua vez contribuiu para um empobrecimento das condições de vida do trabalhador, que passou a exigir medidas existenciais. A creche dessa forma, fez parte de uma série de medidas implantadas pelo estado dentre as quais pautam-se: saneamento básico, transporte rodoviário urbano, habitação, saúde pública, creches e outras (p. 42).

Neste contexto, as mudanças políticas e econômicas contribuíram para que ocorresse as transformações no âmbito educacional. Deste modo, diversos órgãos foram criados como apontado por Costa (2013) órgão relacionados ao Ministério da Saúde, Justiça e Negócios Exteriores, da Previdência e Assistência Social e da Educação, cujo objetivo era a assistência infantil. A saber, em 1940 - Departamento Nacional da Criança interligado ao Ministério da Saúde, com objetivo de coordenar atividades relativas a proteção da infância, maternidade; 1941 - Serviço de Assistência a Menores de 18 anos; 1942 - Legião de Assistência; 1946 - Fundo das Nações Unidas para a infância - UNICEF; 1952 - a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) iniciando suas atividades no presente ano; 1972 - o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição. Essas instituições tinham o seu trabalho orientado pelo campo médico, por vezes responsabilizavam as famílias pelas situações em que as crianças se encontravam, desconsiderando as condições econômicas e sociais em que o país enfrentava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explanação apresentada demonstra que as diversas ações acerca do atendimento e proteção à infância, aos poucos, nota-se uma pequena, mas, importante olhar para a criança de zero a seis anos, no entanto, esse olhar ainda é tido como assistencialista, a educação da criança pequena ainda

estava voltada para a saúde e higienista com a colaboração de órgãos privados, além disso como forma de prevenir a mortalidade infantil, pensava-se que todos os problemas da infância pudessem ser solucionados por estas instituições. Esse era o quadro da educação da infância no Brasil até a década de 70. O atendimento na perspectiva do cuidado e assistencialismo, o estado ainda aparecia como corresponsável, é notório a participação da iniciativa privada na criação de instituições e manutenção desse atendimento, visto que a percepção da infância como importante fase do desenvolvimento humano ainda não era percebido como algo importante.

Nessa perspectiva, no final da década de 70, a educação infantil entra em pauta nas reivindicações dos movimentos sociais cuja exigência era a luta por creches, e a participação do estado, na criação e manutenção dessas instituições. Para Dias (2007) a participação popular reivindicando seus interesses foi fundamental para que a mudança no modo de pensar o atendimento da criança pequena acontecesse. A participação consciente dos cidadãos nas reivindicações que visavam o reconhecimento e participação do poder público, essa participação individual ou coletiva, interveem de maneira consciente, visando a elaboração, implementação ou fiscalização das atividades para a educação da criança pequena. A partir de então a criança passa a ser percebida sob outra perspectiva, a criança é concebida como cidadã, como sujeito de direitos – mas ainda não de forma ampla, visto os contornos que emperram a consolidação de políticas públicas efetivas para a infância no Brasil.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Ulbra, 2001.

AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In *Educação da Infância: História e política*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

BRASIL. *Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069*, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17 julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996a.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

CAMPOS, M. M. ROSEMBERG, F. FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, M. L. P. *As práticas pedagógicas de professoras da educação infantil no município de Santa Inês*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013.

DIAS, J. A. José Querino Ribeiro: a busca da teoria de administração Escolar. In: GARCIA, W. E. *Educadores Brasileiros do Século XX*. Brasília: Plano, 2007.

FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. D. Movimento higienista e o atendimento à criança. In: *Simpósio Regional Vozes Alternativas*, 2014. Disponível em: <https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

FERREIRA JR, A.; BITTAR. M. Educação jesuítica e crianças negras no brasil colonial. In *I congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/007armilioemarisa.pdf>. Acesso em 20/12/2016.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

KUHLMANN JR, M. Ideias sobre a educação da infância no 1º congresso brasileiro de proteção à infância. Rio de Janeiro, 2002. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema 7/0749.pdf>. Acesso em 30/11/2016

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. *Educação da infância brasileira 1875 – 1983*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LEITE, M. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil – 1726 – 1950. In: FREITAS, M C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51 – 76.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, 2008.

PEREIRA, M. C. O pensamento pedagógico de Friedrich Froebel In: LIMA, P. G. *Fundamentos da Educação: recortes e discussões*. 1 ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015, v.4, p. 157-299.

REAL, G. C. M. *Educação Infantil: políticas públicas e ação institucional*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS. Campo Grande. 2000.

SIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf> . Acesso em 23/12/2016.

XAVIER, M. E. S. P. et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021

IMPLICAÇÕES DAS RESOLUÇÕES CNE/CP n. 2/2019 E CNE/CP n. 1/2020 NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Implications of CNE/CP RESOLUTIONS n. 2/2019 and CNE/CP n. 1/2020 in initial and continuing teacher training

Hiraldoserra –UFGD*

Resumo: O objetivo desse artigo foi discutir e refletir sobre os impactos das diretrizes curriculares presentes nas resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. A metodologia foi de natureza qualitativa por intermédio de pesquisa bibliográfica e a análise das resoluções supramencionadas. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi tomada como referencial para diálogo e discussão das proposições de caráter político e pedagógico que estão presentes nas resoluções de 2019-2020 e quanto podem influenciar na formação e no trabalho docente. Os resultados revelaram a existência de pleno alinhamento das atuais diretrizes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fato que pode trazer consequências nocivas à formação e à atividade docente. Depreende-se que as atuais diretrizes possuem o potencial de transformar o docente em um reprodutor de pacotes pedagógicos e de práticas pré-determinadas, pois favorecem uma formação tecnicista reforçando a racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Competências. Formação docente. Diretrizes curriculares. Educação básica.

Abstract: The aim of this article was to discuss and reflect on the impacts of curriculum guidelines present in CNE/CP resolutions n. 2/2019 and CNE/CP n. 1/2020 for the initial and continuing education of basic education teachers. The methodology was qualitative through bibliographic research and the analysis of the above-mentioned resolutions. Resolution CNE/CP n. 2/2015 was taken as a reference for dialogue and discussion of political and pedagogical propositions that are present in the 2019-2020 resolutions and how much they can influence teacher education and work. The results revealed the existence of full alignment of the current guidelines with the National Common Curriculum Base (BNCC), a fact that can bring harmful consequences to training and teaching activity. It can be insgiven that the current guidelines have the potential to transform the teacher into a breeder of pedagogical packages and predetermined practices, because they favor a technical formation reinforcing neoliberal rationality.

Keywords: Competences. Teacher education. Curriculum guidelines. Basic education.

INTRODUÇÃO

O Brasil conta com longa tradição de promulgar Documentos Oficiais que buscam regulamentar o trabalho educativo, visto que desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou diversas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, o que tem suscitado a atenção de estudiosos (BAZZO; SCHEIBE, 2019; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; BALDAN; DA CUNHA, 2020; PIRES; CARDOSO, 2020).

Em 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foram publicadas a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro (BRASIL, 2002b)

* Pós-Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: hiraldoserra@ufgd.edu.br. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados – MS.

que tiveram vigência de fato nos governos Lula e Dilma no período de 2003 a 2015 (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 veio indicar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Nessas resoluções é enfatizado o conceito de formação por competências, fortemente defendido a partir da década de 1990 quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de Diretrizes Curriculares, conceito esse apresentado como concepção nuclear na organização dos cursos de formação e dos currículos, convicção a ser seguida como um novo modelo para a formação docente (BALDAN; DA CUNHA, 2020).

No segundo mandato de Dilma Rousseff, tais resoluções foram substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) com diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, as quais foram reconhecidas pela comunidade educacional como de significativa importância em termos de políticas nacionais de formação de professores, sendo considerada um avanço pois vinha a atender aos anseios dos profissionais da educação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Em 2019, mesmo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda em fase de implantação, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro (BRASIL, 2019) com diretrizes que contemplaram somente a formação inicial de professores. Nessa resolução é apresentada a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO), tal Resolução foi alvo de muitas críticas por parte dos estudiosos e de entidades ligadas à área da Educação, por não ter sido discutida com o meio educacional e a sociedade e por possuir um caráter extremamente autoritário, prescritivo e regulador (PIRES; CARDOSO, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 1 foi publicada em 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) se caracterizou por possuir uma redação lacônica trazendo diretrizes somente para a formação continuada de professores, apresentando a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA), sendo também alvo de críticas por parte das entidades ligadas à área da Educação.

A noção de competências presentes nas narrativas desde a década de 1990 retornam à cena nas atuais diretrizes, como também na BNCC para a Educação Básica, homologada em dezembro de 2017, reconhecida de forma ampla por suas semelhanças (seu assento nas competências) com os PCNs, conquanto influenciou na elaboração da nova política nacional de formação de professores (BALDAN; DA CUNHA, 2020). Segundo as autoras, as Bases Nacionais Comum para a formação de professores contidas nas diretrizes supramencionadas tem por objetivo alinhar a formação de professores à BNCC, pois o vínculo entre estes documentos é claro por estarem fundamentados na perspectiva da formação por competências.

Nessa conjuntura é possível constatar que as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação docente recorrem à uma racionalidade neoliberal baseada em um discurso e pensamento pela lógica das competências, construção de "um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado" (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 78). Segundo os autores, esse cenário conduz à um reducionismo na concepção da docência, pois tais diretrizes se configuram como estratégias de regulação da prática docente, um discurso que restringe e se limita ao aprender habilidades e competências, numa preocupação que se resume ao saber-fazer.

Desta forma, o objetivo desse artigo é discutir e refletir sobre os impactos das diretrizes curriculares presentes nas resoluções CNE/CP de 2019 e 2020 para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

O caminho metodológico percorrido para realização deste trabalho foi de natureza qualitativa, descritivo e de caráter teórico, o qual se desenvolveu por intermédio de pesquisa bibliográfica, com análise das resoluções supramencionadas. Esse estudo ocorreu com a leitura de variadas obras constituídas principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2019) que discorriam sobre a pertinência do objeto da pesquisa.

