



NITERÓI-FEUFF

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF

III ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE-RJ)



"O Novo Plano Nacional de Educação: desafios para a gestão educacional"



Niterói-RJ, 06 a 07 de Dezembro de 2012

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (FEUFF)
CAMPUS DO GRAGOATÁ

ORGANIZADORES:

WALDECK CARNEIRO
MARIA CELI CHAVES VASCONSELOS
DONALDO BELLO DE SOUZA
LORENA RIBEIRO

ISBN: 978-85-86166-56-3

APRESENTAÇÃO

Desde o final de 2010, aguardamos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que já deveria estar norteando as políticas de Estado para o período 2011-2020, com os seus desdobramentos nas esferas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Todavia, quase ao final do ano de 2012, ainda não se logrou o êxito esperado quanto à conclusão do processo de votação da matéria no Congresso Nacional, embora o Projeto de Lei (PL) 8.035/2010 tenha sido aprovado, pela Câmara dos Deputados, no mês de outubro do corrente ano. Mas ainda falta o pronunciamento conclusivo do Senado Federal.

Ao longo da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, inúmeros debates foram realizados, com a substantiva participação de diversas entidades da sociedade civil, entre as quais a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ocasião em que se analisaram as metas e estratégias do Projeto de Lei (PL) 8.035/2010, de autoria do Poder Executivo Federal. Ainda assim, o texto final do PL, sob lenta tramitação, não reflete integralmente o conjunto de decisões daquela Conferência, o que tem gerado muita frustração, mormente no tocante ao debate sobre a gestão, o financiamento e a valorização dos profissionais da educação. Cabe aqui registrar o posicionamento da Câmara dos Deputados, quando da votação do Projeto do PNE, que restituiu o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a área de educação, resgatando o posicionamento da CONAE sobre a questão. Resta saber se o Senado Federal manterá esta posição, quando examinar a matéria em caráter terminativo.

Ao escolher como tema central do III Encontro Estadual da ANPAE-RJ o “Novo Plano Nacional de Educação: desafios para a gestão educacional”, a intenção da ANPAE era refletir sobre alguns dos temas relacionados ao debate que o PNE suscita, possibilitando que estudantes de graduação, de pós-graduação, pesquisadores, docentes da educação superior e docentes dos vários níveis e modalidades da educação básica contribuam com essa discussão, no âmbito estadual, apresentando pesquisas e relatos das iniciativas que se efetivam, cotidianamente, no Rio de Janeiro, em especial no campo das políticas educacionais, da gestão da educação, do financiamento da educação e da formação e valorização dos profissionais da educação, eixos constitutivos deste III Encontro.

Além disso, o III Encontro Estadual da ANPAE-RJ insere-se nas comemorações dos 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento publicado em 1932, que propôs as diretrizes da organização da educação pública brasileira, de forma sistêmica, buscando consolidar os ideais republicanos, que, até o presente momento, ainda não se estabeleceram plenamente.

ORGANIZADORES:

Waldeck Carneiro

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Donald Bello de Souza

Lorena Ribeiro

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ FRENTE À RESOLUÇÃO Nº 1 DO CNE/MEC E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Isabela Pereira Lopes
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
isabelaufrij@gmail.com

A educação infantil ao longo das décadas vem tomando o seu devido lugar no palco das discussões acadêmicas e nas lutas dos movimentos sociais. Tal mudança tem demonstrado as possibilidades de estudos e áreas de atuação no qual é possível abordar a questão da educação infantil, uma delas as particularidades inerentes ao debate das unidades de educação infantil federais e/ou universitárias. Questionar estes espaços significa sinalizar suas identidades, marcadas ao longo do tempo por traços assistencialistas e higienistas que provocam marcas que perduram até hoje.

Este trabalho está organizado em dois momentos. No primeiro faço uma contextualização do processo histórico que percorreu a dicotomia entre as práticas assistencialistas até a luta por democratização de espaços onde ainda prevalece o benefício de uma educação infantil de qualidade para poucos. Outro ponto abordado está relacionado à visão de infância, que contribui e interfere nas práticas e políticas.

Desse modo vamos acompanhar o surgimento de creches universitárias na contramão de legislações democratizantes. Para contribuir com as reflexões desse trabalho, será utilizada a Escola de Educação Infantil da UFRJ, uma unidade de educação infantil, que conta com uma história de três décadas.

Apresento os antecedentes legais que culminaram em uma Resolução, que fixa normas que definem essas unidades de educação infantil. Nele também apresento um pouco do histórico da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Reunindo as histórias: do assistencialismo à luta por democratização

A Educação Infantil vem se desenhando ao longo da História em um grande território de tensões e lutas. Diversos autores apontam que seu histórico traz a marca assistencialista e higienista. Instituições de atendimento assumiram o papel de “proteger” as crianças de possíveis desvios e malefícios que a sociedade poderia causar. Essa característica histórica da Educação Infantil, ou seja, a marca da tutela do adulto sobre a criança tem provocado um ranço que perdura ainda hoje e que muitos estudiosos, profissionais e movimentos sociais buscam erradicar.

A princípio, discutirei como determinada visão de infância contribui e interfere nas práticas e políticas dirigidas à infância e, em seguida, problematizarei os caminhos que as instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos tomaram em nosso país

Pode-se dizer que a infância é uma construção social. Isso porque, segundo Arroyo (1994, p. 13) em cada sociedade e tempo da história, a criança foi vista de modos distintos e interessantes de serem analisados. Segundo Sarmiento (2001, p. 13-14) *a verdade é que se houveram sempre crianças, não houve sempre infância*. Este autor acredita que a aquisição de uma identidade própria por esta faixa etária é recente e arrisca dizer que é um projeto inacabado da Modernidade.

Ariès (1986) vai localizar na Modernidade, o surgimento do que vai chamar de *sentimento de infância*. Segundo Guimarães (2011, p. 28), esse sentimento estava *na contramão da vida das crianças misturada ao mundo dos adultos, que vigorava na Idade Média*.

Ariès (1986) localiza duas atitudes que surgem na Modernidade, na relação entre os adultos e as crianças: *a paparicação e a moralização*. A primeira vai acontecer predominantemente no bojo familiar, dando à criança um aspecto relacionado à ingenuidade e à pureza. Já a moralização, vai fundar-se na religiosidade, impulsionada por ciências emergentes, onde a criança vai ser vista como ser incompleto, em falta e que necessita ser disciplinada.

As primeiras experiências em creches foram possíveis apoiadas por descobertas científicas, principalmente no campo da microbiologia, que tornou possível, por exemplo, uma amamentação artificial, que independia da mãe. No Brasil inicialmente chegaram as ideias, inspiradas por creches já consolidadas na França, desde o final do século XIX. O jornal *A Mãe de Família*, de autoria do médico Carlos Costa, que segundo Turack (2008) circulou entre 1879 e 1888, é um exemplo dessas novas ideias difundidas socialmente.

O surgimento da creche se deu após o aparecimento da escola, que assumia um papel de complementar a educação familiar para as crianças maiores. A preocupação com uma educação complementar e especializada para crianças menores, somado ao trabalho materno fora do lar, após a Revolução Industrial, propiciou o surgimento de espaços destinados a cuidar desses filhos de mães trabalhadoras.

No Brasil as políticas assistenciais no atendimento das crianças pequenas têm visibilidade nos anos 1920/1930, mas segundo Nunes (2000, p. 66) *suas bases materiais começam a ser delineadas no final do século XIX*. É nesse período que muitas mudanças políticas ocorrem no Brasil. O movimento abolicionista e a Proclamação da República configuraram-se como os mais influentes na vida social e deram início a um projeto de modernidade no Brasil.

A mulher trabalhadora e seus filhos pequenos aparecem em um contexto de desigual apropriação da riqueza. Imersas em uma sociedade que justificava as desigualdades, com ideias moralistas e preconceituosas, a mulher vai entrar na competição pelo mercado de trabalho. Inicialmente estas atividades estavam relacionadas ao trabalho doméstico, mas com o crescimento fabril no fim da República Velha, estas mulheres garantem seu espaço no mercado de trabalho industrial. Começam a aparecer então as primeiras creches no interior das grandes fábricas, que

atendiam os filhos dessas operárias.

Segundo Vieira (1986) e Kishimoto (1988) essas iniciativas empresariais, que procuravam garantir a incorporação das mulheres, como mão-de-obra nessas fábricas, foram determinantes no surgimento das primeiras creches.

Assim, podemos perceber que o nascimento da creche no Brasil acontece a partir da demanda das mulheres, e da inserção delas no mercado de trabalho. Trabalho feminino e creche, desde o início do século XX, implicam-se mutuamente.

Havia uma crescente mobilização de luta das classes de trabalhadores. Estes defendiam melhores condições de trabalho para que as mulheres pudessem dispor de mais tempo para se dedicar aos filhos e à família. Somente em 1932 é que se regulamentam o trabalho feminino, com o Decreto 21.417/A, relacionadas à proibição do trabalho noturno, regras que protegiam a gestante e igualdade nas remunerações. Portanto, inicialmente, a reivindicação por creches não estava em discussão no debate da classe trabalhadora. As iniciativas para a infância eram puramente assistencialistas e, pouco a pouco, foram ganhando novo lugar social.

O assistencialismo configurou-se como uma prática social que deu suporte ao higienismo. Um dos traços que caracterizam essa afirmação é o fato de que essas experiências apresentarem como foco central a família, em seus discursos e não a criança. Assim a família era educada e moralizada.

Por não ser entendida como um direito (da criança), o atendimento às crianças pequenas vai continuar assumindo no Brasil, o caráter assistencialista e filantrópico dos seus primórdios. Essa filantropização vai se manifestar tanto no âmbito das políticas públicas como nas iniciativas privadas. Para Nunes (2000, p. 101) esse atendimento integra *um corpo simétrico de concepção e de prática sócio institucional*. Essas instituições estavam ancoradas na ideia dominante de assistência aos pobres como modo de reprodução social da família dos trabalhadores. Com isso estava integrado a esse discurso, o fato de ajuda à criança e sua família, principalmente à mãe trabalhadora.

Apenas nas décadas de 1970 e 1980 a creche passa a ser uma demanda popular, desencadeando a Constituição de 1988.

Mas, para Nunes (2000, p. 104) o contexto social dos anos de 1990 parece ainda carregar um complexo sistema de crenças e valores que ainda impedem o reconhecimento social da infância. A existência das creches ligadas às universidades e instituições federais, ainda como benefício de seus funcionários, é um sinal da conservação desta perspectiva assistencialista e que despotencializa a criança, principalmente quando o funcionamento destas instituições acontece prioritariamente para atender a demanda das famílias e não das crianças.

Neste contexto histórico-político é importante salientar que os grupos que começam a se

organizar e dão origem posteriormente aos fóruns de educação, já reivindicam uma educação infantil com qualidade. Para Kramer (2006, p. 801) estes grupos agem de *modo vigilante e articulado dos encaminhamentos políticos e da busca de alternativas para que o exercício de direitos legitimados sejam realmente efetivos para as crianças*. Como constata Kramer: *nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil*. Desse modo, desde o seu início, esses fóruns de educação infantil que formam uma rede nacional conhecida como Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) têm reafirmado seu papel vigilante e denunciante dos principais problemas que mobilizam a área.

A creche como benefício do servidor: as primeiras experiências

No contexto de lutas e conquistas crescentes, surgiram as primeiras unidades destinadas à Educação Infantil, em universidades federais brasileiras. A pioneira neste sentido foi a Universidade Federal de São Paulo, em 1971, seguida da creche da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estas creches consolidaram-se no contexto educacional, inspirando práticas para o surgimento de novas creches universitárias e para a educação brasileira.

No plano das políticas públicas de atenção à infância e à educação de crianças de 0 a 6 anos, a primeira iniciativa no âmbito federal aconteceu em 1974, com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE). Naquele contexto vigorava a concepção de educação compensatória, ou seja, o atendimento tinha por finalidade compensar as possíveis carências das crianças pobres, utilizando mínimos recursos públicos. Segundo Kramer estas iniciativas tiveram *o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau*. (2006, p. 801). No entanto, despotencializavam as crianças e as práticas educacionais, na medida em que as enfocavam somente na perspectiva preparatória.

No que diz respeito às creches universitárias, pode-se dizer que a década de 1980 representa um momento de expansão. Uma explicação para essa multiplicação de creches federais foi o Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986, que apresentava a creche no local de trabalho como um direito para servidores federais, homens e mulheres.

É importante notar que se estabelece aí um retrocesso e uma contradição. Ao mesmo tempo em que o país vive a conquista do direito por parte das crianças da educação em creches e pré-escolas, garantido pela Constituição de 1988, outra medida legal garante o atendimento nestas instituições como benefício dos servidores federais. Até hoje, as creches universitárias vivem os desdobramentos desta situação política.

Neste contexto de creche como benefício, surgiu no Rio de Janeiro, a Creche Universitária

Pintando a Infância, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que atualmente denomina-se Escola de Educação Infantil da UFRJ. Inspirada por uma cultura higienista e que relacionava Educação e Saúde como indissociáveis, esta creche foi instalada e lá permanece até os dias atuais nas instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). Administrativamente, a creche deixou de ser setor do hospital em 1987, passando a ser estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor. No início da década de 1990 passou a fazer parte da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais (PR-4), onde permanece nos dias atuais.

Com o avanço na legislação, várias creches universitárias foram criadas. Segundo estudos de Raupp (2004) foram registrados o surgimento de 15 novas creches universitárias, no período compreendido entre 1980 e 1992.

No que diz respeito à legislação, se a Constituição foi um grande passo para as creches, depois inúmeros documentos confirmaram e trataram de especificar as demandas da Educação Infantil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e a Política Nacional de Educação Infantil (2004). Mais recentemente, foram produzidos os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Planos Nacionais de Educação (PNE).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, como educacional. Passa esta a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Esta lei vai deixar claro que a distinção entre creche e pré-escola será apenas para definir o critério de faixa etária, sendo de 0 a 3 anos entendida como creche, enquanto que 4 a 6 será denominada pré-escola. Portanto, esses espaços destinados a esta faixa etária exclusiva serão consideradas instituições de Educação Infantil.

Guimarães (2011, p.30) ressalta que do ponto de vista jurídico e real, antes da LDB esses espaços eram, predominantemente iniciativas comunitárias, ligadas a Secretarias de Assistência Social ou Bem-Estar e não às Secretarias de Educação.

Esse panorama histórico é importante para pensar o início das unidades de educação infantil federais, que tem o seu início ligado ao assistencialismo e ao higienismo e também a Escola de Educação Infantil da UFRJ, já que este foi criado inicialmente por iniciativa de uma médica do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), a Dra. Dalva Sayeg, que inclusive foi a primeira diretora da creche e permaneceu nesta função durante dois anos.

Para entender o processo de criação das creches federais, é essencial entender o impacto do Decreto nº 977, de 10 de Novembro de 1993. Este decreto vai revogar leis anteriores, instituindo as modalidades de assistência direta e indireta. A primeira diz respeito às creches próprias e a segunda modalidade representa um valor pago diretamente ao servidor.

O Decreto nº 977 marcou profundamente a história das creches universitárias, pois este vedou a criação de outras creches universitárias. Mas ainda assim, segundo estudos de Raupp (2004), três novas creches foram criadas após a publicação do decreto. No Rio de Janeiro, um exemplo dessa ruptura foi a Creche UFF¹, que surgiu em 1997 e na década de 1980 já lutava por sua existência, segundo sua proposta pedagógica.

O PNE 2001 apresentou metas para 10 anos (2001 – 2010) e traçou um diagnóstico da Educação Infantil na época. Este documento procurava justificar a crescente demanda da modalidade no Brasil e no mundo. Este plano tinha um foco muito mais consistente de garantias no Ensino Fundamental, enquanto que a Educação Infantil parecia ser algo para o futuro, com a ideia de ampliação. Alguns autores criticam fortemente a versão final do PNE, ressaltando que o documento aprovado pelo parlamento está longe de responder os anseios da sociedade.

O atual PNE 2011 (2011 – 2020), que ainda aguarda aprovação e está sendo amplamente discutido em Fóruns Estaduais e por Interfóruns, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), focaliza de modo mais consistente a Educação Infantil. Na 1ª das vinte metas, pretende *universalizar, até 2016, o atendimento da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos*. Essas metas são orientadas por diretrizes que visam, entre outros pontos a: *universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais*. Mas se levarmos em consideração que existem metas do primeiro PNE, que não foram atingidas, fica evidente a sensação de lacuna que o próximo PNE já causa.

No contexto das conquistas legais e discursivas no campo da infância e da Educação Infantil, o MEC instituiu a Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de Março de 2011, nele foram fixadas normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil, universitárias e/ou federais. A Resolução vai estabelecer vários pontos, mas alguns que merecem destaque e que serviram de base para reuniões internas, fóruns e encontros das unidades de Educação Infantil contempladas pela resolução:

- I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;
- II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;
- (...)
- IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos.

Essa resolução surgiu de uma consulta feita pela Associação das Unidades Universitárias

Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), que encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação buscando esclarecimento e orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento. A ANUUFEI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorecer a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente.

Os encaminhamentos que culminaram na Resolução

A Resolução N° 1, de 10 de março de 2011, deliberado pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, pode ser entendida como uma determinação para que todas as unidades de educação federais cumpram-na, mas na verdade essa legislação, procura suscitar o debate no âmbito universitário, no que diz respeito ao lugar que essas unidades de educação infantil irão assumir na academia.

Para este trabalho nos debruçamos na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para entender os desafios e contradições que esta resolução provoca em instituições, que já trazem uma identidade de décadas marcada pelo assistencialismo e como esta unidade vem encarando o desafio de colocar em prática o que fixa a resolução.

Segundo Campos (1999) *vivemos hoje um momento extremamente importante de introdução de reformas em vários campos educacionais. A reorganização institucional e legal iniciada a partir da redemocratização do país inclui decisivas mudanças na educação.* Entre essas reformas que perduram até os dias atuais, aquelas relativas à educação infantil estão entre as mais enfatizadas.

A atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta-se como um verdadeiro “divisor de águas” para a Educação Infantil, já que descreve pela primeira vez num documento oficial, a educação infantil como um direito das crianças. Ainda presente no teor de lei, não existe uma obrigatoriedade explícita nesta legislação, com relação a este direito da criança. Mas a LDB configura-se como um grande avanço, já que transforma a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Os debates atuais referentes à Educação Infantil procuram perceber qual é o seu lugar. Quando esse aprofundamento é especificamente sobre a Resolução que afeta diretamente às creches universitárias, essa procura por identidade fica ainda mais evidente.

Como foi afirmado anteriormente, muitas transformações que vem ocorrendo na área educacional e, especialmente na Educação Infantil, foram motivadas por um encadeamento de leis que provocaram profundas mudanças nas creches e pré-escolas, entre ela. Somado a isso é possível notar que mais recentemente estamos acompanhando orientações no sentido de não apenas ampliar

a oferta de educação infantil, mas qualificá-la. Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2008) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2009), culminando em 2ª edição de documento intitulado *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009) vêm norteando significativas mudanças no que diz respeito à consideração do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil, fortalecendo-a como direito da criança, explicitando critérios de qualidade para o atendimento.

Olhando historicamente, podemos dizer que várias leis serviram de norteador para a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, entre elas a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Segundo Oliveira (2002, p. 36) muitas *contribuições desse ordenamento legal, vêm sendo incorporadas à política nacional para a educação infantil*. Esta autora destaca como principais: a criança como um sujeito de direitos; o regime de colaboração mútua entre União, estados e municípios; a responsabilidade dos municípios no que diz respeito à oferta da educação infantil; o fato da educação infantil ser considerada primeira etapa da educação básica e o entendimento de que a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se no mínimo, em nível médio.

Para Oliveira, *a consideração da criança como sujeito de direitos é o ‘carro-chefe’ de toda a mudança legal*. Tal constatação é fundamental para entender as tensões e lutas que as creches universitárias vêm enfrentando, diante do debate acerca do lugar que ocupa na universidade onde está inserida. Se estes espaços surgiram atendendo lutas por mães e posteriormente, pais trabalhadores que almejavam por um espaço conveniente onde pudessem confiar seus filhos, hoje a principal discussão é a respeito do atendimento nestas unidades, que se geridos com verbas públicas e atendendo os critérios de funcionamento, toda e qualquer criança tem direito de ter acesso a estes espaços de qualidade na educação infantil.

De Pintando à Infância até a Escola de Educação Infantil: trajetórias.

Segundo dados de seu histórico, levantados na Proposta Político Pedagógica, atualmente sendo revista, tendo em vista a institucionalização, e no levantamento realizado por Ferreira & Cancian (2009), a Escola de Educação Infantil da UFRJ foi criada inicialmente *para atender às mães servidoras da universidade* e posteriormente, como um benefício aos servidores da UFRJ e finalmente aos estudantes da universidade, com exceção daqueles cursando especialização *lato sensu*. Este último reconhecido após a Resolução Nº 1, no Edital de Acesso para o Ingresso no ano de 2012, para a EEI-UFRJ.

A Escola de Educação Infantil da UFRJ foi inaugurada em 24 de junho de 1981, com o

nome de Creche Universitária Pintando à Infância. Desde a sua fundação a unidade está localizada nas instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG).

Ancorada numa concepção higienista, sua primeira direção foi assumida por uma médica pediátrica Dr^a. Dalva Coutinho Sayeg, que permaneceu na unidade por dois anos.

Até o ano de 1987 a unidade funcionou como setor do IPPMG, com a finalidade de ser segundo Sayeg, um *local social, porque a mãe estudante vai trabalhar*.²

A unidade permaneceu durante os seis primeiros anos de sua existência, como setor do hospital pediátrico (IPPMG) e após uma reestruturação política e funcional, foi inserida na estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor (DAMS). Esse setor atualmente é conhecido como Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST) e é um órgão administrativo da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4) e sua principal atuação diz respeito às perícias médicas.

Em 1990 a até então Creche Universitária Pintando à Infância, passou a fazer parte da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais da PR-4, situação que perdura até os dias atuais.

Durante o ano de 2002, ocorreram mudanças políticas que foram favoráveis à unidade, no sentido de dar visibilidade a este espaço, no âmbito universitário. Neste ano tomou posse o reitor Prof^o Carlos Lessa, que em seu discurso de inserção no cargo, fala da ausência de um Plano Diretor, afirmando que a universidade *foi criando historicamente seus conteúdos por improvisações e casuísmos*.

Segundo o PPP da unidade este reitor assumiu publicamente seu compromisso com a Creche Universitária. Um indício encontrado diz respeito a sua promessa, em “formatura” de crianças da creche, onde o site da UFRJ noticia que *após a execução do Hino Nacional, o reitor Carlos Lessa falou em seu discurso que existe um projeto de construção de uma segunda creche junto ao Cap-Fundão, que vai ampliar em mais dez vagas em cada turma no novo prédio*.

Se esse projeto acabou não se concretizando, o Plano Diretor acabou tendo o seu debate iniciado na gestão de Carlos Lessa, o que acabou configurando um avanço para a Escola de Educação Infantil, já que na gestão posterior, o reitor Aloísio Teixeira lança o Plano Diretor UFRJ 2020.³

A Escola de Educação Infantil da UFRJ é contemplada neste plano, que prevê a *expansão acadêmica da Faculdade de Educação pertence ao Centro de Convergência CCJE-CFCH-CLA*.⁴ *Esta edificação faz parte da construção do pólo de educação integrando o futuro CAP (Colégio de*

²Segundo depoimento da Dr^a. Dalva Sayeg ao jornalista Glauco Carneiro, para *Sociedade Brasileira de Pediatria*. (2010)

⁴Centros de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Letras e Artes (CLA).

Aplicação) e *Unidade de Educação Infantil*, segundo o Plano Diretor UFRJ 2020 (2009, p. 119). A atual gestão do reitor Profº Antonio Carlos Levi parece vir reiterando os projetos previstos no Plano Diretor UFRJ 2020, inclusive a construção do Pólo de Educação.

Se para a Escola de Educação Infantil da UFRJ, migrar da atual instalação para a nova representa um avanço, nas outras instituições envolvidas: Faculdade de Educação e Colégio de Aplicação da UFRJ pode não representar o mesmo avanço.

A Faculdade de Educação localiza-se na Urca, no campus da Praia Vermelha, bairro nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, em prédio histórico ao lado da Escola de Comunicação (ECO) e do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE). A Faculdade de Educação, representada por seus servidores sinalizou aceitar a mudança, desde que essa esteja fundamentada em uma integração com *seus parceiros tradicionais, especialmente o Colégio de Aplicação e as Licenciaturas*.⁵ Já o Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (CAPED), entidade de organização dos estudantes do curso na Faculdade de Educação da UFRJ, mostrou-se contrário à *transferência para a Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, devido à intrínseca relação do reordenamento espacial com o projeto de sucateamento da Educação Pública, em específico das Universidades Públicas*.⁶

Já o Colégio de Aplicação está localizado em outra área nobre, no bairro da Lagoa, mas em imóvel pertencente à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Segundo a Seção Sindical dos Docentes da UFRJ (*Adufrj-SSind*) a luta por prédio próprio é uma das antigas reivindicações.

Quando a unidade comemorou vinte e cinco anos de sua existência, passou a ser chamada de Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ). Sobre o uso da nomenclatura “escola”, Kuhlmann (1999, p. 61) vai dizer que *certamente, creche e pré-escola são instituições não-escolares ou extra-escolares, se entendermos por escola o ensino fundamental*. Mas o próprio autor alerta para o fato de que essa caracterização deve ser adotada com certa cautela.

Se a comunidade escolar reconhecia a mudança na denominação para Escola de Educação Infantil da UFRJ, como legítima e parte do processo de consolidação e institucionalização do espaço, nas outras esferas universitárias isto vem acontecendo lentamente. O contracheque dos servidores lotados na Escola de Educação Infantil, por exemplo, no ano de 2011 ainda informavam o nome “Creche Universitária”.

Se a escola comemorava em 2006 seus vinte e cinco anos de existência, paralelo ao fato enfrentava dificuldade em seu quadro de pessoal, mais especificamente, a falta de professores. Segundo o PPP da EEI-UFRJ, essa ausência de profissionais se intensificou *com a aposentadoria e*

⁵Compromisso enviado em 2009, ao então reitor Aloísio Teixeira. Citado e disponível no Jornal ADUFRJ, nº 734, de 19/12/2011.

⁶Disponível em <http://ufrjcaped.blogspot.com.br/2009/04/analise-sobre-o-plano-diretor-e.html>.

evasão de um número expressivo de recreacionistas e a extinção deste cargo no quadro de pessoal da universidade durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Inicia-se então a luta por contratação de professores com habilitação específica em educação infantil.

A solução urgente encontrada na época foi uma seleção simplificada, realizada em conjunto com a Faculdade de Educação, para a contratação de vinte professores substitutos, mas essa era apenas uma medida paliativa, já que a luta por concurso público continuava.

Ainda em 2006, por conta dessa maior aproximação com a Faculdade de Educação, iniciada mais precisamente em 2004, uma docente dessa instituição assume a direção da EEI-UFRJ. Com isso a unidade passa a ter uma maior visibilidade no meio acadêmico, fato que pode corroborar com este fato diz respeito ao Manifesto realizado pelo Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ. Nele afirma-se que a unidade *enfrenta sérios problemas que estão diretamente relacionados à sua estrutura e quadro de pessoal, uma vez que, não sendo uma unidade (acadêmica), as possibilidades orçamentárias se restringem completamente.* O Manifesto já sinaliza as demandas de uma futura e urgente institucionalização afirmando: *Concordamos plenamente que a EEI-UFRJ se torne uma unidade acadêmica o mais rápido possível, e, portanto contando com orçamento específico para atender suas demandas, e que esteja vinculada ao CFCH nas mesmas bases em que o CAP-UFRJ está.*

Essa gestão intensifica a sistematização no que tange à institucionalização e na construção de um Projeto Político Pedagógico.

A principal conquista dessa gestão foi a abertura de um concurso, em 2008, tendo em vista a posse de Técnicos em Assuntos Educacionais – TAE's (com experiência em Educação Infantil e/ou Supervisão Escolar), inclusive o conteúdo da prova apresentava uma ênfase à educação infantil

Segundo a Proposta Político Pedagógica da EEI, a partir de 2010, trinta e um TAE's assumem, alguns exercendo funções diretamente ligadas à coordenação, supervisão e administração escolar e a grande maioria na regência de turma. Tal fato gerou insatisfação de alguns, que veem nessa prática um desvio da função original, para o qual realizaram concurso.

Inicialmente todos os TAE's do concurso de 2008, eram lotados automaticamente na EEI-UFRJ, mas com a crescente mobilização e realocamento desses servidores, outros técnicos foram chamados nos anos de 2009 e 2010 e alguns, segundo ordem de classificação, tinham outras opções de lotação, incluindo a EEI-UFRJ.

Em 2009 com a saída da então diretora Prof^a da Faculdade de Educação, esta sugere o nome de uma das TAE's, que na época realizava o trabalho de Supervisão na EEI. Esta indicação foi aceita pela Pró-Reitoria de Pessoal. Essa gestão que atuou durante período inferior dos dois anos previsto, realizou um intenso trabalho no sentido de dar andamento ao trabalho de institucionalização e solicitação de um novo prédio. Nesse período todo o espaço de discussão

coletiva estava debruçada na elaboração de um documento solicitando a construção de uma nova sede da Escola de Educação Infantil da UFRJ. Com a saída dessa diretora, uma nova TAE que assumia a função de coordenadora é indicada para finalizar essa gestão.

No ano de 2011 o Prof^o. Antônio Carlos Levi assume o cargo de Reitor da UFRJ. A escola realiza uma consulta entre os servidores para levantar a próxima direção. O nome das pessoas interessadas em assumir direção (geral e substituta) e coordenação (administrativa e pedagógica) passaram pelo aval da Pró-Reitoria de Pessoal e passam a vigorar.

Atualmente a escola conta com a maior parte da equipe de Técnicos em assuntos educacionais e tem recorrido novamente aos concursos simplificados para complementar o quadro de regentes de turma.

A Escola de Educação Infantil foi configurando a sua identidade com o passar dos tempos, e tem sido durante esse tempo, encarada como uma conquista para o servidor da universidade. Tem uma clientela bem diversificada, composta por inúmeras categorias profissionais: docentes de inúmeras áreas do conhecimento e técnicos administrativos que desempenham diferentes funções na universidade. A EEI-UFRJ, portanto não é uma creche para ricos ou pobres, mas para servidores. Daí sua característica multifacetada, diante dos desafios que o cotidiano apresenta. A Resolução Nº 1, com suas normas, apresentou-se como mais um desafio que a EEI-UFRJ e as creches federais brasileiras em geral, precisam encarar para transformar esse espaço em algo democrático e que alie o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão.

Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

(KUHLMANN, 1999, p. 54)

Vivemos atualmente um momento de grande efervescência no campo educacional, com planos, propostas, resoluções e leis que pretendem mudar radicalmente as estruturas principalmente da Educação Básica no país. Kuhlmann (1999, p. 53) reconhece que *tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvesse sido até então*. Existem na Resolução analisada, algumas normas que são comuns a qualquer espaço educacional, tais como Regimento e Proposta Pedagógica. Na EEI-UFRJ, apesar de já haver uma proposta pedagógica e uma discussão anterior para a aprovação de um regimento, a Resolução reacendeu o debate acerca desses documentos e mesmo da qualidade educacional da instituição. Após a divulgação da Resolução Nº 1, criou-se comissões, grupos de trabalho e

representações, que tem como principal motivador, os debates que dizem respeito há esses documentos que vão reafirmar ou redescobrir a identidade da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

A Escola de Educação Infantil da UFRJ desde sua criação, em 1981, está submetida a outros órgãos e aos interesses e demandas desses. Se observarmos o organograma da Pró-Reitoria de Pessoal, vamos perceber que a Escola de Educação Infantil – EEI- UFRJ aparece ao lado dos seguintes setores: Divisão de Legislação (DVLE), Divisão de Recursos Humanos (DVRH), Divisão de Remuneração e Benefícios (DVRB), Divisão de Pessoal (DVPE), Subcoordenação de Divulgação e Comunicação (SDC), Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST), Divisão de Desenvolvimento (DVDE) e a Subcoordenação de Demandas Judiciais (SDJ).

No que diz respeito ao lugar que a Escola de Educação Infantil – EEI-UFRJ irá ocupar na Universidade ainda não há um consenso, mas os anseios da maioria dos presentes apontam para os encaminhamentos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas

A Jornada Interna da EEI que aconteceu em outubro de 2011, acabou encaminhando e motivando a criação de um Grupo de Trabalho instituída pelo Pró-Reitor de Pessoal e divulgada através da Portaria nº 289, de 16 de janeiro de 2012 e divulgado no Boletim da UFRJ, nº 04, em 26 de janeiro de 2012.

O GT firmou uma *parceria entre o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), a Faculdade de Educação (FE-UFRJ) e a PR-4 para acolher a EEI-UFRJ como centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão vinculada ao CFCH.*⁷

A Jornada Interna da EEI-UFRJ de 2011 sintetizou no encontro os anseios do Ministério da Educação, declarados na Resolução, trazer o debate acerca da identidade de cada unidade de educação infantil para dentro da universidade. Foi realmente um espaço democrático onde todas as instituições puderam defender seus pontos de vista e todos os sujeitos da comunidade escolar tiveram seu espaço de voz garantido. Esse movimento institucional acabou iniciando os trabalhos do GT, com o intuito de aprofundar questões da Resolução e os encaminhamentos para a institucionalização da EEI-UFRJ.

Portanto é possível notar que a Resolução Nº 1, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, já conseguiu conflagrar uma movimentação institucional em prol de fazer com que a Escola de Educação Infantil da UFRJ permaneça como unidade de educação infantil cumprindo o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão e ampliando o que já era realizado antes da inclusão de políticas públicas democratizantes no âmbito universitário. Se antes os atendidos eram crianças que faziam parte de um mínimo grupo beneficiário, daqui para frente, o que se pretende é que todas as famílias tenham oportunidade de pleitear acesso para seus filhos, neste espaço público e com investimento federal. É por isso que a maioria tem lutado.

⁷Segundo Relatório de reunião do GT de institucionalização da EEI-UFRJ, realizada em 07 de março de 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alunos da creche se formam no jardim III. *Notícia UFRJ*. Rio de Janeiro, 20 dez 2002. Disponível em: <http://www.ufrj.br/mostraNoticia.php?Noticia=393_Alunos-da-Creche-se-formam-no-Jardim-III-html>. Acesso em: 27 mai 2012.
- ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, M. G. A construção social da infância. In: *Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos*. Contagem-MG: CAPE/SMED, 1994, p. 11-17.
- ANUUFEEI. *Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil* Disponível em: <<HTTP://w3.ufsm.br/anuufei/>>. Acesso em: 27 mai 2012.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis de Trabalho. Rio de Janeiro, 1 mai. 1943.
- _____. Decreto nº 21.417/A, de 17 de maio de 1932. Regula as condições de trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. República dos Estados Unidos do Brasil, 17 mai. 1932.
- _____. Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986. Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 out. 1986.
- _____. Decreto nº 977, de 10 de setembro de 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 nov. 1993.
- _____. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil./Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 16 jul. 1990.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do*

Brasil, Brasília, 20 dez. 2010.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 9 dez. 2009.

_____. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 11 mar. 2011.

_____. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 abr. 1999.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68, 1999, p. 126-142.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. – 6. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Considerações e posicionamento do CAPED 2008 a respeito das diretrizes para o Plano Diretor. *CAPED*. Rio de Janeiro, 19 jun 2008. Disponível em: <<http://ufrjcaped.blogspot.com.br/2008/6/consideraes-e-posicionamento-do-caped.html>> Acesso em: 27 mai 2012

Dalva Coutinho Sayeg, uma vida dedicada à pediatria social (1928-2010). *Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP*. Rio de Janeiro, 20 set 2010. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/show_item2.cfm?id_categoria=52&id_detalhe=1694&tipo=s> Acesso em: 27 mai 2012.

Discurso de posse do Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro Carlos Lessa. In: *Revista Rio de Janeiro*, n. 8, p. 127-133, set/dez, 2002.

Edital de Admissão 2012 – Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ). *Edital de 07 de Novembro de 2011*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pr4.ufrj.br/documentos/EDITAL_EEI_20112012_2.doc> Acesso em: 27 mai 2012

Emenda ao orçamento pode criar “Complexo Educacional”. In: *Jornal da Seção Sindical. Sindicato dos Docentes da UFRJ. ADUFRJ*. Rio de Janeiro, ano X, n. 734, 19 dez 2011.

FERREIRA, I. M. S. & CANCIAN, V. A. (Org) *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*. Goiânia: FUNAPE, 2009.

GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) *Educação Infantil Pós LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil

e/é fundamental. In: *Educação & Sociedade*, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, outubro, 2006.

NUNES, D. G. *Da roda à creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Organograma da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4). Disponível em: <<http://www.pr4.ufrj.br/principal.htm>> Acesso em: 27 mai 2012.

Plano Diretor da Universidade Federal do Rio de Janeiro 2020. Rio de Janeiro, abr, 2011. . Disponível em: <http://www.ufrj.br/docs/plano_diretor_2020/PD_2011_02_07.pdf> Acesso em: 27 mai 2012.

Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, out 2007. Disponível em: <<http://www.pr4.ufrj.br/ppp.htm>> Acesso em: 27 mai 2012.

_____. (Em revisão) Rio de Janeiro, 2012. (mimeo)

Proposta Pedagógica da Creche UFF (Universidade Federal Fluminense). Niterói, 15 abr 2000. Disponível em: <http://www.uff.br/creche/proposta_apresentacao_01.htm> Acesso em: 27 mai 2012.

Portaria nº 289, de 16 de janeiro de 2012. Rio de Janeiro. In: *Boletim UFRJ*, nº 04, 26 jan 2012. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/docs/boletim/2012/04-2012.pdf>> Acesso em: 27 mai 2012.

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004.

Relatório de reunião do GT de institucionalização da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 27 mar 2012. (mimeo)

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.) *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28.

TURACK, Cynthia Fevereiro. *Mulheres-mãe: memória e construção de sentidos no discurso do periódico A Mãe de Família (1879-1888)*. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil: do mal necessário a lugar de compensar carências: rumo à construção de um projeto educacional*. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

ACAMPANDO E BRINCANDO – UMA EXPERIÊNCIA DE SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Prof. Esp. Leandro Gouveia Almeida
Universidade Federal Fluminense - UFF
Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI
leandro00_gouveia@yahoo.com.br
Prf^a Dr^a Tania Marta Costa Nhary
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
taninhary@gmail.com

Introdução

O presente trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, busca contemplar as reflexões sobre educação e ludicidade a partir de fragmentos de narrativas de experiências vividas em atividades realizadas com alunos do Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI – UFF, dentro da disciplina de Educação Física, mais especificamente, na atividade intitulada ‘*Acampando e brincando*’, realizada dentro do próprio colégio.

O referencial teórico metodológico adotado se fundamenta na Socioantropologia do cotidiano de Michel Maffesoli, sobretudo no conceito de *socialidade*, e no Paradigma da Complexidade de Edgar Morin pelo enfoque dado a *relição de saberes*. Alinhada à estas perspectivas, a pesquisa narrativa, compreendida como fenômeno e como método, se consubstanciou como procedimento investigativo.

Alinhado ao pensamento de (CHAVES, 1999), que entende a narrativa como fenômeno e como método, buscou-se as relações entre as experiências anteriores, o vivido cotidianamente pelo grupo de alunos, e as perspectivas futuras de formação dos mesmos. Desta maneira, ao final da experiência foram pedidos relatos e escritas de si dos alunos a partir do vivido, se atentando sempre para as relações, os sentimentos e o sentido de todo contexto experimentado através dos jogos e brincadeiras propostas na referida atividade.

A ideia da atividade surgiu com uma turma do 1º ano do ensino médio, turma esta que sempre foi apontada pelos docentes, em anos anteriores, como de muito bom desempenho em todos os aspectos. Entretanto, no início do ano de 2011, o grupo apresentara atitudes bem diferentes do que todos estavam acostumados. A turma que sempre foi elogiada passou a ser pauta permanente nas reuniões semanais da escola, sendo unânime entre os professores de que algo estava errado,

visto a mudança significativa de comportamento da turma. Os discentes se ‘fechavam’ para os novos professores e, pior, os laços de união do grupo/turma pareciam estar comprometidos, não havia mais aquele sorriso da época do ensino fundamental. Portanto, surgem alguns questionamentos considerados relevantes. Quais atividades podem valorizar o sentimento de solidariedade? Qual seria o papel da Educação Física Escolar nesse contexto? De que maneira a Educação Física Escolar poderia contribuir para reverter tal situação? Com um tempo maior de convivência e em uma esfera diferenciada seria possível interferir no quadro? De que forma? As estratégias seriam de mais jogos e brincadeiras ou mais diálogos? A partir de tais indagações surgiu a ideia de resgatarmos a amizade, o respeito, a socialização entre a turma e, ir além, despertando a confiança, o espírito de grupo/equipe, sentimentos de solidariedade, liderança e partilha entre todos, inclusive os docentes, por meio de atividades diferenciadas, mas que podem fazer parte das propostas de ensino da educação física, como o acampamento em tela.

O projeto criado tinha como objetivo potencializar todas as características mencionadas anteriormente. Entendia-se que promovendo um convívio por um tempo maior em situações diferentes das vividas cotidianamente na escola, seria possível contribuir para uma mudança positiva do quadro até então instalado. Outra questão fundamental seria a utilização dos jogos e brincadeiras de forma lúdica, tendo em vista que para alguns autores como Huizinga (2004), o jogo ou brincadeira não fica somente no âmbito fisiológico nem se trata simplesmente de um reflexo psicológico, ou seja, passa do ponto físico ou biológico. É uma função significativa que, para o autor, evade a vida real. Na perspectiva da complexidade, de Morin (1999), o fenômeno humano pode ser interpretado em diversas dimensões: pedagógica, social, cultural, biológica, histórica, política, etc., assim, o jogo como fenômeno social e cultural, contemplaria a possibilidade de uma formação mais complexa desse grupo de alunos.

Entretanto, foi preciso colocar o projeto em prática, logo, o primeiro passo foi levar a ideia aos alunos, até porque a proposta era fazer algo de maneira democrática, onde todos os alunos pudessem opinar através de ideias e propostas. Feito isto, a divulgação para os alunos foi um sucesso, todos ficaram muito eufóricos e o “clima” começou a mudar, mas ainda era pouco, era preciso contextualizar todos os detalhes para que não houvesse erro ou evitá-los ao máximo. O passo seguinte foi formatar os horários e atividades⁸ em comum acordo, tarefa esta realizada sempre durante as aulas de Educação Física e que acabava envolvendo debates, ‘brigas’, acordos, conflitos, ou seja, era um espaço aberto onde cada um se expressava a seu próprio modo.

Percebemos então que antes mesmo do acampamento começar oficialmente seus objetivos

8Os alunos entraram na escola para o acampamento por volta de 17h de sexta-feira e permaneceram até o outro dia (sábado), às 14h.

iam sendo atingidos de forma implícita, fazendo com que nas conversas em sala de aula já fossem trabalhados alguns valores como respeito, democracia, liderança, o saber ceder, saber ouvir, a socialização, dentre outros.

Passado aquele momento era preciso a autorização dos responsáveis e da direção do colégio. A proposta foi apresentada e aceita pela coordenação e direção, mostrando muita confiança na atividade a ser ministrada. Em relação aos responsáveis, foi destinado um tempo na reunião do trimestre para apresentação dos objetivos e da forma de organização do evento, de forma que fosse sanado qualquer tipo de dúvida, afinal de contas era normal certo receio, pois era um acontecimento inédito para todos. Professores e alunos precisavam de um voto de confiança, e isso nos foi dado. É sobre esta experiência que vamos nos deter nesta comunicação, nos fazendo valer dos fragmentos narrativos de alguns participantes da atividade, visto que pelo caminho percorrido pela memória foi possível sentir diferentes fruições que emanaram dos jogos e brincadeiras experimentados em espaços que ultrapassaram os limites das ‘quatro linhas’ da quadra esportiva, metaforicamente falando. As narrativas, se valendo do simbólico, explicitaram o vivido na atividade no viés da ludicidade. Relacionando os sentimentos, as emoções, o social, o afetivo e a *proxemia* (MAFFESOLI, 1987) foi possível reconhecer o valor da ludicidade, nos aspectos que se referem à socialização, integração, amizade, conflito, união, solidariedade, ordem, desordem, etc. Nessa compreensão e nas reflexões memorialísticas das práticas de atividades lúdicas que vão além das ‘quatro linhas’ realizadas com estudantes do COLUNI, que se encontram as bases desse texto.

Da perspectiva teórico-metodológica.

Michel Maffesoli, sociólogo francês contemporâneo, deixa bem claro que procura ultrapassar o ato da explicação e vai à busca de uma compreensão, que deve estar para além da questão do utilitarismo. Em sua abordagem “fenomenológico-compreensiva, Maffesoli propõe uma superação das categorias comumente utilizadas nas investigações sociológicas, pois acredita que o mundo social não poder ser reduzido ao mundo da produção” (TEIXEIRA, 1990, p. 98).

Para Maffesoli (1995), os objetos de estudo que estão somente ligados ao econômico e ao político, se encontram esgotados e saturados. E isto é denominado de *lado iluminado*, onde a razão, a lógica e o racional estão em primeiro plano. Preconiza então uma maior valorização do cotidiano, das menores partículas, dos ‘pequenos nada’ (MAFFESOLI, 1984), que para alguns poderia passar despercebidamente. Nomeia assim de *lado sombra*, colocando em maior visibilidade o sensível e a emoção.

Para o autor, não é preciso negligenciar e nem deixar totalmente de lado o econômico e a razão, porém, é preciso que adicione o “sonho ou o imaginário”. Com este pensamento, propõe um

instrumento de investigação social que contemple simultaneamente “a lucidez crítica e o sonho ou a poesia”; deseja que o todo seja explorado. A partir desses pressupostos foi possível refletir sobre as atividades escolares que estão mais voltadas para o lado sombra da cotidianidade, como o acampamento, que envolve a emoção, o sensível, o lúdico, o coletivo, o estar junto e etc. Isto, alinhado à Educação Física Escolar com uma ótica diferenciada, cria possibilidades de se desenvolver pelos jogos e brincadeiras (*pequenos nada*) aprendizagens e experiências que promovem e desenvolvem competências importantes como capacidade cognitiva desenvolvimento do raciocínio lógico e de estratégias, capacidade de solucionar problemas, aprimorar a atenção e a concentração; promover a disciplina, a determinação, o desafio, a autonomia, a autoestima, a solidariedade, a cooperação, a criatividade, a confiança, etc.

Michel Maffesoli (1995) vê na circulação dos afetos e paixões o cimento que estrutura a *socialidade*, que integra os diversos ‘elementos do social e do homem contraditorial’, associando o lazer, a criação e o prazer de estar - junto. Para o autor, o homem busca uma maneira de desfrutar junto, com o outro, um presente eterno, uma comunhão. Dessa forma, a atividade do acampamento objetivou levar os discentes e docentes a sentir, conviver, conhecer e fazer em função do todo, do grupo, ou seja, buscou fortalecer o sentimento de *socialidade*.

O solo paradigmático que norteou a compreensão da pesquisa ora apresentada se sustentou também nas idéias de Edgar Morin. Pensador contemporâneo, historiador, filósofo e sociólogo francês, que entranha-se na pós-modernidade fazendo valer o pensamento complexo. Com novas formas de pensar, compreende os saberes para além de uma forma fragmentada e enxerga uma possível (re)ligação dos saberes, com uma ótica sobre as instituições de ensino que perpassa aspectos físicos, culturais, de relações humanas, sociais, e a relação com o meio.

O procedimento metodológico de coleta de dados, no recorte da pesquisa aqui apresentada, teve por intenção captar o sensível que envolveu a realização da atividade ‘*Acampando e brincando*’, e, para tal, se valeu das narrativas dos discentes. Ao optarmos por fazer da narrativa dos alunos uma fonte de pesquisa, através da escrita de si sobre a atividade, alinhamo-nos à ideia de Chaves (1999) quando afirma que há em torno da narrativa um aumento importante e significativo como instrumento metodológico, contribuindo de forma relevante para o desenvolvimento profissional, de pesquisa e ensino. Para a autora, a narrativa como fenômeno e como método se mostra de maneira atuante no que diz respeito ao aspecto pessoal. Segundo Chaves (1999),

Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida – as suas e as dos outros – podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do “self” e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas

perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida (In TEIXEIRA, 1999, p.1).

Para o pesquisador o ato de narrar é muito importante e significativo, pois o leva para além do patente, da norma, em direção ao latente, à vida. Para isto é necessário uma escuta sensível que seja capaz de objetivar a subjetividade das histórias de vida, levando-nos a aprender, a analisar e interpretar os aspectos demonstrados nessas histórias transformando-as em narrativas, logo abrindo um diálogo referente ao que emerge da fala ou escrita dos entrevistados. Desta maneira o pesquisador entra em forte comunhão com o processo investigativo, e isso ocorre por estar bem próximo das experiências humanas, sobretudo quando comparado com os métodos estatísticos e quantitativos. Pode-se dizer que o método da narrativa faz o pesquisador se entrelaçar com questões metodológicas, epistemológicas, ontológicas, se embrenhando na multidisciplinaridade.

Transcorrendo sobre o conceito da escrita de si, pode se afirmar que a mesma é formativa, isto porque entre a história vivida e a experiência, emanam reflexões sobre a própria identidade, fortalecendo a formação enquanto pessoas e profissionais (NÓVOA, 1995), no caso específico, enquanto alunos. Portanto, as histórias parecem estar prontas para relatar significado, valores e mergulhar na compreensão, reflexões, discussões e debates de uma dada situação.

Com efeito, a narrativa é capaz de ligar o conhecimento ao sentimento e o pensamento à ação. Logo, as histórias de vida como metodologia de pesquisa, emanam interpretações reflexivas e ricas e vem se constituindo ao longo dos últimos anos como produção científica, com uma forte ótica de percepção e compreensão das visões de mundo, dos diferentes contextos sócio-históricos. Percebe-se, então, a narrativa como um viés capaz de levar a compreensão da vida como obra, como uma trajetória particular envolvida em uma teia de significados explicitados no momento de contar uma história, pois “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

A metodologia das narrativas se mostra muito interessante, no sentido de que atualmente nos encontramos em um processo de saturação de alguns paradigmas que perpetuam um estilo mecânico e engessado, fundamentados em fragmentos de saberes e uma razão fechada (MORIN, 1996).

A sensibilidade deve estar para além do narrado, muitas das vezes é preciso perceber e interpretar o não dito, o que o olhar diz, o que os corpos afloram e o silêncio revela, ou seja, é preciso focar os ‘*pequenos nada*s’ (MAFFESOLI, 1984). É necessário compreender as histórias, para que seja possível estabelecer as ressignificações narradas, isto dialogando com a escrita do outro de forma respeitosa, crítica e profunda. Com efeito, Chaves (1999) afirma que “o processo de fazer sentido, de dar sentido/significado mesmo, através da narrativa, pode ser visto como

emancipatório, pois oferece uma forma de dar expressão à experiência pessoal” (p. 6).

De acordo com Josso (2004), com as narrativas torna-se possível um discernimento entre experiências coletivas e experiências individuais, portanto, tais experiências nos ajudam a compreender situações e/ou acontecimentos. Neste sentido que a presente pesquisa, pelo viés narrativo das experiências vividas no acampamento, tomou forma e luz dentro do ambiente escolar, favorecendo os dois aspectos ressaltados pela autora citada.

Na perspectiva de Passegi (2002), as histórias de vidas ligadas à forma de memorial estão dispostas em duas vertentes: uma é a dimensão institucional⁹, a segunda está atrelada a utilização do memorial como um espaço subjetivo de reflexão, onde as experiências podem ser socializadas. Utilizamos-nos desta segunda dimensão na presente pesquisa, tendo como pressuposto a reflexão, compreensão e socialização do vivido através das experiências criadas e proporcionadas de forma lúdica através de jogos e brincadeiras praticadas na atividade proposta. Logo, trata-se de um ‘memorial pontual’ sobre uma atividade em si, mas que produz uma teia de significados, visto que remete as experiências vividas em diferentes contextos e tempos daquele que narra. Nesse sentido, procuramos tecer um emaranhado de fios narrativos com a experiência vivida e o cotidiano escolar ministrado dentro da Educação Física Escolar, no que diz respeito à ludicidade com os alunos do COLUNI. No entanto, para esse trabalho em tela, foram selecionados fragmentos dessas narrativas como indícios dos resultados alcançados preliminarmente. Falando de si, de suas experiências, expectativas, mostrando as emoções, as formas de viver o social, foi possível levar os discentes a compreensão da importância do lúdico na socialização dentro do espaço escolar em experiências que ultrapassam as ‘quatro linhas’¹⁰.

Jogando e brincando

A questão das relações humanas talvez se configure entre as mais complexas existentes em nosso meio. Portanto, surge a necessidade de se compreender as diversas formas dessas relações, inclusive as corporais, como formas de linguagens mais espontâneas, um modo livre, natural de se estabelecer relações com os outros e com o mundo. Essa expressão corporal favorece a proximidade, segundo Maffesoli (1987) uma *proxemia*, fazendo sentido ao estar junto, ao vibrar em comum, e que pode se estabelecer através da ludicidade, do amor, das emoções partilhadas. A solidariedade, a amizade, o companheirismo precisam envolver a criança/adolescente em sua totalidade, evitando a dicotomia corpo/mente, atribuindo uma integração e um resgate de valores,

⁹Sua utilização está voltada para a avaliação de candidatos em concursos.

¹⁰A metáfora utilizada remete as quatro linhas das quadras esportivas, lugar formal (clássico) das aulas de Educação Física.

hábitos e atitudes. Nesse entrosamento de ideias mergulhamos em algumas noções de Maffesoli, onde uma delas é “a estética” que está de acordo com um vibrar em comum. Maffesoli cita A. Riegl que

descreve um *estilo ótico* e um *estilo tátil* (lembro apenas que o primeiro remete as formas luminosas e inspirou os diversos classicismos, enquanto o segundo enfatiza mais tudo que favorece o contato ou privilegia os relacionamentos das pessoas e das coisas). O primeiro é mecânico, enquanto o último é orgânico. Apropriando-me dessa proposição, digo que a tendência dominante dos fatos sociais observada atualmente pode ser perfeitamente explicada pela categoria tátil. A valorização multiforme do corpo de que falei remete ao palpável e uma atmosfera geral que favorece o tocar. Enquanto o ótico é a escolha da perspectiva que privilegia o longínquo, *historicizando-se*, o tátil favorece tudo o que está próximo (*proxemia*), o cotidiano, o concreto. É nesse sentido que se pode compreender a estética e ligá-la ao interesse pelo presente que prevalece em nossa época (MAFFESOLI, 2009, p. 68).

Assim, o *tátil*, está muito além de um simples tocar, indo ao encontro e a favor das relações de proximidade. Buscamos desta maneira, compreender o ser humano nos aspectos bio-psico-sócio-culturais. Para elucidar as questões relacionadas aos conceitos de jogos e brincadeiras, nos alinhamos a Nhary (2006), onde a autora afirma que podemos encontrar no jogo uma ótica direcionada para uma atividade lúdica, com movimentos livres e de forma aleatória sendo mais complexa que a brincadeira. Em relação à brincadeira, além de obter as características mencionadas anteriormente assume outro papel. Pode haver representação de personagens e (re)significação de objetos, somando-se ainda possíveis interrupções e retomadas da atividade sem qualquer restrição de tempo, onde participantes podem entrar e sair a qualquer hora.

Assim, no ambiente escolar, e mais especificamente nas aulas de Educação Física, os jogos podem ser considerados em diversas maneiras: desporto, contestes, estafetas, cooperativos etc. Objetivamos, na atividade descrita, os jogos e brincadeiras dentro das aulas de Educação Física Escolar no COLUNI, que levam a possibilidade de ir além de simples gestos padronizados. Buscando compreender a linguagem do corpo como forma de vida e expressão, valorizando o esporte no seu “sentido mais amplo”¹¹, “constituindo o sentido/significado do seu *se-movimentar*” Kunz (2004), contemplando os sujeitos livres, emancipados, reflexivos etc.

Com efeito, nos alinharemos ao jogo na perspectiva de Huizinga (2004) que entende o mesmo em aspectos muito importantes. O autor destaca que o jogo vai além de um fenômeno fisiológico, psicológico, físico ou biológico, para ele é uma função “*significante*”, isto é, encerra um determinado sentido. Precisamos levar em consideração no jogo seu caráter estético, sem deixar de lado suas características fundamentais.

¹¹Verificar a obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de Elenor Kunz, 2004.

Huizinga considera que

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica do jogo. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios, reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo (HUIZINGA, 2004, p. 5).

É no âmbito do divertimento que procuramos considerar o jogo em sua totalidade, de maneira mais ampla, autônoma e compreensiva. Para tal precisamos “destruir o determinismo absoluto do cosmos” Huizinga (2004, p. 6) sem uma visão rígida e mecânica elevando o prazer de brincar “porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (idem, p. 6) Percebe-se desta maneira, certa coerência em compreendermos o jogo em consonância com Huizinga, a partir de uma ótica voltada para uma “função social” e “forma significativa”, considerando assim, o jogo como “fator cultural da vida”. Associando o jogo ao social, em particular, o autor ressalta ainda que o jogo é uma atividade voluntária e deixa de ser jogo quando é sujeito a ordens, se transformando em uma imitação forçada, isto porque a característica da liberdade deve ser preservada pelo simples fato de brincar, assim como o fazem as crianças e os animais.

Algumas características do jogo são apontadas por Johan Huizinga, como o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Outra característica diretamente relacionada à anterior é que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’, torna-se uma “evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”. Ressalta também, ser possível ter o jogo a capacidade de, em algum momento, absorver por inteiro o jogador.

Ainda mais uma característica a destacar é que o jogo se distingue da vida ‘comum’, isto tanto pelo lugar quanto pela duração. O jogo se articula em um caminho e um sentido próprio. No jogo, em sua decorrência, tudo se torna movimento, pode haver mudança, alternância, sucessão, associação, separação, se relacionando ao ‘Tetragrama’ de Morin, que considera a ordem, a desordem, a organização e as interações como partes fundamentais e relacionais em todo e qualquer sistema.

Mais uma característica do jogo é apontada por Huizinga, o jogo sendo criador de ordem, *é ordem*, introduzindo “na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada” Huizinga (2004, p. 13). Portanto, temos no jogo a tensão, o equilíbrio, a compensação, o contraste, a variação, a solução, a união, o conflito, o fascínio, o fator cativante e por fim, duas qualidades que, segundo Huizinga, são as mais nobres: “o ritmo e a harmonia”. Nesse sentido, o

jogo como fato social é formador, logo, deve fazer parte do contexto educativo.

Outra perspectiva sobre jogo é a defendida por Daolio (2004), que diz respeito ao de Educação Física no trato com o ser humano devendo estabelecer dimensões culturais ligadas ao corpo e movimento. O autor entende o ser humano em sua totalidade, englobando os aspectos “fisiológicos, psicológicos e sociológicos”, essas três dimensões jamais podem se separar, bem diferente de uma Educação Física que está ou esteve direcionada somente para os aspectos biológicos. Essa matriz de pensamento tem sua origem na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrita por um coletivo de autores¹², que aponta a questão da cultura corporal e sugere um currículo sustentado por cinco pilares, a saber: jogo, esporte, dança, luta e ginástica. Esses pilares foram contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, lançados pelo Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental, em 1997. O documento em questão ainda é um norteador das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar na atualidade.

Pretende-se com isto, aguçar a sensibilidade para a dimensão simbólica. Não se trata de priorizar tão somente o gestual técnico, mas dar espontaneidade e criatividade, leveza e riqueza ao movimento; o “ritmo e a harmonia” citados por Huizinga (2004), valorizando a ‘cultura corporal do movimento’. Logo, é pensar o corpo e suas manifestações como pertencentes à cultura em que o homem está inserido. Não podemos nos afastar dos aspectos estéticos e subjetivos, devemos nessa perspectiva ter o jogo como produtor de um corpo com possibilidades de “expressão dinâmica de cultura”.¹³

Parece haver, neste sentido, uma necessidade de trabalhar a “Educação de corpo inteiro”¹⁴, sem dicotomia entre corpo e mente. A escola tradicional acaba por desconsiderar os movimentos, as brincadeiras, os jogos e fantasias, com isso preconiza uma criança estática, crendo que haverá um aprendizado por conta disso. Acreditamos na liberdade e criatividade em movimento. Freire (1989) acredita também que a criança é “especialista em brinquedo”. O autor pontua que a Educação Física escolar deva ter início, meio e fim nela mesmo e não servindo como auxílio em outras disciplinas. O autor crê numa contextualização do movimento e isto fica claro, quando

Se for possível promover o desenvolvimento de uma habilidade motora, como girar, por exemplo, dentro de um contexto de brinquedo, porque fazê-lo isoladamente? Não vemos razão para “treinar” fora do jogo aquilo que pode ser realizado significativamente dentro dele (FREIRE, 1989, p. 134).

12A obra em questão é de autoria de Valter Bracht, Celi Nelza Taffarel, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares, Elizabeth Varjal.

13 Ver obra intitulada *Educação Física e Conceito de Cultura*, de Jocimar Daólio (2004).

14 expressão faz referência à obra *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*, de João Batista Freire, de 1989.

O significado e o contexto precisam tecer caminhos juntos, respeitando e utilizando os saberes dos alunos, fazendo com que os mesmos possam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo oportunidades da criança/adolescente (re)significar seus hábitos, valores e atitudes através dos jogos e brincadeiras.

Percorrendo algumas das temáticas sobre o jogo, chegamos a Gilles Brougère (1998). Para o autor o jogo parte de uma realidade para outra. O jogo, em sua concepção genuína, educa a criança para crescer e ao mesmo tempo a prepara para o futuro. Sua análise maior está voltada para o fato do que o jogo pode gerar e não o próprio jogo, portanto o ato de jogar é primordial em sua análise.

Tentando nos aprofundar ainda mais, chegamos a Roger Caillois, um pensador francês cujo sua compreensão maior perante o jogo está direcionada como fenômeno sócio-cultural. Para o autor, o jogo está atrelado ao limite, à liberdade e a invenção, nos levando a refletir sobre uma ideia de facilidade, risco ou habilidade, remetendo-o a descontração e diversão. Nesse sentido o jogo se opõe ao trabalho e ao caráter sério da vida real. Isto acontece ainda que as crianças brinquem se reportando a situações adultas.

Assim, diante do descrito acima, Nhary (2006) compreende que o jogo conduz a uma descoberta de nós mesmos e a uma gama de atitudes que se mostram para nós e para o corpo social que está em nossa volta.

Caillois (1990) trata o jogo como uma atividade complexa (pois o considera uma atividade livre, onde diversão não combina com obrigação); delimitada (pois o tempo e o espaço são definidos anteriormente); incerta (depende da capacidade e liberdade de inventar de quem joga); improdutiva (porque não gera bens e tudo volta como começou a partida); regulamentada, (pois há uma só legislação e irrealidade em relação a vida normal).

Para o autor, o jogo pode ser considerado em quatro dimensões. Isso não significa dizer que estejam voltados únicos e exclusivamente para tais categorias, mais exercem uma ou outra predominância. As rubricas/categorias podem ser apontadas como: competição, sorte, simulacro e vertigem, que respectivamente são chamadas de: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

Temos também, segundo Caillois (1990), a *padia* e o *ludus*, compreendendo a primeira como a liberdade e o estado de euforia que são controlados pelo *ludus*. Sendo assim, o *ludus* regula a *padia*. Vale ressaltar que tanto a *padia* quanto o *ludus* não são categorias dos jogos, e sim formas de se jogar.

Nesse sentido, trabalhamos e acreditamos em uma possibilidade melhor em relação à compreensão do jogo em seus sentidos, funções e reflexões direcionadas para o âmbito escolar. Assim, entendemos o jogo alinhando e entrelaçando em suas noções e perspectivas apresentadas pelos autores aqui referidos, com o paradigma da complexidade de Edgar Morin e o fenômeno

sócioantropológico de Michel Maffesoli.

Jogando, brincando, acampando e narrando

Com efeito, buscou-se através dos jogos e brincadeiras mergulhados na ludicidade encontrar o lado afetuoso, social, o sentido do estar juntos, muitas vezes demonstrados nas minúsculas partículas. A esse respeito à aluna Thaynná escreve assim: *“Foi uma experiência que aproximou os alunos com os alunos e alunos com os professores. Todas as atividades propostas tinham como objetivo, além de deixar um clima agradável, unir os participantes, e foi conquistado. Tivemos brincadeiras no escuro, na quadra, em grupos, em duplas. Tivemos o momento da ‘cantoria’ e etc. Várias pessoas se mostram diferentes, principalmente os professores que interagiram de forma positiva com os alunos”*. Raphaela acrescenta: *“foi uma experiência que com certeza marcou a vida de todos os participantes. Todos os alunos se ajudaram, participaram das atividades (mesmo com receio em algumas) e, juntos, conseguimos mudar certos comportamentos. Os Professores mostram-se diferentes, assim como os alunos. Isso ajudou na convivência de ambos durante o ano”*. Temos também o seguinte depoimento na escrita de Renan: *“foi uma atividade de integração para a turma e que proporcionou uma união entre os alunos que no momento estavam em grupos ‘fechados’. Além da união que o acampamento promoveu entre os alunos, ainda auxiliou na relação com os professores que acabamos nos aproximando mais, até os vistos como ‘carrascos’. Por isso foi uma atividade benéfica que só nos proporcionou pontos positivos na integração aluno-aluno e aluno-professor, além de ser bastante divertida”*. Desta maneira os estudantes demonstraram todo sentimento de companheirismo, amizade, respeito, ajuda mútua, solidariedade e etc.

Em relação aos jogos e brincadeiras, Daniel comenta: *“As atividades desenvolvidas promoveram o trabalho em equipe, como o do pára-quedas e o caça ao tesouro. A montagem das barracas promoveu o companheirismo entre os participantes, pois apenas dois alunos sabiam montar e foram eles que ajudaram a montar todas as barracas”*. Em relação à brincadeira do pára-quedas, Polliana assim a descreve: *“Quando usamos o pára-quedas como ferramenta, foi bem legal, porque mostrou que a turma mesmo com suas diferenças conseguiu apresentar o companheirismo”*.

A primeira brincadeira foi a do pára-quedas, que consistiu em estendê-lo no centro da quadra de esportes da escola. Todos os participantes se posicionaram à sua volta obedecendo alguns comandos que foram realizados de forma sincronizada, ou seja, todos sempre ao mesmo tempo realizaram a atividade em equipe, unidos, respeitando e compreendendo o tempo do outro, sendo solidários e harmoniosos. As fotos a seguir ilustram tais momentos.



Figura I: ‘Sobe pára-quedas’ – Foto: Leandro Gouveia

A ludicidade foi a trama para aflorar sentimentos que Nhary (2006) entende fazerem parte do lúdico como fator de elevada importância na formação do cidadão, em sua socialização e vida cultural. Constatam-se esses sentimentos na escrita de Filipe: *“Foi uma ótima experiência, ao chegar à escola senti algo diferente no ambiente. Professores que nunca imaginei, falando algo sem ser a matéria de sala de aula, podíamos mostrar para eles quem realmente éramos nós, um tratamento melhor com nossos companheiros, tudo isso fez criar um sentimento de harmonia, amor, alegria e felicidade. O acampamento foi especial para mim e me lembro até hoje do dia”*.

Outras brincadeiras deram o tom na noite de sexta-feira, antes do rodízio de pizza¹⁵, no pique corrente, por exemplo, a euforia era clara, como explica Carlos: *“Eu estava em êxtase, já tinha feito a brincadeira antes, mais não sei por que no dia do acampamento foi diferente, todo mundo estava muito animado e feliz”*.

¹⁵ A refeição da noite foi um ‘rodízio de pizza’ que foi entregue na escola por um restaurante próximo. O colégio proporcionou sucos, iogurtes, biscoitos, arroz, farofa e molho para o café da manhã e almoço, respectivamente. A pizza e a carne do churrasco foram compradas com verba restante da formatura do ano anterior e foi complementada por uma quantia em espécie dada por cada aluno.



Figura II: 'Arrumação das barracas' Foto: Leandro Gouveia

O 'pique corrente' consiste em um aluno ser o 'pegador', o mesmo tenta alcançar os colegas, que por sua vez tentam fugir. Assim que o 'pegador' alcança um ou mais colegas, esses dão as mãos uns para os outros, formado uma grande 'corrente humana'. Mais uma vez o espírito de grupo, a união, respeito ao limite do outro, solidariedade e interação apareceram de forma latente. A foto a seguir se refere a tal atividade.



Figura III: 'Pique corrente' Foto: Leandro Gouveia

Mais um jogo da noite que transcorrerá de forma em que o prazer estava posto, o que remete ao sentido lúdico. Trata-se do *pique bandeirinha*. Não foram preconizados movimentos alienados e

mecânicos, visto que através dos jogos e brincadeiras é possível atingir muito mais do que gestos descontextualizados. Para (FREIRE, 1989) a escola não precisa castrar o movimento da criança para que haja o aprendizado. O autor afirma, ‘que a criança é especialista em brinquedo’, portanto, sugere uma educação de corpo inteiro.¹⁶



Figura IV: “Pique bandeirinha’ Foto: Leandro Gouveia

Para tal jogo é necessário que um grupo alcance a ‘bandeirinha’ que está no outro lado. O objetivo é levar a bandeira para seu próprio lado, sem deixar que o outro grupo alcance os jogadores, portanto deve haver união, liderança, estratégias, integração e sintonia. Os sentimentos emanados durante o jogo são explicitados por Maria: “*Foram despertados os sentimentos de amizade, solidariedade, companheirismo e etc. A todo o momento tínhamos que ajudar ao outro. Nesse jogo, além de nos divertir, reforçamos os laços, aproximando todos os alunos*”.

Os laços, como foram citados anteriormente, assim como os saberes, precisavam ser (re)ligados (MORIN, 1996), logo, uma das brincadeiras do ‘*acampando e brincando*’, foi o ‘*desembaraço humano*’. Esta atividade consiste em formar um círculo com todos os participantes dispostos de mãos dadas. Cada integrante precisa memorizar o companheiro de sua direita e de sua esquerda, em seguida é colocada uma música, onde todos soltam as mãos e começam a dançar e ou se movimentar. Quando o som pára todos param imediatamente e buscam seus amigos que estavam de mãos dadas anteriormente. O grupo fica muito ‘embaraçado’ e o objetivo é desatar o grande ‘nó’ que se forma, isto sem deixar que nenhuma mão se solte, entretanto é necessário, liderança, espírito de grupo, integração, democracia, solidariedade, respeito ao próximo e proximidade (*proxemia*). Em relação a esta brincadeira a não distinção de corpo e mente fica clara na escrita de João: “*Foi bem complicado aquele emaranhado de gente, mais ao mesmo tempo eu senti que corpo e mente*

¹⁶ Ver obra de João Batista Freire: *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física, 1989.*

era uma coisa só, tínhamos de pensar de forma integral, demorou mais a turma conseguiu”.



Figura V: 'Desembaraça humano' Foto: Leandro Gouveia

Os jogos e brincadeiras foram programados para contemplar o prazer em primeiro lugar, o prazer de estar junto em comunhão e afetar o ser de maneira que a socialização fosse encarnada. Para tal, fomos além, promovendo também uma cultura corporal lúdica. Nesse sentido, nos apropriamos do conceito de cultura de Morin (1996), que se revela nos modos pensar, sentir e agir.

Foi proposto, juntamente com os alunos, uma roda de música e prosa. Nas palavras de Fernando entendemos os sentimentos e descobertas que emanaram da atividade: *“Nunca imaginei que a professora soubesse tocar violão, foi muito agradável aquele momento, todo mundo cantando, conversando e descobrindo histórias engraçadas”*. Mas vale ressaltar que nem tudo são ‘flores’, como diz o próprio Fernando: *“chato foi ter que ouvir as meninas com aquela voz fina cantando, isso foi bem chato”*.



Figura VI: 'Roda de prosa e música' Foto: Leandro Gouveia

A atividade perdurou até a hora de todos irem dormir, cansados, é claro. Para o dia seguinte estavam programadas mais atividades, todos ansiosos pelo churrasco, mas, antes disso, tínhamos o 'jogo da velha com o corpo' e o 'cabo de guerra', e no meio de uma sonolência atordoada, Marcos revela: "*professor acho que não vou conseguir, estou muito cansado*". O mesmo não resistiu e em poucos minutos, vencido o sono, estava entranhado de ludicidade.



Figura VII: 'Desembaraça humano' Foto: Gilmar Oliveira

O 'jogo da velha' consiste sua montagem semelhante ao jogo da velha oficial, porém com as quadrículas formadas por bambolês. Os participantes se dividem em dois grupos onde um utiliza

um material chamado de ‘tartaruga’ e outro fica com cones pequenos para a marcação. O objetivo é fazer a ‘velha’ e não deixar o outro grupo realizar o objetivo. Mais uma vez o corpo aparece em sua totalidade, utilizando a velocidade, visão periférica, esquema espacial, estratégia, liderança e trabalho em grupo.



Figura VIII: ‘Jogo da velha’ Foto: Gilmar Oliveira

Partindo para a análise da atividade ‘cabo de guerra’ vale a pena ressaltar a fala de Juliana: “temos que colocar todo nosso sentimento de união e força na ponta dos dedos”. Para tanto, creio que a imagem neste caso fale por si.



Figura IX: ‘Cabo de guerra’ Foto: Leandro Gouveia

As atividades se encerraram com esse clima de união, isto no sábado. Era preciso tomar banho, almoçar e ir embora às 14h, o que para Taynná: *“Não acredito que vou ter que tomar banho gelado de novo”*. Já Raphael: *“Vamos logo gente estou com muita fome”*. Guilherme retrata assim: *“Eu participei do segundo dia, pois tinha curso e não pude faltar. Quando cheguei estavam todos sonolentos e cansados porque o dia anterior havia sido muito movimentado por conta das atividades. O que mais me chamou atenção no momento em que eu cheguei, foi a união que até então eu nunca havia visto com a minha turma. Foi ótimo, uma experiência que eu nunca mais quero esquecer. O momento mais especial para mim, foi o momento do almoço, porque todos se envolveram e ajudaram. Engraçado, foi quando o professor¹⁷ colocou sal de mais na carne, mas todos estavam com fome e comeram assim mesmo. Na hora de ir embora, todos ajudamos uns aos outros e isso para mim foi o momento mais claro que a cooperação voltou a imperar”*.

Após o almoço foi feito um círculo, o silêncio e a curiosidade estava presente nas expressões dos alunos. Com algumas palavras a equipe de professores começou a tecer alguns elogios pela responsabilidade, empenho, compromisso, respeito, solidariedade e etc. Foi então que João Pedro pediu a palavra: *“Eu queria agradecer em nome dos alunos, pela organização, pelo voto de confiança depositado em nós e pelo empenho dos professores”*. Estavam radiantes de alegria e naquele momento já queriam ‘repetir a dose’.

A partir das narrativas, foi possível uma reflexão crítica dos hábitos e atitudes que estavam se gerando no cotidiano dos alunos revelados, sobretudo, pelas relações de *proxemia* (MAFFESOLI, 1987), se constituindo a partir do estar junto. Os jogos e brincadeiras tiveram o papel de contribuir para tal através de propostas da Educação Física Escolar, assumindo um sentido lúdico dentro de um espaço de evasão da vida real (HUIZINGA, 2004). Através das relações afetivas entre os brincantes percebeu-se que o corpo, como linguagem, ameniza a dicotomia corpo/mente que perpassa os espaços escolares, visto que envolve o aluno em sua totalidade, permitindo que os mesmos descolonizem os corpos assentados num diálogo horizontal (SANTOS, 2010).

As experiências vividas através do próprio brincar constituem uma cultura lúdica que na atividade do *“Acampamento e brincando”* contemplou sempre o desejo dos brincantes criando possibilidades diversas para uma socialização integral e o reposicionamento de hábitos, atitudes e valores inseridos nas atividades propostas. Percebe-se que ao se proporcionar aos alunos inúmeras possibilidades de se expressar corporalmente eles (re)significaram suas visões de mundo (DA COSTA, 1997) e também reverberaram a ideia de que ordem/desordem, como um movimento cíclico, atravessam a relação de ensino-aprendizagem (MORIN, 1996). Como aqui apresentado, a

¹⁷Professor de Educação Física idealizador da atividade.

narrativa tornou-se assim, um método eficaz de apresentação desses resultados.

Conclui-se que conseguimos alcançar os objetivos propostos, embora não tenhamos conseguido a presença de todos os alunos na atividade, isto porque se tratou de uma atividade cujo final de semana foi utilizado, portanto alguns adolescentes tinham compromissos (cursos, religioso, festa etc.), mesmo assim, a socialização voltou a reinar e os professores recém chegados conseguiram ministrar suas aulas sem maiores conflitos. Esperamos, com isso, que o sentido de coletividade tenha ficado ‘nas entranhas’ do cotidiano escolar dos meninos e meninas do COLUNI.

Este estudo/atividade, por seus resultados preliminares, aponta a necessidade de uma maior valorização do trabalho docente que perpassa o ambiente de sala de aula, mas que se coloca para além dele, como no caso do campo da Educação Física Escolar que pode estabelecer seus objetivos de ensino pautados numa perspectiva de formação humana, para além das aulas formais previstas em tal disciplina. Sendo assim, percebemos indícios de que tais atividades podem fazer parte de políticas públicas voltadas para a ludicidade no contexto escolar, visto que resgatam valores importantes na formação dos discentes.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987
- BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares nacionais: Educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHAVES, Iduína Mont’Alverne. *Pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores*. In: SANCHES TEIXEIRA, M. C. e PORTO. M. R. (org.). *Imagens da cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DA COSTA, Lamartine P. *O Brasil no espelho de Michel Maffesoli*. In: *Homenagem a Michel Maffesoli*. Rio de Janeiro: Logos, Ano 4 n°6, UERJ: Faculdade de Comunicação, 1997.
- DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, S.P: autores Associados, 2004.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004

- JOSSO, Marie - Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6º Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *A Contemplação do Mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.
- _____. *O Mistério da Conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e sociedade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *Antropologia da liberdade. Ética e o Futuro da Cultura*. São Paulo: FAPESP e Edu, 1999.
- NHARY, Tania Marta Costa. *O que está em jogo no jogo. Cultura imagens e simbolismos na formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PASSEGI, Maria da Conceição. *As duas faces do memorial acadêmico*. *Odisséia, Natal*, v.9, n13-14, p65-75, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE VITÓRIA/ES: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E A CIDADE

Ana Moscon de Assis Pimentel Teixeira
Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do E.S.
ana_moscon@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta deste tema advém da inquietação sobre os vínculos e saberes produzidos pelas crianças a partir das relações que estabelecem com e na cidade de Vitória (ES). Esta pesquisa priorizou para o seu desenvolvimento os espaços tempos em que as crianças tinham maior oportunidade de invenção e criação, pois, assim, entende-se que as crianças podem revelar-se em seus desafios e também nas possibilidades de suas formas singulares de habitar a cidade. Dessa maneira, questionando quem são essas crianças, quais os seus olhares e suas relacionalidades que se constituem intermediadas pelos espaços sociais da cidade, adentrei nesse universo da pesquisa tomando a escola como um ponto de partida e de análise por compreender que esse é um espaço fundamental de produção de conhecimento e criação de novas sociabilidades que influem nos vínculos estabelecidos com e no mundo comum, no qual partilhamos a vida e nos tornamos humanos.

Dessa maneira, esta pesquisa considerou importante dialogar com as crianças a partir de suas experiências em alguns espaços sociais da cidade, colocando em cena o ordinário do seu cotidiano, movendo a direção do foco do olhar adulto sobre as crianças para um olhar com as crianças, ouvindo as suas narrativas, as suas percepções, os seus desafios de ser criança na cidade de Vitória.

Para empreender essa investigação com as crianças, este estudo buscou fundamentação teórica em alguns autores que vêm estudando as infâncias e autores que tem se dedicado ao estudo sobre o processo de urbanização, problematizando as relações que se constituem nos espaços tempos da cidade. Assim, apresento alguns aspectos levantados por esses autores sobre o processo que constitui a organização das cidades a partir da revolução industrial, considerada como um marco para essa análise, que implica em uma rede de múltiplos sentidos e significados que permeiam as culturas infantis. Essa rede de sentidos e significados perpassa pelas relações e materializam-se em uma configuração de uso e ocupação do espaço, tendendo a se constituir em uma perspectiva excludente e segregadora das classes sociais menos favorecidas da população, em periferias geográficas, conforme discute (GUIA e AZEVEDO, 2010).

A partir da análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Maricato (2010) afirma que as regiões das periferias das metrópoles brasileiras crescem mais do que os bairros habitados pelas populações com maior poder aquisitivo, predominando nessas regiões periféricas além de infraestrutura deficiente, uma ocupação dos territórios de forma ilegal e predatória do ponto de vista ambiental.

Lefebvre (2001) chama a atenção, a partir de seus estudos, para o fato dos espaços da cidade se constituir em um processo dinâmico e complexo que se realiza a partir das relações que se estabelecem no território, todavia, indica que esses processos podem ser influenciados por interações que ocorrem, tanto no âmbito das cidades, como por demandas que estão colocadas na região, ou ainda por demandas nacionais ou internacionais, no entanto, essas demandas macros são pouco claras para as comunidades.

Dentro desse contexto macro, a situação das crianças é apontada por autores que estudam a infância como complexa e desigual, pois esse grupo geracional tem sido pouco visibilizado em suas especificidades, preponderando nas práticas sociais a incorporação de uma lógica adultocêntrica, que ignora as diferenciações que envolvem os seus universos, “[...] desconsiderando a relação que

tais sujeitos estabelecem com a cidade, fruto de sua inserção social” (GOMES E GOUVEA, 2008, p. 55).

Redin, Müller e Redin (2007, p.7) em “Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças” defendem que as crianças nos espaços das cidades não precisam só de escolas e praças, mas, necessitam de uma cidade inteira que lhes proporcione “[...] espaços tempos carregados de dignidade, respeito, ternura e aconchego [...]”.

Sarmiento e Pinto (1997) apontam uma contradição que envolve as crianças na atualidade no que diz respeito às legislações e condições sociais, pois, apesar dos avanços legais em torno das questões que dizem respeito à infância, esse conjunto de reconhecimento e direitos fundamentais não têm representado avanços em termos das condições de vida das crianças.

“[...] essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar factores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais indicadores de pobreza, como se tem agravado alguns sinais das crianças como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida.” (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 11-12)

Destacam ainda que as culturas infantis não nascem exclusivamente no universo da infância, como um campo fechado, mas, pelo contrário mais do que qualquer outro universo, é permeado pelas demais culturas geracionais e não são descoladas do contexto social mais amplo, ou seja, as relações que estabelecem em sua vida são interdependentes aos sistemas estruturais e simbólicos do universo adulto.

Ao observar a cidade, percebemos que os espaços foram planejados em uma lógica que restringe os seus usos e apropriação pelas crianças, as ruas com a intensidade do fluxo de carros crescente e as prioridades para os veículos imperam em diversos locais de cruzamento, as calçadas estreitas e às vezes, quando são mais largas, são aproveitadas como estacionamentos, contudo, ainda assim, podemos com um olhar atento pela cidade, verificar alguns grupos de crianças, resistindo às impossibilidades e criando as suas brincadeiras nos entre espaços da cidade. Dessa forma, a rua deixou em parte, de ser espaço propício para o encontro entre as diferentes crianças, que estabelecem relações entre seus pares, criando brinquedos e brincadeiras em seus universos infantis. Existem espaços destinados às crianças e em diversas situações, são territórios mercantilizados, e assim, pautados por uma lógica que induz ao consumo. Nessa perspectiva, Porto (1998, p. 183) registra:

A cidade grande reduziu acentuadamente, para a criança, os espaços adequados ao exercício do seu direito à brincadeira. O convívio informal nas ruas foi limitado pela grande circulação de automóveis e pelo uso das calçadas para outros fins. Praças, parques e terrenos passaram a ser pouco utilizados em virtude da segurança precária. Nos shopping centers, os indivíduos tendem a ser atraídos pelo consumo em detrimento das trocas interpessoais. A demanda por alternativas de espaço social, em que a criança e seu universo sejam compreendidos e respeitados, vem partindo da própria sociedade e indica transformação das antigas formas de convívio.

Assim, são vários os desafios nas cidades a serem enfrentados quando pensamos nesse grupo geracional que é a infância. Nesse cenário, investigar com as crianças as suas realidades, implica em produções negociadas de sentidos e significados, que podem nos dar pistas e contribuir para provocar efeitos na realidade que potencializem um mundo comum e se inaugurem paradigmas mais inclusivos.

A partir dos estudos sobre as cidades, constatamos que a urbanização vem crescendo de forma acelerada e desordenada. E as crianças nesse contexto estão invisibilizadas pois, a sua visibilidade, está condicionada, em grande parte, somente enquanto consumidoras.

Provocar questionamentos sobre as certezas que instituíram as infâncias e as crianças, a partir da perspectiva das próprias crianças, contribui para subverter a lógica dos paradigmas adultocêntricos que permearam a constituição da sociedade moderna, em que as relações e espaços para acolher as crianças foram pautados em uma lógica controladora, enrijecida e mantenedora das racionalidades adultas em detrimento das razões das crianças e das culturas infantis.

Dessa forma, conceber a infância enquanto categoria social e geracional e a criança como seres plurais, complexos e historicamente situados, autoras e narradoras de suas próprias histórias de vida, requer um trabalho semelhante ao do arqueólogo, que busca desvendar os sentidos que estão materializados na realidade. Para isso, considera-se essencial “[...] procurar atravessar esse imaginário, pelo político, e ouvir outros sentidos, aproximando-nos do real da cidade e dos sujeitos urbanos em seu movimento, suas rupturas, sua desordem (ORLANDI, 2001, p.11).”

Nesse cenário, as escolas são espaços fundamentais na perspectiva da capacidade que carrega de nos enredar no conhecimento do mundo e de nós mesmos, potencializando a vida dos sujeitos que dela fazem parte. Assim, a educação é um elemento de valor fundamental, que nos ajuda a articular os saberes e fazeres na nossa relação com o mundo e, nesse sentido, é necessário pensar a relação entre a escola e a cidade, as crianças e a cidade.

DELINEANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

Esta pesquisa investigou as experiências das crianças moradoras no bairro São Benedito, localizado na cidade de Vitória (ES). Vitória é formado por uma ilha principal, com uma área de 29.37 km² e uma parte continental, com uma extensão territorial de 34.35 km². Compõe a Região Metropolitana da Grande Vitória, com um processo acentuado de urbanização juntamente com os municípios da Serra, Viana, Cariacica, Vila Velha, Guarapari e Fundão.

A opção por desenvolver a pesquisa junto às crianças moradoras do bairro São Benedito, matriculadas na única escola de Ensino Fundamental denominada Paulo Roberto Vieira Gomes, ocorreu a partir das inquietações provocadas pela peculiaridade das situações que envolviam as crianças nessa comunidade. Região localizada em um morro com uma alta declividade e com uma precária infraestrutura, entrecortada por várias escadarias e becos, pouco visíveis aos olhos dos transeuntes que observam à distância. Assim, interrogando pelas crianças e suas vivências, sobre os olhares que lançam sobre a cidade, o entorno de suas moradias e sobre a escola, aguçou-se o interesse em ampliar o conhecimento sobre esse universo complexo e pouco conhecido que envolvia as crianças e suas culturas nessa região. Nesse contexto, a escola foi um importante elemento de análise e um ponto de partida para esta pesquisa.

Assim, foi desafiador a aproximação com as crianças e compreender um pouco do que era expresso através de suas linguagens próprias de suas redes de relações. Contudo, após algum tempo de convívio com as crianças, ocorreu para um grupo de crianças, uma aceitação da pesquisadora, não como alguém igual, mas diferente e estranho, porém, alguém que podia participar de suas interações, saber de suas brincadeiras e, dessa forma, algumas crianças se aproximaram lentamente, outras permitiram que eu me aproximasse e tivesse acesso aos seus diálogos, até achando graça da minha falta de conhecimento de suas histórias e linguajar. Outras crianças, não se aproximaram e nem permitiram que me aproximasse e, apesar da vontade, aprendi a respeitar esses limites impostos por elas.

Dessa forma, foi preciso tempo para que conhecesse um pouco sobre as experiências das crianças, mas, foi preciso também, tempo para que as crianças analisassem e conhecessem um pouco sobre mim e, aquelas que confiaram, gradativamente passaram a solicitar a minha presença e me incluir em suas vivências. Dessa forma, parte das crianças começou a aceitar e a se aproximar de e essa aproximação ocorreu de forma diferenciada em cada turma, em cada grupo, meninos e meninas, cada qual a seu modo.

Quando se deseja estabelecer uma conversa com crianças, é preciso que se considere as

especificidades desse grupo geracional, deixando tempo e espaço para um fluir das ações individuais e coletivas, aceitando os desafios que elas nos colocam, podendo romper com o planejamento previsto, em função de um devir criança, que muitas vezes nos foge à compreensão, em função de sua complexidade.

Nesse enfoque que se considera as crianças como sujeitos reconhecidos e legítimos de um saber, a pesquisa se pauta em uma perspectiva de fazer com, aproximando das “[...] experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão humana” (SOUZA e CASTRO, 2008, p.53).

Sendo assim, este trabalho teve como base para o seu desenvolvimento a pesquisa qualitativa, por possibilitar vivenciar o campo investigativo, ouvindo as narrativas dos sujeitos envolvidos no processo e, permitindo a observação do contexto das produções das narrativas em seu ambiente natural. Assim, compreende-se que os dados produzidos compõem descrições do contexto, das situações envolvendo as crianças e seus universos, as suas experiências, incluindo entrevistas, relatos, fotografias, desenhos e vários tipos de intervenções que possibilitaram a expressão das crianças e suas culturas, conforme aponta (Ludke e André, 1986).

O itinerário da pesquisa foi remodelando-se no campo de pesquisa, tomando uma direção que era desenhada de acordo com a dinâmica do tempo e do contratempo do que ocorria no espaço. Compondo caminhos nas franjas, entrando em movimentos marginais que nos conduziu por becos fluídos e imprecisos, todavia, nesse campo movediço, ocorreram bons encontros.

A partir das experiências de campo ocorreu uma aproximação com o método de pesquisa intervenção da cartografia, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esse método não se realiza de modo prescritivo, com objetivos e regras predeterminadas, todavia, não significa um caminhar sem direção, tendo em vista que a cartografia inverte o sentido do método tradicional e nos provoca “[...] não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas [...]” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p.17).

O cartógrafo acompanha essa emergência do si e do mundo na experiência. Para realizar sua tarefa não pode estar localizado na posição do observador distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesma. O cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência, cuidando do que advém. É pela dissolvência do ponto de vista que ele guia sua ação (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009, p. 129).

Dessa forma, nesse percurso metodológico o foco maior esteve no acompanhamento aos processos que eram enredados pelas crianças em suas interações cotidianas, realizadas na escola, no bairro e em alguns espaços da cidade.

Acompanhei as aulas de artes e educação física durante o período de setembro a novembro de 2011. Posteriormente compomos um grupo de crianças e passamos a nos encontrar aos sábados na escola e circulamos por praças e parques da cidade. Cada sábado era uma surpresa, o planejamento escorria pelas mãos e exigiu um aprendizado para lidar com as situações imprevisíveis, aceitando as possibilidades que se apresentavam em ritmos variados.

Durante os nossos encontros que ocorriam aos sábados, desenhávamos, pintávamos e conversávamos sobre os nossos interesses e por onde gostaríamos de circular na cidade. Falamos sobre alguns espaços que considerávamos interessantes e combinamos de iniciar as nossas andanças com um passeio por São Benedito, dessa forma, apresentaram o seu bairro e sua geografia, que a partir de suas experiências o transformam em “lugares” com sentidos e significados próprios a cada um e ao grupo social a que pertencem, conforme discute (Ferreira, 2010). Assim, combinamos que

o nosso primeiro passeio aconteceria no bairro São Benedito, durante o período das férias escolares.

Caminhar pelo bairro São Benedito e seus arredores exige conhecimento para além do geográfico, exige uma leitura das lutas e conflitos estabelecidos no território e entre os bairros vizinhos, pois, os becos e escadarias acessam vários bairros do entorno. Assim, precisava de um adulto que conhecesse esses conflitos, para nos guiar, pois, do contrário, poderíamos colocar as crianças em situação de risco. Ao buscarmos o apoio de pessoas moradoras da região, fomos informados sobre o acirramento de conflitos, que não eram explícitos e, assim, dos riscos que significavam adentrar em determinados espaços. Dessa maneira, conversamos com um morador do bairro para que nos auxiliasse nesse passeio pelo bairro. Um grupo de nove crianças veio à escola para o nosso passeio.

Durante o período da pesquisa de campo, as crianças que fizeram parte do grupo, ficou com a máquina fotográfica aproximadamente uma semana para realizar os registros de suas perspectivas, de seus espaços e brincadeiras preferidas. Esses registros eram apresentados no encontro seguinte pela própria criança, que demonstrava interesse e alegria em mostrar as suas produções. Posteriormente selecionamos um quantitativo de fotos, em que procuramos contemplar a diversidade dos elementos que apareceram nas fotografias, bem como os registros de cada criança, para revelação e apresentação às crianças no dia do encerramento.

A ESCOLA E A CIDADE

Nesse cenário, a escola foi analisada no contexto da cidade e considerada com uma função social importante frente aos conhecimentos acumulados historicamente e o desafio de adentrar com as crianças no contexto da cidade, da região, do mundo, pois, “[...] *Conhecer o mundo*, independentemente do recorte a ser feito, é, portanto, parte fundamental da educação.” Almeida (2011, p.165). Mas como fazê-lo de forma a extrapolar os deveres exaustivos de cópia do quadro que pouco fazem além de manterem as crianças ocupadas, silenciosas e bravas com a escola? Como ir além dos deveres que pouco envolve a criação e caminhar em direção às ações que alcancem a faculdade do pensar? O pensar que não se controla, apenas se desencadeia e não se pode e nem se deseja definir aonde vai chegar. Um pensar em nossos espaços de convivência, carregados de belezas, conflitos, desafios e histórias, dessa forma, cheios de nuances e rugosidades.

Nesse sentido, cabe à escola não só o legado dos conhecimentos acumulados, “[...] mas também questionar o que ocorre nele, buscar compreender suas histórias e estabelecer uma relação própria com esse espaço comum [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 146).

Pudemos depreender no decorrer desta pesquisa uma estreita relação entre as lógicas que permeiam os espaços tempos escolares e as formas como a cidade se organiza e se apresenta. Ambos coerentes com concepções da modernidade, entretanto, emergem nesses cenários questionamentos e críticas que ensaiam e ousam propor mudanças aos modelos vigentes, mas, com importantes enfrentamentos a se fazer.

Contrariando a ideia que alguns professores levantaram inicialmente durante a pesquisa de campo quando afirmaram que “[...] muitas crianças sequer sabem que moram na cidade de Vitória, muitas delas nunca desceram o Morro São Benedito [...]” (Diário de Campo, 19/09/2011), as crianças participantes da pesquisa indicaram de fato, dúvidas ao serem solicitadas sobre o nome da cidade onde moravam, no entanto, demonstraram conhecer e apreciar vários espaços sociais da cidade, através da participação no Programa de Educação Integral desenvolvido no contraturno da escola. Todavia, ficou evidenciada uma falta de articulação entre as ações desenvolvidas na escola regular e as ações desenvolvidas no contra turno da escola. As crianças também apresentaram um conhecimento detalhado da região em que moram e, caminhando na contra mão de várias de suas vivências, participam e são atores de redes de solidariedade significativas.

A cidade e a escola parecem compor posições complementares, pois, se os espaços escolares tem uma intencionalidade nos discursos de se organizar e trazer para as seu cotidiano propostas curriculares que contemplem o universo infantil, é possível presenciar, em alguns momentos, as portas entreabertas para dar passagem às crianças. Todavia, as forças que atuam e contrapõem às essas emergências são ainda fortes e visíveis.

A lógica da organização do espaço escolar indica que mesmo quando se tem a intenção de contemplar os interesses das crianças, ainda assim, é feita de forma a invisibilizá-las e continua na perspectiva do adulto. Alguns autores da sociologia da infância e da filosofia da infância apontam que pode ser um caminho proficuo a escuta e o diálogo com essas diferentes crianças e suas experiências. Todavia, esse percurso não é dado, pois, provocar diálogos entre as diferentes gerações e culturas que compõem o universo escolar, é um caminho novo e como todo novo caminho, se faz na caminhada.

Assim, fica a esperança de assumirmos com coragem esse caminho e, quem sabe, contribuir para promover rachaduras nas formas colonizadoras com que a escola e a nossa sociedade urbana têm se apresentado. Dessa forma, poderá emergir outras possibilidades nos espaços tempos escolares e nos espaços tempos de nossas cidades. Assim, é desafiador, mas ao mesmo tempo salutar deixar ecoar as diferentes vozes e culturas que perpassam o universo escolar.

As crianças leem os contextos e observam as atitudes e as formas como a escola e a cidade se apresentam a elas e, nesse sentido, ambos estão continuamente emitindo mensagens, ora explícitas, ora mais implícitas, que paulatinamente formam um corpo de sentidos e significados que marcam a região. Nesse contexto, a escola é um importante equipamento educativo, dentre vários outros que estão materializados na cidade. Assim, expressam em sua organização e modos de acolher, visíveis nos detalhes dos gestos e atitudes, ou na arquitetura das construções.

Todavia, como parte de um contexto maior, poderíamos compreender que a escola contemporaneamente, vive conflitos importantes, pois, ao mesmo tempo em que é pressionada a reproduzir o modelo vigente de uma sociedade moderna, é, por outro lado chamada a romper com este corpo de conhecimentos lógicos, rígidos, coesos, adultocêntricos, que se concretiza nas mais diversas formas dos espaços escolares e, de modo geral, também nos espaços urbanos.

Por outro viés de análise, estudiosos sobre o fenômeno da segregação urbana nas grandes cidades vêm examinando uma possível relação entre o local de moradia e o desempenho das crianças e jovens em seus processos de escolarização. Ribeiro e Kastman (2008, p. 16) analisam alguns fatores que sugerem uma relação entre a apropriação dos conhecimentos nas escolas e os bairros em que estão situadas e, apontam que: “[...] a concentração territorial dos segmentos vulneráveis transforma-se em segregação residencial, isolamento físico, sociocultural e dos direitos cívicos e políticos inerentes à condição urbana [...]”, assim, sugerem efeitos perversos e pouco visíveis nos processos ensino aprendizagem escolares das crianças e adolescentes residentes nas periferias. Esses mecanismos, ainda opacos no universo escolar, contribuem para a sustentação de práticas excludentes e colabora para que um percentual significativo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social abandone a escola, optando pelos processos dinâmicos que a rua oferece.

Arendt (2009) em seus escritos sobre “A crise na educação” faz uma análise a partir do contexto da América do Norte e aponta que os problemas relacionados à educação não se restringem ao espaço escolar, mas, estão intrinsecamente ligados e expressam uma vasta crise que se instaurou no mundo moderno.

No entanto, ressalta que a crise é um momento oportuno e crucial para refletir e intervir no mundo e nos diz que a crise só se torna algo negativo, quando reagimos a ela com pré-conceitos. Aponta que a educação é uma das atividades mais rudimentares e indispensáveis das sociedades humanas e

defende que “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo (ARENDDT, 2009, p.223).”

Almeida (2011) busca em sua obra dialogar com os pensamentos arendtianos sobre o sentido da educação e assim, discorre sobre o significado da ideia central sobre a qual Arendt discute a educação:

[...] Ao sustentar que a “essência da educação” é a natalidade, Arendt enfatiza tanto a preservação do mundo que é legado aos jovens como a sempre urgente renovação desse espaço comum. Os que nascem são novos no mundo de modo que precisam conhecê-lo – e apresentá-lo a eles é uma forma de conservá-lo –, mas também são novos para ele. Em outras palavras: eles são uma novidade para esse lugar e, por isso, são potencialmente capazes de instaurar algo novo nele e assim transformá-lo. Nessa capacidade de fazer um início reside, como explica Arendt, a liberdade humana (Almeida, 2011, p. 28 e 29).

Com relação ao âmbito da ação do professor, alega que tem uma dupla responsabilidade: por um lado o importante papel de contagiar os seus alunos por um “*amor mundi*” e assim, criar um sentimento de pertencimento a este mundo e, por outro lado, é também responsável pelo mundo e, dessa forma, é essencial que assuma perante os alunos, essa responsabilidade.

A educação tem, então, uma dupla tarefa, a de conservar o mundo contra a ruína, e a tarefa de abrir espaços às novas gerações e, possibilitar dessa forma, a renovação do mundo. Assim, (Almeida, 2011, p.49) a partir Arendt destaca que estamos diante de uma escolha imprescindível “[...] ou desistimos do mundo e das crianças ou resolvemos que, apesar de tudo, apostaremos no mundo e cuidaremos dos novos [...]”. Esse é um caráter primordial que permeia as discussões sobre educação em Arendt que defende:

[...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2009, p. 247).

Assim, a educação tem o objetivo fundamental de contribuir para que os novos que chegam ao mundo se identifiquem e encontrem o seu lugar nele. Essa possibilidade de instituir um vínculo com o mundo e suas tradições está intrinsecamente ligada à faculdade do pensamento. Nesse sentido, Almeida (2011, p. 188) afirma que “[...] Convidar os novos a engajar-se nesse processo é um desafio para a educação.” Esse desafio envolve os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade sobre esse mundo, mas, sobretudo, diz respeito à capacidade de instigar a atividade do pensamento que não se compromete com a certeza de resultados, todavia, se indaga sobre os sentidos e significados a partir das experiências realizadas e mantém a confiança em um mundo comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser criança moradora do bairro São Benedito é desafiador e, parece ter significados múltiplos para as diferentes crianças e jovens, que, transitando pelas tramas sociais entre a diversão do “rock” do final de semana, seja na quadra, nos Becos, na Praça, ou em suas casas, caminham diariamente por

uma frágil linha que permeia o permitido e o proibido e, nesse contexto, demonstram que é preciso conhecimentos apurados, pois, contraditoriamente o que ameaça, é ao mesmo tempo, o que proporciona alegrias, promove festas e a quem se recorre quando se deseja usar a rua para as festas. E, de acordo com o relato de algumas crianças, um dos seus maiores medos e de suas famílias é do Conselho Tutelar aparecer, principalmente durante as festas do final de semana.

Contrapondo-se ao contexto de violência: falta da liberdade política, do espaço da aparência e do agir em concerto, as crianças moradoras de São Benedito participantes do projeto de pesquisa, subverteram com suas éticas e estéticas, as lógicas do território. Foi possível participar de redes de solidariedade com as crianças carregadas de experiências singulares, portanto, que comportam a capacidade de instaurar “*o novo*”. Assim, contra as circunstâncias da trama social que compõe o lugar, há a possibilidade de emergir “*sob o disfarce do milagre*” pequenos rompimentos com as formas desertificadoras com que a sociedade moderna se organiza. Dessa maneira, são indícios, fragmentos, não determinantes, mas fundamentais para que a “confiança” e a “fé” em mundo comum possam se sobressair (ARENDDT, 2009).

Nesse sentido, Santos (2009, p. 125) ressalta que “[...] É um equívoco pensar que problemas urbanos podem ser resolvidos sem solução da problemática social. É esta que comanda e não o contrário.” Destaca a importância de se considerar as novas racionalidades e interações internacionais que se estabelecem com o país e refletem nas políticas nacionais e regionais. Assim, denuncia que o futuro é mais que uma tendência, é também uma questão de vontade que perpassa por decisões políticas.

Filgueiras e Andrade (2010) defendem que para discutirmos as políticas sociais é fundamental considerar a complexidade que envolve este tema, pois, está associada ao enfrentamento da pobreza e suas múltiplas situações que se alteram de forma dinâmica no tempo e no espaço, em níveis diferenciados em cada realidade, nos desafiando à organização de respostas complexas.

Henri Lefebvre (2001) defende que a sociedade urbana precisa ser reinventada a partir da prospecção das necessidades do homem da sociedade urbana, pois, ainda não foram objetivadas. Ainda que tome como ponto de partida as centralidades passadas, modelando-as em novas formas, nessa nova projeção não há lugar para uma única centralidade cultural, pois não há uma única cultura. Entretanto, contrapondo ao espaço dirigido pelo consumo, pelas relações comerciais, apresenta o desafio de trazer como centralidade as experiências lúdicas, que constroem sentidos diversos em direção ao espaço da festa renovada, assim, capaz de restituir “[...] o sentido da obra trazido pela arte e pela filosofia – dar ao tempo prioridade sobre o espaço, não sem considerar que o tempo vem se inscrever e se escrever num espaço – pôr a apropriação acima do domínio” (Lefebvre, 2001, p. 132). Esse espaço lúdico se articula e coexiste como espaço de trocas múltiplas, de visibilidade das diferenças, de tensionamentos e, portanto, essencialmente político.

Assim, Lefebvre (2001), Arendt (2009) e Araújo (2011) nos provocam a dimensionar uma mudança no foco da centralidade urbana, de forma que se destaque uma noção de tempo que seja direcionado pela cadência das experiências sociais sobrepondo-se ao espaço quantificado. Nesse deslocamento da configuração do espaço urbano, o aspecto lúdico torna-se central e o habitar se constitui como elemento predominante sobre o habitat. Nessa condição, é possível que o espaço urbano anuncie para as pessoas em suas complexas tramas, movimentos, imprevisibilidades, os tensionamentos provocados pela pluralidade de ideias e, assim, poderá expressar a singularidade das experiências compartilhadas, perpassadas pelas dimensões política, ética e estética. Nesse contexto, revela-se um sentido educativo nos espaços públicos da cidade, onde é possível encontrar-se em diálogos: passado, presente e futuro, nos interrogando e convidando a responsabilizar-se e comprometer-se pela continuidade do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hanna Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre: ANPAE, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5ª ed, Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.
- FERREIRA, Regina Célia Frigério. Mundo-Rua: Lugar de criança. In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira (Org). **Diálogos de Pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2010.
- FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha; ANDRADE, Luciana Teixeira de Andrade. Capacidades Institucionais de governos municipais e governança metropolitana. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John. **Inclusão, colaboração e governança urbana: perspectivas brasileiras**. Vancouver: The University of British Columbia. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles; Belo Horizonte, MG: ed. PUC Minas, 2010.
- GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBOTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio. (Org.) **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.
- GUIA, Virgínia R. dos Mares; AZEVEDO, Sérgio de. Os “Dois lados da moeda” nas propostas de gestão Metropolitana: virtude e fragilidades das políticas. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John. (Org.). **Inclusão, colaboração e governança urbana: perspectivas brasileiras**. Vancouver: The University of British Columbia. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles; Belo Horizonte, MG: Ed. PUC Minas, 2010.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARICATO, Ermínia. Prefácio. In: CASTRO, Erika de; WOJCIECHOWSKI, Maciej John. (Org.). **Inclusão, colaboração e governança urbana: perspectivas brasileiras**. Vancouver: The University of British Columbia. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2010.

ORLANDI, Eni Puncineli. Tralhas e Troços: o Flagrante Urbano. In: ORLANDI, Eni P. (Org). **Cidade Atravessada: Os Sentidos Públicos no Espaço Urbano**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PORTO, Cristina Laclette. **Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca**. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Izabel (Org.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Introdução. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KASTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Tradução de Jacob. Rio de Janeiro: Ed. Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai, 2008

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. (Org.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2008.

AS IDAS E VINDAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Marcia Nico Evangelista

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME)

marcianico@gmail.com

A Educação Infantil, bem como outros campos educacionais, vivem reformas significativas sob o ponto de vista legal e institucional. Este segmento da educação básica vem sendo reconhecido de forma relevante, sobretudo nestas últimas décadas, como um direito social e de grande importância para a formação educacional dos indivíduos. Podemos observar historicamente movimentos nacionais e internacionais que buscam um novo paradigma para o atendimento à infância, destacando a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente que foi instituída em nosso país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, trazendo para as Políticas Públicas a referência dos movimentos sociais de luta por creche.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988 através do entendimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação e que se regulamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, quando em seu artigo 21, Inciso I, *educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*, introduz inovações como a integração das creches nos sistemas de ensino com o ensino infantil, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

Assim sendo, entendemos ser um avanço quando a referida Lei passa a reconhecer que o segmento da Educação Infantil integra a formação básica da educação nacional, incluindo a faixa etária de creche, 0 a 3 anos de idade, questão que há muito vem sendo discutida, pensada e lutada por movimentos de redemocratização do país, movimentos das mulheres, movimentos comunitários, além dos próprios profissionais da educação que sempre levantaram a bandeira da educação infantil possuir o entendimento também pedagógico e não somente assistencialista.

Niterói tem percorrido caminhos complexos ao estabelecer algumas políticas para educação no município, sobretudo no que se refere à educação infantil. Os índices de atendimento a este segmento na cidade nos apontam a uma realidade bastante preocupante. Segundo Evangelista (2010), a situação da educação niteroiense se torna peculiar quando destacamos a herança que traz em relação à disposição de sua rede educacional: Niterói é o município do estado que apresenta a maior participação privada no ensino fundamental e tal característica é percebida, também, na

educação infantil. De acordo com os dados extraídos pela Assessoria do PMEN¹⁸, o número de matrículas na educação infantil nos anos de 2002 a 2006 demonstra uma diferença discrepante entre o oferecimento da esfera pública (estadual, municipal e creche comunitária) que soma um total de 8.933 contra 12.250 da esfera privada, nos deixando aturdidos do quanto a educação infantil é privatizada em Niterói, clamando por investimentos neste segmento da educação pública.

Outra questão que nos causa bastante espanto está presente no Programa Criança na Creche (PCC) que foi criado por decreto legislativo, em 1994, autorizando o Poder Executivo a firmar convênios com as Associações de moradores para ampliar o atendimento à educação infantil na cidade. Em 1996, outro decreto aumentou o alcance desses convênios incluindo instituições filantrópicas, Organizações Não-Governamentais e entidades confessionais. Em 2006, um decreto do Executivo fixou normas e diretrizes para o funcionamento do programa, tornando-o um instrumento oficial do município na área de educação infantil. Não seria uma contradição da educação niteroiense investir seus recursos em escolas que deveriam ser apenas um “apoio” quando, na realidade, se tornaram uma rede extra-oficial? Tal questão demandou, inclusive, notícia em jornal de grande circulação sobre tal prática devido aos repasses financeiros serem bastante significativos¹⁹.

A trajetória da educação infantil no município de Niterói se encontra dentro da realidade contraditória que acompanha este segmento de ensino em nosso país e na própria história da infância no mundo moderno. As discussões sobre infância, direitos e educação começam acontecer no momento em que surgem questionamentos sobre qual seria o papel social da infância na sociedade moderna e como seria o tratamento disposto às crianças que fazem parte das diferentes classes e grupos sociais. Então, como a educação cumpriria o seu papel social diante da diversidade das populações infantis? Como garantir de forma legal o atendimento à crianças de 0 a 6 anos de idade pelo Poder Público?

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, no Art. 4º dispõe, *O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; ...IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;* e a não obrigatoriedade para o segmento da educação infantil. Desta forma, a situação elucidada expressa claramente a não priorização e a falta de recursos específicos para a educação das crianças na faixa etária infantil, tornando esta questão grave devido a soluções que as Políticas Municipais têm encontrado para efetivar tal atendimento. Muitos municípios repassam verbas da

18 As reuniões da Assessoria Técnica do Plano Municipal de Educação de Niterói aconteciam no período vespertino, às quintas-feiras, em uma pequena sala situada à Rua Visconde de Uruguai, nº 300, no Centro de Niterói.

19 Ver notícia *Rede extra-oficial de ensino*. In: Jornal O Globo, Niterói, RJ, 01 de julho de 2007.

educação para instituições comunitárias, entidades filantrópicas ou religiosas que prestam um precário serviço pela falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis e com salários aviltantes para os profissionais. Além de tais problemáticas, os profissionais que atuam na educação infantil precisam de formação freqüente, como garantia de espaço para reflexão, sobre as especificidades do trabalho com esta faixa etária.

Em Niterói encontramos uma histórica diversidade no que diz respeito à educação infantil. Podemos descrever que o atendimento é realizado pelos setores privados; em creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental da rede municipal; em um programa de governo, o Programa Criança na Creche, que prevê, através de convênio, verba e supervisão em creches comunitárias e ainda em creches filantrópicas vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência Social. Dentro desta perspectiva, o município de Niterói elaborou um Plano Municipal de Educação, contendo metas para o segmento da Educação Infantil, que pode ser considerado audacioso. Logo a primeira meta que observamos está relacionada com a ampliação da oferta de Educação Infantil, de forma a atender 100% das crianças de 0 a 3 anos e 100% das crianças de 4 a 5 anos. Para tal meta, a ação proposta foi a expansão do número de matrículas na Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Niterói, respeitando o número de alunos por turma, de acordo com a legislação em vigor. Esta meta não encontrou resistência na plenária de votação significando certo estranhamento por parte dos participantes na I Conferência Municipal de Educação de Niterói, pois os investimentos para a referida realização seriam bastante significativos pelo Poder Público Municipal. De qualquer forma, se pensarmos que a ampliação de 100% para toda a faixa etária de educação infantil está sob a responsabilidade do Sistema Municipal de Educação e este é formado por instituições públicas e privadas, tal proposta de meta, na realidade, não se torna tão difícil de alcançar considerando o elevado quantitativo de matrículas que o setor privado oferece para este segmento da educação niteroiense já apontado neste trabalho.

Sendo assim, pretendo trazer à tona questões que envolvem as Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Niterói considerando reflexões sobre a construção do primeiro Plano Municipal de Educação da cidade; os movimentos instituintes surgidos ao longo deste percurso e suas expectativas sobre o segmento da educação infantil; e a II Conferência Municipal de Educação de Niterói em 2012.

Para tanto, recorremos a Michel Foucault por acreditarmos que suas pesquisas nos permitem refletir sobre a sociedade disciplinar, os mecanismos de poder, o papel das instituições, especificamente, as escolares, os regimes de verdade e sua relação com o poder. Os estudos de Foucault perpassam em nossos cotidianos, nas relações sociais e profissionais e, conseqüentemente, dentro das instituições de educação infantil. Em *Microfísica do Poder* (1979, p. 183),

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só

funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

A visão de Foucault revoluciona a leitura de sociedade quando a perspectiva volta-se para a questão central no poder e no jogo de lutas e afrontamentos incessantes que transforma, reforça, inverte. O poder passa a ser entendido na perspectiva dos micro-poderes que fazem parte das práticas sociais e no exercício dos indivíduos.

Nesta tensão de forças políticas, a Educação Infantil vive hoje momento de redefinição do seu destino e identidade. Ainda há muito por ser discutido e alcançado, e no cenário da política nacional de educação da atualidade, destacamos a Emenda Constitucional de número 59, que traz a perspectiva da educação básica obrigatória e gratuita, iniciando-se aos 4 anos de idade e sendo concluída aos 17 anos. Esta nova configuração legal possibilita a todos os brasileiros que estiverem na respectiva faixa etária a estarem na escola, passando a incluir os segmentos de ensino da educação infantil e do ensino médio entre as obrigações governamentais.

A orientação do Ministério Público volta-se, então, para os municípios se adaptarem a referida Emenda de forma a ofertar vagas a todas as crianças e adolescentes. As metas de ampliação da cobertura de atendimento à criança de 0 a 6 anos, em qualquer município, não podem deixar de levar em consideração as questões ligadas a um patamar mínimo de qualidade, pois não devemos nos esquecer que estamos trabalhando com crianças que ainda não dominam a linguagem oral o suficiente para se defenderem de tratamentos inadequados em instituições precárias e de famílias que ainda não construíram a consciência em relação aos seus direitos. Estas famílias muitas vezes não possuem coragem de realizar exigências por medo de perderem a vaga tão sonhada de seu filho na educação infantil.

Os desafios são muitos e a construção de um projeto de qualidade para os diversos segmentos da educação no Brasil vem sendo tecido por caminhos que ora se caracterizam por avanços e em outros momentos por retrocessos.

O Plano Municipal de Educação de Niterói – PMEN

A proposta de Plano de Educação nos leva a ideia de plano como um instrumento de política educacional e tendo como objetivo o atendimento às necessidades educacionais de nossa população.

Considerando a trajetória histórica da educação niteroiense, suas conquistas, suas contradições, seus caminhos conflituosos e suas expectativas para a construção de seu primeiro plano municipal de educação legitimado por lei, estabelecemos uma metodologia de estudo para

compreendermos melhor como tal processo se desenrolou.

O período compreendido entre os anos de 2003 e 2004, sob a gestão da Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, Secretária de Educação e Presidente da FME²⁰, pode ser caracterizado como o primeiro período do Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN). Já o momento que segue a este período, constituiu-se com a gestão do Professor Waldeck Carneiro da Silva, que assumiu em 2005 a Secretaria de Educação e a Presidência da FME até a realização da I Conferência Municipal de Educação (I CONFEMEN), nos meses de outubro e novembro de 2007. Este período chamaremos de segundo, pois a própria direção e caminhos assumidos para a elaboração do Plano Municipal se configuraram em experiências e diretrizes diferenciadas das do primeiro período.

Analisando o primeiro período encontramos experiências significativas para a construção do PMEN, algumas estratégicas adotadas pela gestão, como a realização de encontros, fóruns e debates com os vários segmentos da sociedade civil da cidade. Adotou-se como diretriz para debate e reflexão do Plano de Educação da cidade, neste respectivo período, o ideal de tornar Niterói uma cidade educadora.

Ambas as gestões que estiveram responsáveis pela construção do primeiro PMEN foram petistas e conduzidas através do processo democrático que valorizou a participação social com estratégias de Encontros com os profissionais da rede municipal nos segmentos de Ensino Fundamental, de Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, de Fóruns com a sociedade civil e da Conferência de Educação tendo como objetivo discutir e votar as metas para o PMEN.

Já no segundo período, a orientação para a elaboração do Plano de Educação foi conduzida levando em consideração o pressuposto *Plano Municipal de Educação: proposta da sociedade niteroiense*. Uma equipe foi constituída para condução desse processo e um documento com as diretrizes foi apresentado: a primeira das quatro diretrizes seria a formação cidadã, logo em seguida a democratização da gestão, democratização do acesso e valorização dos profissionais da educação. As diretrizes foram adotadas pela segunda gestão (2005-2008) para a condução dos rumos da educação no município: *a escola da cidadania*.

As experiências vividas ao longo do PMEN se constituíram em experiência instituinte quando oportunidades de recriação da realidade instituída foram sendo apropriadas pelos sujeitos sociais deste processo: pais, funcionários, professores e toda a comunidade escolar. A experiência escolar instituinte busca ressignificar a escola através do olhar indagador e questionador pela busca de possibilidades diferentes ao que se encontra instituído. Neste caminho, Célia Linhares divide conosco o seu entendimento sobre experiência instituinte, *trocando em miúdos*,

As experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura,

20 FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói.

marcadas pela construção permanente de uma maior incluíncia da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (Aleph - revista eletrônica, 2004)

Neste sentido, o espaço escolar não se configura apenas em um lugar de aplicação de políticas educacionais, técnicas e metodologias, mas também em um espaço político de produção de outras lógicas de escola. Para a construção dos Encontros dos segmentos de ensino da rede municipal de Niterói, o espaço escolar se tornou estratégia significativa para as questões que foram consideradas ao longo da I Conferência, pois suscitaram as ideias e os desejos dos profissionais que fazem a educação pública na cidade. Neste momento, surge a necessidade de discutirmos um pouco os diferentes sentidos atribuídos ao espaço Político. Não que tenhamos divisões para identificar movimentos distintos, mas, talvez, posicionamentos antagônicos sobre a intencionalidade de tais espaços. Linhares (UFF, 1993) contribuiu com seus estudos sobre *A Crise do Político na Educação* nos conduzindo para questões importantes em relação a essa problemática do Político na atualidade.

Para discutir estas questões, julgamos indispensável iniciar nossa reflexão pela elucidção dos sentidos diferentemente atribuídos ao espaço do Político. Longe de supor que este poderia gozar de um entendimento consensual, acreditamos identificar aí duas posições antagônicas: uma, consagrando o político como espaço de táticas e estratégias, onde os resultados e objetivos determinam a ação, pouco restando a um exame mais escrupuloso dos meios empregados para atingi-los. Aí, trajetões são, sempre, traçados com “sábua” anterioridade, e a autoridade dos planos sobrepõe-se à dos argumentos e discussões. Assim tomado, o Político é uma esfera onde, predominantemente, dá-se uma prática de sujeição e de hierarquização dos seres. Em contrapartida, o Político como espaço de emancipação dos sujeitos implica, não na defesa do constituído, mas, antes, na permanente busca e criação de valores; esfera de atuações éticas, em que os sujeitos, ao se construírem a si mesmos enquanto indivíduos e coletivos, vão se libertando de processos de opressão.

Acredito que, ao trazermos para as Políticas Educacionais espaços de discussão, de debate e de reflexão, possamos fomentar experiências que fortaleçam vínculos com confluências. O processo do questionar sobre a educação e os seus princípios para a cidade Niterói foi significativo na medida em que propiciou aos sujeitos que participaram deste processo um sentimento de pertencimento a um objetivo em comum. As discussões que perpassaram pelas escolas, pelos fóruns de educação e pelos encontros expressaram as lutas e os desejos daqueles que acreditam ainda em novas constelações capazes de resgatar a esperança na educação brasileira.

Narrativas...

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida

retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.
Walter Benjamin.

Acreditando na citação acima, Benjamin (1994, p. 205), e estimulada pela perspectiva das narrações dos sujeitos que viveram a elaboração do Plano de Educação em Niterói, serão expostas as experiências narradas enriquecidas pelo processo de trocas e de diálogos que caracterizam as relações humanas.

Entendemos que a metodologia narrativa se aproxima das complexidades sociais por não separar de forma absoluta, as questões subjetivas das objetivas e porque a nosso ver as tendências contemporâneas seriam como um tecido que, uma vez tramado, torna-se difícil separar seus fios. A política ética precisa das experiências gestadas na atmosfera coletiva, experiências que escapem dos particularismos, das corrupções com que se banalizam tantas práticas políticas.

O conhecimento das narrativas dos sujeitos políticos que viveram o percurso do Plano Municipal de Educação na cidade de Niterói, se torna um desafio instigador diante do significado que a política possui em nosso tempo. Percebemos que a política vem sendo mal compreendida, limitada aos períodos de eleição e sua atuação restrita àqueles que são os representantes. Retirar a política dessa posição implica em concebê-la em outra perspectiva, não mais em espaços específicos, mas no cotidiano de nossas vidas.

Sendo assim, as discussões se iniciaram ainda nas escolas e os temas de pauta para estudo refletiam questões de grande importância para o exercício político da educação. Professores e toda a comunidade escolar se reuniram para trocar ideias e conversar levantando dificuldades, problemas e seus desejos de escola e educação. Pais e alunos, bem como funcionários, inicialmente, não queriam estar presentes por acharem que em nada poderiam contribuir, mas foram aderindo ao movimento de debates e de propostas.

Todo este processo de “esquentamento” pode ser considerado importante e necessário para a Conferência Municipal de Educação de Niterói. Esta conseguiu congregiar vários representantes da cidade tecendo uma experiência singular sob o ponto de vista de um espaço político organizado. Niterói, ainda não tinha observado ou vivenciado um evento de tamanha multiplicidade de ideias. Todos estavam reunidos e pensando a educação em seus ideais filosóficos e com expectativas de projetos. Eram sonhos que por muito tempo ficaram adormecidos e, que, naquele momento oportuno, fizeram parte da pauta para discussão e votação das metas para o Plano.

A narrativa de uma supervisora educacional da rede municipal de Niterói, com os seus 24 anos de experiência na área de educação, nos proporcionou uma breve reflexão sobre o significado que o processo de elaboração do plano municipal de educação em Niterói teve para ela. Em sua

reflexão sobre o Plano Municipal de Educação, bem como sobre a própria Conferência, precisam ser avaliadas dentro do que foi possível para aquele momento em que o município estava vivendo.

Nós fizemos a Conferência que foi possível. Não é todo dia que a gente tem oportunidade de participar de encontros como este. A questão de participação dentro do espaço de gestão sempre foi uma questão que eu sempre prezei e, inclusive, foi tema do meu mestrado. Valorizo bastante estes momentos. A questão da cidade educadora ficou pouco discutida, ficou superficial e, talvez, fosse um dos pontos de maiores avanços porque trazia uma novidade no âmbito, no aspecto mais amplo da cidade e isto ficou para 2º plano. A questão do negro, as relações étnico-raciais, ficou prejudicada. Da mesma forma, as necessidades especiais, a Educação Especial, acabaram não sendo aprofundadas. Talvez não tenha tido as devidas mobilizações.

Mesmo assim, foi rica e foi um grande aprendizado. Apesar das falhas, das áreas que ficaram fragilizadas, este é o processo também. Nós precisamos ampliar esse entendimento para garantir avanços mais nestes campos. (Supervisora Educacional da Rede Municipal de Niterói desde 2004)

Os sujeitos que participaram do Plano Municipal de Educação de Niterói puderam aprender coletivamente sobre várias questões pertinentes ao processo político, às temáticas constituintes da educação brasileira, ao diagnóstico da situação educacional do município de Niterói, às percepções sobre o atendimento ao segmento da educação infantil e deixaram rastros de pensares, desejos, sonhos, indignações e projetos de construção de outras realidades escolares. Puderam, ainda, desenvolver um olhar sensível e com ações especulativas diante dos desafios que penetram no panorama da educação em nossa cidade, como nos conta uma de nossas narradoras:

Particularmente no grupo de trabalho de Educação Infantil houve uma situação bem interessante. Discussão bastante rica e reflexiva, mas a maioria do grupo representava as creches comunitárias. A questão do convênio, para mim, é uma forma equivocada do uso do dinheiro público. Sei que é estimulado pelo próprio MEC e faz parte do nosso sistema. Elas são em número maior, do que as unidades de educação infantil, e, isto é um outro problema da rede municipal de Niterói. A expansão não tem se dado de forma planejada e na E.I. tem se dado muito em função das creches conveniadas. Isto está representado nesses momentos, quando você identifica um maior número de creches conveniadas em relação às instituições públicas. E os profissionais dessas creches estavam lá engajados em defesa do seu próprio espaço, ou seja, garantir que a creche continue existindo para garantir os seus empregos. Seria uma questão mais vital...

Eu acho que ninguém saiu igual daquele espaço, porque existem duas coisas: uma foi a discussão da temática proposta e outra foi o aprendizado político. E foi isto que aconteceu durante a discussão do grupo de trabalho de educação infantil: a representante do Conselho Tutelar clamava por 100% das crianças imediatamente de 0 a 6 anos na escola, mas isto não era viável e não adiantaria colocar um percentual que iria ser brechado pelos vereadores. Eu entendi que era preciso lutar por um percentual possível e viável, ainda que o nosso desejo fosse de 100%. A educação infantil não possui caráter obrigatório por lei e isto não é prioridade para o planejamento.²¹

Para o Presidente da FME e Secretário de Educação (2005-2008), existe uma grande

21 Narrativa de professora e supervisora educacional da rede municipal de Niterói – entrevista realizada em 2009.

conquista na construção de um Plano de Educação. Além do aprendizado do processo democrático, o próprio plano se constitui em uma Política Pública de Estado. Seu relato nos proporciona, através de uma breve análise, o percurso histórico que o Plano Municipal de Educação da nossa cidade atravessou.

Os planos municipais de educação não são governamentais, embora o governo possa ter uma presença importante por causa da composição de comissões organizadoras. Um plano da sociedade, se espera que seja visto, percebido e vivido como uma política de estado...

Iniciamos no final de 2006 o processo de preparação da Conferência Municipal de Educação onde o Plano seria discutido e votado. Então passamos 2007 produzindo textos base para a conferência e fomos, também, iniciando o processo de abertura de inscrições da sociedade na conferência. De delegados, tivemos ao todo 583, que participaram do processo e foram mais de 400 delegados na Conferência propriamente dita. A Conferência foi a primeira culminância desse processo. Os delegados encontraram uma minuta do Plano Municipal de Educação onde seriam discutidas as metas em grupos de trabalho para, então, poder ir para a plenária de encerramento. A Conferência foi programada para durar três dias, durou seis, porque não havia tempo hábil para que ela fosse concluída no período programado. Ao final da Conferência se aprovou o Plano Municipal de Educação e esse Plano ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação. Desta forma, a Secretaria ficou incumbida pela Conferência de sistematizar os trabalhos e colocá-los em um formato final, cada meta que tinha sido votada em cada grupo de trabalho, tudo direitinho. Isso foi enviado ao prefeito para que fosse mandada para a Câmara uma mensagem ao poder executivo...

Nós aprovamos um dispositivo que é a realização de conferências tri-anual, onde Niterói vai realizar uma conferência municipal de educação para acompanhar o cumprimento das metas do Plano e, eventualmente, adicionar outras metas para que a sociedade possa encaminhar a discussão de forma que garanta a continuidade.

Diante das circunstâncias que permearam os momentos anteriores à realização da Conferência e que não permitiram que a minuta do PMEN fosse contextualizada através de referências textuais de seu histórico, o Subsecretário de Projetos Especiais, gestão 2005-2008, teceu várias críticas em relação a este acontecimento lamentando que o PMEN tenha se tornado um conjunto de metas e ações.

Eu acho que não é um Plano de Educação. Nem se quer é um Plano Setorial. Não emana e nem é gerido por toda a gestão municipal. Mais ainda grave é o fato do plano se anunciar como um plano que tem como mote Niterói ser uma cidade educadora.

Sobre a questão de Niterói ser uma cidade educadora, todos os setores da municipalidade tinham que estar envolvidos desde o primeiro momento. Apesar de todos os esforços da professora Maria Felisberta, isto não aconteceu.

Este plano é um conjunto de algumas possibilidades de ações, algumas perspectivas de metas que não tomaram corpo e eu como membro do CME, sinalizei isto algumas vezes sobre a confusão metodológica entre o que era uma meta e o que era uma ação. Se você pegar o plano pode se observar uma confusão teórica do que seja meta e ação. Não possui princípios, diretrizes, não tem uma discussão diagnóstica. É uma lista de metas e ações. Não tem uma formulação teórico-metodológica, não tem uma conceituação do que seria um plano de educação para uma cidade educadora. Onde deveria ter a participação dos diversos setores do governo, se quer há uma intencionalidade de

intersetorialidade entre os órgãos da prefeitura.²²

Este processo descrito acima nos revela as dificuldades, os entraves, as tensões e as divergências de opiniões que caracterizam a construção de um documento coletivo, o Plano Municipal de Educação. A crítica realizada pelo Subsecretário ratifica a perspectiva burocrática que engendra nosso sistema capitalista, tornando nossas vidas enlouquecidas pela produção incessante de mercadorias e serviços. Não há mais tempo para perder e não podemos viver a experiência que enriquece a nossa existência. Desta forma, como perder tempo construindo textos que se tornam demasiadamente demorados por refletirem a história da cidade e de seus sujeitos históricos? Nesta trilha, a vida vai se assemelhando ao processo do mercado consumidor que esvazia a nossa vivência e transforma-nos em um sujeito alienado de nossa própria humanização.

II CONFEMEN – 2012

O Conselho Municipal de Educação de Niterói realizou em 2012, a II Conferência Municipal de Educação de Niterói para avaliação e discussão do Plano Municipal de Educação de Niterói, PMEN, em vigência desde novembro de 2008.

O próprio PMEN faz exigência de avaliações periódicas sobre o cumprimento das metas que ali se encontram. Tal dispositivo legal foi aprovado pelos delegados presentes na I CONFEMEN realizada em 2007 e transformado em Lei nº 2610/08 de 31 de outubro de 2008, publicada em 01 de novembro de 2008, e seus anexos, em 04 de novembro do mesmo ano.

Desta forma, a II CONFEMEN é o resultado do movimento de avaliação do Plano Municipal de Educação de Niterói, que teve início para atender os dispositivos legais vigentes e ambicionou a participação social buscando mecanismos de divulgação, segundo dados extraídos do relatório da Comissão Organizadora da Conferência nomeada pelo Conselho Municipal de Educação.

A II CONFEMEN teve um diferencial, em relação à primeira Conferência, comportando discussões *online* e presenciais. Para a participação nas discussões, sejam elas *online* ou presenciais, cada instituição pôde inscrever seus delegados em até dois Grupos de Trabalho, na proporção de um delegado a cada mil alunos, até o limite máximo de quatro delegados. Os eixos/grupos de trabalho nos quais as instituições deveriam inscrever os seus delegados para a participação nas discussões no espaço colaborativo virtual seriam: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio e educação profissional; educação superior; educação de jovens, adultos e idosos; educação especial, formação e valorização dos profissionais da educação; gestão da educação e do sistema municipal de ensino; financiamento da educação e acompanhamento e avaliação do plano; cidade educadora: diversidade, intersetorialidade e transversalidade.

²² Entrevista realizada no dia 01 de setembro de 2009.

O cronograma foi alterado devido a alguns problemas de ordem logística, mas de qualquer forma, o mês de abril foi destinado para os espaços colaborativos objetivando relatório das comissões de avaliação e encaminhamento desses relatórios para o Conselho Municipal de Educação. No mês de maio foi realizada a sistematização das contribuições para considerações de relatório final e encaminhamento à plenária final.

Este processo da II CONFEMEN de avaliação do Plano, bem como a própria sistematização das contribuições para o relatório final, não foi plenamente contemplado sob a ótica da participação política. Se por um lado, o aspecto tecnológico facilitou as discussões por estabelecer espaços e horários flexíveis para discussões, por outro, foi constatado certo esvaziamento das participações, de acordo com as análises realizadas pela comissão organizadora da II CONFEMEN e pelo próprio CME. Alguns delegados apontaram a necessidade de um encontro presencial anterior à fase virtual tendo por objetivo motivar e orientar as discussões, bem como a própria dinâmica virtual.

A II CONFEMEN aconteceu no dia 16 de junho de 2012 com a participação de 43 delegados e 18 participantes. Apesar da expectativa do encontro ser pequena, devido aos problemas enfrentados no período de discussões nos espaços virtuais, a Conferência transcorreu dentro da perspectiva participativa e com protestos de muitos educadores. Alguns participantes, por terem já participado da primeira Conferência, expuseram sua indignação sobre o pequeno tempo para discussões e não a abertura de pré-encontros para a reflexão e análise das metas do PMEN e a reestruturação destas metas para a segunda Conferência. Sendo assim, a Comissão Organizadora da II CONFEMEN apontou em documento sobre a avaliação do evento, algumas questões levantadas por alguns delegados: a necessidade de um encontro presencial independente da existência de espaço virtual ou não; proposta para a próxima oportunidade de discussão um processo híbrido, com encontros presenciais e discussões em ambiente virtual com a finalidade de valorizar o espaço político de discussões e de cidadania.

Cabe destacar que as metas dos grupos de trabalho foram votadas na plenária do dia 16 de junho e precisou-se de mais um dia para finalização de todos os eixos. No dia 07 de julho de 2012, a II Conferência pôde ser prosseguida com apenas 23 delegados e 03 participantes. Nesta ocasião, foram discutidas as proposições de emendas apontadas no ambiente virtual.

No que diz respeito ao eixo de trabalho do segmento da Educação Infantil, podemos afirmar que quase nada foi transformado nas metas. Apesar da grande polêmica levantada sobre a primeira meta, *Ampliar a oferta de Educação Infantil, de forma a atender 100% das crianças de 0 a 3 anos e 100% das crianças de 4 a 5 anos*, os participantes que estavam presentes na plenária final não entenderam a sutileza de referida meta. A ação que corresponde a esta meta é *Expansão do número de matrículas na Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Niterói, respeitando o número de alunos por turma, de acordo com a legislação em vigor*, não deixa explícito o percentual

referente à esfera pública. Considerando o número elevado de matrículas oferecido pela rede privada, podemos interpretar que tal meta se configura inócua. Os delegados presentes estiveram divididos e temerosos em modificar uma meta tão significativa, o atendimento a *100% das crianças*, para transformá-la em um percentual menor, mas avançando no que diz respeito ao oferecimento do Poder Público Municipal. No jogo de forças políticas, a meta acabou não sendo mexida e continuou ficando a mesma votada no PMEN de 2008, ou seja, não houve percentual fixado para o atendimento do poder público municipal para a faixa etária da educação infantil, considerando que a população menos favorecida da cidade não está sendo incluída neste processo de escolarização, ratificando, mais uma vez, a perspectiva excludente do sistema educacional do município.

Apesar de poucas conquistas, uma meta a mais foi incluída no Plano de Educação, no eixo de educação infantil, a meta de número 15, *garantir o acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos na escola*, com a seguinte ação referente a esta, *oficialização do passe livre para o pai, ou mãe, ou responsável de baixa renda*.

Acreditamos que a política não pode ser estranha à sociedade, não se constitui em um equipamento produzido dentro da esfera governamental. O sentido das Políticas Públicas está na perspectiva das lutas enquanto espaço de direitos e, os sujeitos sociais, precisam enxergá-las dentro de seus cotidianos, dentro das organizações. A política é importante enquanto instrumentalidade para o diálogo, articulando os projetos individuais aos bens coletivos. Os Planos de Educação precisam ser construídos para este fim: diretrizes, metas e ações que contemplem a pluralidade em suas várias dimensões. O desafio é grande e cremos que o fundamental seja o espaço para a consolidação da participação ampla e a efetivação de políticas de estado que de fato possuam sentido para a população brasileira.

Considerações e olhares

As idas e vindas das políticas de educação no município de Niterói não podem ser descoladas do movimento político que vivemos em nosso país. O movimento por creches públicas vem sendo proposto pelo próprio governo federal com o lançamento do PROINFÂNCIA, programa que pretende construir 8 mil creches até o final de 2014. Segundo notícia em Jornal de grande circulação²³, o balanço que o próprio MEC realizou sobre a perspectiva de entrega de 633 unidades, somente até a data da notícia, ficaram prontas 221 creches. Considerando o déficit do país de 19,7 mil creches, informações retiradas também de Jornal de grande circulação²⁴, o Brasil precisa alcançar uma das metas do Plano Nacional de Educação que se refere a triplicar o número de matrículas para a faixa etária de educação infantil. Para isso, o investimento em creches se torna

23 Ver notícia *Construção de creches, projeto que engatinha*. In: Jornal O Globo, Niterói, RJ, 04 de março de 2012.

24 Ver notícia *Governo fecha ano sem concluir nenhuma creche*. In: Jornal O Estado de S. Paulo, 29 de janeiro de 2012.

imprescindível dado à realidade caótica deste segmento de ensino que por muitos anos esteve desconsiderado do panorama político e educacional. Devido à falta de vagas nas creches, as famílias estão sendo obrigadas a soluções que contrariam as expectativas pedagógicas, ou seja, arranjos familiares que exercem as funções de tomadores de conta de crianças. Esta antiga fórmula ainda está presente em nosso dia a dia brasileiro, e que se configura na urgência de recursos para a expansão de educação de qualidade na faixa etária da educação infantil, de forma a enfatizar a importância política desse atendimento.

Em Niterói, as contradições do atendimento público às crianças da educação infantil não estão muito diferentes do restante do país. Como já relatado anteriormente, neste trabalho, o município possui um Programa destinado ao atendimento desta faixa etária que se chama Programa Criança na Creche (PCC), que em notícia de Jornal²⁵, a manchete chamava atenção para a dura realidade em que vivem as creches comunitárias no município de Niterói. Segundo as explicações concedidas ao Jornal e publicadas na reportagem, as creches para continuarem funcionando necessitariam de cumprir exigências para serem autorizadas pelo próprio Poder Público Municipal. O Conselho Municipal de Educação de Niterói forneceu relatório enviado pela equipe de vistoria da Secretaria Municipal de Educação, sobre o estado das creches em relação ao espaço físico e os documentos pendentes, inclusive, alvarás de funcionamento para as referidas instituições. Tal situação se configura bastante preocupante ou mesmo grave devido ao fato de que o município de Niterói oferece atendimento público para esta faixa etária, em regime integral, nestas instituições conveniadas ao PCC.

O direito das crianças de educação infantil a frequentarem instituições escolares já se encontra assegurado por lei a partir dos quatro anos de idade. Em relação à faixa etária de zero a três anos de idade, a questão ainda se encontra em aberto: quais seriam as prerrogativas legais para a obrigatoriedade de oferecimento a faixa etária de creche pelo poder público? Por que os municípios não investem em instituições próprias para melhor administrarem seus recursos e obterem controle sobre este segmento de ensino?

O discurso oficial dos governos traz com frequência a justificativa da não disponibilidade de recursos para expandir sua rede e ainda argumenta que é possível se oferecer uma escola utilizando mães da comunidade. Tal explicação não procede se considerarmos a importância de tal atendimento para o desenvolvimento infantil, conforme pesquisas científicas apontadas na atualidade, e dos movimentos sociais em militância constante na direção aos direitos que garantam o acesso das crianças às creches, ao processo de escolarização. No que se refere aos professores, a legislação é bastante incisiva sobre a habilitação dos profissionais, não se admitindo mais profissionais não habilitados mesmo para o segmento dos pequeninos. Outro aspecto que vem

25 Ver notícia *Creches correm risco de fechar*. In: Jornal O Globo, Niterói, 01 de abril de 2012.

sendo discutido, e se torna urgente, diz respeito ao argumento de vincular o oferecimento de creches para a liberação da mulher ao trabalho. Mais uma vez encontramos o discurso neoliberal aplicado à educação, dentro de uma lógica mercadológica e que suplanta o seu principal fim, a formação integral do ser humano.

Apesar das políticas neoliberais e suas interferências, verificamos atalhos por onde os movimentos instituintes acham seus caminhos para criação de outras lógicas. Pensar em movimentos instituintes na educação nos convida a refletir cuidadosamente sobre as possibilidades que tais práticas possuem quando desenvolvidas dentro de contextos históricos permeados pela lógica da produção e da reprodução da vida social. Não podemos nos esquecer do quanto se torna importante reconhecermos as tensões vividas pelos movimentos e pelas instituições que atuam na formulação das políticas públicas no sentido de identificarmos e analisarmos seus projetos, histórias, práticas e discursos produzidos em relação à educação. A trajetória das possibilidades instituintes na esfera das políticas públicas pode ser traduzida no embate incessante pela garantia e ampliação dos direitos sociais.

Referências Bibliográficas.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 7 ed. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CME. Conselho Municipal de Educação de Niterói. Ofício-Circular CME nº 002/2007b.

_____. Deliberação nº 009/2006. Diretrizes para o funcionamento das instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Niterói.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA. Disponível em: <<http://www.democracia.com.br>>.

DOCUMENTO REFERÊNCIA – CONAE – 2010 – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. MEC.

EVANGELISTA, Marcia Nico. *O Plano Municipal de Educação de Niterói: experiências, narrações e movimentos instituintes*. UFF, Niterói, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI – FME. *Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói – EJA*. Caderno 1. Niterói: FME, 2003a.

_____. *Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói – Educação Infantil*. Caderno 2. Niterói: FME, 2003b.

_____. *Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói – Ensino Fundamental*. Caderno 3. Niterói: FME, 2004b.

_____. *Registros das conferências do plano municipal de educação: rumo à cidade educadora*. Niterói, 2004a.

_____. Decreto nº 9.820/06. *Regulamenta o sistema municipal de ensino de Niterói*. Disponível em <<http://www.educacaoniteroi.com.br>>

LINHARES, Célia. Relatório Parcial de Pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação Docente: Brasil e Portugal, Niterói, UFF, CNPq, 2006.

_____. *Movimentos Instituintes na Escola: buscando dar visibilidade ao invisível*.

ALEPH (revista eletrônica). www.uff.br/aleph:2004.

_____. *A crise do político na educação. A imposição da estratégia: espaço de servidão versus a emancipação de sujeitos históricos na construção ética*.

Tese para concurso de Professor Titular de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 1993. (mimeo).

PMN. Prefeitura Municipal de Educação de Niterói. Decreto nº 9.038/03.2003. Disponível em <<http://www.niteroi.rj.gov.br>>

Revista Educação – Especial Benjamin Pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento. Março, 2008. ISSN 1415-5486.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Como elaborar o Plano Municipal de Educação. UNDIME. <http://www.undime.org.br/>

SOUZA, Donaldo. FARIA, Lia (orgs). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENÊRO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO DISCENTE E DOCENTE

Camila Reis da Silva - UFF
silvarcamila@gmail.com

Resumo

A problemática apresentada neste trabalho aborda os temas de gênero e sexualidade na escola. Tais temas ainda que presentes no cotidiano escolar se deparam com amplos desafios para a sua discussão e inserção no currículo escolar brasileiro, salvo por algumas citações feitas a seu respeito em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesta perspectiva, este trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa realizada com docentes e discentes integrantes do corpo de uma escola pública de educação infantil da rede municipal de ensino onde o projeto em questão é desenvolvido, cujo objetivo geral é inquirir a percepção dos/as docentes a respeito da educação sexual na escola, além de reflexões realizadas sobre as impressões que as crianças envolvidas apresentam. Um dos assuntos que instigaram a inquirição refere-se à questão curricular que se mostra de difícil inserção de temas emergentes, como as relações de gênero e sexualidade, situadas neste trabalho no campo da infância. Portanto, discutem-se aqui fatores que interferem na inserção curricular desses temas, assim como os desafios para que reflexões sobre a temática estejam presentes na escola. A metodologia adotada para a pesquisa foi de cunho qualitativo na forma de um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada na escola onde o projeto foi desenvolvido por meio de entrevistas informais e observações participativas, assumindo o gênero e a sexualidade como categoria de análise. Dentre os resultados até aqui obtidos da pesquisa, evidenciou-se que a não inserção da temática está intimamente associada à precariedade na formação dos/as profissionais para trabalhar essas demandas, além da dificuldade de aceitação da temática pelas famílias dos/das discentes. Outro aspecto ainda sublinhado nas observações realizadas é a rigidez do currículo e da rotina escolar, indicada principalmente por práticas cotidianas do ambiente escolar.

Palavras-chave: Currículo; Gênero & Sexualidade; Formação; Infância.

Eixo: Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

Gênero e Sexualidade: o debate curricular

Os personagens do meio escolar cotidianamente enfrentam discussões sobre quais saberes devem ser trabalhados na escola. Nesse sentido pensar a escola e a educação é pensar um mundo de desafios e interrogar o conhecimento presente nesse ambiente. Por meio de uma análise mais atenta aos recentes estudos sobre a educação infantil podemos constatar que grande parte deles se remete principalmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como a questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas, curriculares e políticas

públicas para a faixa etária de zero a seis anos (SOUZA, 2011).

Embora presentes na escola, outros temas, como a sexualidade e o gênero, não tem sido contemplados pelos mesmos estudos e ainda enfrentam resistências para a sua inserção curricular. Segundo Foucault:

Em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração - e bastante rigorosa - do vocabulário autorizado. [...] Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção (2007: 23-24).

A escola tem como uma de suas responsabilidades, prezar pela saúde de seus alunos/as e, sobretudo, formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, tanto em uma dimensão individual quanto social. A educação sexual, no meio escolar, é um componente primordial para a construção desse cidadão, bem como na prevenção de agravos à saúde e à integridade física e cognitiva dos/as alunos/as, desconstruindo mitos, tabus e preconceitos.

O presente trabalho tem por objetivo investigar a percepção dos/as docentes a respeito da educação sexual na escola, além de reflexões realizadas sobre as impressões que as crianças envolvidas no estudo de caso apresentam, problematizando assim as relações existentes entre Pedagogia, currículo, gênero e sexualidade na educação infantil, a partir da perspectiva de estudos antropológicos realizados na escola.

Durante o desenvolvimento do trabalho foi percebido diante das ocorrências vivenciadas, que havia à necessidade de uma análise em torno da formação dos docentes, devido à clara dificuldade que alguns deles demonstravam quando alguma situação envolvendo o tema ocorria dentro de sua sala de aula.

Um exemplo da equivocada administração que os professores/as envolvidos/as fazem do tema, deu-se em uma das atividades desenvolvidas pela equipe do programa na escola. A atividade intitulada “Dança e Educação” deveria evoluir rica em variação de estímulos, tanto da parte musical como da corporal, por isso a atividade foi constituída por três etapas.

Na primeira etapa, foram feitos questionamentos às crianças, como: _Quais tipos de dança vocês conhecem? _Qual diferença entre uma e outra? Na segunda etapa, foi propiciada aos alunos/as a experimentação de músicas de estilos diferentes, deixando-as experimentarem os ritmos, a música, o desejo e a harmonia. Já na terceira e última etapa da atividade, foram propostas atividades de expressão corporal como, alongamento para reconhecer os limites do corpo com um balão em função da manutenção do caráter lúdico da atividade, e dança com auxílio de fitas em movimentos em torno do próprio corpo, proporcionando a possibilidade de aquisição da noção de

espaço, da corporeidade e exploração do conhecimento do corpo e suas capacidades musicais.

Contudo a maior surpresa no resultado da atividade não foi à reação do alunado no desenvolvimento da mesma, que provia às crianças a dança com auxílio de fitas por fins já justificados acima, e sim a intervenção da professora da turma, que inusitadamente no momento da distribuição das fitas para as crianças que ocorreu de forma aleatória em relação às cores que eram amarelo e roxo, cores elegidas justamente na tentativa de fugir de cores já estigmatizadas socialmente como cores masculinas e femininas, que são principalmente o rosa e o azul. Em que ainda no chão da sala distribuíram-se as fitas para as crianças que vinham para pega-las, e as que já haviam pegado sua fita continuaram no centro da sala esperando o início da música. Nesse momento a professora se levantou de sua mesa onde corrigia exercícios e redistribuiu as fitas entre as crianças, dando as fitas amarelas para os meninos e as roxas para as meninas.

As ações, postura, falas, atitudes e omissões por parte dos/as docentes, os quais fazem parte do cotidiano escolar, comprovaram que a educação sexual tem sido utilizada mais para reafirmar preconceitos do que para superá-los. O discurso da diferença é trabalhado no contexto da escola, ainda que de forma inconsciente, para a homogeneização a partir do igual, do normal, do bom, do privilegiado.

Tratamos como currículo neste trabalho o termo na origem etimológica da palavra, vendo que o termo deriva do latim curriculum e significa ato de correr, atalho, corte. Podemos então inferir que o currículo indica um curso a ser seguido em um caminho pré-determinado. Veiculando esse conceito para o campo da escola, veremos que o currículo escolar surgiu da tentativa de definir um caminho através do qual os objetivos do ensino pudessem ser alcançados.

Sacristán (1998: 34) define o currículo como [...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Na escola pesquisada no noroeste fluminense do Estado do Rio de Janeiro, foi possível comprovar que a sexualidade permanece refém das dicotomias e maniqueísmos sob os quais se consolidaram os valores da nossa sociedade, que favorecem as compreensões de norma e de desvio que regularam o aprendizado e que se refletem nas formas como se instrui sobre a sexualidade.

Existe no cotidiano da pré-escola o uso coletivo do banheiro durante as aulas e antes ou depois das refeições. Dado que o crescimento não se processa ao mesmo ritmo, numa mesma turma podem existir alunos/as em diferentes estádios de desenvolvimento, havendo, frequentemente, crianças que não se sentem bem no grupo. Outras crianças são mesmo alvo de comentários bruscos, como demonstrado nas observações na escola em um momento de brincadeiras, quando as meninas da turma do Pré-escolar II, brincavam empurrando as outras com o “bum-bum” (como diziam as crianças) e uma delas que sempre caía, foi apontada por outra que dizia: _Ela não tem “bum-bum”

pra empurrar! Torna-se necessário que o/a professor/a desenvolva um trabalho no domínio dos conhecimentos acerca do desenvolvimento do corpo e dos valores e das atitudes relativas à aceitação de si próprio e dos outros, demonstrando a necessidade de se abordar à temática no trabalho pedagógico.

Discutindo sobre o currículo e o lugar da educação sexual na escola, e a possível inserção formal desta na forma de disciplina, o autor Veiga-Neto explana uma rígida colocação, afirmando que [...] as disciplinas são partições e repartições de saberes e de comportamento que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (contra o que não pode ser dito/pensado e feito) (2008: 47-48).

Nessa vertente, comete-se então o grave equívoco de estabelecer-se o que deve ser discutido sobre a sexualidade e delimitar-se a temática em apenas uma área do conhecimento, pois não se abrem possibilidades para as discussões das diversas áreas. “A disciplinaridade vem a ser um dos procedimentos internos de controle e delimitação dos discursos e, como tal, um procedimento que rotula, que ordena, que difunde” (VEIGA-NETO, 1995: 37).

Alguns exemplos de formas de abordagem dos temas encontrados nos estudos da área mostram como a sexualidade pode estar presente e muitas vezes o está, sem que os/as docentes tomem consciência disso, faltando apenas dar intencionalidade ao seu tratamento.

Diante da constatação de certa adversidade do professorado em tratar o tema no cotidiano escolar e a necessidade das crianças em sessar suas dúvidas, tem sido gerado no meio científico o desenvolvimento de pesquisas e publicações alusivas a uma necessidade que se tem revelado intrínseca para a organização curricular no Brasil, referente à estruturação da educação sexual não só como tema transversal como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de forma vaga e imprecisa, mas de forma mais dirigida e centralizada no currículo formal, frente a emergência do tema entre os discentes nos últimos anos.

Optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa (Brasil, 1998).

Os PCNs, propendendo a uma educação voltada para a construção da cidadania, propõem, em forma de temas transversais, a inclusão da educação sexual, ou como chamada por ele, orientação sexual, no currículo escolar. Neles, a sexualidade é considerada como algo inerente à vida e à saúde e deve ser entendida como uma tecnologia de intervenção pedagógica, que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões a ela relacionadas, incluindo posturas, crenças, tabus e valores.

A proposta de educação sexual dos PCN, que não se diferenciam em muito do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), caracteriza-se por cogitar o esclarecimento e a problematização, com intuito de favorecer a reflexão e a ressignificação das informações e valores recebidos e vividos no decorrer da vivência de cada indivíduo. Segundo os PCN, a orientação sexual deve fazer parte do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo desenvolvida de forma continuada por todas as disciplinas, não apenas com ações pontuais e/ou isoladas. Ela deve contribuir para a construção de seres ‘livres’, capazes de desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, bem como para garantir o acesso à saúde, ao conhecimento e à informação, direitos básicos de todo cidadão.

Contudo, foi comprovado neste estudo de caso, que outra é a realidade encontrada nas instituições de ensino. Apesar da visível e urgente necessidade de abordar o tema da sexualidade, nos confrontamos com uma instituição e/ou profissionais de educação que não se comprometem e/ou não se sentem capazes ou à vontade para tratá-lo de forma adequada e aberta com seus/as alunos/as.

Podemos dizer que o currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Silva (1995)

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. (p.195).

Silva (1995) desenvolve em sua argumentação afirmações sugerindo que as visões existentes no currículo, de forma explícita ou não, materializam elementos muito particulares sobre o conhecimento, os meios de organização da sociedade e díspares grupos sociais, legitimando certos conhecimentos e conseqüentemente deslegitimando outros, quais conhecimentos são válidos e quais portanto, não são, etc. Concordando de certa forma, com as afirmações feitas por Veiga-Neto (2008). Tais narrativas contidas no currículo trazem encravadas noções sobre quais são os grupos sociais legitimados, a ponto de serem considerados capazes de representarem a todos os outros.

Neste contexto, encontram-se as divergentes relações de gênero e a sexualidade, que raramente são contempladas nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores/as como demonstrado pelo censo do magistério brasileiro, onde apenas 0,25% da totalidade das formações continuadas, abordaram especificamente o tema sexualidade e gênero (BRASIL, 2006).

O/a educador/a, atento às manifestações já citadas, pode, auxiliar a criança a se prevenir ou se libertarem de uma situação de violência ou de abuso sexual. Pois certas atitudes do/a

estudante são como um brado de socorro, que grande parte dos/as educadores/as não consegue ouvir, devido aos preconceitos e à ignorância diante de determinados comportamentos relacionados à sexualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trata o abuso sexual como uma violação dos Direitos Humanos e, segundo ele, a prevenção contra esse tipo de abuso deve acontecer por meio de um trabalho educativo global, enfocando a educação para a saúde sexual. Assim sendo, o/a docente comprometido/a com os procedimentos pedagógicos, necessita possuir qualificação para observar, apontar e ajudar aqueles que se localizam em posição de vulnerabilidade.

O ECA, no Artigo 245, afirma que é obrigação do professorado e da instituição de ensino comunicar à autoridade competente os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeitas ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente. O não cumprimento implica pena de multa de três a 20 salários mínimos, ou o dobro, em caso de reincidência. Conferindo e agregando ainda mais relevância e/ou importância ao oferecimento de uma profissionalização docente qualificada para tratar tal temática.

Entendemos assim, debruçados sobre o estudo realizado, que a escola deve estar preparada para apreender e compreender todas as manifestações do educando, a fim de orientá-lo em suas buscas, ajudá-lo a sanar dúvidas e superar medos, incitá-lo a refletir, questionar e descobrir o melhor caminho a ser percorrido. Pois a sexualidade na escola deve propor-se principalmente levar aos alunos, a partir dos seus conceitos e vivências, as informações e conhecimentos que permitirão compreender e conviver com as diferentes dimensões da sexualidade, ocasionando a reflexão e o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade individual, familiar e social.

Para isso, é necessário que a sexualidade na escola seja trabalhada de forma integral e imparcial, avaliando a indigência, o contexto e a realidade de cada indivíduo. É extremamente relevante que todos os envolvidos no processo educativo, seja ele formal ou informal, (ressaltando porém que tratamos aqui do ambiente institucional escolar) considerem a importância do tema e aprendam a conviver com ele, desprendendo-se de preconceitos, tabus e resistências, pois cremos que este é um dos caminhos para uma neófito prática pedagógica e conseqüentemente a criação de um novo paradigma social entorno do assunto, visto a relevância do papel da escola socialmente.

Gênero e Sexualidade: a produção dos discursos

Walkerdine (1989) traz uma importante contribuição para a compreensão das questões de gênero e poder presentes nas escolas. Em sua análise realizada em algumas escolas inglesas, observou que os meninos costumavam assumir, uma posição de autoridade frente às meninas, e também entre eles, através da competitividade. Fato este que também pôde ser constatado nas observações feitas em uma turma do Pré-Escolar II da escola onde acontece o projeto, em que muitos dos meninos frequentemente demonstraram comportamentos agressivos entre si, tanto na

forma verbal quanto física durante negociações sobre questões existentes no cotidiano da escola e com brincadeiras com lutas corpóreas.

Estes estudos e constatações nos permitem observar o quanto às condutas são construídas, a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim verdades que ainda que de forma velada, vão compor os indivíduos.

Isto implica em considerar a Pedagogia ou prática pedagógica, como uma maneira de produção cultural e social diretamente envolvida na forma como a significação e o poder, são utilizados na edificação e na disposição do conhecimento. Assim, a pedagogia e o currículo devem ser entendidos a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, sociais, políticas e culturais, todas elas envolvidas nas tramas do poder, no sentido que lhe confere Foucault (1992).

Embora os discursos já tenham avançado, principalmente nos meios acadêmicos, os processos educativos continuam a produzir e a reproduzir *habitus* generificados. As práticas pedagógicas da escola, em relação às sexualidades, remetem às observações de Louro: [...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônica de cada gênero) (2001: 80). Transparecendo o medo da perda da referência do gênero como a grande causa da homofobia.

Demonstraram-se no cotidiano da escola observada, na percepção dos/as professores/as da escola, as diferentes sexualidades, considerados 'anormais' resulta de uma deformação na construção dos gêneros. É a partir dessa percepção que são configuradas em prática as estratégias de vigilância na construção do gênero que buscam regular e normalizar a sexualidade com a imputação e a inspeção dos comportamentos para que eles sejam apropriados para cada sexo. Contudo, essas práticas poderiam não ser capazes de garantir a heteronormatividade hegemônica.

A atuação da escola na produção e na reprodução dos conceitos que categorizam os gêneros de homens e mulheres, socialmente valorizados, é discutida na bibliografia de Louro (1995; 2000). Em seus textos, a autora enfatiza a ação das práticas escolares na inscrição das distinções nos corpos e nos comportamentos de ambos os gêneros e sexos (homens e mulheres).

Nos nossos corpos, como mulheres ou homens, inscrevem-se formas diferentes de perceber, de se movimentar; formas diferentes – e geralmente opostas - de se comportar, de se expressar, de "preferir". Somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a "saber fazer" coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos e os envolvem, expressando-se através deles. Através de múltiplas formas de disciplinarização, na escola e em outras instâncias, também ensinamos, aos meninos e meninas, a expressarem seus sentimentos e desejos de modos diferentes (1995: 177).

Não pretendendo desconsiderar que outras definições dos gêneros são paralelamente

compostas, Louro (1995) argumenta que a escolarização visa, ainda nos dias de hoje, conformar mulheres e homens aos tipos hegemônicos de feminino e masculino socialmente legitimados. A permanência da ancoragem na natureza de cada sexo na construção dos gêneros traz nítidas implicações para o trabalho com as sexualidades nos currículos escolares.

Na bibliografia de Louro (1995; 2000), é realçada a participação da escola através de seus agentes, na construção da "normalidade" das construções identitárias de gênero e sexo. A autora debate sobre as determinações das práticas pedagógicas na construção da identidade corpórea escolarizada na qual é possível ratificar determinadas condutas e modos de ser. Desta forma, as linguagens e práticas escolares constituem e instituem a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, através de processos concomitantes de recepção e autopolicimento, praticados sobre e pelos sujeitos da educação.

Esses processos pedagógicos, ao mesmo tempo, tendem a instalar-se na constituição das identidades de gênero e sexuais normalizadas e na subordinação, e abdica de outras identidades que sejam, ainda que aparentemente, divergentes. Do investimento social, inclusive da escola, na fixação da identidade masculina ou feminina tida como normal, resulta o modelo único de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 2000: 25-26), capaz de designar o pertencimento dos sujeitos às categorias de "normalidade" nas quais se pautam, muitas vezes, a própria concepção de humanidade.

Neste mesmo sentido, Butler (2000) discute a fixação de uma "matriz heterossexual" na qual são pensadas as identidades de gênero e sexualidade. Essa matriz excludente, ao mesmo tempo em que afirma a heterossexualidade normativa, cria a rejeição aos sujeitos que não se apresentam apropriadamente generificados. Ou seja, aqueles que não possuem as marcas do homem e da mulher historicamente reconhecidos.

Merecem destaque os itens de discussão e análise que estão presentes na sociedade, sendo constantemente incorporadas nas diversas relações sociais e institucionais, como por exemplo, quando na sala de aula observada nesta pesquisa em mais de uma ocasião ocorreram questionamentos por parte dos/as discentes a docente sobre questões em torno da sexualidade, como: Como as mães engravidam? Porque só as mães engravidam? E que por aparente despreparo a professora se absteve de responder as questões, oprimindo ainda que involuntariamente, a curiosidade das crianças e não cessando suas dúvidas, pelo contrário, permitindo que outras surgissem. Será que a mesma postura seria tomada caso o/a aluno/a proferisse alguma pergunta relacionada a um tema não estereotipado como este?

Frente aos fatos, é possível entendermos que o que importa, na perspectiva das relações de gênero, é aventar os processos de construção ou formação histórica, culturais e social, estabelecidas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas (SOUZA, 2011: 3).

Atualmente o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, como por exemplo, no RCNEI, em seu volume 2 (Brasil, 1999), onde o mesmo afirma que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma “separação espontânea” entre meninos e meninas.

Intui-se na afirmação em questão uma banalização a partir de uma análise mais crítica, dos comportamentos das crianças, ignorando e/ou minimizando os processos históricos, culturais e sociais que levam a esta construção. Desta forma o documento parece não apropriar-se de uma devida problematização, desaprociando as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero.

É importante enfatizar e apontar a atualidade dos estudos expostos, que se dão pelo fato do conceito de gênero ser notoriamente mutável, ou seja, passível de transformações conforme o contexto vivido histórica, social e culturalmente, obtendo tal conceito um caráter dinâmico, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos.

Embora, na maioria das vezes, as conclusões sobre as relações de gênero encontram-se apoiadas por dicotomias já embutidas no inconsciente comum, às relações entre meninas e meninos encontradas na instituição onde foi elaborado o presente trabalho, foi possível averiguar que a relação do grupo em torno da problemática de gênero, se dá de forma confortável durante as atividades em sala de aula, com uma clara cooperação na realização dos exercícios propostos, porém nos demais espaços de convivência da instituição, a hora do recreio, a hora do vídeo (quando as crianças assistem à desenhos animados), a hora do parquinho, entre outras atividades contidas na rotina escolar; se torna evidente a separação entre os mesmos na execução de suas brincadeiras e negociações.

As identidades de gênero e sexualidade, embora intimamente relacionadas, não são uma só “coisa”. Para Louro (1997), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos vivenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros/as do mesmo sexo ou não, etc.

Essa escolha por questionar a formação dos/as docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tem em vista o fato em que os estudos de gênero e sexualidade têm demonstrado, onde apontam não existir uma idade correta para tratar de gênero e sexualidade, uma

vez que estes estão presentes desde o nascimento, por isso a educação sexual deve acontecer como um processo contínuo em todos os níveis escolares (RABELO, 2010).

A sexualidade, como um aspecto inerente ao ser humano, acompanha o indivíduo em cada fase da vida e se desdobra sob formas multifacetadas, portanto não é possível ignorar os diferentes modos de expressá-la por parte do alunado no âmbito escolar. É por meio de comportamentos, que muitas vezes a sociedade ignora, reprova, critica ou recrimina, que o/a aluno/a expresse seus anseios, suas angústias, seus receios, suas necessidades e suas dúvidas sobre a temática.

A relação família/escola na abordagem da educação sexual

As questões relacionadas ao tema gênero e sexualidade tem sido alvo de constante vigilância por parte da família, da escola e dos diversos aparatos culturais, incluindo-se aqui os livros didáticos e materiais paradidáticos, como o exemplo a seguir nos mostra, “Meninos de pré-escola que apresentam comportamento feminino, ou que só gostam de brincar com as meninas, devem ser incentivados de maneira gentil, mas firme a participar das atividades tipicamente masculinas... Os meninos que apresentam traços femininos muito acentuados, além das atitudes tomadas pela escola, devem ser encaminhados para tratamento psicológico” (SUPLICY, 1990:77).

Em relação à escola, por exemplo, muitos/as educadores/as têm tomado para si a responsabilidade de atuarem como “vigilantes” da sexualidade infantil. Talvez, pela falta de orientação durante sua formação e prática, além das vivências carregadas pelo indivíduo, na tentativa de moldarem as condutas que consideram mais apropriados para meninos e meninas.

O que talvez o poder central desconsidere ou minimize ao implementar documentos norteadores da educação infantil, é a dificuldade que os professores da escola básica enfrentam para a execução do tema no cotidiano escolar. Como no PCN - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, quando faz afirmações como,

Para um consistente trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua autoestima [...] (BRASIL, 1998: 36).

Mesmo quando estes/as docentes possuem uma formação satisfatória em torno do tema, ou como usa Foucault (1988) adequada, há a represália sofrida pelos pais de alunos/as quando há alguma tentativa de abordagem do tema, devido talvez à ignorância popular, oriunda de uma cultura historicamente construída configurada como “machista” em nosso país, como menciona Carrara (2007), o que reforça a necessidade da formação de novas gerações tolerantes e bem instruídas

sobre a sexualidade.

Em torno da relação família/escola, houveram experiências na execução deste projeto por meio de uma manifestação do problema em nossa pesquisa, quando, por exemplo, foi proposto a uma das turmas uma atividade ligada ao reconhecimento do corpo humano, que consistia em identificar, usando cores distintas para pintar o desenho oferecido as diferentes partes do corpo (cabeça, tronco e membros ou cabeça, barriga, pernas e braços). Momento em que houve uma fala da professora pronunciando a seguinte frase: “Este trabalhinho só pode ser dado na sala de aula, pois se for enviado nos cadernos de casa, amanhã terei de ouvir reclamações de pais na minha porta”. Referindo-se ao desenho oferecido que continha a imagem de dois corpos *infantis nus*.

Dentro da perspectiva de estudos antropológicos, cabe aos professores/as ultrapassar seus papéis de meros/as transmissores/as de informação. A falta de qualificação docente para a abordagem e convivência com o tema no ambiente escolar, desproporcionando o debate e o questionamento discente, não levariam as crianças a refletir sobre os preconceitos, o que supostamente propiciaria a continuidade dos mesmos na sociedade (RABELO, 2010).

Segundo Giroux (1995. Apud SOUZA, 2011:10) “a pedagogia deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que consideram legítimas”.

Para que haja alguma mudança de paradigma há a necessidade de que pais, mães, professores/as, psicólogos/as infantis e demais personagens voltados para o cuidado e educação de crianças tenham uma visão de infância que abarque as implicações da cultura popular em suas autoimagens e suas visões de mundo. Examinar os materiais didáticos e pára-didáticos voltados para as crianças pequenas, bem como os diversos objetos culturais, como brinquedos, filmes, etc; são fundamentais para perceber de que forma eles trazem concepções de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração e nacionalidade, pautadas muitas vezes pela desigualdade. Em um mundo marcado pela diversidade, é fundamental não compactuarmos com a ideia de que as diferenças sejam transformadas em desigualdades.

(In) Conclusões

Assuntos ligados à sexualidade, como homofobia, sexismo e gravidez na adolescência, demonstram que a construção curricular para uma educação inclusiva que contemple os diversos aspectos da sexualidade está cada vez mais presente no universo escolar, embora muitas vezes de forma oculta. O conhecimento de que tais questões manifestam-se cotidianamente em sala de aula, acaba ocasionando ações individuais, com soluções esporádicas e que dependem muito da disponibilidade do/a professor/a, da sua motivação e percepção de que seu conteúdo não tem barreiras edificadas, de que se pode sair do conteúdo específico, do seu campo curricular e se aventurar em outros campos que fazem parte do conhecimento na sua totalidade e do devir docente.

Após a elaboração da pesquisa, na conversa com os/as professores/as sobre gênero e sexualidade identificamos mudanças de postura no trabalho com a temática durante convívio com as crianças e seus questionamentos. O grupo docente demonstra se sentir hoje mais a vontade em relação à abordagem do tema, tanto por sua própria iniciativa, como pela demanda colocada pelos próprios alunos. Mudanças como estas ainda que sutis, são consideradas importantes para que haja a expectativa de mudança nos paradigmas envolvendo a educação sexual e o currículo.

Portanto, se os gestores e docentes, em todas as instâncias, assumissem o compromisso de fortalecer a implantação e implementação dos projetos preconizados pelas políticas públicas em educação e saúde, haveria a garantia de uma educação transformadora baseada na cidadania, na democracia, na igualdade e na justiça social. Os/as educadores/as não deveriam, porém, esperar as condições ideais de trabalho para impulsionar as transformações na abordagem integral do/a educando/a e a escola deve buscar meios de desenvolver com êxito o seu importante papel na formação do estudante.

A parceria com a comunidade local é outro caminho possível para concretizar a proposta de abordar a sexualidade no âmbito escolar. Diante da dificuldade da maioria dos/as educadores/as em lidar com o tema e de desenvolver projetos relacionados à educação sexual, deve-se buscar e exigir o comprometimento dos órgãos responsáveis e meio acadêmico, para promover a qualificação do magistério.

Referências Bibliográficas:

- BRASIL. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2007.
- GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOURO, Guacira. *Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero*. In: *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.
- _____, Guacira. *Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino*. In: SILVA, Luiz Heron da. *Reestruturação curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MEYER, Dagmar. *Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar*. In: SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RABELO, Amanda Oliveira. *Gênero, Sexualidade e Educação: Desmistificando Representações e (Pré) Conceitualizações na Docência*. Coimbra: Maripoza Azual, 2010.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). 3. ed. Porto Alegre: Art. Med., 1998.
- SOUZA, Jane Felipe de. *Gênero e Sexualidade nas Pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- VEIGA-NETO, A. *Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. In E. PERES, et al. (Org.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas* (pp. 35-58). Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.
- WALKERDINE, Valerie. *Counting Girls Out. Capítulo 5 - Power and gender in nursery school*. London: Virago, 1989.

OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edson Cordeiro dos Santos

UNIRIO – edsoncordeiro.nig@gmail.com

Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (Greipp)

Pablo Luiz de Faria

UNIRIO – plf_fe@hotmail.com

Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (Greipp)

RESUMO

O presente texto possui o objetivo de discutir a Educação Infantil (EI), como política pública, com rebatimento em seu financiamento. Para isso, em primeiro lugar, analisaremos a EI como política pública social educacional, cotejando dados do Censo Escolar (MEC/INEP, 2010) sobre o atendimento em creches e pré-escolas nas redes públicas e conveniadas do estado do RJ com a população residente (IBGE, 2010); em segundo lugar, será elaborado um comparativo entre o primeiro e o segundo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001 e Projeto de Lei 8.035/2010), destacando as metas referentes à EI; e, por fim, considerações sobre o financiamento da EI tendo em vista a cobertura do atendimento. A opção metodológica principal será da pesquisa exploratória, utilizando para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica sobre o tema e a pesquisa documental de diversas fontes. Espera-se, ao final, que o trabalho contribua nas discussões sobre a EI, primeira etapa da Educação Básica, inserida nas políticas públicas, visando maior e melhor atendimento as crianças pequenas. Dialogaremos com autores que versam sobre EI, política pública, garantia de direitos, financiamento da Educação.

Palavras-Chave: Política Pública – Educação Infantil – Financiamento da Educação

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca contribuir para as discussões sobre a Educação Infantil como política pública dando ênfase ao financiamento, para tanto apresentaremos concepções sobre políticas públicas, após, análises do primeiro e do segundo Plano Nacional de Educação (Lei

10.172/2001) e Projeto de Lei (8.035/2010) e, por fim, os desafios para a democratização do acesso das crianças pequenas a Educação Infantil.

Afirmar o *status* da Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica (EB) significa entendê-la como parte integrante da política pública (PP) social da Educação. Para tanto faz-se necessário caracterizar o que seja uma PP. A EI no Brasil possui um ordenamento jurídico-legal expresso, principalmente, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da EB e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007) e na Emenda Constitucional 59/2009, que define a primeira etapa da EB como direito da criança pequena (cidadã de direitos desde que nasce), opção das famílias e dever do Estado, prioridade dos municípios, composta de creche (faixa etária de 0 a 3 anos) e pré-escola (faixa etária de 4 e 5 anos), em que o educar e o cuidar são atos indissociáveis e pedagógicos, inserida no sistema de ensino e que o trabalho deve ser realizado por profissionais com formação em nível superior (admitindo-se a formação em nível Médio modalidade Normal).

O entendimento do acima exposto decorre da década de 1980 e é fruto de um duplo movimento internacional e nacional. O primeiro decorrente de amplos debates sobre o direito das crianças e o segundo pela redemocratização da sociedade brasileira, após a ditadura militar. A concepção das PPs para a EI é, portanto, pautada por ações do movimento social, por fóruns de debates, pelo poder público e pela produção teórica, desenvolvidas nas universidades, sobre as crianças e as práticas pedagógicas. De acordo com Nunes (2009), oito pontos expressam um atendimento que respeita os direitos das crianças à EI: engloba os atos de educar e cuidar de forma integrada e indissociável; não atende crianças maiores de sete anos; serviço público destinado a atender crianças e famílias; respeita a igualdade de oportunidades para o acesso; admissão pautada por critérios democráticos e não excludentes; currículo que respeita os sujeitos históricos e a cultura das populações atendidas; possibilita a produção e a o intercâmbio de conhecimentos; regida pelo princípio da gestão democrática, acolhe a participação das famílias e da comunidade. (Nunes, 2009)

Outro ponto importante para compreender a EI como PP é a regência da competência concorrente, isto é, cabe a União estabelecer normas gerais de atendimento e aos Estados, Distrito Federal e municípios executarem o fixado. “Assim, sobre a EI, o Ministério da Educação fixa as diretrizes e as normas nacionais e presta assistência técnica aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para o desenvolvimento de seus programas.” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 32)

Após o acima exposto, caracterizamos as PPs no Brasil, que ao longo dos anos 1990, após o período de redemocratização, foram marcadas pelos ideais neoliberais de contenção dos investimentos produtivos e dos gastos sociais, privatizações, pagamento dos juros da dívida externa

e pela ‘desresponsabilização’ do Estado da esfera social abrindo, assim, espaço para o mercado no campo das PPs sociais, tornando a proteção social (Educação, Saúde, Assistência, por exemplo) fragilizada, corroborando com o passado histórico brasileiro. Nesse momento do texto cabe uma explicação acerca do que seja PP, que se articula histórica e temporalmente com a concepção de Estado e sociedade que as concebem, produzem, aplicam e avaliam. De acordo com Höfling (2001), políticas públicas são o “‘Estado em ação’, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (p.31). Nesse contexto, Estado seria o perene, as instituições permanentes com tendência a estabilidade e governo seria aquilo que uma parte da sociedade propõe para o resto da sociedade através de programas com uma orientação política quando desempenha funções do Estado por um período determinado. A Educação é uma PP social e como tal é reflexo da proteção social que o Estado implementa a fim de garantir efetivação de direitos e redistribuição de benefícios visando diminuir as diferenças estruturais do modelo capitalista de produção. Dessa forma, a Educação como PP social é responsabilidade do Estado, sendo produzida, contudo, por diversos organismos e instâncias sociais. O Estado capitalista brasileiro possui suas concepções de Educação construídas no interior de uma sociedade de classes e com orientações neoliberais, oscilando entre as relações que promovem acumulação de capital e as reivindicações dos trabalhadores, pendendo, todavia, para os primeiros. A política social é marcada pelo signo do Estado capitalista, o que significa dizer que devido à assimetria provocada pelo capitalismo o Estado atua como regulador, mediador, das relações quando conflitivas. O impacto das PPs sociais, como a Educação, na sociedade capitalista sofrem inúmeras resultados devido aos diversos interesses: “Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.” (*ibid.*, 2001, p.35)

As políticas neoliberais podem ser definidas, de forma geral, como aquelas voltadas ao favorecimento das liberdades individuais, crítica à intervenção estatal e as virtudes do mercado, como agente e regulador. Para os ideais neoliberais as PPs sociais são os maiores obstáculos e responsáveis pelas crises que a sociedade capitalista enfrenta, uma vez que impedem as liberdades individuais (como a livre iniciativa, ampla concorrência) e a regulação do mercado. Dessa forma, PPs universalizantes, amplas, promotoras de direitos, como as de EI, seriam prejudiciais para a sociedade. As ações neoliberais seriam, portanto, descentralizadas e articuladas com a iniciativa privada: “a transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas menos amplas, além de contribuir para os objetivos acima, é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir custos.” (*ibid.*, p.38)

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PRIMEIRO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 (I PNE) – Lei Federal nº. 10.172/2001 – foi formulado como plano de Estado, de longo prazo (vigência de dez anos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214), envolvendo os três Poderes (o Executivo que apresentou a proposta; o Legislativo que discutiu, aprovou e acompanhou; e o Judiciário que julgou as questões referentes ao direito à Educação), reunindo esforços de diferentes governos para sua execução e que exigia recursos, advindos do plano plurianual de investimentos, das leis de diretrizes orçamentárias e das leis orçamentárias anuais. Possuía os seguintes objetivos, resumidos em quatro pontos: a elevação do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade da educação; a democratização educacional, em termos sociais e regionais; e a democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001).

O I PNE estabelecia para a EI 26 objetivos e metas, as quais destacamos:

- a ampliação da oferta, em 5 anos, de 30% para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e de 50% para as crianças de 4 a 6 anos e em 10 anos de 50% para as crianças de 0 a 3 anos e de 80% para as crianças de 4 a 6 anos (meta 1);
- o estabelecimento de padrões de infraestrutura que atendessem espaço interno (com iluminação, insolação, ventilação, visão do espaço externo, rede elétrica, água potável e esgoto sanitário), local próprio para preparação/serviço de alimentação, ambientes para o desenvolvimento de atividades com as crianças, mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos e adequação as necessidades das crianças portadores de necessidades (meta 2);
- a formação dos trabalhadores foi pensada com o estabelecimento de um programa de formação, além de estabelecer que em cinco anos todos os dirigentes possuiriam formação em nível médio e em dez anos formação em nível superior e que os todos os professores em cinco anos teriam formação em nível médio e, em dez anos, 70% teriam nível superior (meta 5);
- a preferência na admissão de trabalhadores com formação em nível superior (meta 6);
- assegurava que os municípios definissem suas políticas para EI (meta 8);
- assegurava a íntima colaboração entre os entes federados e a participação das universidades na elaboração de projetos, programas e propostas e projetos políticos pedagógicos (metas 9 e 10);
- previa atender as demandas das creches em articulação com os entes federados, universidades e demais setores em articulação (meta 11);
- garantia alimentação escolar das crianças com colaboração financeira da União e dos Estados (meta 12);
- visava o fornecimento de materiais pedagógicos aos municípios visando o trabalho adequado as

faixas etárias (meta 13);

- assegurava que a EI atendesse somente as crianças de 0 a 6 anos (meta 15);
- previa que as crianças fossem atendidas em tempo integral (meta 18);
- assegurava que os 10% recursos não vinculados ao Fundef, além de outros recursos, fossem aplicados prioritariamente na EI (meta 21);
- previa a ampliação da oferta dos cursos de formação de professores em nível superior com conteúdos específicos a EI (meta 24). (BRASIL, 2001)

Em relação específica ao financiamento, temos, conforme acentua Gouveia e Souza (2010), que o referido PNE “[...] teve a meta referente à ampliação de recursos vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, e este veto nunca foi derrubado no Congresso Nacional [...]” (p. 794).

Desta forma, em relação ao financiamento da EI, a grande novidade foi, após lutas de diversos setores da sociedade, a aprovação da Emenda Constitucional nº. 53/2006, que cria o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da EB e Valorização dos Profissionais da Educação. Ressalte-se que, apesar de toda a legislação educacional construída até aquele momento, a proposta de Emenda Constitucional enviada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional não incluía as creches. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), “uma ampla mobilização social de entidades engajadas na luta pelo direito à EI no Brasil conseguiu reverter essa situação. A creche foi incluída no Fundeb e este foi considerado o melhor aperfeiçoamento da proposta.” (p. 37)

O Fundeb foi regulamentado pela Lei Federal 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007. “Com o Fundeb, todas as matrículas em estabelecimentos de EI da rede municipal, inclusive dos estabelecimentos privados sem fins lucrativos conveniados com o poder público, recebem determinado ‘valor aluno/ano’, para sua manutenção.” (*ibid.*, p. 37)

Os autores acima asseveram que, contudo, “isso não é suficiente para promover a expansão do atendimento. Há outros recursos no âmbito do município (e também da União, como o Programa Proinfância²⁶, criado em 2007, para construção e equipamento de novos estabelecimentos para educação de crianças de 0 a 3 anos), que podem ser aplicados na expansão.” (p. 37)

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SEGUNDO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Projeto de Lei nº. 8.035/2010 (PL) “que aprova o Plano Nacional de Educação para o

²⁶ “O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e escolas de educação infantil bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação”. (Cf. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, **Proinfância/Apresentação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia/>>, acesso em 14/07/2012.

decênio 2011-2020, e dá outras providências”²⁷, foi encaminhado à Câmara de Deputados (CD), por mensagem do Presidente da República em 6 de dezembro de 2010, ano que deveria ter sido aprovado o novo PNE. A partir de então, o acompanhamento da discussão tem sido objeto de muitas instituições e/ou movimentos que têm interesse na implantação de um documento *suleador* para as políticas públicas na área de educação.

Ressalta-se que o PL foi discutido em vários momentos e espaços nos diversos estados da federação, abrindo-se prazo para emendas, sendo contabilizadas 2.915 ao PL²⁸, algumas sendo aceitas. O período de aprovação na CD gerou vários documentos: o primeiro Substitutivo do relator ao PL após as emendas (SUB1, em 6/12/2011), o segundo Substitutivo com novas emendas dos Deputados Federais (SUB2, em 24/4/2012), o terceiro Substitutivo com a complementação de voto após as novas emendas dos Deputados Federais (SUB3, em 13/6/2012) e o Substitutivo Final da Comissão Especial da Câmara dos Deputados com o parecer reformulado após as votações dos destaques (SUBFinal, em 26/6/2012).

A mídia na época ressaltava que o PNE proposto pelo PL havia sido preparado pelo executivo (MEC), centrado nas demandas da Conferência Nacional de Educação – Conae, que reuniu mais de 2.000 pessoas no ano de 2010 (CIEGLINSKI, 2011a). Contudo, observando a quantidade de emendas ao PL, inclusive de várias instituições que tiveram participação ativa na Conferência citada, conclui-se que muitas das deliberações da Conae ficaram de fora, sendo, por isso mesmo, motivadora da maioria das emendas, que na verdade buscavam restituir metas e estratégias que já pertenciam ao documento final da Conferência.

O PL, depois de passar por várias Comissões, passou a ser debatido na Comissão Especial (Cesp) da Câmara de Deputados em vez da Comissão de Educação e Cultura (CEC), que deveria ser o espaço privilegiado desta discussão (CIEGLINSKI, 2011b). A apresentação do primeiro Substitutivo vinha sendo adiada pela Cesp por várias vezes, devido à falta de consenso entre os representantes da Comissão e do Governo em relação ao conteúdo de algumas emendas, em especial relacionada ao financiamento, onde o Movimento Social propunha um percentual de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) e pelo relator, naquele momento, não passava dos 8%.

Após muitos debates, mobilizações e manifestações de diversas instituições e movimentos de luta, no sentido de incluir ou suprimir emendas caras aos movimentos sociais, foi aprovado o texto final (SUB3), contudo com três destaques que foram votados em uma sessão seguinte. Um dos destaques votado e aprovado no dia 26/6/2012 (SUBFinal) foi o percentual de investimento de 10%

27 Como não foi possível ser aprovado o PNE com vigência a partir do ano 2011, o documento aprovado na Câmara de Deputados prevê no artigo 1º. (de certa forma também no artigo 3º.) uma saída do vácuo jurídico, alterando a data de vigência para dez anos a contar da aprovação, contudo, com isso acaba também para dar mais elasticidade para as metas, pois muitas deveriam ser cumpridas até 2020 e poderá passar para 2023, nas melhores das hipóteses.

28 Por exemplo, na meta 1, que trata da Educação Infantil, foram entregues 254 emendas, sendo a meta que recebeu mais emendas (BRASIL, 2011a, p. 7).

do PIB (emenda Deputado Paulo Rubem Santiago – PDT-PE), sendo aprovado também o destaque dos Deputados Antonio Carlos Biffi (PT-MS) e Fátima Bezerra (PT-RN) com a antecipação da meta de equiparação do salário dos professores ao rendimento dos profissionais de escolaridade equivalente até o final do sexto ano; e também o prazo de um ano após a sanção do PNE para a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional (que já está em tramitação na Câmara), que estabelece responsabilidades de gestores públicos na melhoria da qualidade do ensino (PORTAL ÚLTIMO SEGUNDO, 2012).

Finalmente, depois de passar pela manobra do governo de tentar levar a discussão para o plenário da Câmara, em outubro de 2012, o PL passou novamente pela Comissão de Constituição e Justiça, sendo aprovado e encaminhado ao Senado. Contudo, não podemos esquecer que foi vencida apenas uma batalha, que muitas outras batalhas ainda deverão ser necessárias até o final da tramitação do PL, agora no Senado Federal.

De acordo com Didonet (2012a),

com essa votação, encerra-se a primeira etapa de tramitação do **Projeto 8.035/2010 – PNE**, no **Congresso Nacional**. Agora será analisado pelo **Senado Federal** e, como certamente haverá modificações, deverá retornar à **Câmara dos Deputados (CD)**, que faz a revisão das alterações. A **CD** poderá acatá-las ou rejeitá-las, retornando ao texto anteriormente aprovado na **Comissão Especial**. Mas a **CD** não poderá fazer nenhuma nova alteração.

Como neste texto temos como objetivo tratar do tema “financiamento”, trazemos para a discussão o artigo 5º., que sofreu várias modificações ao longo da tramitação. Pelo PL o artigo tinha o seguinte enunciado: “a meta de ampliação progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência da Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE - 2011/2020” (BRASIL, 2010a), sem, contudo, estabelecer quem fará essa avaliação.

O SUB1 faz uma modificação conceitual neste artigo, colocando que “a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas [...]”, realizadas por várias instâncias: MEC, Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e Conselho Nacional de Educação – CNE, estabelecendo, inclusive, as competências das referidas instâncias, quais sejam:

- I – divulgar os resultados do monitoramento e avaliações nos respectivos sítios institucionais da *internet*;
 - II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
 - III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.
- (BRASIL, 2011a, p. 230)

Estipula, ainda, que “a cada dois anos [...] o Inep divulgará estudos voltados para o aferimento do cumprimento das metas” e que “a meta de ampliação progressiva do investimento

público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser revista por meio de lei, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas” (cf. parágrafos 2º. e 3º.) (*ibid.*, p. 231). O SUB2 não acata nenhuma emenda e mantém o texto como já estava aprovado. O SUB3 inclui o parágrafo 4º., tentando chegar aos 10% do PIB, contudo sem mexer na meta 20, conforme veremos oportunamente. Observe o texto do parágrafo: “Serão utilizados 50% dos recursos do pré-sal, incluídos os *royalties*, diretamente em educação para que ao final de 10 anos de vigência do PNE seja atingido o percentual de 10% do PIB para o investimento em educação pública” (*id.*, 2012b, p. 6). Para Didonet (2012b), “a proposta de destinar 50% dos recursos provenientes do pré-sal pode sofrer revés ou ser contestada, talvez não pelo mérito, mas pela competência da Comissão que a aprovou. É uma matéria que envolve outras comissões temáticas, como a de finanças e tributação. Portanto, há risco de (a) ser questionada regimentalmente ou (b) ficar simplesmente como declaração de intenção”.

O autor conclui: “já o percentual do PIB para educação é matéria definida pela Constituição Federal como competência do Plano Nacional de Educação (EC 59/2009)”. Contudo, o SUBFinal mantém o parágrafo na íntegra.

No Anexo ao Projeto de Lei, vamos nos referenciar apenas àqueles que têm ligação com a EI. Nesse sentido, temos, no PL, a primeira meta do projeto de PNE: “Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de EI de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”. (BRASIL, 2010a)

O SUB1 mantém, praticamente, a mesma meta, ressaltando a inclusão de metas intermediárias, prevendo atingir na metade da vigência do PNE 30% das crianças de 0 a 3 anos e no final da vigência mantendo os 50% já previstos tanto no PL quanto no PNE anterior (*id.*, 2011a)

O SUB2 acata as proposições de algumas emendas e refaz a redação da meta 1, especificando melhor a divisão da EI em creche e pré-escola e retirando o termo “atendimento escolar”, porém mantendo os mesmos percentuais e retirando a meta intermediária para a creche: “Meta 1: Universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.” (*id.*, 2012c, p. 8). Didonet (2012c) reflete que tal redação, também mantida no SUB3 e no SUBFinal, é conceitualmente mais adequada para a meta citada.

Para atingir a meta, o PL, bem como os seus Substitutivos, apresentou diversas estratégias, tratando dos seguintes temas: regime de colaboração; expansão das redes públicas de EI; construção e reestruturação de escolas; aquisição de equipamentos; parâmetros nacionais de qualidade; possibilidade de matrículas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação; formação inicial e continuada dos profissionais da EI; atendimento das

populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas na EI; oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; diferença inferior a dez por cento entre as taxas de frequência à EI das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e a do quinto mais baixo; levantamento da demanda por creche para a população de até três anos; definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches; programas de orientação e apoio às famílias; acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência das crianças na EI; busca ativa de crianças em idade correspondente à EI; acesso à EI em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, entre outras.

Além da meta 1 e suas estratégias, outras metas também relacionam-se à EI, pois, pela LDB, este segmento é considerado como a primeira etapa da EB. Assim, a meta 4 trata da universalização,

[...] para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2012c, p. 13-14)

Da mesma forma, achamos importante mencionar a meta 6, que trata da educação em tempo integral. Segundo dados recentes, das 250 mil escolas públicas do país, somente 11 mil têm ensino integral, com pelo menos sete horas de aula por dia. Isso corresponde a 4,4% das escolas do país (GOMES, 2011). Segundo informações inclusas no SUB1, “em 2009, havia 21,6% das matrículas da EI, 1,5% das matrículas do ensino fundamental e 1% das matrículas do ensino médio, no ensino de tempo integral.” (BRASIL, 2011a, p. 101)

Depois de muitas modificações durante a tramitação, o texto final ficou da seguinte forma: “Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da EB.” (*id.*, 2012c, p. 17)

Seguindo o mesmo raciocínio, vamos passar pela meta 15 do PL, que estabelece prazos para a formação dos professores da EB, como pode ser observado a seguir no SubFinal: “Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurado que todos os professores da EB possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (*id.*, 2012c, p. 34)

De acordo com estudo do Inep, para o Brasil universalizar o atendimento na pré-escola nos próximos anos e incluir as 1.832.953 crianças de 4 e 5 anos, faltam, no País, mais de 100 mil professores de pré-escola apenas para suprir essa nova demanda (necessidade de um aumento de

quase 40% no número de professores). O cálculo do Inep leva em conta que, hoje, 75% das pré-escolas estão em redes municipais e 23% em escolas privadas, a maior parte conveniada com o poder público (PARAGUASSU, 2011).

Vamos, ainda, observar o que trata a meta 16 no SubFinal: “Meta 16: Formar em nível de pós-graduação 50% professores da EB, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da EB formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2012c, p. 35)

Para dar conta das metas previstas no PNE, tanto da EI como dos demais segmentos, trazemos para a discussão a análise a meta 20, que trata do financiamento da educação, sendo a meta que mais gerou mobilização e que mais tinha consenso entre os diversos movimentos que atuavam na pressão no decorrer da discussão do PL, trazendo de volta ao debate às conclusões que já haviam sido discutidas na Conae e que apontavam para a necessidade de investimento na educação de 10% do PIB. Quando da realização da Conferência citada, já tinha sido consolidado os processos de descentralização, em especial, relacionado aos recursos financeiros.

“Nesse contexto, o tema central da Conferência foi a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, portanto, a gestão do sistema e, como decorrência da forma federativa do Estado brasileiro, esta articulação depende, de maneira substantiva, dos contornos que o financiamento tem assumido na relação entre os entes responsáveis pela tarefa educacional.” (GOUVEIA; SOUZA, 2010, p. 791)

Ainda segundo os autores acima, “[...] o texto final da Conae expressa, de maneira bem mais consistente, a preocupação dos diferentes segmentos ali representados com a necessidade de ampliação de recursos: [...] 7% do PIB até 2011 e, no mínimo, 10% do PIB até 2014 [...]” (p. 794-795)

Ocorre, que na proposta encaminhada pelo MEC os recursos foram fixados em 7% do PIB (BRASIL, 2010a). A partir das várias pressões ocorridas e do endurecimento do setor econômico do Governo, o SUB1 aumentou a meta para “8% do PIB, ao final do decênio”. (BRASIL, 2011a)

Apesar de várias emendas apresentadas, o relator parecia irredutível, pois, no SUB2, mantinha-se a meta em 8% como investimento total, mas incluindo ao texto o investimento direto de 7,5% e prevendo o regime de colaboração.

Para diferenciar os dois tipos de investimentos (direto e total), Didonet (2012c) explica que “[...] o direto é aquele aplicado pelo Poder Público – União, Estados, DF e Municípios – na rede pública de ensino.” Continua ele: “o investimento total abrange o repassado a entidades da sociedade civil sem fins lucrativos para atendimento educacional. Bolsas de estudo, entre outras formas de repasse e apoios financeiros, entram nesse conceito de investimento total”. Assim, o SUB3, modifica o texto da meta de modo a ficar apenas um tipo de investimento, qual seja, o “investimento direto” (BRASIL, 2012b).

Por fim, o SUBFinal, na votação do destaque aprova o investimento público em educação para 10% do PIB até o final do decênio, conforme texto seguinte: “Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.” (*id.*, 2012c, p. 39)

Essa aprovação foi festejada por todos aqueles que lutaram durante todo o processo de tramitação do PL na Câmara de Deputados. Para o coordenador-geral da CNDE, Daniel Cara, a aprovação dos 10% é resultado da pressão popular: “São dois fatores primordiais que garantiram que esse acordo fosse consagrado: o trabalho técnico de diversas instituições, que mostraram a necessidade dos 10%, e a mobilização popular” (PORTAL ÚLTIMO SEGUNDO, 2012).

Para Vital Didonet (em e-mail que circulou na RNPI, em 27/6/2012), afirma que “a votação [foi] uma decisão importante [...]”, mas não nos deixa esquecer que ainda temos três etapas três etapas para os 10% do PIB até o final do decênio de vigência deste II PNE:

- a) a confirmação dessa meta pelo Senado e, caso o Senado a modifique, a Câmara rejeitar a modificação e manter o texto aprovado;
- b) a sanção da lei pela Presidente da República;
- c) a definição das responsabilidades dos diferentes entes federados (União, Estados e Municípios) de quanto cada um vai contribuir, ano a ano, para alcançar a meta de 10% do PIB até o final do decênio.

COMPARATIVO ENTRE OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Realizar um comparativo entre o primeiro e o segundo Plano Nacional de Educação constitui um desafio pela apreensão dos desdobramentos não possuir caráter imediato, além de que qualquer análise é precedida por valores e pontos de vista, o que evidencia a não neutralidade da análise. Soma-se a isso a tramitação do segundo PNE. De acordo com Aguiar (2010),

[...] avaliar um plano desta natureza e magnitude significa adentrar no debate da política educacional e de seus determinantes, tendo presente o contexto do desenvolvimento do país e sabendo que o alcance dos seus objetivos e metas decorre dos resultados das lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos, que disputam a hegemonia nesse processo. (p.709)

O I PNE apresentava 295 metas e um diagnóstico complexo do setor, com a quantidade de objetivos contando contra, diluindo as demandas e tirando o foco do essencial. Além disso, muitas das metas não eram mensuráveis e faltaram regras com punições para quem não cumprisse as determinações (PAGNOTTI; RATIER, 2011).

Para o II PNE, o Ministério da Educação optou por uma forma mais compacta e factível de se chegar próximo, pelo menos, das metas estipuladas. Assim, o PL que propõe o II PNE é composto de 10 diretrizes, 20 metas, a grande maioria quantificável por estatísticas, e 230

estratégias, discorrendo sobre os diferentes níveis e modalidades de ensino, tratando desde o atendimento escolar até a ampliação do acesso e da qualidade, passando também pela formação dos docentes, entre outros temas, que deverão guiar as ações dos governos municipais, estaduais e federal até o final da vigência do Plano (FPEI/RJ, 2011).

É importante ressaltar que, em relação à EI, o I PNE previa “ampliar a oferta de EI de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001).

Com os dados disponíveis atualmente é possível perceber que tais metas ainda estão longe de serem atingidas, tanto é que o PL em discussão mantém a mesma meta em relação à creche e só avança em relação à pré-escola por conta da aprovação da Emenda Constitucional n°. 59/2009 que obriga a universalização do ensino para crianças de 4 e 5 anos. (*id.*, 2009): “Meta 1: Universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.” (*id.*, 2012c, p. 8).

Em relação às metas e estratégias referentes à EI, graças ao envolvimento de vários atores podemos dizer que, a partir da perspectiva apontada no decorrer da análise, tem-se um ganho real, em especial, na meta 1, com suas 17 estratégias finais.

A GUIA DE CONCLUSÃO

No estudo desenvolvido por Cury (2002) temos que “hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta em, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à EB[...]” (p. 2). No mesmo estudo, identifica a educação como um direito reconhecido, contudo, segundo ele, “[...] é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (p. 2). Adverte ainda que “[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. [...] Nela sempre reside uma dimensão de luta [...]” (p. 3).

Foi com esse espírito que este trabalho foi construído, buscando relacionar a elaboração dos documentos legais a partir da participação de setores da sociedade civil interessados na melhoria da educação brasileira. Gouveia e Souza (2010) já previam os desafios posteriores às deliberações da Conae (2010), que, se materializariam

[...] na disputa pela consolidação das metas aprovadas na Conferência, [na] discussão de um novo PNE nos espaços de democracia representativa formal brasileira, ou seja, no Congresso Nacional, *locus* por excelência do conflito em perspectivas divergentes de políticas sociais (p. 791).

Segundo dados de 2009, apenas 18,4% das crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas em creches no País, incluindo instituições públicas e privadas, na maioria conveniadas ao Poder Público. Na pré-escola, a situação é um pouco melhor: cerca de 80% das crianças de 4 e 5 anos estão matriculadas, mas ainda há uma demanda grande a ser atendida (CIEGLINSKI, 2011b). É importante ressaltar que os dados mencionados computam a existência de milhares de crianças matriculadas em instituições conveniadas, sem fins lucrativos, sendo, portanto, a realidade de muitos municípios Brasil afora.

Os dados mencionados anteriormente ficam ainda mais preocupantes quando analisamos os dados nas diversas realidades brasileiras. Por exemplo, com base nos dados do IBGE e do Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2010b, 2010c), o percentual de atendimento em creche e pré-escola no estado do Rio de Janeiro em 2010 (19,31% e 77,23%, respectivamente) está bem abaixo das metas do PNE para 2010 (50% e 80%, respectivamente). Quase todo o atendimento em creche e pré-escola está sob a responsabilidade dos municípios e das instituições privadas, dentre estas as comunitárias, filantrópicas e confessionais (SANTOS, 2011).

Com base nos mesmos dados acima para o ano de 2010, observa-se que no estado do Rio de Janeiro, apesar do baixo percentual de atendimento em creche, 11,02% das crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas em unidades públicas, enquanto o atendimento em creches privadas é de 8,30%, totalizando 19,31% das crianças de 0 a 3 anos (de um total de 782.586) (*ibid.*).

Em relação à pré-escola temos a seguinte situação para o estado do Rio de Janeiro em 2010: 46,56% são atendidas em unidades públicas e 30,67% em unidades privadas, totalizando 77,23% das crianças de 4 e 5 anos (de uma população de 416.358), um pouco abaixo também da meta estabelecida pelo Plano Nacional de EI para 2010 (80%) (*ibid.*).

Por fim, afirmamos o ganho real da aprovação da meta 20, com a garantia do investimento na educação de 10% do PIB, até o final do decênio. Essa foi a meta que mais envolveu os diferentes atores na luta por um PNE que realmente estivesse com a responsabilidade de avançar nas questões educacionais brasileiras.

O financiamento constante assegurado em lei para a Educação Infantil é de extrema importância para a efetivação do direito das crianças pequenas e pela produção de uma prática pedagógica coletiva, em que crianças e adultos sejam sujeitos produtores e autores dessa construção, em espaços que proporcionem interações e cultura de pares, autonomia e cooperação entre as crianças. Espaços e tempos que respeitem as crianças, as famílias e os trabalhadores é essencial dentro uma proposta (aposta e desafio) crítico de se trabalhar com uma Educação Infantil que promova a literatura infantil, as várias linguagens, o brincar, identidades, contato com diferentes culturas, acolhimento e espaços para formação continuada em exercício dos profissionais.

Para concluir, reafirmamos o compromisso da defesa da EI, pela universalização do

atendimento e pela luta incansável por uma educação de qualidade para todas as crianças independentemente de sua classe social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em <HTTP://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, que “aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”. 2001.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>, acesso em 23/03/2012.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009, que “[...] obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...]”. 2009.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>, acesso em 23 de março de 2012.

_____. Câmara de Deputados. **Plano Nacional de Educação em análise na Câmara**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/noticias/plano-nacional-de-educacao-tramita-na-camara>>, acesso em 25/02/2011. 2010a.

_____. IBGE. **Resultados do Censo 2010**: Sinopse, Banco de Dados Agregados, Sistema IBGE de Recuperação Automática – Sidra. Disponível em <www.ibge.gov.br>. 2010b.

_____. INEP. **Resultados do Censo Escolar 2010**. Educacenso - MEC/Inep. 2010c.

_____. Câmara de Deputados. **Relatório da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº. 8.035, de 2010 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PROJETO DE LEI Nº 8.035, DE 2010**. Relator: Deputado Ângelo Vanhoni, 2011a.

_____. Câmara de Deputados. **Parecer às emendas ao substitutivo ao Projeto de Lei nº. 8.035, de 2010 – PNE**. Relator: Deputado Ângelo Vanhoni, 2012a.

_____. Câmara de Deputados. **Complementação do voto ao substitutivo ao Projeto de Lei nº. 8.035, de 2010 – PNE**. Relator: Deputado Ângelo Vanhoni, 2012b.

_____. Câmara de Deputados. **Parecer reformulado ao substitutivo ao Projeto de Lei nº. 8.035, de 2010 – PNE**. Relator: Deputado Ângelo Vanhoni, 2012c.

CIEGLINSKI, A. **Câmara cria comissão especial para acelerar tramitação de projeto sobre PNE**. Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>, Agência Brasil, acesso em 31/03/2011. 2011a.

_____. **Falta de vagas na EI ainda é problema em todo o país**. Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>, acesso em 31/03/2011. 2011b.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**. n. 116, São Paulo, Julho-2002.

- DIDONET, V. **10% do PIB para a Educação**. Boletim Interno Rede Nacional Primeira Infância, Edição 113, de 29/6/2012. 2012a.
- _____. **PNE aprovado na Comissão Especial dia 13 de junho**. Boletim Interno Rede Nacional Primeira Infância, Edição 111, de 15/6/2012. 2012b.
- _____. **Plano Nacional de Educação melhora e entra em votação**. Boletim Interno Rede Nacional Primeira Infância, Edição 109, de 1/6/2012. 2012c.
- FPEI/RJ. Fórum Permanente de EI do Estado do Rio de Janeiro. **Análise do Projeto de Lei nº. 8.035/2010 (Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020)**. Rio de Janeiro, 2011.
- GOMES, W. **Apenas 11 mil escolas públicas são integrais**. O Globo, Disponível em: <<http://oglobo.globo.com>> acesso em 30/03/2011.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Caderno Cedes**, ano XXI, nº. 55, novembro/2001.
- GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da Conae a um novo PNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, V. 31, n. 112, p. 789-807, jul-set 2010.
- NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas in CORSINO, P. (org) **Educação Infantil: cotidiano e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 33 – 47.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **EI no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- PAGNOTTI, I.; RATIER, R. **PNE 2011-2020: uma nova chance para velhas necessidades**. Nova Escola, 18/03/2011.
- PARAGUASSU, L. **Universalização da pré-escola esbarra na falta de mais de 100 mil professores**. O Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br>>, acesso em 31/03/2011.
- PORTAL ÚLTIMO SEGUNDO, IG. **Aprovado investimento de 10% do PIB para a educação na Câmara**. 26/6/2012. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=679>>, acesso em 10/07/2012.
- SANTOS, E. C. **Levantamento sobre a EI no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Solidariedade França-Brasil, 2011.

A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CONFSSIONAIS EVANGÉLICAS (1991-1996)

ABRANCHES, Eliane Eugenia da Silva.
Universidade Católica de Petrópolis
Mestrado em Educação
eabranches@hotmail.com

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho tenciona trazer para discussão dados sobre pesquisa que tem por objeto a questão das Instituições de Ensino Superiores (IES) Confessionais Evangélicas. Seu escopo não se propõe apenas a apresentar a história ou vultos que foram importantes para sua implementação, mas pretende ser um instrumento que gere mudanças e aumento de responsabilidades.

No que se refere a trabalhos científicos sobre a história de instituições escolares Nosella (2009), aponta um crescimento expressivo, principalmente a partir de 1990, quando há uma produção notável de pesquisas abarcando valores sociais e culturais, sendo a maioria composta por Dissertação de Mestrado.

A expansão do Ensino Superior no Brasil é uma realidade. Números levantados a cada ano pelo Censo da Educação Superior (INEP/MEC) confirma a situação, o que faz o assunto – a expansão das IES Confessionais Evangélicas – ser tratado com maior relevância.

É, portanto, oportuno e necessário discutir e analisar uma parte da história das IES e, em particular, das Confessionais Evangélicas no Brasil, no período de 1991 a 2006, concentrando o foco na expansão significativa nesse período, tendo especialmente como referência a década de 90 quando acontece o “boom” das Universidades.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é entender a expansão através de um breve histórico das IES no Brasil, coleta de dados estatísticos e investigação das possíveis justificativas para a expansão das Confessionais Evangélicas, bem como a sua relevância no contexto educacional do país.

Este artigo primeiro trará um breve histórico sobre a origem das Universidades no Brasil. Seguindo, apresenta o conceito de universidade, as estruturas da Educação Superior e o resultado da coleta de dados em órgãos do MEC que apontam em números a expansão das IES no Brasil, no período citado, incluindo aqueles referentes às instituições confessionais em particular pelo interesse neste momento.

Pontuando a história das Universidades no Brasil

A tentativa de criação de Universidades no Brasil acontece no período colônia, porém resistente, Portugal nega o pedido dos Jesuítas no século XVI. Dessa forma, os alunos que concluíam o curso no Colégio dos Jesuítas continuavam seus estudos universitários na Europa. Tais alunos faziam parte da Elite e devido ao poder aquisitivo de suas famílias tinham condições de continuar seus estudos fora do país.

Mesmo sendo sede da Monarquia, as escolas superiores são profissionalizantes, ou seja, “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 1980, p. 62).

Os primeiros estabelecimentos de ensino superior foram criados oficialmente com a chegada da família real em 1808²⁹. Por Decreto em 18 de fevereiro de 1808 na Bahia foi criado o curso Médico de Cirurgia e em 5 de novembro desse mesmo ano no Rio de Janeiro foi instituído o Hospital Militar. Era uma Escola de Anatomia, Cirurgia e de Clínica Médica.

Villanova (1948, p.8) aponta a criação por atos que foram sancionados a instalação de dois centros médicos-cirúrgicos como modelo no Rio de Janeiro e na Bahia onde estão instaladas atualmente a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O Imperador em seu último discurso na sala do Trono em 1889 defende a criação de duas universidades um no Norte e outra no Sul do Brasil, com o objetivo de ser centros e alta organização científica e literária, porém, não obteve sucesso.

No período que compreende a Independência do Brasil (1822) até a Proclamação da República (1889), foram criadas 14 faculdades isoladas.

No período de 1808 a 1929 segundo Florestan Fernandes (1975, p.60) foram criadas 78 faculdades. “Vale ressaltar que na Constituição de 1891 o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente” (FÁVERO, 2006).

Nos anos 30, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930) elabora e implementa reformas no ensino nos segmentos da época, neles estão inseridas as universidades.

Dentro dessa proposta, o Governo Federal monta um projeto universitário, onde articulando medidas que vão desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Campos (1931, p.4) insistem em não reduzir as finalidades da Universidade às funções didáticas e coloca o ponto de vista do Ministro: “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 4).

Fernandes (1975, p.60) destaca ainda que de 1930 a 1960 foram abertas mais 338 unidades,

29 D. João ao chegar ao Brasil, funda as escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro.

mas nenhuma universidade o que só acontece em 1934. A primeira Universidade criada no Brasil é a Universidade de São Paulo (USP) com as unidades:

- Faculdade de Direito;
- Faculdade de Medicina;
- Faculdade de Farmácia e Odontologia (derivada da Escola Livre de Farmácia de São Paulo);
- Escola Politécnica;
- Instituto de Educação (desde 1969, a Faculdade de Educação);
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
- Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (de ICEC mudou o nome, apenas, para FCEA – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, em 1940; em 1946 é criada oficialmente a FCEA; que muda de nome para a atual FEA, em 1969);
- Escola de Medicina Veterinária (derivação do Instituto de Veterinária);
- Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”;
- Escola de Belas Artes Como instituições de ampliação de ação e ensino, estão o Instituto Biológico, Instituto Butantã, Instituto de Higiene, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Museu Paulista, Serviço Florestal e quaisquer outras instituições de caráter técnico e científico do estado.

A USP, instituída, surge com as seguintes finalidades (Decreto 6.283/34, art. 2º):

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Ainda em 1934 aconteceu a primeira sessão do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, realizada em 17 de fevereiro, na Faculdade de Medicina. Na segunda sessão do Conselho Universitário realizada em 6 de junho toma posse o Primeiro Reitor da USP, o Prof. Dr. Reynaldo Porchat.

Na década de 60, as Universidades segundo Boaventura (1999) passam por pressões e transformações que toda Instituição independente do produto que oferecem estão propensas a passar por pressões e transformações. Ainda assim há uma explosão da Universidade, conseqüentemente da população estudantil e do corpo docente. A propagação das Universidades leva à expansão do ensino, da investigação e de novas áreas do saber. Vale ressaltar a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases (LDBEN) aprovada em 1961, que regulamentava as Universidades.

No final do século XX, o setor educacional brasileiro de nível superior passa por

modificações estruturais significativas. Até os anos 80, por exemplo, o modelo de bom desempenho acadêmico parecia estar, de forma geral, restrito às universidades mantidas pelo Estado, notadamente em São Paulo. Além dessas, umas poucas universidades particulares, em especial as comunitárias de natureza confessional, eram as que tinham renome nacional pela qualidade do ensino e da pesquisa.

A partir de então, em decorrência de várias mudanças na política educacional, causadas, principalmente, pela estagnação da demanda por formação superior e pelas mudanças na moldura legal, que teve o primeiro marco na Constituição Federal de 1988, novas instituições de ensino de nível superior do setor privado foram sendo criadas.

Na década de 90 o setor privado entra no ranking das IES com profissionais especializados e com a responsabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Com o surgimento de novas faculdades e com a transformação de antigas instituições de ensino superior em universidades, não são poucos os estudiosos da educação, que ressaltam a grande concorrência gerada entre elas. Com relação a esse aspecto competitivo, destacam-se como consequência: a gerência que passaram a ter sobre os cursos oferecidos, a quantidade de vagas ofertadas por turma, e, ainda, o conteúdo curricular — instrumentos diferenciadores da identidade de uma instituição educacional.

O CONCEITO DE UNIVERSIDADE E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conceituando Universidade com intuito de evidenciar suas características ao longo de sua história, inicio com o conceito de Karl Jaspers:

Universidade: é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade. (Jaspers, 1965, p.19, *apud* Boaventura, 1997, p.163).

A partir do conceito pontuam-se três grandes objetivos da Universidade, que segundo ele, constituem a ideia perene que está vinculada à unidade de conhecimento: “A verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a INVESTIGAÇÃO é o principal objetivo da universidade; A verdade é muito maior que a ciência, a universidade deve ser um CENTRO DE CULTURA, disponível para a educação do homem no seu TODO; Finalmente, a verdade deve ser transmitida. A universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral”. (JASPERS, 1965. p.51, *apud* BOAVENTURA, 1997, p.164, *sic*).

Esses objetivos foram abalados na década de 60, perante as pressões e as transformações a que foi sujeita a universidade. Mesmo assim mantendo uma notável continuidade. Os três fins principais

da universidade passaram ser a investigação, o ensino e a prestação de serviço (hoje incluída na chamada extensão).

A passagem da universidade da condição de instituição social à organização social insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital, e ocorreu em três etapas sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital, segundo Chauí (1999 p.219 a 220), que passamos a relatar a seguir.

Universidade funcional: dos anos 70. Voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho adaptando-se às exigências do mercado. A universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

Universidade de resultados: dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo duas novidades. Expansão do ensino superior da presença crescente das escolas privadas. Em segundo lugar, a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados.

Universidade operacional: dos anos 90. Regida por contratos de gestão, avaliada por índice de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

O parecer 37/2007 da Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação define Universidade como “Instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

A Lei dispõe que são caracterizadas pela “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (art. 52, I). Dentre suas atribuições, no exercício de sua autonomia, deve “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (art. 53, III).

Tais normas, a rigor, decorrem do mandamento sobre a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” que afinal justificam outro princípio, o da “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (Constituição Federal, art. 207).

ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O fenômeno da expansão das IES no Brasil nas décadas de 60 a 70 indica que a demanda por matrículas cresceu em torno de 212% (FREITAG, p.43). Durante a Primeira República, multiplicam-se somente escolas autônomas, voltadas para a formação de profissionais liberais. A industrialização e a urbanização trazem novas necessidades e no início do período Vargas (1931), uma reforma educacional define, pela primeira vez, o formato legal das universidades brasileiras.

A criação da PUC do Rio de Janeiro, em 1944, e de outras universidades católicas no país marca uma nova etapa, a do desenvolvimento das IES confessionais paralelamente à expansão das organizações estatais. No período 1945-1965 se destaca por um crescimento acelerado do ensino superior público.

As instituições federais de ensino superior (IFES) crescem, absorvendo a maior parte das organizações públicas estaduais, salvo em São Paulo, onde a USP resiste (SCHWARTZMAN, 1988). A conjuntura favorável e a redução das barreiras à entrada no ramo atraem o capital privado que investe em novas faculdades e universidades.

De 1946 a 1960, como nota ainda uma vez Sampaio (2000, p.5), a maioria das universidades privadas que se estabelecem são confessionais (católicas ou presbiterianas). Entre 1961 e 1980, ainda que as confessionais continuem a responder pela maior parte das matrículas no setor privado, as novas instituições são quase todas de iniciativa de grupos laicos.

De acordo com a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (artigo 20), as IES, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: Faculdades, Centros universitários e Universidades. São criadas as “novas figuras jurídicas” dos Centros Universitário. A lei cita duas formas de educação que se constituíram historicamente: comunitárias e confessionais (Católicas e Evangélicas).

Entre 1991 e 2006 (principalmente a partir de 1997), as universidades e faculdades particulares, confessionais e em especial as evangélicas, comunitárias e filantrópicas matriculam mais e incorporam novos alunos no ensino superior, como apresenta os gráficos com dados do MEC/INEP.

Tabela I
Número de matrículas nas IES (1991- 2006)

Ano	Total Geral
1991	1.565.056
1992	1.035.788
1993	1.594.668
1994	1.661.034
1995	1.661.034
1996	1.759.703
1997	1.868.529
1998	1.945.615
1999	2.369.945
2000	2.694.245
2001	3.030.754
2002	3.479.913
2003	3.887.022
2004	4.163.733
2005	4.453.156
2006	4.676.646

Gráfico I



Fonte: MEC/INEP

A expansão se deu devido a vários fatores correlacionados: número de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES), autorização de novos cursos e no aumento do número de vagas autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do ano de 1997.

Porém, na segunda metade dos anos 1970 essa há uma desaceleração da expansão. Duas razões podem ser destacadas no período de 1975 e 1990: o estrangulamento do ensino médio no país, que reduz a demanda de concluintes do 2º grau; os quadros econômicos nacional, marcados inicialmente pela instabilidade e, em seguida, pela estagnação.

Mas o *boom* do ensino superior privado acontece a partir da segunda metade dos anos 1990, devido à crescente demanda de força de trabalho qualificada, em razão das necessidades impostas pela revolução tecnológica (cresce a demanda por formações e habilitações técnicas); a nova “onda”

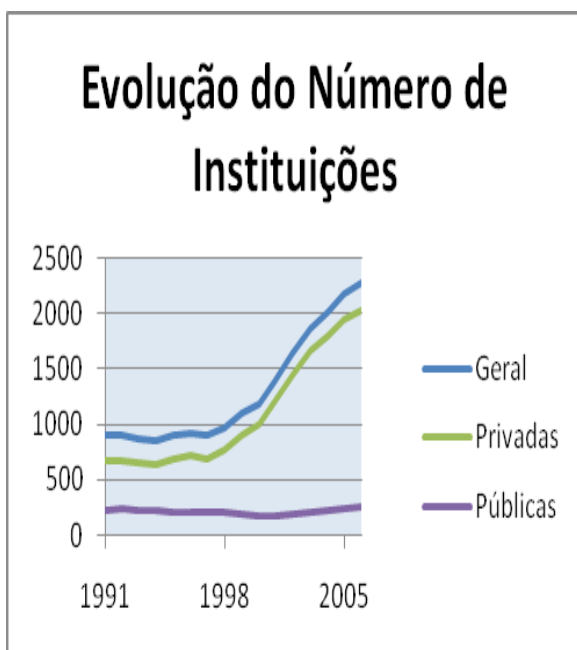
de concluintes do ensino médio. O que talvez seja mais importante para a expansão: a política para o ensino superior dos dois governos Fernando Henrique Cardoso, extremamente aberta à expansão do ensino privado. Com o Governo Lula a expansão também é incentivada, principalmente com a abertura de novos Centros Universitários e os Centros Tecnológicos (CEFETs), hoje grande parte transformada em Institutos Federais Tecnológicos (IFTs).

O ensino superior no país continua expandindo, mas deverão ser analisados os diversos aspectos desse crescimento dentre eles o fato da expansão estar diretamente relacionada ao crescimento da atuação do setor privado. Neste segmento da educação no país, podemos perceber de acordo com os dados do MEC/INEP, o número de instituições públicas cresceu em torno de 12% no período de 1991 a 2006, contra um crescimento de 201% do número de instituições privadas no mesmo período.

Tabela II
Número de IES no Brasil (1991-2006)

Ano	Geral	Privadas	Públicas
1991	893	671	222
1992	893	666	227
1993	873	652	221
1994	851	633	218
1995	894	684	210
1996	922	711	211
1997	900	689	211
1998	973	764	209
1999	1.097	905	192
2000	1.180	1.004	176
2001	1.391	1.208	183
2002	1.637	1.442	195
2003	1.859	1.652	207
2004	2.013	1.789	224
2005	2.165	1.934	231
2006	2.270	2.022	248

Gráfico II



Fonte: MEC/INEP.

Dados do INEP/MEC evidenciam que, são majoritariamente as IES privadas no país que oferecem cursos noturnos, em contraponto as públicas, apesar dos esforços governamentais para aumentar a oferta de vagas noturnas no setor público (PNE), ainda que recentemente se evidenciem ações de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), nomeadamente desde 2007 após o Decreto REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades).

Outro fator que propicia a expansão refere-se à titulação das funções docentes, pois vem aumentando o grau de qualificação para o exercício da educação. Em 1994, o setor privado possuía 6,8% de suas funções docentes com Doutorado e 18,5% com Mestrado.

A Expansão do ensino Superior no Brasil é uma realidade. Números levantados a cada ano pelo Censo da Educação Superior (INEP/MEC) demonstram isso. No entanto, é necessário discutir este processo para que os impactos dessas transformações, neste segmento da educação, sejam reais e positivos até sobre a questão da democratização da educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a Universidade no país desde sua origem nos convoca a rever tal trajetória com todos os impasses e percalços. É sempre desafiador e instigante e nos leva a pensar com seriedade no trabalho universitário como uma iniciativa *a priori* difícil, porém indispensável, o que torna o processo possível e em construção.

As Instituições de Ensino Superior Confessionais Evangélicas como as demais IES, quer sejam públicas, privadas ou confessionais e comunitárias tem a função de formar seus alunos de maneira crítica e promover o avanço do conhecimento, baseadas na indissociabilidade do almejado tripé ensino, pesquisa e extensão.

As altas taxas de crescimento do setor do ensino superior brasileiro são diretamente relacionadas com a expansão do setor privado. Esse crescimento está associado à regulamentação promovida no setor de ensino pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que passou a reconhecer as IES confessionais Evangélicas, Instituições de Direito Privado com ou sem fins lucrativos, de acordo com o critério administrativo adotado pela mesma.

Finalizando cabe recordar Maria de Lourdes Fávero, quando afirma:

Como lugar de Pesquisa, de produção do conhecimento, a universidade é, ao mesmo tempo, espaço de socialização do saber, na medida que divulga e socializa o saber nela e por ela produzido. Visto sob essa ótica, a autonomia universitária não é um fim em si mesma, mas condição necessária para a concretização dos fins da universidade. É uma exigência que se apoia no próprio ser dessa instituição não uma dádiva, mas uma utopia a ser conquistada. (FÁVERO, 1997, p. 56).

REFERENCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*. Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Decreto Ponte nº 5.773 de maio de 2006.

Decreto 6.283/34, de criação da USP.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Héglio (org). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. RJ-Petrópolis: Vozes, 1999, p. 211-222.

CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização Universitária Brasileira*. Decretos nº. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CASTRO, Cláudio de Moura. Marco Legal do Ensino Superior Particular. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Brasília: 2004: Cadernos. Parecer 37/2007 da Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade temporã: O ensino superior da colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

_____. *Autonomia Universitária no Brasil e a intervenção do Estado*. In: CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Congresso Internacional. Recife, 1997b, p. 56 - 69.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Teias de Relações Ambíguas: regulação e ensino superior*. Brasília: INEP, 2006.

MEC/INEP. Os Números do Ensino Superior Privado no Brasil – Ano Base 2003. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). 2005.

_____. Censo de Educação Superior: Sinopses estatísticas da Educação Superior. Brasília, DF, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da idéia de Universidade à Universidade de idéias. In: SANTOS, B.S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

TUBINO, Manoel José Gomes. *A Universidade Ontem e Hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984.

Universidade de São Paulo (USP): História. Disponível em: <<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 15 de nov. de 2012.

VILLANOVA, José (Org.). *Universidade do Brasil*. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.

A POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO: ANÁLISES E REFLEXÕES

Fernando de Souza Paiva

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/FEUFF/CNPq)

fspv@bol.com.br

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar os principais resultados da pesquisa desenvolvida em nível de doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, pela qual buscamos investigar a origem e o desfecho do fenômeno da política de interiorização dos Institutos Superiores de Educação (ISE) da rede pública estadual do Rio de Janeiro, processo deflagrado no ano de 2001, por meio da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), nos municípios de Campos dos Goytacazes, Itaperuna, Santo Antônio de Pádua, Três Rios e Bom Jesus do Itabapoana.

O trabalho deriva-se de uma linha de pesquisa em andamento há 12 anos³⁰. Na fase atual (2008-2011) temos utilizado, como principal referencial teórico, os estudos empreendidos por Dourado (1997; 2001), sobre a interiorização do ensino Superior no Brasil, recaindo, o foco da investigação, sobre as concepções, os agentes e os interesses implicados na disputa que se trava no *campo* da interiorização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro, conceito empregado na perspectiva de Bourdieu (2004).

Para compreensão desse processo, e devido à multiplicidade de outros fenômenos relacionados ao objeto de investigação, nos foi necessário estreitar o olhar sobre vasta teoria, mantendo relevante interlocução com diferentes pesquisadores do campo da formação de professores em nível superior; com os campos da história, da geografia e da cultura brasileira e fluminense. Destes estudiosos, destacam-se Mattos (1958), Santos (1965), Peixoto (1966), Paiva (2003, 2011), Carneiro e Paiva (2004), Dias (2005), Araújo (2006), Fernandes (2006), Costa (2010), Faria (2010) e Ristoff (2011), que nos auxiliaram na abordagem do fenômeno investigado para o desenvolvimento da pesquisa, em suas diversas fases.

30 A pesquisa produziu, em sua primeira etapa (2000-2003), a dissertação intitulada “O processo político de criação dos Institutos Superiores de Educação da rede pública estadual do Rio de Janeiro: trajetória histórica e interesses conflitantes” (PAIVA, 2003), momento importante onde foram evidenciadas as disputas travadas no campo da formação de professores em nível superior entre FAETEC e Secretaria Estadual de Educação (SEE), fenômeno que deflagrou posteriormente a interiorização dos ISE no cenário fluminense.

Ressaltamos que os dados apresentados no presente trabalho não esgotam os inúmeros resultados alcançados pela pesquisa, deixando rastros de indagações e novas pistas para investigações posteriores, com a continuidade da política de interiorização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro, fenômeno ainda sem desfecho.

A FAETEC, a SEE e os ISE: marcos e marcas de uma política pública

Segundo Paiva (2003), Carneiro e Paiva (2004) e Araújo (2006), a origem dos ISE no âmbito da rede pública estadual do Rio de Janeiro, enquanto política pública de formação de professores em nível superior foi fomentada pela Coordenadoria de Ensino Básico da Secretaria de Estado de Educação (SEE), no segundo governo de Leonel Brizola (1991-1995), quando alternativas pioneiras foram pensadas para que se pudesse formar o professor da rede pública estadual em nível superior.

O projeto elaborado pela SEE possibilitou um intercâmbio com a experiência francesa dos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM), que ocorreu mediante o Programa Franco-Brasileiro de Cooperação, que foi coordenado, no Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC). Tais concepções remeteram-se também à criação de um Centro Tecnológico de Qualidade de Ensino (CTQE). Segundo os planos da SEE à época, esse novo *locus* de formação haveria de articular a formação de professores com atividades de cultura, de pesquisa, de tecnologia e de esporte, que seriam desenvolvidas no mesmo espaço. O CTQE, que seria, em princípio, implantado nas dependências do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), em diálogo com as universidades públicas estaduais, não se tornaria um modelo de ISE, a fim de servir de subsídio para a criação de outros semelhantes, mas seu precursor. O curso superior, na área de formação de professores, que funcionaria nas dependências daquele Instituto, seria realizado num período curto (de dois anos), amparado pela legislação vigente à época (pré LDB nº 9.394/96), constituindo-se, portanto, como uma espécie de licenciatura curta.

Conforme destaca Paiva (2003), anos mais tarde, durante os governos de Marcello Alencar (1995-1999) e Anthony Garotinho (1999-2002), quatro outros projetos distintos foram elaborados, corporificando a ideia da criação de ISE na rede pública estadual do Rio de Janeiro: i) o projeto coordenado pela professora Nilda Teves, enquanto Presidente da FAETEC e, posteriormente, Secretária Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT), que incluiu a transferência do IERJ para a FAETEC e sua transformação em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – IERJ; ii) o projeto coordenado pelo professor Álvaro Chrispino, Subsecretário Adjunto de Ensino da SEE no governo de Marcello Alencar (projeto que visava uma formação de professores em dois anos numa

espécie de curso pós-médio); iii) o projeto de CNS com duração de quatro anos elaborado por dirigentes (interventores) e, principalmente, professores do ISERJ, que, ressaltamos, lutavam por uma certa independência institucional e pedagógica da FAETEC; e iv) o projeto de interiorização dos ISE, elaborado para a FAETEC, em 2000, por uma consultoria privada, que marcou o fim da luta de forças travada com o ISERJ após o período de cogestão entre SEE/FAETEC naquela instituição.

O início da disputa política pela formação de professores em nível superior na rede pública estadual do Rio de Janeiro teve início quando, no de 1995, o governador Marcello Alencar transferiu, por decreto, a Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP) da SEE para a SECT, modificando seu nome para Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Desde então, a FAETEC passou a gerenciar a rede de ensino técnico-profissional no estado, tendo como ênfase preparar o aluno para o mercado de trabalho, mas abrangendo também determinadas unidades que atuavam desde a educação infantil até o ensino fundamental, como era o caso do antigo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ).

Entre as escolas que foram transferidas para a FAETEC, estava o IERJ (Instituto de Educação do Rio de Janeiro), que por ser considerada uma instituição emblemática, no pensamento da FAETEC representaria uma profunda mudança de concepção na formação de professores, naquele momento cada vez mais percebido pelas autoridades do governo fluminense como uma formação técnico-profissional.

Assim foram dados os primeiros passos em direção à criação de ISE e Cursos Normais Superiores (CNS), cujo marco simbólico se desencadeou com a transformação do IERJ em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), no ano de 1998.

Contudo, numa ação paralela e de forma isolada, a Subsecretaria Adjunta de Ensino da SEE também traçava metas substanciais para estabelecer outro projeto de ISE/CNS no estado. O projeto da SEE, publicado por meio do Parecer CEE nº 430/97, do Conselho Estadual de Educação (CEE), amparava a criação de ISE que ofereceriam cursos pós-médios, ficando os mesmos ligados à própria SEE.

Destarte, uma disputa política de bastidores começou a ser travada entre a FAETEC e a SEE pelo controle dos ISE/CNS no estado. A SEE pretendia transformar paulatinamente todos os institutos e escolas de formação de professores de nível médio da Rede Estadual em ISE, ofertando imediatamente os CNS. Com o êxito conseguido pela FAETEC ao transferir o IERJ para sua Rede, o que ocorreu em setembro de 1997, a SEE, que a princípio utilizaria a referida unidade no seu projeto, teve que reestruturar seu projeto inicial a partir de dois polos: o Instituto de Educação Sarah Kubitscheck, localizado no bairro de Campo Grande, na zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro, e o Colégio Estadual Julia Kubitschek, localizado no centro da Cidade.

Paralelamente a FAETEC, ao conseguir transformar o IERJ em ISERJ, por meio de um decreto estadual, no mês de junho de 1998, obteve, por meio do Parecer CEE nº 258/98, a aprovação do CEE para o seu projeto de criação do CNS no ISERJ, sepultando definitivamente o sonho acalentado pela SEE, de controlar os ISE/CNS no estado do Rio de Janeiro.

Nessa arena de lutas, os professores que foram cedidos da SEE para a FAETEC para atuarem no ISERJ iniciaram também um processo de disputa com a própria FAETEC, buscando certa autonomia para o CNS do recém-criado ISERJ.

Como a cogestão das Secretarias havia designado dois interventores no ISERJ, por sugestão dos mesmos, os professores foram chamados a refazer o projeto do CNS. Mesmo pairando um ar de desconfiança, um novo projeto de CNS foi elaborado pelo corpo docente “terceirizado” do instituto, o que levou à ampliação da duração do curso, de dois para quatro anos. A construção do projeto foi coletiva, porém endógena, pois os professores do CNS procuraram se isolar politicamente, pedagogicamente e administrativamente da FAETEC/SECT e da SEE; das universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro e de outros segmentos de ensino do próprio ISERJ, tentando, com esta atitude, implantar um projeto próprio, requerendo, segundo eles, o legado da “Universidade de Educação”, criada por Anísio Teixeira nos anos 1930.

A relutância do ISERJ em manter seu projeto isolado levou a FAETEC a desistir de manter instituto como modelo para seu projeto de interiorização, vindo a elaborar outro projeto, sobre o qual abordaremos no decorrer do texto.

Interiorização e Interior: as origens históricas

Para compreendermos o conceito de interiorização do ensino superior no Brasil, emprestado à política dos ISE na rede pública estadual do Rio de Janeiro (DOURADO, 1997; 2001), e mais estreitamente, da formação de professores em nível superior em terras fluminenses, não poderíamos passar incólumes pelo esforço de empreender uma busca pelas origens históricas dos conceitos de “interiorização” e de “interior” que se forjou no Brasil, principalmente, na Província do Rio de Janeiro, notoriamente no fim do período colonial e durante o período imperial (DIAS, 2005; COSTA, 2010). Esse esforço analítico e quase filosófico, certamente nos ajudará a compreender, histórica e politicamente, o fenômeno da interiorização dos ISE em terras fluminenses.

Interiorização e Interior no estado do Rio de Janeiro: a evolução dos conceitos

Em fuga de Portugal por causa das ameaças napoleônicas, a Corte de D. João VI aportou no Brasil em 1808, ficando as estacas do Estado português no centro-sul, quando, segundo Costa (2010, p. 236) “[...] a população brasileira era ainda essencialmente rural”. Tal fato representou, segundo Dias (2005), a transformação da Colônia em uma Metrópole, passando a ser, portanto, a Colônia brasileira a própria Metrópole “interiorizada”.

No entanto, esse movimento de interiorização da Metrópole portuguesa no Brasil anunciado por Dias (2005) - particularmente na Província do Rio de Janeiro, sede do governo português - não viria a representar, conceitual e estrategicamente, um movimento futuro daquela Província em direção ao “interior” fluminense (conceito aqui compreendido como “o que está adentrado às terras fluminenses a partir da Metrópole”), com fins de um desenvolvimento urbano³¹, mas a simples transferência do controle da Metrópole, de Portugal para terras brasileiras, pois, conforme destaca Mattos (1958, p. 29), “[...] o Brasil chegaria mesmo a ser o principal sustentáculo do trono português e a principal fonte de renda da Metrópole por mais de 150 anos (1670-1822)”.

Nesse sentido, compreendemos o conceito de “Metrópole” como “a Corte onde ela estivesse” (PAIVA, 2011). Portanto, a interiorização da Metrópole portuguesa para o Brasil significou, naquele momento, apenas a transferência do centro do poder político do reino português para a colônia brasileira, transformando a Colônia na Metrópole interiorizada.

Para Santos (1965), as grandes cidades são estratégicas, vivendo em função do desenvolvimento econômico, criando em torno de si uma capacidade de concentrar, administrar e exportar riquezas. Nesse sentido, Dias (2005, p. 22) aponta que, com a efetivação das bases metropolitanas no Rio de Janeiro, e sua paulatina expansão país adentro, “[...] a Corte do Rio de Janeiro lançou os fundamentos do novo Império ultramar português, chamando a si o controle e a exploração das outras ‘colônias’ do continente, como o Nordeste [...]”, criando outros centros urbanos, num movimento de urbanização das Províncias país adentro.

Aos poucos, novas cidades foram nascendo em localidades privilegiadas de acesso, próximas do litoral, com o fim de viabilizar, aí sim, a busca de riquezas no interior do país, visando enriquecer cada vez mais a Metrópole, esta sediada em terras fluminenses.

Entretanto, o sentido de interiorização da Metrópole compreendido por Dias (2005) é aqui exposto como o movimento em que a Metrópole portuguesa vem para a Colônia (o Brasil) e dela se

³¹ Apoiados nos estudos de Santos (1965) sobre o papel da cidade nos países subdesenvolvidos; na relação Colônia – Metrópole empreendida por Dias (2005); e no conceito de *lugar*, concebido por Bourdieu (2008), como “[...] ponto do espaço físico um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe”, seja como localização física (sala da direção, sala de aula), seja sob um ponto de vista relacional ou localização simbólica (diretor, secretário, etc., posicionado sobre uma ordem determinada, numa hierarquia), compreendemos o conceito de “interior”, nos moldes deste estudo, como um *espaço físico* adentrado nas terras fluminenses a partir da Metrópole, ou Província. Portanto, para a Metrópole portuguesa, o interior representava um prolongamento dos limites internos da cidade para manutenção de sua existência estratégica.

apropriada, apenas centralizando o poder. O “interior fluminense”, no sentido que emprestamos ao conceito (latifúndios, vilas, povoados e aldeias), para a Metrópole não tinha outro objetivo senão fornecer os víveres necessários a sua manutenção (COSTA, 2010).

Dessa forma, fundamentados em Costa (2010), podemos perceber o sentido real que aqui se presta ao vocábulo “interior” no Brasil, onde notoriamente, nas terras fluminenses, alcançou o significado de um espaço físico, ou seja, um lugar (no sentido de espaço atribuído por BOURDIEU, 2008), de características peculiares, que vive à mercê da metrópole, sendo, portanto, subalterno, subdesenvolvido, e que para se fazer “interior” parte de alguma estrutura a partir do que está no centro, ou que é percebido por características peculiares, à margem do que é urbano.

Não se fez, portanto, diferente dos outros interiores brasileiros o interior fluminense, assim posto em evidência apenas pela presença centralizadora da Coroa Portuguesa e a ela servindo. Para Santos (1965, p.21), esse subdesenvolvimento do interior em relação à Metrópole não se caracteriza como impreciso, visto que, segundo ele, a cidade “[...] é a grande testemunha do processo colonial e o epílogo do drama das zonas rurais empobrecidas”.

Dessa forma, outro sentido que aqui se presta ao vocábulo “interior” é de algo que é subalterno, que para ser “interior”, parte de alguma estrutura que está no centro. Mediante isso, tudo o que é “centro” é entendido como “Metrópole”, pois no conceito de Metrópole está subentendido também o sentido de “poder”, de comando, dela se derivando também as regras, costumes e ditames, enquanto tudo o que é “interior” é algo que está adentrado, e que, portanto, não tem centralidade, existindo, portanto, para servir à Metrópole.

Nessa dimensão, segundo Dias (2005), também vemos emergir no modelo de interiorização da Metrópole portuguesa em terras fluminenses, qual seja, a valorização daquilo que é urbano, que é central, aristocrático, ficando, portanto, o interior responsável, como já dissemos, por fornecer suas riquezas naturais, para o sustento da Corte portuguesa, ou como se queira, da Metrópole. Interessante também ressaltarmos a posição secundária que o interior fluminense exerce em relação à Metrópole portuguesa desde esse momento.

Continuando a construir nossa argumentação, ressaltamos que, embora o conceito de interiorização trabalhado por Dias (2005) limite-se apenas demarcar a transferência do poder da Metrópole portuguesa para o Rio de Janeiro, expandindo-se dessa Província a criar outras províncias “Brasil adentro”, transformando-as em centros urbanos, é, pois, o sentido dado à expansão do modelo metropolitano na utilização do interior fluminense para manutenção da Metrópole que queremos explorar, levando-nos este a compreender nitidamente o sentido dado, já naquele momento histórico, a esse interior: um local de “extrativismo metropolitano”, que serve à cidade apenas para sua manutenção e funcionamento em uma via de mão única, pois este interior

conforme destaca Dias (2005, p. 50) “parecia ofertar enorme manancial de tesouros ocultos”.

O interior fluminense (neste caso, mais diretamente o norte, o noroeste e a região serrana do estado) passou a se desenvolver não como polo sustentável, mas de sustentabilidade ao modelo político de exploração e de dependência, no sentido forjado por Fernandes (2006). Este *modus operandi* seria de vital importância para garantir a sobrevivência da Corte em terras brasileiras. Nesse sentido, Peixoto (1966, p. 49), ressalta que o interior

muito influenciou no desenvolvimento da Província do Rio de Janeiro. No final do século XVIII, o fértil vale era um campo de trabalho. A lavoura muito se desenvolveu, além do café, foi incentivado o cultivo da cana de açúcar. Os canaviais multiplicavam-se. Era formidável o desenvolvimento das engenhocas, notadamente na Baixada Fluminense. A terra Goitacá incorpora-se vitoriosa ao ‘Ciclo do Açúcar’. [...] Vem a conquista do massapé (terra própria para a cana de açúcar), pequenos latifundiários instalam engenhocas. Povo rude, apenas sitiante, plebeus, eles próprios amassam o barro e traçam o cipó das paredes de suas engenhocas.

Segundo Peixoto (1966), esse interior se cercou de uma minoria aristocrática, entretanto prosperando economicamente devido às riquezas provenientes da produção agrícola. Segundo Peixoto (1966), a influência da agricultura beneficiou algumas famílias de latifundiários e produtores. Famílias se formaram tendo como consequência a colonização mineira, “[...] vindo a constituir a ‘Aristocracia Rural Fluminense’” (p.52).

Assim, percebemos que o interior fluminense crescia para desenvolver a Metrópole, mas, em contrapartida, não recebia da Metrópole as condições necessárias para se constituir como polo intelectual, de disseminação do conhecimento, ficando algumas poucas famílias enriquecidas apenas por conta da produção rural.

Desta feita, cresceu o interior fluminense subalternizado intelectualmente em relação à cidade, pois segundo Dias (2005), com o fim de constituir cada vez mais uma elite urbana, os ilustres da Metrópole investiam na educação de seus filhos enviando-os a estudar em universidades europeias.

Expansão e interiorização: dois conceitos em um contexto

Seguindo as concepções de expansão e interiorização da Metrópole portuguesa (DIAS, 2005; PAIVA, 2011), percebemos que o ensino superior no Brasil, em terras fluminenses, obedeceu ao mesmo sentido em seu desenvolvimento.

Segundo Dourado (2001, p.23), o processo de expansão do ensino superior no Brasil pode ser analisado sob a perspectiva relacional “[...] entre o Estado Brasileiro e a implementação das políticas estruturais de instituições de ensino superior [...]”, focando-se três períodos históricos: o

primeiro, que vai de 1930 a 1964, caracterizado efetivamente pela estruturação e expansão do ensino superior; o segundo, dentro do regime militar, que teve como principal destaque o avanço da privatização do ensino superior; e por último a década de 1980, onde a expansão do ensino superior em conjunto com as políticas de privatização do público.

Partindo de um plano histórico detalhado que deslinda o modelo de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, Dourado (1997, p.1) focou em sua pesquisa, de maneira especial, “[...] a articulação entre a natureza e o caráter da expansão do ensino superior em Goiás, na década de 80, através da institucionalização de duas modalidades que se inter cruzam – a criação de instituições isoladas de Ensino Superior e a interiorização das atividades de ensino da Universidade Federal de Goiás – através de seu parceiro comum – o município”.

Investigando a natureza e os indícios de privatização do público mediante as políticas de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás implementadas nos anos 1980 (DOURADO, 1997), o pesquisador prosseguiu seu estudo fundamentando-se em duas categorias centrais de análise: expansão e interiorização do ensino superior no Brasil. Nele, o pesquisador enunciou a categoria expansão do ensino superior como sendo.

a garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades em que se efetivam esse processo (criação de escolas, expansão de vagas) e a interiorização como uma resultante dessas políticas adotadas, cujo desdobramento tem implicado a descentralização da oferta de vagas e a criação de escola no interior dos Estados” (DOURADO, 2001, p. 23).

Ao analisarmos mais de perto o conceito de expansão elaborado por Dourado (1997, 2001), percebemos que este compreende o processo de interiorização mais como uma continuidade, ou até mesmo consequência do modelo expansionista, do que, ele mesmo, um modelo à parte.

Nesse sentido, tal compreensão coaduna-se ao entendimento de Dias (2005), quando dimensiona o que representou o modelo expansionista da Metrópole, ao criar províncias país a fora, entretanto fazendo dessas províncias grandes centros urbanos.

Aplicando o conceito de expansão da Metrópole de Dias (2005) ao conceito de expansão do ensino superior estabelecido por Dourado (1997, 2001), podemos perceber que expansão do ensino superior no Brasil tem sido realizada nos mesmos moldes de expansão da Metrópole, verticalizado por universidades públicas federais e estaduais³², embora de maneira tímida, conforme revelou

32 Segundo Paiva (2011), no estado do Rio de Janeiro, quatro universidades públicas federais, duas universidades públicas estaduais, um centro universitário estadual, dois institutos federais e seis institutos superiores de educação estaduais oferecem ensino superior presencial, respectivamente: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO), Instituto Federal Fluminense (IFF), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), ISE de Santo Antônio de Pádua, ISE de Itaperuna, ISE de Campos dos Goytacazes, ISE de Bom Jesus do Itabapoana e ISE

nossa pesquisa.

Numa tentativa de estabelecer uma aproximação conceitual, podemos afirmar que aquilo que Dourado (1997) chama de “processo de expansão do ensino superior”, a partir das universidades públicas, Dias (2005) chama de “expansão das Províncias, a partir da MetrÓpole”. Cabe aqui ressaltar que o ponto de toque entre os dois autores revela-se, quando ambos chamam a atenção para o interesse do desenvolvimento da MetrÓpole e, fatalmente, do ensino superior, especialmente em relação aos grandes centros.

Cabe-nos ressaltar também que, em terras fluminenses, o modelo acolhido para o desenvolvimento do ensino superior no interior ainda hoje não vem encontrando espaço privilegiado nas universidades públicas, sendo, portanto, um modelo ainda metropolitano.

Conforme pudemos articular com os estudos de Fernandes (2006), o interior fluminense continua a manter-se historicamente muito dependente em relação à MetrÓpole ou aos grandes centros urbanos. A maneira como vem ocorrendo a política pública de interiorização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro é muito peculiar (e híbrida), parecendo obedecer aos mesmos princípios de dependência econômica e social sobre os quais foi estabelecido o modelo de interiorização pela MetrÓpole portuguesa.

Por conseguinte, em nossa pesquisa - que levou em conta o modelo de interiorização da formação de professores via ISE, na rede pública do estado do Rio de Janeiro-, observamos que “expansão” e “interiorização” não se constituem como fenômenos correlatos, conforme apresenta Dourado (1997), em seu estudo, que teve como lugar de análise o estado de Goiás.

Ao pensarmos na política de interiorização da formação de professores em nível superior realizada por meio dos ISE, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, tanto o conceito de expansão de Dourado (1997) como o de Dias (2005) podem ser ressignificados em nossa pesquisa. Enquanto, para Dourado (1997), o processo de expansão pode acontecer de maneira combinada ou não, como fenômeno que resulta, ou não, na ampliação de vagas em instituições já existentes, onde também novas instituições, a partir dessas, podem ser criadas; no entendimento de Dias (2005), interiorização e expansão configuram-se como a vinda da MetrÓpole para a Colônia e o surgimento de novas Províncias a partir da MetrÓpole.

Em nossa pesquisa, depreendemos que a política de interiorização do ensino superior empreendido pela FAETEC por meio dos ISE/CNS interiorizados no estado do Rio de Janeiro não resultou de um modelo de expansão: constituiu-se com o nascimento dessa nova instituição formadora – o ISE - que passou a abrigar a formação de professores em nível superior, provocado por uma alternativa, ou seja, um projeto isolado de formação, realizado pela FAETEC a partir do ano de 2001, não integrado a outras instituições públicas de ensino superior, mas a questões de

de Três Rios. No caso dos Institutos Federais, sua ênfase são os cursos de formação superior tecnológica.

ordem político-regionais.

Ressaltamos que a própria FAETEC, segundo Santos (2011, p. 521-522) preconiza a distinção entre expansão e interiorização, desvinculada do fator institucional, quando afirma que:

Por expansão entende-se o aumento das universidades e faculdades autônomas perpetrado, principalmente, pelo setor privado, vinculada à ideologia de modernização e industrialização da sociedade brasileira. A interiorização está atrelada ao aumento da oferta de vagas para a Educação Superior fora dos grandes centros urbanos³³ [...] como fator de desenvolvimento do interior do país, atrelada ao discurso de modernização e desenvolvimento regional.

Desta feita, o modelo dos ISE da FAETEC não pode ser considerado como um projeto interiorizado, gerado como “uma resultante do processo de expansão”, na acepção de Dourado (1997, 2001), mas que foi implantado isoladamente, consolidando-se como uma alternativa de formação, aproveitando o fosso deixado pelas universidades públicas, que se têm expandido e interiorizado muito lentamente no estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, embora historicamente tenhamos indícios, tanto em Peixoto (1966), como em Dias (2005) e em Costa (2010), de que o interior brasileiro tenha existido para servir à Metrópole, conservando a relação Colônia-Metrópole, tais fatores não nos levam a poder afirmar que o interior não seja uma unidade independente em relação à cidade no tocante aos ISE. Afinal, para o modelo de interiorização da FAETEC, por meio dos ISE, o interior fluminense afirmou-se com certa independência ao absorver a política dos ISE como um ato, e não como um processo. Esse modelo representou, portanto, uma realização, um grau de independência do interior em relação à Metrópole, ao menos para os municípios em que os ISE foram criados.

Entretanto, o fato de os ISE terem chegado ao interior fluminense e inaugurado um modelo de interiorização próprio, sem o tradicional modelo expansionista destacado por Dourado (2001), por outro lado tal fenômeno também veio revelar, a nosso ver, acomodação, elitismo ou atitudes preferencialistas internas, por parte das universidades públicas existentes no estado do Rio de Janeiro, escolhendo algumas regiões³⁴, em detrimento de outras, para se expandir estrategicamente.

33 Grifo nosso. Observamos que a FAETEC compreende sua política de interiorização, não como uma resultante de um processo de expansão, nos termos de Dourado (1997), mas como uma ação que pode ser pontual, visando consolidar a oferta de educação superior fora dos grandes centros urbanos, como fator de desenvolvimento do interior, regionalizada, que atrai para si a interiorização das instituições de ensino superior. Ademais, o processo de expansão de uma instituição de ensino superior pode ou não chegar ao interior.

34 No Brasil, a divisão do país em áreas metropolitanas remonta-se à Lei Federal Complementar nº 14, de 08/06/1973, que estabeleceu as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza, e à Lei Federal Complementar nº 20, de 01/07/1974 (Lei da Fusão), que definiu a criação de estados e territórios e regulou questões sobre a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. Outrossim, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo nº 25 passou aos estados a competência de criar as regiões metropolitanas por Lei Complementar. O estado do Rio de Janeiro atualmente possui 92 municípios e está dividido em 8 regiões: região metropolitana; região serrana; região noroeste fluminense, região norte fluminense, região das baixadas litorâneas, região do médio Paraíba, região centro-sul fluminense e região da costa verde. Considerando a determinação da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, a região metropolitana foi reconhecida pela regulamentação da Lei Estadual Complementar nº 87, de 16/12/1997, redimensionada pelas Leis Estaduais Complementares nº 97, de 02/10/2001; Lei nº 89, de 17/07/1998; Lei nº 105, de 04/07/2002; Lei nº 130, de

Assim fazendo, de certa maneira as universidades públicas passaram a repetir a relação que existia entre a Metrópole portuguesa e a Colônia. Guardadas as devidas proporções, em termos de interiorização do ensino superior público presencial, as universidades vêm agindo como “Metrópoles” e o interior fluminense, especialmente o noroeste, o leste, o centro-sul fluminense e a região serrana vêm absorvendo um papel de “Colônia” nesse processo, visto que assumem posição de subalternidade³⁵.

Portanto, as universidades públicas fluminenses ainda permanecem muito urbanas e pouco interiorizadas, formando, em grande parte, as elites “da”, e “para” a cidade. Suas ausências vêm ajudando a promover o êxodo rural e a concentrar um número cada vez maior de pessoas nos grandes centros, em detrimento de outros estados do Brasil, como por exemplo, o estado de São Paulo, onde as cidades do interior possuem, em sua grande maioria, polos industriais e universitários independentes. Contrário a esse movimento, as instituições privadas naturalmente vêm assumindo a perspectiva da interiorização.

A exemplo do que anteriormente afirmamos, queremos utilizar o exemplo de interiorização contexto da UFF, a mais interiorizada das universidades federais³⁶, passando a citar o município de Rio das Ostras (região da baixada litorânea fluminense), interior nordeste fluminense, onde, atraída pelos fortes investimentos ocasionados pela “Indústria do Petróleo” - localizada em toda a Bacia de Campos, que se estende até o litoral de Macaé -, a UFF mantém, desde o ano de 2004, o Polo Universitário de Rio das Ostras (PURO), que oferece oito cursos de graduação (Ciência da Computação, Enfermagem Bacharelado, Enfermagem Licenciatura, Psicologia Bacharelado, Psicologia Licenciatura, Serviço Social, Engenharia de Produção e Produção Cultural); e no município de Macaé, também na mesma região (cidade localizada a cerca de 20 quilômetros de Rio

21/10/2009, e, por fim, pela Lei nº 133, de 15/12/2009, que passou a considerar como região metropolitana da capital os municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá, embora na divisão geográfica dos mapas, o município de Itaguaí conste como pertencente à região da costa verde e o município de Maricá conste como pertencente à região das baixadas litorâneas (tal particularidade da geopolítica do estado do Rio de Janeiro, no entanto, não traz efeito sobre nossas análises pelo fato dos referidos municípios não abrigarem cursos superiores públicos). Assim sendo, o conceito de interior por nós atribuído está atrelado aos municípios que não compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro, sendo considerados, portanto, municípios pertencentes ao interior fluminense.

35 A título de comparação, no interior do estado do Rio de Janeiro, o ensino superior público presencial concentra-se em apenas 14 municípios, sendo oferecido em 13 instituições públicas federais e estaduais (Universidades, ISE, e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). No total, são oferecidos 94 cursos de graduação, sendo 29 licenciaturas (oito cursos de Pedagogia) e 65 cursos de bacharelado. A região do interior que possui maior número de cursos superiores públicos presenciais é a região norte fluminense (47 cursos, entre licenciatura e bacharelado). Nesta região está localizada a maior bacia petrolífera do Brasil. A região noroeste fluminense responde pela oferta de 10 cursos, sendo seis de licenciatura (dos quais quatro são de Pedagogia), e quatro de bacharelado. Para obter maior número de dados, ver Paiva (2011, p.299).

36 Conforme destaca Paiva (2011), a UFF mantém 66 cursos de graduação presencial em 10 municípios do estado do Rio de Janeiro. Possui 38.483 estudantes de graduação, dos quais 32.097 estão matriculados em cursos presenciais e 6.386 em cursos a distância. Possui 33 unidades de ensino (escolas, faculdades e institutos) e cinco polos universitários: Campos dos Goytacazes (PUCG); Nova Friburgo (PUNF); Rio das Ostras (PURO); e Volta Redonda (PUVR).

das Ostras), mantém três cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis e Direito, conforme também sinalizamos na planilha.

No entanto, opostos a esta proporção, na região noroeste fluminense, predominam os cursos de licenciatura, basicamente no município de Santo Antônio de Pádua, onde somente a UFF oferece o curso de Matemática (licenciatura e bacharelado) e onde bem recentemente a referida universidade passou a oferecer os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física.

No município de Miracema, na mesma região, distante cerca de 10 quilômetros de Santo Antônio de Pádua, a UFF mantém o curso de graduação em Ciências Contábeis. Em contrapartida, no município de Nova Friburgo, na região serrana do estado, importante polo industrial têxtil fluminense e região financeiramente mais abastada e de colonização europeia³⁷, a UFF mantém os cursos de graduação em Odontologia, Biomedicina e Fonoaudiologia.

Assim, percebemos claramente que a ligação do curso à região é feita pelo desenvolvimento já encontrado no município e pela clientela que vai procurá-lo. Não fosse esse motivo, teríamos um curso de graduação em Medicina no município de Itaperuna, também na região noroeste fluminense, onde está localizado o Hospital de São José do Avaí, referência nacional no tratamento de doenças cardíacas e tratamento de aneurismas cerebrais sem intervenção cirúrgica, realizado por meio de embolizações. Além disso, destaca-se internacionalmente pela alta qualidade de sua equipe e de sua estrutura nesta área.

Importa ainda ressaltar também que a região serrana fluminense abriga grandes discrepâncias. Segundo Faria (2010), até o fim do século XVIII, essa região era conhecida como “Sertões de Macabu”. Atualmente é denominada de região serrana, ou centro norte fluminense, ocupando “[...] os municípios de Cachoeiras de Macacu, Cantagalo, Cordeiro, duas Barras, Bom Jardim, Nova Friburgo, Trajano de Moraes, Santa Maria Madalena, São Sebastião do Alto, Itaocara, Carmo, Sapucaia, Teresópolis e parte de Petrópolis” (p. 67-68). Para alguns destes municípios (como é o caso de Santa Maria Madalena, de São Sebastião do Alto e de Trajano de Moraes), segundo Faria (2010), o curso superior mais próximo fica a cerca de 80 quilômetros de distância, o que inviabiliza aos moradores dessa região ter acesso ao ensino superior, mesmo os de licenciatura. Resta-lhes, então, ainda que dificultosamente, apelar para o ensino a distância, que, por via de regra, parece constituir o grande mote de expansão e interiorização das universidades públicas em terras fluminenses.

Por outro lado, conforme destaca Paiva (2011), nenhuma universidade pública - nem mesmo

37 Segundo Faria (2010), em seu estudo denominado “Intervenções das políticas Federais de Educação nos Sistemas Públicos Municipais de Ensino: reflexos na região serrana do Estado do Rio de Janeiro (1996 – 2006)”, realizado em municípios da região serrana do estado do Rio de Janeiro “[...] as colonizações suíça e alemã, principalmente, desenvolveram junto com o colono português e o escravo africano, uma forma especial de luta de classes, onde o econômico e o político se misturam, para assumir sua forma como produto social” (p.67). Atualmente, segundo o pesquisador, o município de Nova Friburgo constitui-se como um importante polo de fabricação de *lingerie*, empregando pessoas de toda a região serrana.

a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), considerada a mais interiorizada das universidades estaduais, criada no ano de 1991 para ser referência de interiorização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro - se viu no desafio de implantar, nessas regiões (consideradas de grande extensão e “vocação” rural), cursos como Medicina Veterinária, Agronomia, Zootecnia, Biologia, Geologia, Arqueologia, Bot nica, dentre outros, que poderiam atender melhor às suas necessidades, evitando o esvaziamento demográfico, salientado por Faria (2010) em seu estudo. Este  xodo tem como uma das causas a pequena receita e a baixa empregabilidade da região, mas que, sem d vida,   grandemente agravado pela ausência de oportunidades na continuidade dos estudos em nível superior para grande parte dessas popula es.

Apenas por esta amostra, podemos perceber a despropor o existente na democratiza o da oferta de cursos no interior, onde predomina a oferta de cursos de gradua o considerados mais valorizados pelo mercado e onde há maior concentra o de capital financeiro e desenvolvimento regional.

A título de compara o, o que Dourado (1997) chama de processo de “expansão” do ensino superior, a partir das universidades, Dias (2005) chama de “expansão” das Províncias, a partir da Metrópole. Cabe aqui ressaltar que o ponto de toque entre os dois estudos chama a aten o para o interesse do desenvolvimento da Metrópole e, fatalmente do ensino superior, especialmente em rela o aos grandes centros.

Nesse aspecto, vale frisar que em terras fluminenses, o modelo acolhido para o desenvolvimento do ensino superior no interior, especialmente o da forma o de professores, não encontra nas universidades públicas espaço privilegiado, sendo, portanto, um modelo ainda metropolitano, como vimos anteriormente.

Por conseguinte, em nossa pesquisa também percebemos que “expansão” e “interioriza o” não se constituem como fenômenos consequentes no cenário do ensino superior em terras fluminenses, como apresenta Dourado (1997). Ao pensarmos no processo de interioriza o da forma o de professores por meio dos ISE na rede pública estadual do Rio de Janeiro, tanto o conceito de expansão de Dourado (1997) como o de Dias (2005) podem ser ressignificados.

Enquanto para Dourado (1997), o processo de expansão pode se dar de maneira combinada ou não, que resultam ou não na amplia o de vagas em institui es já existentes, onde também novas institui es, a partir dessas, podem ser criadas; e no conceito de Dias (2005), a expansão configura-se como o surgimento de novas Províncias a partir da Metrópole, podemos perceber que o modelo de forma o de professores em nível superior empreendido pela FAETEC nos ISE/CNS do interior do estado do Rio de Janeiro não resultou de um modelo de expansão, mas constituiu-se como o nascimento de uma institui o provocado por uma alternativa, ou seja, um projeto isolado de forma o, não integrado a outras institui es, não existindo como projeto interiorizado, mas

provocado a existir, consolidando-se a si mesmo como uma alternativa de formação em um fosso existente.

Portanto, o fenômeno da interiorização do ensino superior em terras fluminenses não é o mesmo que expansão. Se observarmos bem, encontraremos atitudes similares: a Metrópole se interiorizou no Brasil provocando seu processo de expansão. Doutro modo, as universidades públicas, de natureza metropolitana, se expandiram no Brasil. Entretanto, em terras fluminenses, como vimos, continuam a interiorizar-se de maneira pontual e lenta, mormente nas licenciaturas, abrindo espaço para que outras instituições o façam a partir de si.

Dessa forma, compreendemos que a política dos ISE criado pela FAETEC em municípios do interior foi deflagrada como um ato, e não como um processo, ou seja, uma interiorização sem expansão, opostamente ao que afirma Dourado (1997, 2001), quando estabelece que o fenômeno da interiorização é uma resultante do processo de expansão.

Obviamente, se o modelo de ISE da FAETEC se constituísse como um processo seria, então, um modelo de expansão, como requer Dourado (1997) em sua argumentação. Entretanto, eis um ponto de toque: processos de expansão do ensino superior só podem (e devem) ser veiculados pelas universidades, conforme estabelece Dourado (1997), tese com a qual concordamos.

Para a rede pública estadual do Rio de Janeiro, portanto, o conceito de “interiorização”, não tem o mesmo significado de “expansão”, pois assim como as cidades do interior fluminense se desenvolveram isoladamente para servir aos interesses da Metrópole, sendo fruto de uma expansão, mas de uma interiorização extrativista, o ensino superior, no caso dos ISE criados pela FAETEC, também não nasceram de um modelo de expansão, mas de uma interiorização, isolados, sem participação das universidades públicas, para cumprir uma finalidade político-eleitoreira, e mais tarde, fechar um fosso, como veremos adiante.

Portanto, no que concerne à criação dos ISE da rede pública estadual do Rio de Janeiro, o conceito de “interiorização” não pode ser aplicado como derivação de um modelo de expansão, segundo estabeleceu Dourado (1997, 2001), pois assim como as cidades do interior fluminense se desenvolveram isoladamente para servir aos interesses da Metrópole (DIAS, 2005; PEIXOTO, 1966), não sendo, conforme vimos, fruto de uma expansão da Metrópole, mas de uma “interiorização extrativista”, colonizadora, o modelo de ensino superior implantado pela FAETEC por meio dos ISE do interior fluminense também não nasceu de um modelo de expansão, mas de uma interiorização, isolado, sem participação das universidades públicas, especificamente das universidades estaduais (UERJ e UENF), para cumprir, à época, uma finalidade político-eleitoreira, conforme já afirmamos, acabando por amenizar uma necessidade nessas regiões.

Nessa ótica, o projeto político isolado de ISE, elaborado pela FAETEC, mesmo firmado em

interesses políticos-eleitorais, considerado um modelo equivocado, firmou-se ao desenvolver o ensino superior em locais onde ele sequer existia, como na cidade de Bom Jesus do Itabapoana, “interior do interior” - cidade localizada a 366 km da capital e a (cerca de) 104 km de Campos dos Goytacazes (e principal cidade do interior fluminense) -, onde os ISE representaram, e ainda representam um desenvolvimento acadêmico sem precedentes históricos, e que em sua ausência forçava aqueles que desejavam realizar um curso superior a deixar a cidade em busca da continuidade de sua formação.

Algumas conclusões da pesquisa

No desenvolvimento de nossa pesquisa sobre a política de interiorização dos ISE no Rio de Janeiro, concluímos que os conceitos de “expansão” e “interiorização”, utilizados por Dourado (1997, 2001), não se constituem como fenômenos consequentes neste processo.

Enquanto para Dourado, o processo de expansão do ensino superior no Brasil pode acontecer de maneiras combinadas ou não, resultando ou não na ampliação de vagas em instituições públicas, onde também novas instituições, a partir dessas, podem ser criadas, o modelo de interiorização dos ISE empreendido pela FAETEC no estado do Rio de Janeiro não resultou de um modelo expansionista, mas se constituiu como um projeto isolado de formação, não integrado a outras instituições de ensino superior públicas, mesmo as universidades estaduais e federais.

Concluímos também que persiste a ausência de uma política adequada de expansão que reflita na interiorização e, por conseguinte, da definição dos papéis das universidades públicas no interior fluminense, e que o conceito de “interior”, construído durante séculos, precisa ser revisto, sobretudo por nossas instituições de ensino superior em nossa terra.

É perceptível, também, que no estado do Rio de Janeiro, o fato de que as universidades públicas se interiorizem, não com a finalidade de desenvolver o interior, mas privilegiando locais do interior onde já haja desenvolvimento, legando ao interior um conceito de subalternidade que, efetivamente, não lhe pertence. Desta feita, a inexistência de uma política indutora de desenvolvimento regional que sustente a interiorização dos ISE faz com que eles permaneçam como uma medida isolada da política educacional no estado do Rio de Janeiro.

Consequentemente, a pesquisa revelou o elevado lugar social que ocupam os ISE nos municípios do interior fluminense (BOURDIEU, 2004). Nesse aspecto, a interiorização serviu para alargar os horizontes dos habitantes desses municípios, que, devido à lacuna deixada pelas universidades públicas face à sua frágil política de interiorização do ensino superior, sentiram nos ISE a oportunidade de serem contemplados com uma política de desenvolvimento intelectual.

A grande maioria dos cursos superiores oferecidos pelas universidades públicas concentra-se nas regiões norte e das baixadas litorâneas fluminenses, fator que demonstra uma interiorização do ensino superior estabelecida por critérios de desenvolvimento econômico regional, não levando em

conta a oferta de cursos independentemente da demanda existente, que deveria ser a grande razão de existência da universidade pública.

Já a frágil interiorização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro aponta para a carência de uma política mais integrada entre as instituições públicas estaduais que oferecem ensino superior.

Estudar a disputa política que deflagrou a interiorização dos ISE na rede pública estadual do Rio de Janeiro; acompanhar o desenvolvimento e a consolidação dos ISE nos municípios do interior fluminense enquanto política pública e a luta dos agentes pela sobrevivência dos ISE nos levaram a perceber o quanto cabe ainda discutir o sentido, a relação e a finalidade do interior fluminense com a região metropolitana, pois ainda não há uma política pública integrada que induza a condição de desenvolvimento do interior (senão de parte dele) no tocante ao ensino superior, impedindo que ainda seja considerado um espaço geográfico de extrativismo, e que continue a reproduzir, em algumas regiões, o legado deixado por um Brasil de outrora, não muito distante de nossos dias.

Referências

ARAUJO, Flavia M. de Barros. *Políticas Públicas para Formação de Professores em Nível Superior: a constituição dos institutos superiores de educação no sistema público estadual de ensino do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. (Tese de Doutorado).

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 7. ed. (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Efeitos de Lugar*. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A Miséria do Mundo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 159-166.

CARNEIRO, Waldeck; PAIVA, Fernando de Souza. *Formação de Professores em Nível Superior: disputa sem desfecho no Rio de Janeiro*. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de. *Debatendo a Universidade: subsídios para a reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004.

COSTA, Maria Emília Viotti da. *Da Monarquia à República. Momentos decisivos*. 9. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DIAS, Maria Odilia Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005.

DOURADO, Luiz, Fernandes. *Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997. (Tese de Doutorado).

_____. *A interiorização da educação superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

FARIA, Roberto. *Intervenções das Políticas Federais de Educação nos Sistemas Públicos Municipais de Ensino: reflexos na região serrana do Estado do Rio de Janeiro (1996 – 2006)*. Rio de Janeiro, UERJ, 2010. (Tese de Doutorado).

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira. Reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Gráfica Editôra Aurora, Ltda., 1958.

PAIVA, Fernando de Souza. *O Processo Político de Criação dos Institutos Superiores de Educação na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro: trajetória histórica e interesses conflitantes*. Niterói: UFF, 2003. (Dissertação de Mestrado).

_____. *A Política de Interiorização dos Institutos Superiores de Educação no Rio de Janeiro: agentes, concepções e interesses em disputa*. Niterói: UFF, 2011. (Tese de Doutorado).

PEIXOTO, Dídima de Castro. *História Fluminense*. Niterói: [s.n.], 1966.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parecer CEE/CLN nº 430/97, aprovado em 25/11/1997. Aprova o projeto da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Subsecretaria Adjunta de Ensino, para criação do ISERJ – Instituto Superior de Educação no Estado do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parecer CEE/CES nº 258/98, aprovado em 13/10/1998. Credencia o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, autoriza o funcionamento do seu Curso Normal Superior e faz recomendações.

SANTOS, Milton. *A cidade nos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

RISTOFF, Dilvo. *A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios*. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de.; LAMARRA, Norberto Fernández (Compil.). *La democratización de La educación superior em America Latina: límites y posibilidades*. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011, p. 151-166.

SANTOS, Themis Aline C. *Interiorização da Educação Superior Pública: Ações de Políticas Públicas visando garantir e ampliar a Educação Superior da FAETEC*. In: GOLDSCHMIDT, Ronaldo R.; MOTA, Fernando da S.; BRAGA, Rachel G. M. da S. *et al. Educação Superior da FAETEC: muito além da sala de aula, conquistas, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: DESUP, 2011, p. 513-517.

EXPANSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA POR MEIO DO PROUNI.

Laélia Portela Moreira
PPGE/UNESA
Moreira.laelia@gmail.com

1 Introdução

O inequívoco processo de expansão, diferenciação institucional e de modalidade de ensino superior propiciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), bem como o aprofundamento da privatização e, conseqüentemente, a hegemonia do modelo não universitário trazem em seu bojo inquietações relacionadas à qualidade da educação oferecida pelas inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) que se espalharam pelo país, especialmente a partir do incremento da educação a distância característico das últimas duas décadas.

No Brasil, o ideal de universidade esteve sempre ligado à noção de uma instituição que abrangesse diferentes áreas do conhecimento e associasse ensino e pesquisa. A disseminação desse modelo, entretanto, generalizou-se apenas a partir da década de 1960, tendo como importantes marcos a LDB de 1961, a reforma de 1968, a criação do Estatuto do Magistério e, posteriormente, a instituição dos primeiros cursos de pós-graduação no país (NUNES, 2012). Segundo esse autor, começa a desenhar-se, nesse momento, a divisão entre as instituições públicas estaduais e federais responsáveis pelo ensino universitário e as faculdades isoladas e integradas que constituem o setor privado.

Foi na década de 1960, período em que a educação superior ainda era predominantemente pública, que o modelo universitário se colocou como horizonte a ser alcançado tomando-se o modelo universitário público como padrão de referência, quadro bastante distinto do atual, formado por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas de diferentes formatos organizacionais e vocações, e que se expandem por todas as regiões do país. As instituições privadas, segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2010, representam 88,3% das IES que atuam nesse nível educacional. (BRASIL, 2010)

Até a década de 1970, a expansão da educação superior acontece no setor público, mantendo-se assim até o final da década de 1990, quando, na contramão da cultura acadêmica de privilegiar o modelo universitário, estabelecida no país a partir de 1968, começa a grande expansão do setor privado, principalmente no Sul e no Sudeste (MELO In: PAULA; LAMARRA, 2011). A flexibilidade possibilitada pela LDBEN 93.94/96, a partir de então, resultou em um panorama de IES diferenciadas, que se distinguem por dois critérios principais: o da *organização acadêmica* e da *categoria administrativa*.

Em relação ao primeiro critério, as IES distinguem-se, pela forma como estão organizados,

dois grupos básicos de instituições: as universitárias, que compreendem universidades e centros universitários, e as instituições não universitárias, que abrangem as faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores e ainda os centros federais de educação tecnológica. Do ponto de vista da categoria administrativa, podem ser agrupadas de acordo com a instituição mantenedora. Classificam-se, assim em IES públicas e privadas, as quais, por sua vez, dividem-se entre aquelas sem fins lucrativos (as confessionais, filantrópicas e comunitárias) e as particulares em sentido estrito, ou seja, as que se declaram com fins lucrativos. (NUNES, 2007)

A expansão registrada a partir da segunda metade da década de 1990 ocorreu principalmente pelo setor privado, tendência que se manteve constante nos anos 2000. A Tabela 1, que mostra a evolução das IES (por categoria administrativa) no Brasil no período de 2001 a 2010.

Tabela 1- Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior
Brasil – 2001-2010

ANOS	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO		PRIVADO	TOTAIS
			(%)	(%)		
2001	183	1.208	13,2	86,8	1.391	
2002	195	1.442	11,9	88,1	1.637	
2003	207	1.652	11,1	88,9	1.859	
2004	224	1.789	11,1	88,9	2.013	
2005	231	1.934	10,7	89,3	2.165	
2006	248	2.022	10,9	89,1	2.270	
2007	249	2.032	10,9	89,1	2.281	
2008	236	2.016	10,5	89,5	2.252	
2009	245	2.069	10,6	89,4	2.314	
2010	278	2.100	11,7	88,3	2.378	

Fonte: Inep, 2012

Ao observar a evolução do número de IES públicas e privadas, podemos perceber que em 2001 havia 1.391 instituições e esse total passa para 2.378 em 2010. Notamos, também, que na rede pública houve um aumento de apenas 95 instituições, ao passo que no setor privado este aumento foi de 892 IES no período já assinalado. Cabe ressaltar que em 2001 as IES públicas representavam 13,2% do total de organizações estabelecidas no setor. Esse quantitativo, percentualmente, diminuiu para 11,7%, no ano de 2010. Já as IES particulares passaram de 86,8% para 88,3%, o que demonstra a superioridade numérica do segmento privado da educação superior.

No bojo desse processo de expansão acentuam-se a interiorização e regionalização da oferta de ensino superior que também passa a incorporar um público mais diferenciado socialmente, como resultado da instituição de políticas de democratização do acesso, formuladas no âmbito do PNE

2001-2010, seja pela reserva de vagas, em estabelecimentos públicos, seja pela oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), ou por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

É nesse contexto que se insere este trabalho, o qual apresenta um sintético panorama da oferta brasileira de bolsas do Prouni para estudantes de Pedagogia em âmbito nacional e no Estado do Rio de Janeiro, para o período que abrange do segundo semestre de 2010 ao primeiro de 2012 e, na sequência, o perfil de bolsistas de quatro instituições sediadas na cidade do Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada incluiu o levantamento, no sítio do Prouni, da oferta nacional e estadual de bolsas para candidatos a cursarem Pedagogia tanto em cursos presenciais, quanto a distância, no período já assinalado. Essas informações mais abrangentes foram complementadas com a aplicação, junto a bolsistas de quatro instituições, três universidades e uma faculdade, situadas no Rio de Janeiro, de questionários e pela realização de entrevistas semiestruturadas.

A motivação inicial do trabalho prendeu-se a três importantes constatações relacionadas ao Programa em tela, as quais dizem respeito direta ou indiretamente à formação de professores: (a) a previsão na lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que instituiu o Prouni, no artigo 2º, inciso III, de bolsa “[...] a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda [...]” (BRASIL, 2005); (b) a verificação, de que apenas 1% das bolsas, do total da oferta direcionada a candidatos a todas as carreiras, são aproveitadas por professores da educação básica (BRASIL, 2011); e (c) o crescimento da oferta, no período que abrange do segundo semestre de 2010 ao primeiro de 2012 de bolsas do Prouni em cursos de Pedagogia em todo o território nacional, a qual totalizou 50.511 bolsas, segundo dados colhidos no âmbito da pesquisa “Trajetória dos bolsistas em cursos de Pedagogia no Rio de Janeiro”³⁸. Tais questões serão discutidas na próxima seção.

Formação de Professores, Curso de Pedagogia e Prouni

Extensa literatura sobre a formação de professores, em suas múltiplas dimensões, tem sido produzida no Brasil em anos recentes. Entretanto, apesar do crescimento do volume de pesquisas sobre essa temática, estudiosos como Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) ainda assinalam a carência de conhecimentos sobre como formar professores competentes para o mundo atual, a se considerar a função de alta complexidade e especialização que exercem na sociedade contemporânea.

É consenso entre educadores que a formação requerida para os profissionais que atuam na educação básica deve ir além de sua habilitação técnica, e, nesse sentido, esforços têm sido concentrados, nas últimas décadas, para ampliar e consolidar os processos iniciais e continuados da formação docente, de cuja qualidade depende, em grande parte, a melhoria da educação em geral e da básica em especial. Nessa perspectiva, as políticas educacionais e, dentro destas, as especificamente relacionadas à formação de professores merecem atenção especial.

Conforme já assinalado, num intervalo de três décadas e meia o ensino superior brasileiro experimentou significativas mudanças em sua configuração e funcionamento e uma complexa rede de estabelecimentos públicos e privados se constituiu, incorporando um público mais diferenciado socialmente. Como resultado do aumento da demanda por acesso ao ensino superior, novos atores e instituições passaram a compor o cenário educacional brasileiro. O curso de Pedagogia não está à margem desse processo.

O estabelecimento da obrigatoriedade de formação de professores em instituições de ensino superior, ao mesmo tempo que atende a antigas reivindicações do movimento organizado dos professores e redefine o papel do Curso de Pedagogia, tantas vezes ameaçado, transformou o período pós-LDB num momento de afirmação desse curso. Posteriormente, a Lei [nº 10.172, de 2001](#), que aprovou o Plano Nacional da Educação, definiu a qualidade do ensino como um dos objetivos a serem alcançados, juntamente com a valorização do magistério. Um grande desafio, portanto, para a melhoria da educação escolar brasileira. Embora admitida em nível médio, a formação de professores em cursos superiores passa a ser indicada como preferencial, inclusive para a Educação Infantil, trazendo como consequência a ampliação da oferta de cursos na modalidade presencial e a distância.

O Curso de Pedagogia é terceiro maior do país, consideradas as modalidades presencial e a distância, e o primeiro dos cursos a distância. (BRASIL, 2010). O crescimento acelerado e desordenado do setor privado das últimas décadas nos leva necessariamente à questão da qualidade dos cursos frequentados pelos bolsistas do Prouni, a maioria a distância e, quando presenciais, noturnos

O Prouni foi instituído pela medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e transformado posteriormente na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Uma de suas funções seria contribuir com a meta do Plano Nacional da Educação (PNE) de matricular no ensino superior, até 2010, pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos, por meio da concessão de bolsas de estudo em instituições de educação superior privadas a estudantes de baixa renda, em troca da isenção, no período de vigência do termo de adesão, dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

A instituição dessa política deu ensejo a uma série de textos críticos³⁹, a maioria publicados em periódicos nos momentos iniciais da implantação do Programa, passando posteriormente a ser objeto, também, de pesquisas de dissertações e teses, a maioria delas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação, tanto acadêmicos quanto profissionais, do Sul e do Sudeste, e de diferentes áreas das ciências humanas e sociais aplicadas. Em rápida busca no banco de teses da Capes⁴⁰, permite verificar que o Programa Universidade para Todos tem sido tratado não apenas em programas de mestrado e doutorado em educação, mas também por pesquisadores vinculados a disciplinas como: sociologia, antropologia, direito, administração, ciências sociais e serviço sociais, dentre outras. Entretanto, apenas dois trabalhos com foco na relação Prouni e curso de Pedagogia são encontrados.

Os textos críticos citados buscam, no geral, apontar as fragilidades dessa política com destaque para o tema da transferência indireta de recursos públicos para o setor privado, pela via da isenção tributária de que se beneficiam as instituições que participam do Programa durante o tempo que durar o termo de adesão. Em suas análises, estes autores demonstram, dentre outros aspectos, de que maneira recomendações de organismos internacionais, dentre estas, a da reestruturação e redefinição do papel do Estado, incluindo a contenção de gastos, têm interferido em políticas educacionais brasileiras. Ancorados no argumento principal do favorecimento às IES privadas denunciam, ainda, o caráter falsamente democratizante e assumidamente assistencialista desse Programa. Nessa perspectiva, o Prouni aparece como uma política pública que mascara seus verdadeiros propósitos, qual seja, expandir o ensino superior sem aumentar os gastos, atendendo a um só tempo a demanda da sociedade civil por mais vagas e os interesses privatistas, na medida em que os bolsistas ocupam as vagas ociosas das Instituições de Ensino Superior Privadas.

No que se refere às dissertações e teses, ressalte-se o saudável movimento dos pesquisadores em direção à empiria, como forma de procurar respaldo para as críticas recorrentes ou, ao contrário, para enfrentá-las. Grande parte dessas pesquisas apresentam informações colhidas diretamente com os bolsistas e/ou com gestores de instituições sobre os mais diversos aspectos dessa política pública. Registre-se, contudo, a grande dispersão das abordagens, que abrangem temas tão variados quanto: democratização do acesso ao ensino superior, análise das implicações tributárias relacionadas ao Programa, propostas de modelos de gestão, avaliação da eficiência e eficácia da implementação, análise de trajetórias e construção de significados sociais por parte dos beneficiários, dentre muitos outros.

39

Como exemplo, cito CARVALHO (2006) e CATANI; HEY; GILIOLI (2006). Cf. referências.

40

No momento, são 90 as dissertações e teses que podem ser encontradas nesse banco de teses a partir da palavra chave "Prouni".

Conforme já foi assinalado em momento anterior deste trabalho, a lei que instituiu o Prouni prevê, como parte da política de ações afirmativas, que parte das bolsas sejam destinadas a determinadas cotas. Dentre estas, a que destina bolsa a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e Pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda (BRASIL, 2005).

Apesar dessa previsão legal, segundo o sistema de informações do ProUni, das 1.033.918 bolsas oferecidas pelo Programa, do segundo semestre de 2005 até o primeiro semestre de 2012, apenas 9.433 foram preenchidas por professores da educação básica. A oferta de vagas em cursos de Pedagogia, contudo, cresceu. E totalizou, apenas nos quatro semestres que focalizamos em nosso levantamento, uma oferta de 50.511 bolsas em âmbito nacional. Diante dessa discrepância, indaga-se se de fato essas bolsas são aproveitadas e, em caso afirmativo, qual seria o perfil desses alunos que, via Prouni, se matriculam em cursos de Pedagogia?

Nas próximas seções, apresentaremos um panorama da oferta nacional e do Estado do Rio de Janeiro, e em seguida o perfil dos bolsistas de três universidades e uma faculdade da cidade do Rio de Janeiro que responderam a um questionário e concederam entrevista.

Oferta de Bolsas do Prouni em Cursos de Pedagogia - