

Accountability contribuindo na efetivação da universalização do ensino especialmente na Educação do Campo

Claudius Vinicius Souza Oliveira¹, Maria José de Pinho²

^{1, 2} Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida NS-15, Quadra 109, Norte, s./n. Plano Diretor Norte. Palmas - TO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: claudiusvinicius.bahea@gmail.com

RESUMO. O artigo promove a discussão sobre as aplicações das políticas públicas de *accountability* na educação básica, com destaque para a Educação do Campo, que atende prioritariamente ao objetivo de quantificação dos resultados considerados positivos para utilização com fins ideológicos neoliberais, em detrimento do diagnóstico de situações que precisam avançar para atingir uma educação de qualidade. Assim, o trabalho está fundamentado em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de análises bibliográficas em materiais impressos e sites de buscas. As conclusões permitem compreender que as políticas públicas educacionais para universalização do ensino necessitam maiores atenções.

Palavras-chave: *Accountability*, Universalização, Educação do Campo.

Accountability contributing in the effectiveness of education universalization especially in Rural Education

ABSTRACT. The article promotes the discussion on the application of public accountability policies in basic education with emphasis on Rural Education, which primarily serves the objective of quantifying the results considered positive for use with neoliberal ideological purposes, to the detriment of diagnosing situations that need to advance to achieve an education of quality. Thus, the work is based on a qualitative approach developed through bibliographic analysis, in printed materials and search sites. The conclusions allow us to understand that public educational policies for the education universalization need greater attention.

Keywords: Accountability, Universalization, Rural Education.

Responsabilidad que contribuye a la efectividad de la universalización de la educación especialmente Educación rural

RESUMEN. El artículo promueve la discusión sobre la aplicación de políticas públicas de rendición de cuentas en la educación básica con énfasis en Educación Rural, que principalmente sirve al objetivo de cuantificar los resultados considerados positivos para su uso con fines ideológicos neoliberales, en detrimento de diagnosticar situaciones que necesitan avanzar para lograr una educación de calidad. Así, el trabajo se basa en un enfoque cualitativo desarrollado a través del análisis bibliográfico, en materiales impresos y sitios de búsqueda. Las conclusiones permiten comprender que las políticas públicas educativas para la universalización de la educación necesitan mayor atención.

Palabras clave: Responsabilidad, Universalización, Educación Rural.

Introdução

Este artigo, *Accountability Contribuindo na Efetivação da Universalização do Ensino Especialmente na Educação do Campo*, problematizou sobre os panoramas e contraposições no desenvolvimento da inserção do sistema de *accountability* na educação, objetivando a promoção da universalização do ensino.

Iniciamos o artigo pela compreensão da universalização da educação, as suas fundamentações legais associadas à aplicação da *accountability* na educação, para compreensão de exploração dos diagnósticos concluídos pelas gestões, que são concebidos para orientação das elaborações de políticas públicas mais eficientes para qualificação da educação.

Compreender a aplicação da *accountability* na educação como instrumento base gestora para universalização da educação conduziu a orientação da pesquisa base do artigo a ser realizada por meio de revisões bibliográficas e pesquisa documental, objetivando conhecer o processo.

Os estudos realizados apontam indícios de que os objetivos de utilização da *accountability* na educação para universalização da educação podem ser melhores explorados. Observou-se que há um destaque para promoção de resultados considerados positivos pelos diagnósticos

obtidos, em detrimento daqueles que realmente precisam de políticas públicas para fazer valer a universalização educacional desejada.

Com o artigo, ansiamos auxiliar para as discussões a respeito da *accountability* na educação, objetivando contemplar aos seus princípios, assim como compreender como as ações do processo gestor podem contribuir para a universalização do ensino.

De acordo com os objetivos colocados tendo em vista a exposição dos resultados, o artigo está dividido em duas seções, somando-se a elas a introdução e as considerações finais. O início se dá pela seção 2, Universalização do ensino e suas bases legais, seguida pela seção 3, *Accountability*, universalização do ensino e Educação do Campo.

Universalização do ensino e suas bases legais

A universalização da educação básica é um desafio para o país, que deve oferecer ensino mantendo um padrão de qualidade para todos, estando presente no Plano Nacional de Educação Lei n. 13.005 (2014): “Art. 2º São diretrizes do Plano Nacional da Educação: II - universalização do atendimento escolar”, sendo respaldada pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Segundo Menezes e Santos (2001, p. 1), a universalização do ensino foi concebida em 1990:

Ideia contida no Plano Nacional de Educação (PNE) de 1999 e cuja origem é o documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos” assinado por vários países durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. A declaração trata das definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos governos com o ensino.

A ação do Estado é primordial para a universalização da educação, que está atrelada a políticas públicas de oferta do ensino com conteúdos básicos para devida formação com qualidade, já que a educação é um direito constitucional, tendo a educação básica como ponto essencial no desenvolvimento do homem (Menezes & Santos, 2001).

O direito fundamental atendido na Constituição Federal, de 1988, contempla a educação básica, esta devendo ser compreendida como segmento que não pode ser dispensado para amplo desenvolvimento do cidadão, parte de um contexto complexo com questões a serem observadas pelas políticas públicas definidas (Menezes & Santos, 2001).

É essencial o entendimento de que o direito à educação vai além de ocupar uma

vaga na rede pública de ensino. A educação como direito precisa ter como resultado o que se propõe basicamente, que é um aprendizado a contento, não só dos conteúdos programáticos, mas também dos conhecimentos que contribuam para o integral crescimento do educando (Menezes & Santos, 2001).

Assim, a educação deve promover a autonomia de cada um individualmente e do grupo em geral, considerando que cada um contribui com o todo no exercício da cidadania, não sendo apenas preparado para exercício técnico profissional, além disso, deve qualificar com as competências que extrapolam o fazer prático produtivo (Menezes & Santos, 2001).

O direito à educação como parte integrante do direito social, quando devidamente atendido, é a observação ao respeito do verdadeiro estado constitucional. A aplicação do que é previsto na legalidade dentro do universo dos direitos fundamentais materializa o Estado de direitos para os cidadãos. Assim, a gestão pública tem a responsabilidade de colocar em prática o que está previsto na legislação (Menezes & Santos, 2001).

Inserido no capítulo da ordem social, a normatização das diretrizes orientadoras para colocação em exercício do direito à educação, bem como a obrigatoriedade do Estado em promovê-la, estão previstas no

Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, 1988, p. 123).

No Art. 206, a Educação é universalizada pela forma que deve ser ofertada. Em texto do parágrafo primeiro: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006); I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (Constituição Federal, 1988).

A Constituição Federal (1988) fortalece a universalização quando normatiza a oferta do conteúdo pragmático comum, conforme previsto no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

Assim, observamos que a universalização é concebida na Constituição Federal quando define como obrigação do Estado ofertar educação para todos os educandos em todas as etapas da educação básica. Como se trata de uma Constituição Federal (1988) democrática, permite à sociedade o acompanhamento

em forma de fiscalização da efetivação do que está legislado em prol do processo ensino aprendizagem.

O texto Constitucional, no Art. 208, traz explícito o reforço do papel protagonista do Estado em ofertar o ensino público sem discriminação, quando determina:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Constituição Federal, 1988, pp. 123-124).

No tocante à oferta do ensino público, gratuidade para todos e o direito do cidadão em exigir a efetivação da determinação legal, a Constituição Federal (1988) tem o reforço legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 10) no seu Art. 5º, que diz:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2 do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069 (1990, p. 9) preconiza em seu texto reforço ao tema, no Art. 54º: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Crianças e adolescentes têm assegurados legalmente o direito do acesso ao processo educacional com o devido respeito à universalização, conforme contempla os textos das leis voltadas para esse fim, cabendo à sociedade reivindicar caso não esteja sendo atendidas as legislações, que exigem a oferta do ensino público gratuito e de qualidade para todos.

A Constituição Federal (1988) também considera em seu texto que entes devem promover articulações. Assim, os municípios, os Estados e a União devem trabalhar em regime de colaboração para atender a oferta do ensino público de qualidade, conforme previsto no Art. 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Os responsáveis pelas gestões públicas, caso não atendam a contento o que determinam as legislações, podem ser responsabilizados no tocante à oferta do ensino gratuito referente aos níveis infantil,

fundamental e médio. A não oferta satisfatória pode gerar fatores motivacionais de ações populares em prol de cobranças para o atendimento às obrigações legais (Frigotto, 2014).

O estado constitucional de direito certamente não atingiu o respeito social devido no Brasil. As desigualdades de classes são prova da falta de observâncias devidas às garantias estabelecidas nas legislações vigentes, em especial na Constituição Federal (1988), pois os menos favorecidos permanecem sem receber os amparos sociais adequados (Frigotto, 2014).

Promover a universalização da educação é o início fundamental da mudança cultural estabelecida, visto que garante os direitos legislados e permite a formação de cidadãos capazes em compreender e fazer valer os seus direitos, exercendo as cobranças que se fizerem necessárias para isso (Frigotto, 2014).

A inserção do cidadão na sociedade passa pelo atendimento com plenitude do acesso à educação que favorece a construção da liberdade com a devida autonomia, e o Estado é visto como responsável legal pela oferta de elementos capazes de estimular o processo transformador do grupo social que o compõe (Leite, 2014).

Os direitos fundamentais de um estado democrático exigem que a gestão pública não seja apenas uma máquina administrativa que atende às demandas legais; além disso, precisa compreender as necessidades reais da sociedade, suas particularidades, o que cada grupo precisa e suprir as demandas com muito diálogo em um processo gestor participativo com descentralizações das aplicações e gestões dos recursos (Fernandes, 2016).

Uma das principais vantagens da descentralização está no seu potencial de gerar inovações, na medida em que mais alternativas de políticas são postas em teste. Além disso, permite tratar melhor as diversidades locais e, assim, propiciar uma melhor gestão. No entanto, para que essas vantagens potenciais se materializem, seria necessário garantir algumas pré-condições. Primeiro, é preciso identificar e difundir as experiências de sucesso. Segundo, é necessário produzir informações que possibilitem à população local julgar a qualidade da educação oferecida. Por fim, é preciso dotar o poder local com recursos e capacidade técnica para gerir suas escolas. Os critérios de financiamento definidos pela Federação e a avaliação centralizada são elementos importantes na busca de se estabelecer tais pré-condições (Fernandes, 2016, p. 101).

Aos cidadãos, por sua vez, cabe fazer valer os seus direitos com sugestões e críticas construtivas, exigindo a universalização das políticas sociais, em especial a educação, conforme o Art. 208

da Constituição Federal (1988), que é o resumo de toda trajetória que deve ser ofertada às crianças, adolescentes e pessoas que, por algum motivo, não conseguiram seguir a trajetória normal entre idade e série (Leite, 2014).

Integrando os direitos sociais, a educação é baseada no princípio da igualdade amparado pela Constituição Federal (1988) que, ao ser sancionada, reviu a situação do país que não praticava a lógica da universalização em ofertar para todos uma educação de qualidade. Nesse contexto, o Estado passa a ter a obrigatoriedade em garantir o ensino fundamental (Leite, 2014).

A Constituição Federal (1988) não é flexível no Art. 206 quando afirma que a educação é para todos, uma concepção de ensino inclusivo que encaminha diretrizes para o estabelecimento de políticas públicas transformadoras não só das práticas educacionais, mas também das realidades sociais.

O direito à educação é imperativo, estando inserido entre os direitos sociais, não pode ser engessado no sentido de desconsiderar as particularidades, limitar a universalização à exclusividade do texto da lei. Mas certamente existem casos omissos que precisam de atenção no sentido de sempre inserir e humanizar (Leite, 2014).

Um exemplo muito comum são as situações em que uma determinada região não tem vagas nas unidades de ensino. Aqueles que realmente não podem ingressar no sistema particular e não têm condições financeiras para o deslocamento para outras unidades da rede pública mais distante da sua residência podem ficar prejudicados. Aí entra a necessidade de urgentes implantações de políticas públicas para sanar a questão (Leite, 2014).

Como a educação no Brasil, conforme Constituição Federal (1988), é um direito para atender a todos sem discriminação, o princípio da isonomia é atendido, considerando que é definido como aquele que entende que todas as pessoas são iguais para aplicação das leis, sem qualquer possibilidade de diferenciação entre aqueles que estejam em situações idênticas (Leite, 2014).

As discussões sobre a eficiência de aplicações das legislações que universalizam a educação básica devem ser sempre protagonizadas. Embora haja elementos legais determinantes para aplicação, no tocante às execuções dos direitos, a possibilidade de controvérsia é elemento comum (Leite, 2014).

Com relação à Lei n. 9.394 (1996), os Art. 21 e Art. 22 enfatizam a necessidade da oferta de educação ampla aos educandos, com oferecimento dos

ensinos infantil, fundamental, e médio, indo além dos conteúdos programáticos, promovendo o desenvolvimento de qualificações para trabalho e cidadania ativa.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Lei n. 9.394 (1996), no seu Art. 4º, recebeu um reforço no intuito de minimizar uma das controvérsias mais comuns com relação à universalização da oferta de ensino, quando o Governo Federal sancionou a Lei n. 11.700, de 13 de junho de 2008, estabelecendo a preferência de disponibilidade das vagas para educandos da educação infantil e do ensino fundamental nas unidades escolares mais próximas de suas residências.

Art. 1º O *caput* do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso X: “Art. 4º... X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.” (NR).

O artigo dispõe sobre uma tentativa de minimizar a evasão escolar e facilitar o acompanhamento das frequências dos educandos por parte da unidade escolar que, estando mais próxima das residências dos alunos ali matriculados, tende a ter maior proximidade com os pais e responsáveis. Neste contexto, as administrações são forçadas a desenvolver políticas capazes de garantir o ingresso dos educandos nos estabelecimentos de ensino mais perto das suas casas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069 (1990), prevê, também, a responsabilidade do Estado em garantir de forma prioritária os direitos fundamentais, estando, entre eles, a educação.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O estímulo educacional, quanto mais cedo é oferecido às crianças, mais elas tendem a ter maiores e melhores resultados no decorrer das suas trajetórias de educandos. Contudo, a não possibilidade de sequência recomendada como ideal entre idade e série, gerada pelos motivos mais diversos, é considerada pela

legislação no intuito de atender à universalização, como na Lei n. 9.394 (1996), no Art. 5º: “§1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica”.

O texto constitucional prima pela equidade na forma de construção do orçamento público dando atenção especial à educação básica, com prioridade à universalização e mantendo a oferta do ensino com a devida qualidade necessária, conforme o Art. 212: “§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (Constituição Federal, 1988).

A Constituição Federal (1988), a respeito da universalização e equidade da educação, apresenta um texto de correção histórica com relação à formação da cidadania brasileira e aos rumos tomados pelas políticas brasileiras seguindo interesses econômicos externos em detrimento dos territoriais. Há, na legislação democrática, o intuito de mudança dos paradigmas culturais de elaborações e execuções das políticas

públicas, permitindo aos brasileiros a liberdade de construção das suas existências participativas (Furtado, 2005).

No ano de 2000, a universalização do ensino com qualidade ganhou espaço também nas Organizações das Nações Unidas (2016), quando 191 países assinaram as metas do milênio, compromissos que foram definidos como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). O segundo deles é “Oferecer educação básica de qualidade para todos”. As nações que se comprometeram a cumprir as metas têm o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Em setembro de 2000, refletindo e baseando-se na década das grandes conferências e encontros das Nações Unidas, os líderes mundiais se reuniram na sede das Nações Unidas, em Nova York, para adotar a Declaração do Milênio da ONU. Com a Declaração, as Nações se comprometeram a uma nova parceria global para reduzir a pobreza extrema, em uma série de oito objetivos – com um prazo para o seu alcance em 2015 – que se tornaram conhecidos como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

A necessidade da mudança do contexto histórico existente no Brasil, com relação ao atendimento à sociedade com a devida universalização e uma distribuição de renda mais justa, é destacada por De Oliveira (2003, p. 118) quando afirma:

Longe de ser uma proposição reformista, o acesso das grandes massas da população aos ganhos da produção foi sempre uma condição *sine qua non* da expansão capitalista, mas a expansão capitalista da economia brasileira aprofundou no pós-ano 1964 a exclusão que já era uma característica que vinha se firmando sobre as outras e, mais que isso, tornou a exclusão um elemento vital de seu dinamismo.

O histórico cultural alicerçado no país distanciou as classes sociais – fator ocorrido e perceptível em todos os campos –, a dinâmica social na busca pelo espaço no meio de produção proporciona o desequilíbrio, os acessos às tecnologias favorecem uns em detrimento de outros, a efetiva universalização da educação é fator preponderante de mudança (De Oliveira, 2003).

Nessa perspectiva, é possível observar que, quando sobressaem medidas que vão na contramão dos desdobramentos da expansão mercadológica, uma das estratégias adotadas pelo neoliberalismo é a posse de termos constantes na pauta de reivindicação popular. Assim, discursos e planos com viés de exploração econômica simulam atendimento aos anseios daqueles que se encontram na base da pirâmide social e passam a ser aceitos ou incorporados. Contudo, diferente do que parece, esses termos são ressignificados tendo como objetivo fazer cumprir os interesses econômico-corporativos, que tendem a aumentar a desigualdade social e problemas dela provenientes (Luzenir & Lagares, 2017, pp. 840-841).

Não é um processo simples reverter à construção de realidade baseada nos fundamentos mercantis, não só nas questões das políticas públicas gestoras, mas também nas práticas educativas. O fazer pedagógico, o capital humano é mantido no processo continuado de formação das gerações, conforme a ocupação nas suas devidas classes sociais (De Oliveira, 2003).

O contexto contemporâneo diminui a concepção de educação como a forma de ascender socialmente, porém os avanços tecnológicos criam novas formas de trabalho e fazem com que outras deixem de existir, as individualidades são suprimidas pela coletividade, há busca pelos selos de qualidade pelas instituições, o sucesso coletivo enaltece a necessidade de observação para o bem comum (De Oliveira, 2003). E, nesse cenário, a realidade do mercado brasileiro tem atribuído os índices de desemprego às baixas qualificações dos trabalhadores e aos poucos anos de sequência no ensino básico. A legislação educacional prevê a formação profissional, especificamente, quando sanciona o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV –

qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Leite (2014, p. 5) compreende que há uma fragmentação entre a universalização do ensino e a preparação técnica para mercado de trabalho, estabelecendo uma dualidade entre o que está legislado pela Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o ensino técnico e tecnológico.

Considera a autora que, com o Decreto 2.208/97, houve um enfraquecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Boa parte deles passou a integrar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com a Lei n. 11.892/2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Leite, 2014).

Para Leite (2014, p. 57), é importante protagonizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no contexto da universalização da educação quando afirma: “A educação que oferece as bases materiais de desenvolvimento politécnico e tecnológico e que oferece também os fundamentos científicos gerais de todos os

processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana”.

A relevância da universalização da educação é observada não só na Constituição Federal (1988), mas na Lei de Diretrizes da Educação (1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069 (1990) – ambas também regulamentadoras dos direitos amplos à educação sem distinção, qualquer que seja (Leite, 2014).

O Estado concebido na ótica constitucional tem o ser humano como protagonista no atendimento das ações públicas e os direitos fundamentais respeitados conforme demanda o fazer democrático. Assim, o direito amplo da educação exige práticas mais pedagógicas para atender diferentes necessidades de aprendizagens, sendo diversificada e inclusiva (Costa, 2009).

O direito à educação para todos, conforme previsto na Constituição Federal (1988), acompanhado das legislações que o complementam, observando todas as diferenças possíveis, obstruem legalmente as práticas de discriminações. Além de atender às necessidades inclusivas no processo ensino aprendizagem, contempla um sistema de educação com prerrogativas da universalização (Costa, 2009).

A Constituição Federal (1988) é a lei maior de um país, as normas que vão sendo sancionadas são inspiradas pela própria Constituição e não podem ir de encontro ao que a Carta Magna determina, de forma que a validade das normas criadas está sempre subordinada ao texto constitucional (Maciel, 2008).

A Magna Carta é documento histórico que, além de ser o prenúncio das atuais constituições, traz preceitos importantíssimos de defesa dos direitos dos indivíduos em oposição ao Estado. Estão esses preceitos na origem do que se chama hoje de direitos humanos de primeira geração, ou seja, os direitos individuais, civis e políticos. Ademais, também serviu como uma das bases utilizadas pelo Barão de Montesquieu para elaborar, no século XVIII, no Livro XI de sua clássica obra *Do espírito das leis*, a divisão dos poderes em executivo, legislativo e judiciário. É que na origem da Magna Carta está a ideia de que poder controla poder, devendo, portanto, o do rei sofrer limitações (Maciel, 2008, p. 1).

Ao Estado, cabe respeitar, sobretudo, as demandas normativas da Constituição Federal (1988), fazendo com que o exercício determinante da sua prática estabeleça o Estado constitucional de direito em prol dos benefícios aos cidadãos (Maciel, 2008).

No âmbito das políticas públicas educacionais, na Constituição Federal de 1988, além do art. 6º, que definiu a educação como um direito social e, portanto, fundamental,

também, dos art. 205 ao 214, orientam as bases do regime jurídico da educação, sendo ainda complementado por outros artigos dispostos no texto. Decerto, outro ponto de grande relevância no direito educacional foi a conversação da educação como direito público subjetivo, direito de todos e obrigação do Estado, assegurando a possibilidade de se responsabilizar a autoridade pública competente pela oferta do serviço. Dessa forma, a educação, para atingir seus objetivos previstos constitucionalmente, deve ser ofertada a todos, ficando assegurados os princípios da universalidade, da liberdade de ensino e de sua gratuidade (Pereira *et al.*, 2018, p. 238).

A universalização do ensino parte do princípio de valorização do capital humano, concebido pelas Organizações das Nações Unidas como elemento do cálculo do nível de desenvolvimento de um país (Calgaro, 2013). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é publicado pelas Nações Unidas com as expectativas dos países em relação aos seus desenvolvimentos para a sociedade. A Organização das Nações Unidas faz relatórios apontando a realidade de cada nação detalhadamente (Calgaro, 2013).

As Nações Unidas, para calcular o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), considera as vertentes dos índices de expectativa de vida; o da educação são outros fatores de referência, aí são mensuradas a alfabetização e a qualidade do ensino ofertado à população; o índice

de rendimento é também ponderado, ele define o padrão de vida do povo de cada país avaliado (Calgaro, 2013).

A universalização do ensino pode contribuir para a melhoria do IDH do país, considerando que ela é determinante para isso, uma vez que, com a melhoria do ensino, melhora também o cuidado com a saúde desenvolvido pelos educandos no universo escolar e a consciência para melhoria da qualidade de vida. Todo esse contexto favorece positivamente o próprio desenvolvimento da economia da nação (Calgaro, 2013).

Da seção, destacamos que a universalização da educação tem fundamentações legais suficientes para respaldar a sua implantação de forma ampla, cabendo, sobretudo, o respeito às legislações vigentes para definições de políticas públicas para atender a esses fins.

Accountability, universalização do ensino e Educação do Campo

Accountability é implantada na educação inicialmente no ano de 1983 nos Estados Unidos da América, na gestão do então presidente Ronald Wilson Reagan, fundamentada por meio de um relatório denominado “*A Nation at Risk*” (Uma Nação em Risco). O conteúdo trazia preocupação com relação à perda de

qualidade da educação para fins de formações pouco competitivas para alunos, o que poderia ocasionar perdas econômicas. Assim, é elaborado um modelo educacional com princípios mercadológicos (Afonso, 2009).

Em seguida, a Inglaterra também adere ao modelo, em 1988, com o Estado tendo o controle da educação, realizando um acompanhamento dos níveis dos educandos e das unidades de ensino e estabelecendo um sistema de premiação daqueles que atingissem melhores resultados (Afonso, 2009).

O Estado, como responsável central pelo sistema de avaliação e premiação, ganha força, tornando-se globalizado. Vários países passam a aderir ao modelo, mas surgem as críticas no sentido de não observância das particularidades culturais de cada região, como também a manutenção das desigualdades: os que têm melhores notas permanecem sempre tendo maiores atenções dos Estados em detrimento dos mais necessitados das políticas públicas (Afonso, 2009).

Entre os países que também adotam a aplicação de *accountability* na educação, mas com maiores pensamentos críticos, está Portugal, protagonizando as discussões pela democratização do sistema, fazendo com que as unidades de ensino, profissionais e educandos que não

conseguem atingir êxito nas metas estabelecidas possam ter as devidas atenções para sanarem as dificuldades apresentadas (Afonso, 2009).

No Brasil, a *accountability* na educação ganha forma na década de 1990 do século XX, compreendendo o terceiro governo civil após o regime militar, especialmente na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso. Com o propósito de acompanhar a qualidade do ensino oferecida é implementado um sistema de avaliação externa comum, centralizado, aplicado obrigatoriamente em todas as unidades escolares públicas (Ministério da Educação [MEC], 2017).

Surgindo a partir daí o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O SAEB, assim, é composto de avaliações em larga escala que, com seus resultados aferidos, alimentam estatisticamente o sistema educacional do país identificando deficiências e avanços, permitindo, segundo os seus propósitos, fundamentar políticas públicas para o setor (MEC, 2017).

SAEB – O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu principal objetivo é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira a partir da aplicação

de testes cognitivos nas áreas de língua portuguesa e matemática, que possibilitam aferir a proficiência nessas áreas, bem como por meio da aplicação de questionários para os estudantes, professores e diretores (MEC, 2017).

O que se propõe, assim, é a realização de um acompanhamento efetivo da qualidade do ensino ofertado na educação básica brasileira, identificando problemas que precisam ser resolvidos, diagnosticados pelos resultados das avaliações em larga escala, como também questionários aplicados aos protagonistas do processo ensino aprendizagem, de forma que a gestão possa, com isso, definir políticas mais eficazes para o setor (MEC, 2017).

Os discursos de implantações da *accountability* na educação, desde as suas primeiras manifestações nos Estados Unidos da América até os dias atuais, estão voltados para o objetivo primordial de promover a universalidade do ensino, ofertas de modelos educacionais com qualidade comum para todos, independente de onde estejam localizadas as unidades de ensino, tanto nos espaços urbanos, como também aquelas situadas nas zonas rurais (Afonso, 2009).

A *accountability* voltada para educação sofre críticas pelas suas orientações ideológicas iniciais com predominância dos princípios neoliberais,

voltadas para um sistema de ranqueamento, competitividade, enaltecendo as unidades escolares com melhores resultados avaliativos em detrimento daquelas que atingem as metas estabelecidas. A proposta afasta-se, assim, dos objetivos de universalização do ensino de qualidade para todos, promovendo as carências de atenções aos núcleos mais afastados, sobretudo as escolas voltadas para Educação do Campo (Afonso, 2009).

Com relação à Educação do Campo, culturalmente há discriminação das unidades escolares localizadas nas áreas rurais, resultado do processo histórico de valorização das regiões urbanas relacionado especialmente às industrializações, conforme destaca Santos (2017, p. 194).

Com fortes marcas do mundo urbano, a educação, nas escolas do campo, vivenciava um processo de marginalização, relegada ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que ignoravam o campo ou o identificavam como atraso e empecilho ao desenvolvimento. Considerada como “resíduo” do sistema educacional, a Escola do Campo adotava um currículo alheio às demandas do campo, que estimulava o abandono do campo ao tratar o urbano como superior ao rural. Nesse sentido, a educação que se constituísse como instrumento de superação dessa realidade deveria ter características bem diversas.

Para o rompimento do processo cultural instalado, embora a Constituição Federal de 1988 já contemplasse a universalização do ensino no Art. 214 (2016, p. 125), o Ministério da Educação instituiu o Plano Decenal de Educação (PDE) entre 1993 e 2003: “conjunto de diretrizes de políticas em processo contínuo de atualização e negociação” (Plano Decenal de Educação, 1993, p. 40).

No texto do documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993, p. 21), fica clara a necessidade de corrigir a falta de imparcialidade das atenções dadas entre a educação urbana e rural. Além disso, destaca que a solução da questão não requer uma demanda significativa de recursos, evidenciando que se trata de promover melhores elaborações de políticas públicas para o setor.

Há cerca de 230 mil escolas que não contam com os equipamentos e materiais mínimos para efetivação do ensino; essas escolas cobrem apenas 25% do total de alunos e situam-se, em sua maioria, na zona rural. Dotá-las desses meios e mesmo supri-las de recursos de educação a distância não seria tarefa de grande dificuldade.

Seguindo a mesma interpretação, o Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, instituído em 2014 com vigência até 2024, foi legislado contemplando no seu “Art. 2º São diretrizes do Plano Nacional da Educação: II - universalização

do atendimento escolar;” (Plano Nacional de Educação, 2014, p. 12). As unidades escolares rurais são mencionadas com observância da preocupação em respeitar as particularidades culturais existentes quando diz: “tender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais”.

Santos (2017, pp. 196-197), com relação ao Plano Decenal de Educação de 1993, destaca a menção à Educação do Campo trazendo a exaltação dada à necessidade de universalização do ensino, atendendo as particularidades, mas ofertando o ensino com a devida equidade.

A Educação do Campo (rural à época) comparece na estratégia f do segundo objetivo do plano, na qual se afirma o compromisso de universalizar, com equidade, as oportunidades educacionais e de manter níveis apropriados de aprendizagem para crianças de áreas rurais pobres. A intenção no texto do plano, em relação a esse objetivo, é a garantia da universalização por meio da diferenciação de métodos, estratégias educativas e modalidades apropriadas às necessidades desses grupos, garantindo-se, desse modo, tanto o acesso à educação quanto à qualidade da escola.

Considerar as particularidades culturais em universo heterogêneo é necessário para o atendimento da universalização a contento. As avaliações

diagnósticas com diretrizes democráticas podem contribuir para identificação das carências particularmente permitindo sanar os pontos que precisam de correções devidas. O Plano Nacional de Educação (2014, p. 62) nesse sentido legisla:

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.

Santos (2017, p. 199) enaltece a importância do diagnóstico no sentido de contribuir para a plena universalização do ensino contemplado no Plano Nacional de Educação, permitindo melhor compreender as necessidades educacionais, especialmente na Educação do Campo.

Um diagnóstico evidenciaria, por exemplo, a potencialidade do PNE para atingir a meta um, que objetiva a universalização da educação infantil na pré-escola até o ano 2016. A partir desse diagnóstico, seria possível mensurar o desafio e o investimento para o Estado de tal meta, o que é, inclusive, imprescindível no caso da Educação Infantil do Campo, na qual se identifica a intensificação do fechamento das escolas, o que pode levar as famílias a não matricularem as crianças dessa faixa etária na

escola, em função das distâncias a serem percorridas diariamente.

Assim, a *accountability* aplicada na educação, seguindo as orientações democráticas, pode contribuir para a efetivação da universalização, fazendo uso das avaliações diagnósticas identificando as carências particulares, agindo a partir daí com ações de políticas públicas respeitando, sobretudo a heterogeneidade das localidades onde as unidades escolares estejam inseridas.

Accountability, na concepção democrática, pode contribuir para efetivação da universalização da educação se contemplada a sua essência em promover a transparência das ações gestoras, indicando as reais carências a serem enfrentadas com promoções de políticas públicas eficientes (Maroy, Mathou, Vaillancourt & Voisin, 2015).

A articulação entre o Estado, a sociedade e as unidades escolares em prol dos mesmos objetivos possibilita a eficiência do sistema gestor educacional democrático. O foco, neste sentido, é atender ao que é pacificado pela legislação, ou seja, alcançar a universalização do ensino (Maroy *et al.*, 2015).

Os diagnósticos das realidades existentes podem ser eficientes para a construção da universalização do ensino, contudo, a utilização dos resultados

compreende etapas importantes do processo. A divulgação com fidelidade do que foi apreciado permite trabalhar ações mais focadas para soluções dos problemas existentes (Maroy *et al.*, 2015).

Um exemplo de sucesso na utilização da *accountability* para a universalização da educação é a província de Quebec, no Canadá. Um sistema gestor organizado construiu inicialmente uma cultura em que todos estão envolvidos no processo para alcançar os objetivos propostos, para o bem comum (Maroy *et al.*, 2015).

Três mecanismos seriam as chaves para o sucesso desta ação pública renovada. O primeiro é um papel proativo do Estado e seus componentes para garantir a disponibilidade e o acesso à educação (bem público), como também definir as diretrizes gerais. O segundo mecanismo proposto implica em manter a coesão de um sistema de ensino público e de garantir a universalidade do acesso, o que exige a manutenção dos níveis já existentes (Ministério, Comissão Escolar, estabelecimentos) e reforçar seu alinhamento em torno do ideal de educação do qual o Estado se faz responsável. O terceiro é a vitalidade da democracia nas escolas, juntamente com mecanismos de governança que envolvam os vários atores interessados, sobretudo os funcionários, quando tomam decisões (Maroy *et al.*, 2015, p. 10).

Os cuidados com as responsabilizações são também observados: no processo democrático não se atribui a agentes únicos, ponderando

sempre que a universalização é do interesse de todos, havendo a multiplicidade de ativos para cumprimento das responsabilidades – uma soma de esforços compartilhando as execuções de ações, no intuito de atingir a inclusão, isonomia e qualidade da educação (Maroy *et al.*, 2015).

Para o sucesso das ações da *accountability* em promoção da universalização, os interesses públicos, sociais e econômicos estão ajustados em um único propósito, os atores da educação não são excluídos, e sim participam ativamente das tomadas de decisões. As metas desejadas são estabelecidas grupalmente, definindo o envolvimento coletivo na responsabilidade a cumprir. Os mecanismos articulados primam pela mobilização do Estado, educadores, educandos, funcionários das unidades escolares e a sociedade (Maroy *et al.*, 2015).

O viés democrático segue o processo gestor, havendo prestação de contas com o objetivo de corroborar com a transparência da forma funcional da instituição, não focando em apresentar resultados para alcançar as metas estabelecidas, mas expondo o que de fato existe: as qualidades e possíveis deficiências (Maroy *et al.*, 2015).

Nessa seção, observamos que a universalização da educação implica a consideração de muitos fatores, pois são acontecimentos complexos com seus determinantes, não restritos às unidades escolares. Assim, as pessoas que movem as atividades educacionais, em especial os profissionais da educação e as próprias instituições, não podem ser julgadas pelas aferições de diagnósticos. Os bons resultados são tomados como exemplos a serem multiplicados e os maus são tratados como carências que precisam ser sanadas.

Considerações finais

O artigo apresenta pontos teóricos que focalizam as discussões direcionadas para compreender as políticas públicas de universalização com a contribuição estrutural da *accountability*, exclusivamente na educação, demarcando o(s) aspecto(s) e o(s) modelos de *accountability* nesta área, os conceitos ideológicos, a utilização dos diagnósticos para atendimento da universalização do ensino, especialmente na Educação do Campo.

O artigo se fundamenta na coleta de dados por intermédio das revisões bibliográficas e a pesquisa documental, tendo como objetivo compreender as bases legais da universalização do ensino, a aplicação da

accountability como orientação, contribuindo no planejamento para atender a esse fim.

Iniciamos o artigo pela compreensão da universalização da educação e as suas fundamentações legais associadas à aplicação da *accountability* na educação para compreensão da exploração dos diagnósticos concluídos pelas gestões, que são concebidos para orientação das elaborações de políticas públicas mais eficientes para contribuir na efetivação da universalização do ensino, especialmente na Educação do Campo.

Os conceitos históricos da implantação da *accountability* na educação apontam para um conflito ideológico, um conceito que defende a valorização dos bons resultados e outro, conforme orientações competitivas de mercado, afastando-se do universo social.

De forma crítica, outro sistema ideológico se destaca. Conforme pontos de vistas democráticos, defende a participação social na definição das políticas públicas para educação, respeitando as particularidades, mas com intuito do bem estar comum, permitindo prevalecer a autonomia do cidadão.

Portanto, com o respeito aos princípios da *accountability*, promovendo a transparência dos diagnósticos para a sociedade em geral, apresentando um compromisso por parte da gestão pública

com os cidadãos, respeitando os princípios culturais, é possível estabelecer políticas democráticas educacionais.

Assim, entendemos que é preciso enaltecer os resultados diagnosticados na educação, independente de atenderem ou não às metas estabelecidas, para possibilitar discussões com fundamentação para melhor atender às necessidades identificadas no sentido de contemplar melhoria da qualidade do ensino, visando à universalização desejada. Contudo, respeitando, sobretudo as particularidades grupais e as culturas estabelecidas em cada lugar.

Entendemos que *accountability*, pela dinâmica estrutural de envolvimento coletivo, pode contribuir de forma relevante para a efetivação da universalização da educação, conquista democrática que protagoniza por meio da exigência legal a garantia de que todos possam ter acesso à oportunidade do ensino de qualidade comum, sem discriminação qualquer.

Concluimos que, para o atendimento da universalização educacional, o papel do Estado vai além de atender às determinações legais, cabendo a ele promover um ensino atraente ao educando, permitindo que, assim, os mesmos possam construir as suas etapas na educação básica, qualificando-se para o

protagonismo produtivo social, rompendo com a perpetuação de sistemas promotores da desigualdade.

Contudo, cabe também à sociedade fazer valer os seus direitos por intermédio do exercício cidadão, quebrando a acomodação consolidada pelas ideologias predominantes com bases autoritárias, podendo estabelecer um novo ascender social com participação direta, impondo a efetivação das legislações, favorecendo a oferta de educação pública com a universalização de qualidade.

Assim, o artigo tornou-se importante uma vez que, ao final da pesquisa, consideramos ter composto um instrumento para reflexão que contribui intervindo em possíveis mudanças no sistema cultural de utilização da *accountability*, estimulando elaborações das políticas públicas educacionais de forma democrática e que objetivam a universalização do ensino com qualidade.

Por essa perspectiva, a pesquisa não se finda no contexto desse artigo. As considerações conclusivas podem fundamentar a perspectiva de alterações nas práticas existentes, valorizando as culturas locais, onde os resultados diagnosticados possam elaborar políticas públicas que sejam aplicadas às particularidades carentes, promovendo os

valores éticos dos grupos sociais e contemplando as legislações existentes.

Referências

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Recuperado de: <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>

Calgaro, F. (2013). *Brasil avança, mas educação freia desenvolvimento, indica IDH dos municípios*. Recuperado de: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/07/29/pais-avanca-mas-educacao-segura-desenvolvimento-indica-idhm.htm>

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado. Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Costa, D. S. (2009). A universalização da educação básica no Estado Constitucional. *Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*, realizado em São Paulo, nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009. Recuperado de: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manuel/arquivos/anais/sao_paulo/2039.pdf

Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. (1997). Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>

De Oliveira, F. (2003). *Crítica à razão dualista / O ornitorrinco*. São Paulo,

Editora Boitempo. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/250984713_Critica_a_razao_dualistaO_ornitorrinco

Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

Fernandes, R. (2016). *A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308882126_A_universalizacao_da_avaliacao_e_a_criacao_do_Ideb_pressupostos_e_perspectivas

Frigotto, G. (2014). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1129-1152. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>

Furtado, C. (2005). *Formação econômico-social brasileira*. CIA Editora Nacional, ed. 32. São Paulo. <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/atores/Furtado,%20Celso/Celso%20Furtado%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Econ%C3%B4mica%20do%20Brasil.pdf>

Lei nº 11.700 de 13 de junho de (2008). Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11700-13-junho-2008-576518-publicacaooriginal-99690-pl.html>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 (1996). – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Recuperado de: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf

Leite, G. (2014). *Considerações sobre a universalização da educação básica no Brasil*. Recuperado de: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/140020378/consideracoes-sobre-a-universalizacao-da-educacao-basica-no-brasil>

Luzenir, P., & Lagares, R. (2017). *Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 835-849. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.76080>

Maciel, J. F. R. (2008). *História do Direito à Magna Carta*. Recuperado de: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-magna-carta/1190>

Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2015). Nova Gestão Pública e Educação: A Trajetória da Política do Quebec de “Gestão Orientada por Resultados”. *Educação & Sociedade*, 36(132), 801-818. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152427>

Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). *Verbetes universalização do ensino. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Recuperado de: <http://www.educabrazil.com.br/universalizacao-do-ensino/>

Ministério da Educação (MEC). (2017). *Resultados preliminares do Saeb 2017 poderão ser acessados em maio*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb?start=40>

Organização das Nações Unidas. (2016). *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*.

Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/tema/odm/>

Pereira, R. T., Costa, J. M., Rolim, C. L. A., & Lagares, R. (2018). Processo de Efetivação das Políticas Públicas para a Educação Hospitalar na Região Norte do País. *Humanidades & Inovação*, 5(6), 236-248. Recuperado de: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/769>

Plano Nacional de Educação. (2014). Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 – Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado de: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>

Santos, M. (2017). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 185-212. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600965>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 25/10/2020
Aprovado em: 12/11/2020
Publicado em: 04/12/2020

Received on October 25th, 2020
Accepted on November 12th, 2020
Published on December, 04th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Claudius Vinicius Souza Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0003-4497-8740>

Maria José Pinho

 <http://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, C. V. S., & Pinho, M. J. (2020). *Accountability contribuindo na efetivação da universalização do ensino especialmente na Educação do Campo*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10848. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10848>

ABNT

OLIVEIRA, C. V. S.; PINHO, M. J. *Accountability contribuindo na efetivação da universalização do ensino especialmente na Educação do Campo*. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e10848, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10848>