A pesquisa buscou problematizar, dialogar e discutir sobre o objeto tratado nesse estudo levando-se em conta diferentes concepções de diversos autores (KUENZER, 1998). A Resolução CNE/CP n. 2/2015

foi tomada como referencial para diálogo e discussão das proposições de caráter político e pedagógico que estão presentes nas resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 e quanto podem influenciar na formação e no trabalho docente.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 foi publicada em 20 de dezembro com trinta artigos ao todo que estão distribuídos em nove capítulos e um anexo. No Capítulo I que trata do Objeto, o Art. 1º define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019).

As Diretrizes que constam dessa resolução “rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366). Segundo as autoras, pela primeira vez na história, havia sido elaborado um documento orgânico com a ousadia de articular a formação inicial e a formação continuada abarcando as Universidades e as Instituições de Educação Básica,

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

As autoras destacam importantes proposições presentes na Resolução CNE/CP n. 2/2015 como a ampliação da carga horária para 3200 horas dos cursos de formação inicial, indicação às instituições formadoras da elaboração de um projeto institucional de formação de professores, base comum nacional imbricada à concepção de educação como processo emancipatório e permanente, reconhecimento das particularidades do trabalho docente que leva à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, ação que considere a realidade dos ambientes educacionais da educação básica e da profissão.

Nesse contexto, Pereira, Rocha e Chaves (2016) indicam que as práticas educacionais presentes nas escolas de Educação Básica e nos cursos de formação de professores necessitam de uma profunda reflexão, pois historicamente veem assentadas em uma pedagogia tradicional, práticas que contribuem para a legitimação de modelos educacionais como a educação bancária tão criticada no passado. Para isso, segundo os autores, torna-se necessária uma profunda problematização sobre a relevância da práxis como movimento que busca propor um diálogo entre teoria e prática, que possa assegurar uma ação docente constantemente refletida e que possa propiciar o surgimento de uma nova escola, um espaço capaz de formar educandas e educandos realmente sujeitos da história.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 trouxe ainda a definição de que os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura compõe efetivamente os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica em nível superior. Tais deliberações conduzem à necessidade de que a formação de professores seja o espaço-tempo da pesquisa e produção de conhecimentos a partir da educação formal, entendido como um campo altamente complexo no qual devem ser levadas em conta questões históricas, políticas e culturais e jamais ser um espaço de subserviência ao saber a ser transmitido (BALDAN; DA CUNHA, 2020).

Assim, sendo o professor peça-chave e responsável em promover a qualidade do ensino e para que seu trabalho possa corresponder às expectativas sociais depositados na escolarização, torna-se imprescindível que sejam colocados em prática planos que viabilizem a seu desenvolvimento profissional, com ações de implementação e que contribuam para a valorização da carreira docente (JACOMINI; PENNA, 2016). Nessa perspectiva, segundo as autoras, resta saber o quanto efetivamente

existe de espaço nas agendas neoliberais dos governos, projetos que venham contemplar a valorização do magistério, ao invés de políticas que em direção contrária, busquem o controle e direcionamento do trabalho docente.

O Art. 2º destaca o desenvolvimento das competências gerais, pelo licenciando, previstas na BNCC-Educação Básica com vistas à Educação Integral, o Art. 3º enfatiza que o desenvolvimento de competências gerais estabelecidas pela BNCC pode fundar o desenvolvimento de correspondentes competências gerais docentes descritas no anexo BNC-FORMAÇÃO.

Bazzo e Scheibe (2019) salientam que as ações preconizadas nesse artigo deixam claro o total alinhamento das Diretrizes para a Formação Inicial de professores com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). A BNCC além de ser determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passa a conduzir e a dominar o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Segundo as autoras, o professor nesse momento deve ser formado para atender às prescrições da BNCC, documento com tramitação polêmica pela pouca participação do meio educacional em sua elaboração, levando em conta que sua aprovação aconteceu com o discurso de atendimento a um currículo padrão para todo o País. Ainda segundo as autoras, a BNCC foi elaborada com uma visão tecnicista/instrumental baseada em orientações de grupos empresariais interessados em formar um trabalhador submisso, dada a oferta de um currículo mínimo, lhe é negando o direito à uma formação que propicie o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade.

O Art. 4º trata das competências específicas salientando que se referem a três dimensões fundamentais para a ação docente: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Esse artigo em seus parágrafos 1º, 2º e 3º apresenta de forma detalhada como a formação por competências específicas deve ocorrer observadas tais dimensões, as quais indicam uma visão limitada e instrumental da docência, levando em conta somente uma concepção errônea de formação alicerçada na profissionalização,

A própria ideia da necessidade de profissionalização, presente em documentos e discursos oficiais que visam regulamentar a formação docente, porta aspectos ideológicos que necessitam ser tensionados, pois tais textos, ao estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem vincular tal profissionalização à implantação de processos de controle externo sobre as ações dos professores. Chega-se mesmo a propor que a formação profissional praticamente se limite a responder às novas circunstâncias e aos interesses e demandas do mercado e dos empregadores (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 184).

Para Moreira (2021) a formação docente não pode ser vista apenas como uma atividade prática, resumida a capacitar o professor a dominar técnicas e métodos a serem empregados nas salas de aula esperando-se "sucesso" em tal empreitada. Nesse quadro, torna-se imperativo que no currículo de formação docente seja reservado espaço significativo para que o professor possa avaliar e realizar escolhas sobre o que e como ensinar e que possa estar consciente das razões e das necessidades a que visa atender. Segundo o autor, a formação docente deve ser capaz de habituar o futuro professor aos problemas com os quais os conteúdos curriculares apreendidos possam oferecer soluções provisórias, dessa maneira performando sua iniciação aos grandes desafios a serem enfrentados para a educação na sociedade atual.

O capítulo IV que trata dos Cursos de Licenciatura, o Art. 10 estabelece que "Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução" (BRASIL, 2019, p.5).

O Art. 11 propõe que a referida carga horária dos cursos de licenciatura devem obedecer a seguinte Distribuição: Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. No Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso

(PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

Os artigos 10º e 11º ao estabelecerem cargas horárias total e parciais para os Cursos de Licenciatura e indicarem sua distribuição de forma prescritiva, despertam-nos para a necessidade da reflexão e discussão sobre o verdadeiro papel das Universidades e das demais Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da formação do indivíduo para a convivência social e para o mundo do trabalho, de forma que não sejam vistas somente como instituições instrumentais de formação profissional e de utilização política.

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a distribuição das cargas horárias trazidas de forma tão detalhada por essas diretrizes com relação ao conteúdo e aos anos do currículo, tendem a limitar a autonomia das Universidades e demais IES na organização curricular, padronizando e tornando inflexíveis os cursos de formação para a docência. Nesse enfoque, a autonomia universitária deve estar alinhada às necessidades da sociedade e de posse de uma liberdade didática, estar capacitada a ultrapassar valores ideológicos acentuando a percepção de sua utilidade coletiva na luta incessante pelo desenvolvimento da ciência, podendo propiciar ao cidadão o desenvolvimento moral, científico e tecnológico (GARCIA, 2009).

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse artigo é feita referência à "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e à "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental", terminologias que não eram utilizadas em resoluções anteriores, além disso tal artigo não faz menção aos cursos de Pedagogia. Diante de tal questão, torna-se importante salientar que a Resolução CNE/CP Nº 1 promulgado em 15 de maio de 2006 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, definindo ainda que ao curso de Pedagogia se destina à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Hobolt et al. (2009) fazem referência à ampliação na formação dos pedagogos presentes na resolução supracitada, que pode ser verificada,

[...] principalmente nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, os quais apontam ao licenciado em pedagogia a possibilidade de construir uma formação pautada na investigação, na reflexão crítica e na experiência, que saiba planejar, executar e avaliar as atividades educativas de forma a contribuir nos mais variados campos de conhecimento tais como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural (HOLBOLT et al., 2009, p. 162).

No capítulo VII que trata da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, o Art. 22. define que a formação para a Gestão Educacional na Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, podem ocorrer: I - em cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 horas; e II - em cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

O parágrafo 1º estabelece que o aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 horas adicionais às 3.200 horas previstas para o curso de Pedagogia. O parágrafo 2º indica que para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

Esse artigo 22º aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, tratando a formação na área de políticas públicas e gestão da educação como especialidade, conhecimento a ser adquirido pelo licenciando em cursos após a conclusão de sua graduação (PIRES; CARDOSO, 2020). Segundo as autoras, essa diretiva traz de volta o entendimento retrógrado de formação de um docente instrumentalizado para o fazer e de um outro para o pensar.

Holbolt et al. 2009 destacam que a formação dos profissionais de que trata esse artigo tem sido realizada tradicionalmente nos cursos de Pedagogia com diretrizes curriculares específicas definidas na Resolução CNE/CP n. 1/2006. Segundo os autores, essa resolução indica ações diversificadas de formação no sentido de contribuir para a observação, análise, execução e avaliação da ação docente e de suas possíveis repercussões nas aprendizagens, como também orientar práticas na gestão de processos educativos nas instituições escolares. Ainda segundo os autores, tais ações favorecem a organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino gerando, por conseguinte, reflexões com relação à escola, à pedagogia, à docência, à licenciatura e às atividades específicas do pedagogo (HOLBOLT et al., 2009).

O capítulo VIII é dedicado a abordagem do Processo Avaliativo Interno e Externo, o Art. 23. Indica que as avaliações da aprendizagem e das competências devem ocorrer de forma contínua e serem previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas. O Art. 24. instrui as IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e associada com os ambientes de aprendizagens.

O Art. 25. estabelece que caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução e o Art. 26. define que caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, também até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução (Brasil, 2019).

Nesse capítulo que trata do Processo Avaliativo Interno e Externo é possível notar a explícita tendência de padronização do currículo buscando fixar parâmetros para o ato de avaliar, conseqüentemente ficando expresso que não se busca a qualificação da formação docente, mas sim a avaliação (PIRES; CARDOSO, 2020). Nessa conjuntura, torna-se importante o reconhecimento das Universidades e demais IES como representantes da consciência crítica da sociedade, sempre estando comprometidas com o desenvolvimento científico e social, possuindo uma estrutura humana capaz de indagar, questionar, investigar, propor caminhos e avaliar no sentido de um contínuo exercício da criação, conservação e transmissão da cultura (GARCIA, 2009).

Assim, a avaliação das IES e nas IES passa a representar a atividade de exercitar uma permanente construção alicerçada em um espírito crítico e de forte caráter social, a qual necessita ser realizada de forma democrática, com vasta participação dos sujeitos envolvidos, caracterizando-se como um processo estruturado e permanente na busca pela melhoria da instituição e da formação de seus entes. Essa melhoria perpassa pelo respeito à diversidade de seu currículo tendo em vista que a IES possui relevante conexão com a realidade, o que fortalece o reconhecimento da necessidade de contínua evolução, na qual a avaliação assume um papel de fomento à promoção da autoconsciência com a participação de todos os atores nesse processo (GARCIA, 2009).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2020

A Resolução CNE/CP n. 1/2020 foi publicada em 27 de outubro de 2020 contendo dezesseis artigos que estão distribuídos em cinco capítulos e um anexo. No Capítulo I que trata do Objeto, o Art. 1º dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Essa resolução foi recebida com grande insatisfação por entidades nacionais da área da Educação como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação que subscreveram um manifesto de repúdio e indignação ao que classificaram como mais um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil (ANPED et al., 2020). No referido documento, as entidades supracitadas esclarecem que,

Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais (ANPED et al., 2020, p.1)

Ainda segundo o Manifesto, torna-se necessário evidenciar o atual cenário político no imbricamento das crises sanitária e econômica, quando ocorre a notória negação do conhecimento científico do campo da educação e da legislação e que por meio de uma ação de caráter autoritário é imposta uma normativa anacrônica sem o devido diálogo com as entidades acadêmicas.

Num momento em que o Brasil enfrenta uma grave crise sanitária em função da pandemia da Covid-19 e diante de tantas dificuldades que os profissionais da Educação encontram na execução de seu trabalho, causa espanto que o Conselho Nacional de Educação aprove a Resolução CNE/CP 1/2020 que associada à Resolução CNE/CP 2/2019 venha a materializar a cisão entre formação inicial e continuada de professores. As referidas resoluções trazem um conjunto de normatizações que buscam a implementação de uma política de caráter tecnocrático na formação docente e que têm como objetivo um maior controle sobre o trabalho pedagógico.

Nesse aspecto, existe o entendimento de que se deveria dar prosseguimento ao projeto de Formação de Professores estabelecido pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, projeto que foi elaborado com ativa participação de entidades, associações e movimentos de defesa da educação, e que agora, se desarticula em prol de um propósito oposto ao que era defendido e que foi construído coletivamente.

Torna-se possível verificar que o artigo que encabeça essa resolução é bastante sucinto ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, ao contrário do que se pode verificar no artigo 16 do capítulo VI da Resolução CNE/CP n. 2/2015 que trata da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério. Esse artigo enfatiza que a formação continuada compreende dimensões coletivas, o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, considerando atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a formação continuada deve contribuir para a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras que são essenciais para o desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (ALVORADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010). Segundo os autores, a formação docente necessita ser vista como um caminho capaz de fornecer inúmeras oportunidades aos professores de transitar livremente na busca pelo desenvolvimento e construção de relações, valorizando de forma contínua seus próprios conhecimentos e os de seus pares, associando-os com suas trajetórias e experiências pessoais.

Ainda segundo os autores, a formação docente deve ser entendida como uma incessante caminhada dos profissionais da educação e que nesse caminhar possam estar presentes as dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, inatas de seres integrais potenciais autores de sua própria formação. Nessa perspectiva de formação, torna-se necessário o entendimento de que o saber docente não pode ser constituído somente pela prática, esse saber depende do crucial diálogo com a teoria, permitindo o repensar do processo pedagógico. Nesse prisma, o saber docente necessita ser visto como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2007, p.36).

Portanto torna-se imprescindível a compreensão sobre a fundamental importância da articulação entre teoria e prática construída também nas experiências e relações docentes, pois a mesma pode oferecer perspectivas de análise sobre o todo do trabalho docente. Nesse âmbito, "o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (TARDIF, 2007, p. 39).

O Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 1/2020, destaca que as presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) tal como ocorre na Resolução CNE/CP n. 2/2019 da BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020). Segundo o Manifesto das Entidades Nacionais da Área da Educação (ANPED et al., 2020), tal diretriz revela o caráter padronizador e o propósito de controle da formação continuada ao focar no conhecimento do conteúdo limitado pela BNCC, negligenciando uma formação ampla e crítica que é considerada fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.

Ainda segundo o documento, essa diretiva reduz o direito à educação e direito à aprendizagem centrando-se apenas nos resultados com prejuízo de uma perspectiva processual e formativa, tal perspectiva é evidenciada quando intenciona articular a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala tendo como decorrência os processos de avaliação do desempenho docente.

As diretivas apresentadas na BNCC expressam uma concepção de formação docente baseada no "saber fazer" e que se centraliza em ensinar os professores a "como fazer", concepção que reforça os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional que se distancia de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar (NOGUEIRA; BORGES, 2020). Segundo os autores, torna-se impossível pensar na BNCC fora das relações de poder, o documento possui uma estrutura arraigada no neoliberalismo que manifesta um pensamento alicerçado nos desejos do mercado, deixando em segundo plano os princípios e possíveis ações que deveriam privilegiar a qualidade da educação.

Ainda segundo os autores, a BNCC tem por objetivo padronizar as dinâmicas curriculares, descaracterizando o fundamento principal da formação continuada que é desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais da educação, momento esse que permite aos professores a troca de experiências e o diálogo sobre suas dificuldades e anseios, propiciando o aprendizado de novos conhecimentos e culturas.

O Art. 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2020 trata das competências profissionais a serem exigidas do professor indicadas na BNC-Formação Continuada e ressalta as três dimensões fundamentais; conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, tal como ocorre na Resolução CNE/CP n. 2/2019 da BNC-Formação Inicial. Nesse cenário, é capital a reflexão de que "as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de 'competências profissionais', estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir" (TARDIF, 2007, p. 223).

O autor salienta que a questão do saber docente deve ser reconhecida em um sentido mais amplo, pois necessita ter um grau de abrangência que possa envolver os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes; atributos que devem ser transformados em elementos constitutivos do saber, saber-fazer e saber-ser. Diante do desafio da formação profissional imposto ao professor, torna-se necessário o entendimento de que a essa formação está incorporada toda uma vivência de experiências educacionais que compõe o chamado saber docente.

Tardif (2007) cita dois elementos de extrema importância para a formação docente: o primeiro leva em conta que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício e o segundo, que o professor considere que o seu trabalho cotidiano, além de um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, é também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

No parágrafo único do artigo 3º dessa resolução é ressaltada a relevância do desenvolvimento das Competências Gerais e que estas são essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a

ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020).

Se valendo do argumento que o desenvolvimento de competências gerais pelos professores é indispensável para se alcançar a aprendizagem significativa, tais diretrizes na verdade reforçam ditames e prescrições que visam consolidar a formação do alunado voltada exclusivamente para o trabalho, direcionada ao atendimento das necessidades contemporâneas do mercado, da produção de bens e serviços (MOREIRA, 2021).

Segundo o autor, tais instruções tendem a estabelecer que a formação profissional dos docentes deve destinar-se somente a responder às novas conjunturas, interesses e demandas do mercado e dos empregadores, rejeitando assim a condição imperiosa da formação continuada docente no meio escolar como dinâmica de aperfeiçoamento, de crítica e de pesquisa. Ainda segundo o autor, torna-se vital que se considere a relevância das interações interpessoais que possam vir a fortalecer a atividade docente como prática mobilizadora e transformadora, que tenham o poder de associar o político, o intelectual e o acadêmico, ações que possibilitem a não subordinação da formação e da atividade docente à lógica do mercado.

Nessa conjuntura, existe a necessidade de rejeição ao ideário pragmático e neoliberal das competências pois "o neoliberalismo captura as subjetividades ao encetar o mercado como princípio de inteligibilidade, medida e verdade da sociedade" (BALDAN; DA CUNHA, 2020, p. 61). Entendem as autoras que os futuros professores e os professores atuantes estão acercados pela nova política de formação inicial e continuada, sujeitos à ditames que direcionam a que refaçam o seu trabalho e reconstruam o seu conhecimento, adequando sua forma de atuação e conduta numa expressão da mensuração e da técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de conclusão, torna-se importante salientar a importância da discussão e reflexão sobre a complexidade existente na implantação de diretrizes educacionais relacionadas à formação dos profissionais da Educação Básica, pois tal implantação adquire inquestionável relevância ao configurar-se em um grande desafio no que diz respeito à definição do real papel do professor e sobre as especificidades de seu trabalho.

Ressalto novamente aqui a importância da implantação das diretrizes curriculares da Resolução CNE/CP n. 2/2015, pois a mesma teve como grande qualidade a abrangência das Formações Inicial e Continuada de professores da Educação Básica, visto que propiciou a organização interna e tornou possível adequações nas realidades das Universidades e demais IES, valorizando os processos formativos e a criação de espaços de reflexão tão significativos para a consolidação da formação de professores. A revogação de tal resolução não se justificou uma vez que sua implantação era relativamente recente e que não houve tempo suficiente para a avaliação dos resultados de sua efetivação nos cursos de licenciatura, não sendo possível também a verificação de sucessos ou falhas oriundas de sua implementação.

No decorrer deste trabalho foi destacado o caráter prescritivo e impositivo das diretrizes contidas nas Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 dado que em suas elaborações não houve consultas à sociedade e ao meio educacional, ficando assim demonstrada desconsideração aos conhecimentos científicos no campo da educação, às produções relativas à formação, à política educacional e ao currículo. As instruções presentes nessa resolução fazem parte de uma política de caráter tecnocrático na formação do professor que visa o controle sobre o trabalho pedagógico e por consequência, a desqualificação do trabalho docente no atendimento a interesses políticos neoliberais e a práticas conservadoras.

Os resultados obtidos e citados neste trabalho por meio dos estudos realizados revelaram a existência de pleno alinhamento das atuais diretrizes com a BNCC, fato que pode trazer consequências nocivas à formação e à atividade docente. Depreende-se que as atuais diretrizes possuem o potencial de transformar o docente em um reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas pré-determinadas, pois favorecem uma formação tecnicista reforçando a racionalidade neoliberal. É imperativo reafirmar que a formação para a docência não pode estar alicerçada em pressupostos neotecnicistas que defendem tão somente o saber-fazer baseado em currículos mínimos pautados na BNCC, os quais

operam para que a formação profissional dos professores se resume a responder aos interesses e demandas do mercado em detrimento da qualidade da educação.

Diante do exposto é possível compreender que as diretrizes contidas nas atuais resoluções representam retrocessos e enormes prejuízos ao debate educacional sobre a formação docente e às conquistas alcançadas, desta forma fica evidente a necessidade de que a sociedade e o meio educacional demonstrem indignação e se disponham a lutar pela reversão desse quadro.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ANPED et al. *Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica -Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020*. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 20 de maio de 2021.

BALDAN, M.; CUNHA, E.V.R. Povoando subjetividades na "nova" política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 25, n. 55, p. 51-71, 2020.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliasrcp001-=159261-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliasrcp002-159251-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de maio de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de maio de 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Brasília, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ., São Paulo*, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, S.R.V.; MOTA, M.R.A.; ANADON, S.B.. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, v.2, n.4, p. 360-379, 2020

JACOMINI, M.A.; PENNA, M.G.O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro.posições*, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, 2016.

HOBOLD, M. et al. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. *Psic. da Ed., São Paulo*, v. 1, n. 28, p. 151-168, 2009.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. p.55-75. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, A.F.B. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v.29, n.110, p. 35-50, 2021.

NOGUEIRA, A.L.; BORGES, M.C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. *Educação em Revista, Marília*, v.21, n. 2, p. 37-50, 2020.

PEREIRA, D.A.; ROCHA, S.F.M.; CHAVES, P.M. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. *Revista de Ciências Humanas e Educação*, v. 17, n. 29, p. 31-45, 2016.

PIRES, M.A.; CARDOSO, Lí.R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE: PLANEJAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Municipal education plans in the Southeast Region: planning, monitoring and evaluation

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro – UEMG/Passos*

Karina Elizabeth Serrazes – UEMG/Passos **

Nara Camila Correia - UEMG/Passos ***

Resumo: O presente artigo refere-se a pesquisa em torno da temática Planejamento Educacional: monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba, organizado pelo GEPLAGE - Grupo de Estudo e Pesquisa Estado Política Planejamento e Gestão da Educação. Inserindo-se na pesquisa, por meio do Grupo Geplage UEMG/Passos, num trabalho colaborativo em rede, os autores analisaram publicações referentes à região sudeste do Brasil, quanto à agenda de trabalho estabelecida, o fluxo de monitoramento e avaliação e encaminhamentos para a correção destes fluxos, conforme as metas delineadas em nos Planos Municipais de Educação (PMEs). Como metodologia optou-se pela pesquisa tipo estado do conhecimento, centralizando os estudos nas principais plataformas de publicações de teses, dissertações e artigos científicos de qualis A1 a B1, com descritores definidos dentro do marco temporal de 2015-2020. Identificou-se nesta pesquisa um número considerável de publicações que contribuem sobremaneira nos estudos referentes à temática estabelecida.

Palavras-chave: Planejamento educacional. Monitoramento. Estado do conhecimento.

Abstract: This article refers to research on Educational Planning: monitoring and evaluation of Municipal Education Plans in the Metropolitan Region of Sorocaba, organized by GEPLAGE - Study and Research Group State Policy Planning and Education Management. Inserting themselves in the research, through the Geplage UEMG/ Passos Group, in a network work, the authors analyzed publications present in the southeastern region of Brazil, regarding the established work agenda, the monitoring flow and the evaluation flow and referrals to the flow correction, according to the goals outlined in their Municipal Education Plans. As a methodology, state-of-the-art research was chosen, studies were centralized on the main platforms for publishing theses, dissertations and scientific articles from qualis A1 to B1, with descriptors defined within the time frame of 2015-2020. A considerable number of publications were identified that contribute greatly to studies related to the established theme.

Keywords: Educational planning. Monitoring. State of knowledge.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE UEMG/ Passos – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e Docente da Área de Didática e Avaliação da Aprendizagem, junto à UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Passos-MG. E-mail: elidiavjr2@gmail.com.

** Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Araraquara (2016), membro do GEPLAGE UEMG/ Passos – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente da área de Políticas Públicas e Gestão da Educação, junto à UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Passos-MG. E-mail: kserrazes@gmail.com.

*** Graduada em Têxtil e Moda pela Universidade de São Paulo - Campus Leste. graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais e membro discente do GEPLAGE UEMG/ Passos – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: naracamila@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Na realidade da educação brasileira a discussão sobre planejamento da educação, de acordo com Nascimento (2018), apresenta-se sob diferentes perspectivas como também “concepções e cenários complexos, articulados aos sistemas de ensino”. Nesse sentido, compreende-se que a trajetória histórica do planejamento educacional segue percursos de movimentos de desarticulação e discontinuidades, com avanços e retrocessos, pois geralmente as políticas que subsidiam são tratadas como políticas de governo e não políticas de Estado como deveria ser. Santos (2020, p. 19) explicita o caráter participativo do Plano Nacional de Educação (2014-2024), “[...] ao delinear o monitoramento e a avaliação de sua execução.” A Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), em seu parágrafo 2º, artigo 5º, representa um avanço pois, com a determinação de que

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (BRASIL, 2014).

Embora o PNE (2014-2014) possa ser destacado por alguns autores como uma legislação que apresentou alguns avanços em termos educacionais, quando se pensa na efetivação de políticas públicas, faz-se necessário uma análise crítica, sobre como esse processo ocorre na realidade educacional, envolvendo os diferentes entes federados e a complexidade existente em nosso país com suas diversas realidades. No contexto da análise das políticas educacionais, o Projeto de Pesquisa Planejamento Educacional: monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), desenvolvido no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba), coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, se justifica ao considerar como objetivo central “analisar a percepção da Comissão Coordenadora do Monitoramento e Avaliação, a partir dos municípios mais populosos da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) quanto à agenda de trabalho estabelecida, o fluxo de monitoramento e o fluxo de avaliação e encaminhamentos para a correção de fluxo, conforme as metas delineadas em seus Planos Municipais de Educação e a gestão participativo-democrático propriamente dita conforme propõe Lima (2020).

Em parceria com o GEPLAGE/UFSCar, campus Sorocaba, o Grupo GEPLAGE/ UEMG/Passos - Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política, Planejamento e Gestão da Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa, junto ao CNPq, pretende realizar pesquisas em rede, inicialmente participando do projeto acima referido, buscando compreender na região de Passos/MG a especificidade do tema em sua localidade. Portanto, parte-se de forma ampla, da verificação dos estudos sobre Planejamento, Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação, em nível nacional, percorrendo a região sudeste do país, para posteriormente identificar como a temática é reconhecida na particularidade do estado de Minas Gerais e na microrregião de Passos. Percebe-se que o monitoramento e a avaliação são importantes mecanismos de gestão das políticas públicas, pois estas deveriam investir na igualdade de condições quanto ao exercício dos direitos dos cidadãos, em especial do direito a uma educação de qualidade, o que pressupõe a diminuição das disparidades entre os sistemas de ensino e as instituições educacionais. De acordo com Bastos (2016) a:

[...] diversidade e a desigualdade social que caracterizam a sociedade brasileira, a constituição das políticas nacionais para a educação e a interferência internacional nessa agenda devem ser analisadas de forma conjunta para a compreensão do planejamento educacional. Os desafios que se impõem ao desenvolvimento do atual Plano Nacional de Educação (PNE) também estão presentes na constituição das políticas educacionais descentralizadas ou locais, embora as questões assumam outras proporções e particularidades (BASTOS, 2016, p. 21).

Nesse cenário, observa-se de forma muito clara, contradições no campo das políticas educacionais que, mesmo após a sanção do PNE vigente encontram-se presentes em nossa sociedade. Para Bastos (2016), ao se estabelecer metas para a educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino médio, como também para a gestão e financiamento educacional e formação de profissionais, o PNE (2014-2024) veio com uma expectativa de caracterizar-se como importante ferramenta para a

configuração de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação e para o desenvolvimento de sistemas e planos estaduais e municipais em todo o país, considerando-se como “epicentro do planejamento educacional desenvolvido em todo o país, pois representa as metas e os objetivos para a nação brasileira em termos de educação” (BASTOS, 2016, p. 21). Além disso, o autor argumenta que

As implicações e as possibilidades advindas do PNE se multiplicam e ecoam nos Estados e municípios, mas como todo projeto coletivo, depende de planejamento participativo e do estabelecimento de estratégias para sua concretização (BASTOS, 2016, p. 22).

Como parte da ação governamental, as atividades de elaboração, avaliação e monitoramento, são inerentes ao planejamento e devem ser voltadas a sistematizar as informações necessárias, identificando o que é prioritário para o atendimento à população e para que ocorra o sucesso esperado, cuja análise visa a manutenção da política ou a sua correção ao longo da execução das ações. Santos (2020) afirma que o monitoramento requer o exame contínuo dos insumos, atividades, processos e produtos implicados em todas as etapas de uma intervenção, com a finalidade de otimizar a gestão de um programa, obtendo mais eficácia, eficiência e, dependendo do alcance do monitoramento, efetividade.

De acordo com Santos (2020), os pontos centrais do monitoramento são a flexibilidade para dialogar com a dinâmica de implementação de cada programa, a ênfase nas metas prioritárias, sejam estas quantitativas ou qualitativas, a responsabilidade compartilhada da administração pública federal, a articulação federativa e a participação e controle social público. Nesta perspectiva, neste artigo realizou-se estudos do “estado do conhecimento”, como percurso metodológico definido na presente pesquisa, a fim de favorecer a realização do processo de busca no campo investigativo, em que o pesquisador é o protagonista, e a investigação se dá por meio do conhecimento amplo sobre os temas que se estuda atualmente dentro da temática identificada neste trabalho.

O estado do conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155) caracteriza-se como um processo de “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Além disso, ao realizar o estado do conhecimento, percorre-se um olhar pelos periódicos, teses, dissertações e artigos científicos sobre uma temática específica, destacando-se as contribuições que os trabalhos selecionados podem trazer como elemento novo para a pesquisa. Deste modo, cabe-nos refletir que a:

[...] construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

As etapas que foram desencadeadas se referem a seqüência do trabalho realizado a partir dos estudos estado do conhecimento, passando pela análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, identificação da temática de teses ou dissertações, nos resumos e palavras-chave ligada ao tema, leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos) e identificação de fontes e constituição do corpus de análise.

Nesta primeira etapa o estudo Estado do Conhecimento, por intermédio da verificação das produções acadêmicas, realizou-se buscas a partir de teses, dissertações e artigos de periódicos e revistas, sobre Planejamento, Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação, com delimitações previamente definidas no projeto inicial.

A partir do projeto inicial elaborado por Lima (2020), dentro de um recorte temporal, definiu-se os anos de 2015-2020, para a realização da pesquisa das publicações produzidas neste período. O grupo de pesquisadores do Geplage foi subdividido em equipes pelas diferentes regiões do país, sendo que o presente artigo, centralizou seus estudos nas publicações localizadas na Região Sudeste do país e seguindo os descritores definidos, considerando de mesmo modo, os critérios de exclusão. As plataformas em que se desenvolveu a pesquisa foram: Banco de teses e dissertações da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, Portal de Periódicos da Capes, SciELO - Scientific Electronic Library, com artigos localizados em extratos dentro do intervalo A1 e B1 e Biblioteca da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - GT 5, Estado e Política Educacional e da ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

A partir da pesquisa junto às referidas plataformas, observou-se que a temática Planejamento, Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação, precisa ser mais explorada, no entanto, referente a região sudeste, nosso objeto definido como local epistemológico em nível bibliográfico, encontramos produções muito significativas que nos auxiliaram na escrita deste trabalho.

Falar sobre a precarização do trabalho docente não é nenhuma novidade no cenário brasileiro, pelo contrário, já virou até "protocolo". Isso porque esse processo tem sido permeado por muito tempo no nosso país. Portanto, se trata de um processo que se arraigou na sociedade brasileira e que está vigorosamente presente na hodiernidade. Embora no final do século XX dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 tenham primado sobre a valorização do trabalho docente, notamos que na realidade educacional quase não houve melhorias, a valorização ficou apenas no papel (OLIVEIRA; PIRES, 2014). Além disso, a partir da década de 1990 verifica-se a intensificação da precarização do trabalho do professor (ABONIZIO, 2012; BORGES; CECÍLIO, 2018; MAROZONEZE; LARA, 2011). Na conjuntura hodierna notamos que apesar de diversos embates e enfrentamentos realizados por movimentos sociais e educadores na tentativa de buscar melhorias, valorização, prestígio, investimentos, a educação e a profissão docente continuam desvalorizadas, precarizadas e ignoradas pelos governantes. Ratificando isso, Lucyk e Graupmann (2017, p. 13) pontuam o seguinte:

É mister afirmarmos que a educação é de fundamental importância ao desenvolvimento do homem, sendo concebida enquanto principal via de acesso ao progresso socioeconômico de um país. Contrariando o esperado, ao mesmo tempo em que a educação é apontada como elemento de basilar relevância, também sofre um substancial desprestígio da sociedade. Frente a isso, o/a professor/a, da mesma forma que a educação, vem sofrendo um constante desrespeito social e financeiro, atuando em péssimas condições e longas jornadas de trabalho.

Sendo assim, nota-se que até então os professores não tinham sido "percebidos" pelos governantes do Brasil, entretanto, com a entrada do novo governo brasileiro em 2019, isso mudou, porém para uma situação ainda mais tenebrosa. Agora, além da desvalorização, o governo tem incitado um discurso de perseguição ao professor. Logo, o professor passou de "despercebido" a "perseguido". Deste modo, surgem as seguintes indagações: Quais as implicações deste novo processo para os professores? Qual o papel do professor neste cenário vigente?

Portanto, este ensaio surge da necessidade de se compreender as implicações do discurso de perseguição aos professores e objetiva tentar compreender o papel do professor na atual conjuntura brasileira, tendo por base que, como se já não bastasse a desvalorização que os professores têm sofrido historicamente em nosso país, agora tem pairado uma onda de perseguição ideológica a eles. O presente ensaio, a fim de alcançar seu objetivo, foi dividido em dois tópicos, o primeiro fará uma abordagem sobre as dimensões da precarização do trabalho docente no Brasil, enquanto o segundo buscará refletir sobre as implicações do discurso de perseguição aos professores e sobre o papel do professor no atual cenário brasileiro.

O ESQUEMA PARADIGMÁTICO QUANTO AO CAMINHO METODOLÓGICO E AS PRODUÇÕES LOCALIZADAS

Primeiramente, a partir das publicações de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, bem como de artigos referentes à temática da pesquisa, buscou-se contemplar o nível técnico, quanto à coleta, organização e tratamento de dados. Nesse sentido, a sistemática configurou-se com delimitações definidas da seguinte forma: delimitação temporal: publicações envolvidas no período de 2015-2020; pesquisas por regiões do Brasil, no caso deste artigo, fixou-se nas publicações da Região Sudeste; as equações da pesquisa foram definidas como Bloco 1: "planejamento educacional" + "planos municipais de educação" + "monitoramento e avaliação da educação"; Bloco 2: "monitoramento e avaliação da educação" + "plano municipal de educação"; Bloco 3: "monitoramento

e acompanhamento dos planos municipais de educação"; os trabalhos a serem selecionados devem ser no intervalo A1 e B1 (A1, A2, A3, A4, B1) (LIMA, 2020).

Na plataforma Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), referente ao Bloco 1, foram encontrados 5.536; quanto ao Bloco 2 da metodologia da pesquisa, 5.396 publicações e Bloco 3, 5.318 publicações. Após o refinamento de busca, quanto à área da Educação, delimitação temporal, e identificação das instituições localizadas na região sudeste, posterior leitura dos títulos, resumos e palavras chaves, foram selecionadas apenas dez publicações, sendo cinco dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Como critérios de exclusão, foram apontados: publicações dentro do período delimitado, porém, centrou seus estudos em período anterior a 2015, nosso foco da pesquisa, artigos que tratam especificamente sobre gestão democrática, atuação dos diretores de escola, avaliação em larga escala, formação continuada, inclusão digital, Educação Infantil, educação integral, sobre Plano Nacional de Alfabetização, qualidade da educação e políticas educacionais no período 2003-2010, Programa Creche/Escola, inclusão escolar, avaliação na Prova Brasil, ENEM, ENADE e os cursos de Graduação Tecnológica, Ensino Religioso, Programa mais educação, Educação especial no Ensino Superior, Escola sem partido, Escolas do Governo Municipal paulista, políticas públicas do livro, políticas de inclusão, Educação de Jovens e Adultos, a Política Educacional do PROEJA, a História da África nos livros didáticos, Programa Nacional de Gestores, internacionalização da Educação Superior, salas de recursos, bonificação de resultados, seriação, políticas públicas em saúde, Saesp, Avaliação externa e Plano Nacional de Educação, concepção de gestão escolar, Rádio escola, política pública UAB.

Dentre os trabalhos selecionados, observou-se que os pesquisadores e orientadores destas pesquisas, são diferentes em todas elas. A maior parte das publicações realizaram-se nos anos de 2016 e 2017, cinco e três respectivamente, com publicações em 2018, 2019, 2020, uma em cada um dos anos. As instituições envolvidas nas pesquisas dos trabalhos foram: UFES, UNOESTE, UNISO, UFO, UFJF, UFF, PUC, UFM, UFSCar e UFPR, que publicou a pesquisa sobre os Planos de Educação na Zona da Mata Mineira.

A pesquisa que resultou na publicação da dissertação de mestrado de Rosângela dos Santos, com o título *A participação social no monitoramento e avaliação dos Planos dos Municípios da Zona da Mata Mineira*, "teve como objetivo analisar como vem se delineando a participação dos sujeitos sociais coletivos no monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação (PMEs) da Mesorregião da Zona da Mata Mineira (SANTOS, 2020). Santos (2020) conclui em sua pesquisa que a participação do Conselho Municipal de Educação e do Fórum Municipal de Educação, não se deu em consonância ao que prevê a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), demonstrando as fragilidades que a gestão dos sistemas ainda manifesta em relação aos princípios democráticos defendidos no plano.

Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (BRASIL, 2014).

Bastos (2016), em sua dissertação de mestrado com o título *Sistemas Municipais de Ensino: a gestão das políticas educacionais do município de Serra/ES*, analisa a gestão das políticas educacionais do referido município no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024), indicando discussões sobre algumas políticas educacionais implantadas nos últimos anos, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e como contribuem para fortalecer as competências técnicas e políticas dos municípios ao buscarem promover a participação social, os estudos, debates e o planejamento educacional.

Na dissertação de mestrado de Nascimento (2018), *O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos Planos Municipais de Educação*, realizada a defesa no âmbito da UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista, o foco descrever o processo de elaboração dos PMEs e averiguar os limites e as possibilidades de ações dos municípios na construção de seus documentos educacionais, a partir do impacto das discussões do novo Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024).

Pereira (2019, p. 10) defende em sua dissertação de mestrado *Concepções de estado e planejamento presentes no Plano Municipal de Educação de Uberlândia -MG (2015/2025): uma análise do processo de elaboração, que "houve certa coerência nos documentos norteadores do PME, indicando uma concepção de Estado e de planejamento ao longo de todo processo de elaboração do Plano". Sua*

pesquisa analisou o PME de Uberlândia-MG para o decênio 2010-2015, tendo como referencial as concepções de Estado e de planejamento presentes nesse processo, nos períodos dos governos de FHC, Lula, Dilma e Temer, em especial os planos de educação desse período, buscando compreender como desencadeou o processo de elaboração do PME de Uberlândia-MG, suas concepções e práticas.

No desenvolvimento da pesquisa de Farias (2016) no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), *As ações participativas na elaboração e no monitoramento do PME de São Caetano*, apresentou-se como objetivo analisar a participação social nos processos de elaboração e monitoramento do Plano Municipal de Educação do município, tendo como pressuposto que referido monitoramento caracteriza-se como etapa essencial para o processo seja participativo e democratizante, considerando os ciclos de políticas públicas de São Caetano do Sul – SP. Como resultado, apontou a necessidade de programas de formação e possibilidades de ação que, instituídas, possam ser estendidas ao monitoramento das outras metas ou mesmo de planos de outros municípios.

Em relação às teses de doutorado selecionadas em nossa busca, a primeira intitulada *Implicações para o regime de colaboração: uma análise das formas de colaboração no planejamento da educação fluminense*, Teixeira (2017), analisa como os planos de educação de estados e municípios, ajustados em face ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal n.º 13.005/14, deveriam definir as formas de colaboração com vista ao cumprimento das metas neles fixadas, no entanto, ressalta o papel do Estado na formulação de políticas públicas. Em sua análise, identificou que os documentos do planejamento da educação fluminense não expressam elementos que possam garantir formas de colaboração para a materialização da organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração.

A pesquisa em nível de doutorado pela PUC - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, *Gestão educacional em redes municipais de ensino do Rio de Janeiro: rumo a uma educação com qualidade e equidade*, realizada por Waldhelm (2016), considera a perspectiva da federação tridimensional que estabeleceu o município como ente federado a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9.394 de 1996, sendo que a intensificação da municipalização do ensino fundamental implicou em novas responsabilidades para as equipes gestoras locais, tornando seu trabalho mais complexo e observou-se em seus estudos que há compromisso das equipes locais e esforços expressivos, ainda que diferenciados em cada caso. "Contudo, as interferências externas, em especial da política local e limitações de natureza técnica, em contextos socioeconômicos de poucos recursos das famílias e da rede pública de ensino dificultam a elaboração de políticas educacionais que logrem promover qualidade com equidade educacional" (WALDHELM, 2016, p. 7).

Em nossa busca por publicações de teses e dissertações, nos deparamos com a publicação *O papel dos Conselhos Municipais de Educação do Estado de Minas Gerais na formulação de políticas públicas de educação*, pesquisa realizada por Queiroz (2017), que analisou o papel dos CME de alguns municípios mineiros, buscando compreender o papel dos CME do estado de Minas Gerais, integrantes de Sistema Municipal de Ensino, na formulação das políticas públicas de educação.

Pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, Mariano (2016) publicou *O Plano de Ações Articuladas (PAR): uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG*, Neste trabalho, discutiu-se a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), que se caracteriza em uma proposta que representa instrumento de gestão no âmbito nacional, como parte integrante de diversas iniciativas do Governo Federal no intuito de garantir melhor qualidade do ensino aprendizagem na educação brasileira, bem como a efetiva garantia da cidadania e igualdade de oportunidades na sociedade. Dessa forma tentou-se identificar seus efeitos na gestão educacional no município de Uberlândia-MG. Como resultados, apontou-se fragilidades do desempenho do papel normativo dos CME decorrentes "[...] dos aspectos atinentes aos constrangimentos impostos pelo desenho institucional, à dinâmica associativa e condições políticas do município, bem como pela atuação dos atores em interconexão com outras arenas decisórias" (MARIANO, 2016, p. 6).

Oliveira (2016) em sua pesquisa *O Plano de Ações Articuladas - PAR: o processo de indução das políticas educacionais dos sistemas de ensino*, publicada junto ao UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, tem como objeto o estudo do Programa de Ações Articuladas (PAR) vinculado a outras políticas públicas educacionais, como o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), Compromisso Todos pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB),

dada a importância de investigar a racionalização e a internacionalização das políticas públicas em educação empreendidas pelo Estado Brasileiro. A partir dos estudos realizados Oliveira (2016) conclui que o PAR, assim como outras políticas do governo federal, tem buscado a possibilidade de implementação para consolidar-se como instrumentos de medição e monitoramentos, “[...] introduzindo na educação pública formas de governança que reduzem cada vez mais a autonomia e capacidade de decisão local” (OLIVEIRA, 2016, p. 5).

A partir das publicações selecionadas na plataforma Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), observou-se diferentes ângulos de visões que nos levou a maior compreensão de como as políticas públicas educacionais têm levado o município a ser o foco das decisões, e das ações em prol a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido em Teixeira (2017) observou-se que:

[...] Os municípios, como entes federados autônomos, precisam se apropriar de suas atribuições e de sua autonomia e, ainda, posicionar-se como entes colaboradores da proposição feita pelo texto constitucional de 1988. Os sistemas de ensino municipais e estaduais, assim como as pessoas que neles trabalham, não são meros executores de políticas educacionais e programas governamentais de outros entes federados. No entanto, esses entes federados não podem ignorar o contexto em que estão inseridos e o fato de sua autonomia, de acordo com Saviani (2014), não significar soberania. As formas de relacionamento entre os entes federados, tanto horizontal quanto verticalmente, devem ser mais sofisticadas e balizadas por um tratado entre todos (TEIXEIRA, 2017, p. 33).

Em Nascimento (2018, p. 28) encontra-se como o movimento de elaboração do PNE (2014-2024) atribui uma grande tarefa aos “[...] 26 Estados, 5.570 municípios e ao Distrito Federal: o dever de elaborar, ou adequar, no prazo de um ano, de forma ágil e organizada, os seus respectivos planos estaduais, municipais e distrital de educação”. Sem dúvida, se estabeleceu uma exigência legal que teria como meta que, esses planos subnacionais deveriam ser elaborados com qualidade técnica e participação social, sem o que o PNE não terá êxito.

No site do Ministério da Educação (MEC), conforme Nascimento (2018) 25 estados brasileiros elaboraram ou adequaram seus PEE, representando 92% e em relação aos municípios, houve adesão de 5.546, ou seja 99,56%. Diante da histórica desigualdade social que o Brasil enfrenta, elaborar um Plano de Educação implica assumir um grande compromisso, no sentido da garantia de uma educação escolar com qualidade para todos (NASCIMENTO, 2018). O plano deverá indicar as diretrizes, as metas e as indicações e a forma como os entes federados irão buscar formas para que as metas sejam atingidas procurando desenvolver ações políticas que “estejam sustentadas teoricamente numa visão sistêmica, que pressupõe ações pautadas em princípios de cooperação e colaboração” (NASCIMENTO, 2018).

Na plataforma Periódicos da Capes foram identificados, seguindo a sistemática dos parâmetros de buscas da pesquisa, no Bloco 1 identificou-se 357 resultados, no Bloco 2, 72, e, no Bloco 3, 471 resultados. Após refinamento de busca, delimitando a partir do aspecto temporal da pesquisa, artigos em português e inglês, artigos e periódicos revisados pelos pares, considerando os critérios de exclusão, foram selecionados 4 artigos: *O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024)*, de Lima (2020), *Papel dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais de Educação*, de Manfio (2021), *Uma análise do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Rio Claro-SP*, de Silva e Segatto Muranaka (2017) e *O planejamento em municípios de pequeno porte em São Paulo*, Azevedo e Aquino (2016).

Após leituras dos resumos e das palavras chave dos trabalhos selecionados a partir da pesquisa junto aos periódicos da Capes, observou-se que os estudos em comum tratam sobre o planejamento e as necessidades educacionais dos municípios, com a identificação de um descompasso entre metas previstas, metas alcançadas (LIMA, 2020), a importância do Plano Municipal de Educação para a qualidade de ensino dos municípios (MANFIO, 2020), o processo de elaboração do PME como instrumento de política educacional em oposição a imprevisibilidade (SILVA; SEGATTO MURANAKA, 2017) e planejamento e orçamento financeiro em municípios de pequeno porte em São Paulo (AZEVEDO; AQUINO, 2016).

Quanto às buscas na Scientific Electronic Library Online (SciELO), a partir dos critérios selecionados nesta pesquisa, identificou-se dois artigos científicos. O primeiro de Fernandes e Abiatti (2021), *Inter-*

relação entre direito à educação e planejamento educacional: uma análise da produção científica, que pesquisou o conhecimento produzido no Brasil acerca do direito à educação e sua articulação com a temática "planejamento educacional", no período de 1988 a 2018. Para isso os autores analisaram teses e dissertações com vistas a compreender o desafio de superar o descompasso entre intenções e ações no campo do processo de efetivação do direito garantido no ordenamento jurídico brasileiro. Segundo Fernandes e Abiatti (2021),

[...] o planejamento sistemático de ações, visando garantir não apenas a proteção do direito em questão, mas também a minimização das desigualdades sociais presentes e arraigadas em nossa sociedade, é condição *sine qua non* para que as políticas educacionais alcancem seus objetivos e, por conseguinte, sejam realizadas ações permanentes para a garantia da qualidade educacional, o que implica - dentre outras questões - a democratização da educação e do ensino, a transparência e adequação do orçamento público e a concretização do projeto societário democrático voltado à formação do sujeito de direito (FERNANDES; ABIATTI, 2021, p. 1).

O segundo artigo científico identificado na Revista Scielo, com o título *Permeabilidade Estatal e atores privados na oferta da educação infantil: o que dizem os planos municipais de educação (2014-2024)*, publicado por Tripodi (2018), foram apresentados resultados de pesquisa, que buscou mapear tendências de modos de oferta de educação infantil, na etapa creche, explicitadas em Planos Municipais de Educação (PMEs), formulados e/ou reformulados em 2015, por determinação do art. 8º da Lei n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014-2024, apontando interação significativa entre Estado e instituições do terceiro setor na oferta da educação infantil, observado nos Planos Municipais de Educação.

Na pesquisa junto a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), GT - Grupo de Trabalho 05, não encontramos em sua Biblioteca trabalhos correspondentes aos descritores pesquisados "Planejamento educacional", "PME OR Plano Municipal de Educação", "Monitoramento e avaliação da educação" "Monitoramento e avaliação da educação OR PME" e "monitoramento e acompanhamento dos Planos Municipais de Educação." Ao utilizar o descritor "Planejamento OR Plano Municipal de Educação" foram encontrados 12 trabalhos, mas nenhum deles estava dentro do escopo da pesquisa, ou seja, dentro do marco temporal de 2015-2020 e da localidade elencada, a região sudeste.

Nos Anais das reuniões nacionais da ANPED identificamos vários trabalhos que correspondem aos descritores pesquisados, porém aplicados os filtros do período, região e grupo de trabalho 05 - Estado e Política Educacional, identificamos somente o trabalho de Scaff e Ferreira (2019), apresentado no painel temático da 39ª Reunião Nacional da ANPED e que indica como problemática "como vem se constituindo o processo de planejamento educacional nos estados e municípios brasileiros?"

Para as autoras os planos educacionais são considerados "[...] instrumentos fundamentais para a efetivação da política pública de educação, que se realiza no contexto de condições objetivas que se processam na esfera local" (SCAFF; FERREIRA, 2019, p. 3), de forma que o poder local, permeado por conflitos e disputas, tem papel importante no processo de monitoramento do Plano Nacional de Educação e por conseguinte, dos planos estaduais e municipais de educação.

A conjugação de forças em âmbito local constituiu-se em estratégia do Estado brasileiro no processo de elaboração do PNE 2014-2024, portanto, a participação dos entes federativos locais no processo de seu monitoramento faz-se crucial para a consecução das metas de estratégias desse plano. Entendido dessa forma, o monitoramento pode ser considerado como uma avaliação em processo (RUA, 2007), que permite o acompanhamento da política com vistas a identificar avanços e fragilidades em sua execução, de forma a subsidiar o poder público com dados que permitam ajustes e correções a serem aplicados no decorrer do processo, para que seu objetivo final seja alcançado (SCAFF; FERREIRA, 2019, p. 3).

As autoras coletaram dados na página eletrônica do PNE (MEC, 2019) e constataram que em relação ao monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação, "[...] 2.009 municípios brasileiros possuíam relatórios de monitoramento do PME em 2018, o que ultrapassa 1/3 do total de municípios, e 1.181 possuíam relatórios de avaliação" (SCAFF; FERREIRA, 2019, p. 5). Ao detalhar mais os dados por região do país, Scaff e Ferreira (2019) afirmam que

Na região Sudeste nenhum município do estado de Minas Gerais apresentou relatório de monitoramento ou avaliação dos PMEs, já no Rio de Janeiro, embora não possua PEE aprovado, 57% dos municípios apresentam relatório de monitoramento dos PMEs. Em São Paulo 46% dos municípios efetuaram o monitoramento dos PMEs e no Espírito Santo, apenas 25%. (SCAFF; FERREIRA, 2019, p. 5).

Os dados coletados e analisados pelas autoras evidenciam a ausência do monitoramento e avaliação dos PMEs em pelo menos 2/3 dos municípios brasileiros, o que pode comprometer a concretização das metas em nível local, embora destaquem a importância de 1/3 dos municípios já terem relatórios de monitoramento disponíveis para consulta e acompanhamento.

Na pesquisa nos Anais das reuniões regionais da ANPED selecionamos quatro trabalhos no escopo da pesquisa, sendo que três deles foram apresentados na 13ª Reunião Científica Regional da ANPED-Sudeste, em Campinas/SP, de 15 a 18 de julho de 2018 e um na 14ª Reunião Regional da Anped-Sudeste, ocorrida no Rio de Janeiro/RJ, de 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020.

Os três trabalhos apresentados na reunião de Campinas em 2018 tratam de experiências específicas como o processo de formulação dos planos municipais de educação em Cabo Frio e Arraial do Cabo no estado do Rio de Janeiro, a participação da sociedade civil na elaboração dos planos municipais de educação na região metropolitana da grande Vitória, estado do Espírito Santo e o Conselho Municipal de Educação no processo de implementação do Plano Municipal de Educação de Santo André.

No primeiro trabalho mencionado as autoras Galvão e Patti (2018) afirmam que o processo de monitoramento e avaliação do PME é um desafio nas cidades da Região dos Lagos pesquisadas, pois a participação da sociedade civil no processo de elaboração dos planos foi bastante limitada. No segundo trabalho referente aos municípios da Grande Vitória, Bastos (2018) destaca que "o texto do plano municipal de educação ao qual nos referimos prevê e descreve a forma de avaliação e de monitoramento, o que vem sendo cumprido com qualidade e forte participação popular" (2018, p. 5). E no terceiro trabalho o autor Ferreira (2018) constata

[...] a necessidade de mais esforços, sobretudo no acompanhamento do cumprimento das metas. Assim, o monitoramento do PME é essencial para garantir a efetivação de cada uma das metas estabelecidas no texto. Neste contexto, o Conselho Municipal de Educação é primordial para assegurar os mecanismos e as políticas públicas que concretizem as metas do plano com a efetividade das proposições legais, projetos ou programas voltados para seu atendimento (FERREIRA, 2018, p. 3).

Corroborando com a ideia de que os Planos Municipais de Educação são instrumentos que podem contribuir para mudanças efetivas e qualitativas na educação e que por isso a participação ativa de toda comunidade escolar e o monitoramento e avaliação deste plano são imprescindíveis, Sehnem e Martins (2020) no trabalho apresentado na 14ª Reunião Regional da Anped-Sudeste, no Rio de Janeiro/RJ, afirmam que

Os Planos Municipais de Educação representam grande avanço no campo das políticas educacionais, pois se configuram como plano de Estado, cuja perenidade visa a superação de interesses político-partidários específicos de uma gestão. Em outros termos, sua validação pelo legislativo municipal e posterior sanção pelo chefe do executivo, o legitima e concede força de lei outorgando poderes a fim de transpor as diferentes gestões e governos. Contudo, a elaboração dos Planos se configura como uma tarefa complexa que traz inúmeros desafios, principalmente aos municípios menores, pois esse processo exige qualificação das equipes de profissionais dos órgãos centrais, assim como ações efetivas de envolvimento de diretores, professores e membros da comunidade (SEHNEM; MARTINS, 2020, p. 2).

Os autores analisam as ações e estratégias de secretarias e escolas municipais da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) – São Paulo e consideram que o PME tem a prerrogativa de evitar as discontinuidades das políticas educacionais, mas que seu monitoramento ainda enfrenta muitos desafios, pois em suas pesquisas identificaram relatórios disponibilizados virtualmente somente das cidades de Santos e Cubatão.

Assim, os trabalhos acadêmicos identificados nas reuniões regionais da ANPED, embora tratem de realidades específicas de alguns municípios da região sudeste demonstram que a temática tem sido pesquisada, analisada com diferentes abordagens e debatida em diversos eventos acadêmicos.

Nas pesquisas realizadas no site da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) também não identificamos livros e coleções com as expressões pesquisadas, mas nos Anais dos seminários regionais encontramos três trabalhos que envolvem a questão do monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação, mas que não se referem à região sudeste e ao período delimitado.

No primeiro volume dos Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação de 2018 identificamos o trabalho de Angela Maria Martins intitulado *Planos Municipais de educação: impasses na gestão democrática da educação básica*, que menciona a questão do monitoramento, mas focaliza a discussão em torno da gestão democrática. No segundo volume dos anais do referido Congresso, o trabalho da professora Eliza Ferreira (2018), *Planejamento educacional no Brasil e suas intercorrências atuais*, problematiza a prática de planejamento no Brasil a partir de dados coletados a respeito do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2011-2014. De acordo com a autora, a interrupção abrupta do PAR após o golpe parlamentar de 2016 e a intervenção nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) demonstram uma ruptura nas ações de planejamento no país, em prol de reformas pontuais e de caráter mercantilista, fundamentadas nos princípios neoliberais. Para Ferreira (2018) neste contexto de mudança de direção de projetos educacionais, os Planos Municipais de Educação se encontram hoje em latência pela falta de apoio político e financeiro, pois é recorrente no país a dificuldade em estabelecer efetivamente políticas de Estado. Entretanto, a autora considera que

A experiência do PAR quanto do PNE (como os PEE e PME) vivida pelos entes federativos, em que pesem os limites ainda para vencer, revelaram situações de organização e de colaboração sistêmica com potencialidades de promover melhorias nas redes de ensino nos aspectos quantitativos e qualitativos (FERREIRA, 2018, p. 268).

Esse potencial de melhoria também é apontado por outros autores como Nogueira Oliveira, Santos Nascimento e Nunes Militão (2019), que afirmam que o Plano de Ações Articuladas (PAR) e outros programas e ações desenvolvidas pelo governo federal no contexto de vigência do PNE (2001-2010) estimularam a realização de diagnósticos referentes ao delineamento de metas e ações no sentido de consolidar o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração. Este trabalho foi identificado no site da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE, ligada à ANPAE, juntamente com outros 36 trabalhos a partir da pesquisa com a expressão planejamento educacional e destes selecionamos 5 trabalhos, que tratam do período de 2016 a 2020, mas não exclusivamente da região sudeste.

Hioni e Prearo (2020), por exemplo, analisam o nível de incorporação dos conceitos de planejamento estratégico pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) da região metropolitana de São Paulo (RMSP) e afirmam que

O PNE, assim como o PME, traz diretrizes para a educação, estabelecendo metas que traduzem o Planejamento Estratégico (PE) do município e deixam clara a relação de todo o processo com o suporte legal que ampara as ações refletidas pelo processo de gestão das SMEs (HIONI, PREARO, 2020, p. 710).

Segundo esses autores as SMEs utilizam vários elementos do planejamento estratégico, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de uma visão para o futuro, de revisão da missão organizacional e de identificação das necessidades de professores, alunos e pais, porém seus gestores parecem focar os esforços mais no planejamento e implementação do que no monitoramento e controle.

Para Hioni e Prearo (2020) o monitoramento ainda é muito incipiente e existe uma confusão entre avaliação, que acontece em determinados períodos e revela se as metas foram ou não alcançadas e o monitoramento, que deve ser um processo contínuo que verifica se as ações estão acontecendo de forma adequada.

Nas pesquisas no site da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE também encontramos seis artigos utilizando a expressão "PME OR Plano Municipal de Educação" e mais 54 com a expressão "Planejamento OR Plano Municipal de Educação." Aplicando os filtros referentes ao período 2015-2020 e à localidade, região sudeste, selecionamos três artigos.

Em dois destes artigos a temática do planejamento e monitoramento dos Planos Municipais de Educação não é abordada diretamente, mas no decorrer das discussões em torno da gestão democrática do ensino público em Rio das Ostras (ALCÂNTARA; PFEIL, 2020) e da experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte na gestão por resultados e participação da comunidade escolar (SILVA; DUARTE, 2017) o processo de elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação é mencionado e a necessidade de avaliação da gestão reforçada. Além disso, os dois artigos tratam da tendência atual da gestão focada em um modelo gerencial, que contribui muito pouco para a consolidação dos mecanismos de democratização da gestão escolar e de ampliação da participação da comunidade escolar e que influencia os processos de planejamento e de monitoramento dos planos de educação.

No terceiro artigo intitulado *Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições*, os autores destacam a necessidade do Brasil "romper com o paradigma da falta de acompanhamento que assola as políticas estruturantes será o início de mudanças significativas na gestão pública da educação" (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 458). De acordo com os autores

[...] é imprescindível que o planejamento, a proposição de políticas e a produção de indicadores se articulem como epicentro das políticas educacionais ao processo de monitoramento e avaliação do plano. Logo, torna-se necessário que todos os entes federativos estejam imbuídos de seu papel para que, a partir da aprovação e sanção de seus respectivos planos de educação, cada território assuma um compromisso com o desenvolvimento de todos os cidadãos que ali residem, tendo como mola propulsora a implementação da política educacional (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 458).

O monitoramento dos Planos de Educação, sejam eles, estaduais ou municipais, ou mesmo o Plano Nacional de Educação (PNE), é considerado um elemento imprescindível para o direcionamento das políticas educacionais e conseqüentemente para a melhoria da qualidade da educação ofertada no país, mas conforme constataram os referidos autores em sua pesquisa, ainda estamos longe de vivenciá-lo efetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou importantes elementos a partir dos trabalhos acadêmicos encontrados, que ressaltam a importância do planejamento, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação, objeto de estudo do percurso dos estudos que se inicia com o trabalho dos pesquisadores do Geplage UEMG/Passos, em parceria com o Geplage UFSCAR/Sorocaba.

Em relação à região sudeste, identificou-se um número significativo de trabalhos publicados, com qualidade e contribuições muito relevantes para a temática da pesquisa. Nos trabalhos acadêmicos encontrados, mencionou-se pesquisadores que já possuem longa trajetória com estudos e pesquisas na área de Estado, Política e Gestão Educacional como Paulo Gomes Lima (2020), Luiz Fernando Dourado (2016), Eliza Ferreira (2018) e Elisangela Scaff (2019), mas também alguns que defenderam suas dissertações e teses no período de 2015-2020, apresentaram trabalhos em eventos científicos e publicaram artigos em periódicos como Roberta Bastos (2016 e 2018) e Tatiane Nascimento, o que indica uma expansão e diversificação dos estudos na área.

Além disso, nos trabalhos encontrados evidenciam-se pontos de convergência como o reconhecimento da importância dos planos de educação, da necessidade de diálogo e articulação entre PNE, PEE e PME e da efetivação do regime de colaboração entre os entes federados para implementá-los e a indicação de que o monitoramento e avaliação deles é essencial para a materialização de suas metas e pontos de interlocução a partir de estudos focados em localidades específicas do país.

Dentre os principais pressupostos apresentados, destacam-se o que se revelou em diversos trabalhos publicados como a falta de participação ativa da comunidade escolar, as fragilidades dos processos

de planejamento, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), bem como da gestão dos sistemas manifestam em relação aos princípios democráticos defendidos no PNE (2014-2024), embora, o referido documento aponte para a necessidade do fortalecimento das competências técnicas e políticas dos municípios, tendo em vista a promoção da participação social, estudos e debates em torno do planejamento educacional.

Assim, as discussões em torno da temática proposta neste artigo colaboram para a identificação dos limites e possibilidades de ações dos municípios na construção dos documentos oficiais e nas atividades a serem desenvolvidas, dentre elas o planejamento, monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação, pois a existência do documento em si, não garante a materialização da organização do sistema e as formas de colaboração tão necessárias para efetivação das políticas educacionais explicitadas no PNE e em seus desdobramentos, os PEEs e PMEs.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A. B.; PFEIL, M. L. Gestão democrática do ensino público em Rio das Ostras (RJ): avanços e retrocessos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 177-196, ago. 2020. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/95886>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- AZEVEDO, R. R. de; AQUINO, A. C. B. de. O planejamento em municípios de pequeno porte em São Paulo. *Revista de Contabilidade e Organizações*, [S. l.], v. 10, n. 26, p. 63-76, 2016. DOI: 10.11606/rco.v10i26.111202. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/111202>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BASTOS, R. F. A participação da sociedade civil na elaboração dos planos municipais de educação no contexto do PNE 2014-2024. *13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste. Campinas - SP* - 15 e 18 de julho de 2018. GT 05 - Estado e Política Educacional. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2018/trabalhos>. Acesso em: 02/02/22.
- BASTOS, R. F. *Sistemas Municipais de Ensino: a gestão das Políticas Educacionais do Município De Serra/ES*'28/03/2016 244 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória. Biblioteca Central UFES. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3704501. Acesso em: 06 mar. 2022.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- DOURADO, L.F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 449 - 461, ago. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/67198>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- FARIAS, J. A. da F. C. *Ações participativas na elaboração e no monitoramento do PME de São Caetano do Sul-SP*. 2016. UFJF. São Paulo. Mestrado. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/11/JULIO-AUGUSTO-DA-FONSECA-COSTA-FARIAS_REVISADO.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.
- FERNANDES, K. L.; ABIATTI, A. S. A Inter-relação entre direito à educação e planejamento educacional: uma análise da produção científica. *Educar em Revista*. v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HTLfz379DkrKMkY3FM3kn/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- FERREIRA, R. A. O Conselho Municipal de Educação no processo de implementação do Plano Municipal de Educação de Santo André. *13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste. Campinas - SP* - 15 e 18 de julho de 2018. GT 05 - Estado e Política Educacional. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2018/trabalhos>. Acesso em: 02/02/22
- FERREIRA, E. B. Planejamento educacional no Brasil e suas intercorrências atuais. In: OLIVEIRA, J. F. (Org.). Políticas e práticas de formação dos docentes, dirigentes escolares. planejamento, financiamento e avaliação da educação - Série *Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e*

Administração da Educação, IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

GALVÃO, S. do V.; PATTI, D. Agenda Política e Região dos Lagos: dois planos municipais de educação. *13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste. Campinas - SP* - 15 e 18 de julho de 2018. GT 05 - Estado e Política Educacional. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2018/trabalhos> . Acesso em: 02/02/22.

HIONI, R.; PREARO, L. C. Planejamento estratégico na gestão escolar pública: um estudo na região metropolitana de São Paulo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 706-730, ago. 2020. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/94699>. Acesso em: 30 jan. 2022.

LIMA, P. G. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 704-718, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13344. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13344> . Acesso em: 16 fev. 2022.

LIMA, P. G. *Planejamento Educacional: monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba*. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus Sorocaba. 2020.

MANFIO, A. "Papel dos Conselhos Municipais De Educação Na Elaboração e Monitoramento Dos Planos Municipais De Educação." *Educação Em Revista* (Marília, Brazil) 22 (2021): 77-90. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10127>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MARIANO, S. M. F. *O Plano de Ações Articuladas (PAR): uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG*, 29/08/2016 252 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Disponível em: <https://core.ac.uk/display/195904384>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidade e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento....pdf>. Acesso em: 12. fev. 2022.

NASCIMENTO, T. O. S. *O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos Planos Municipais de Educação*'15/03/2018 112 f. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. Rede de Bibliotecas da Unoeste. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7040793. Acesso em: 06 mar. 2022.

NOGUEIRA OLIVEIRA, M. E.; SANTOS NASCIMENTO, T. O.; NUNES MILITÃO, S. C. O processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 491, ago. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/vol35n22019.91158>. Acesso em: 30 jan. 2022.

OLIVEIRA, B. A. de. *O Plano de Ações Articuladas - PAR: o processo de indução das políticas educacionais dos sistemas municipais de ensino*, 30/06/2016 407 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4460957. Acesso em: 04 mar. 2022.

PEREIRA, M. A. L. *Concepções de estado e planejamento presentes no Plano Municipal de Educação de Uberlândia/MG (2015/2025): uma análise do processo de elaboração*. 16/12/2019 177 f. Mestrado em educação. Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8860873. Acesso em: 06 mar. 2022.

QUEIROZ, V. C. B. de. *O papel dos Conselhos Municipais de Educação do Estado de Minas Gerais na formulação de políticas públicas de educação*, 22/05/2017 369 f. Doutorado em Educação.

Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5187417. Acesso em: 06 mar. 2022.

SANTOS, R. *A participação social no monitoramento e avaliação dos Planos de Educação dos municípios da Zona da Mata mineira*. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9713840. Acesso em: 08 fev. 2022.

SCAFF, E. A. da S.; FERREIRA, E. B. F. A dinâmica do planejamento educacional na esfera local após aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). 2019. *Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED*. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=All&field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=All&field_prog_codigo_value=&field_prog_categoria_targ_et_id=All&combine=plano+&combine_1=. Acesso em: 02/02/22

SEHNEM, E. L. F.; MARTINS, A.M. Planos municipais de educação da região metropolitana da baixada santista: análise de fontes oficiais. GT 05 - Estado e Política Educacional. *Anais da 14ª Reunião Regional da Anped- Sudeste*. Rio de Janeiro, de 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sudeste2020>. Acesso em: 02/02/22.

SILVA, L. F. da; DUARTE, A. Gestão por resultados e participação da comunidade escolar: a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 751 - 769, dez. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79306>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SILVA, M. A.; SEGATTO MURANAKA, M. A. *Uma análise do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Rio Claro-SP*. Educação: Teoria e Prática, v. 27, n. 55, p. 244-261, 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9658>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TEIXEIRA, L. R. S. S. *Implicações para o regime de colaboração: uma análise das formas de colaboração no planejamento da educação fluminense* 14/12/2017 172 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6026646. Acesso em: 06 mar. 2022.

TRIPODI, Z. F. Permeabilidade Estatal e atores privados na oferta da educação infantil: o que dizem os planos municipais de educação (2014-2024). *Revista Brasileira de Educação*. V. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PW88Q4Fjt8tkpRTYpd94pNx/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

WALDHELM, A. P. de S. *Gestão educacional em redes municipais de ensino do Rio de Janeiro: rumo a uma educação com qualidade e equidade* 08/04/2016 382 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3729431. Acesso em: 6 mar. 2022.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021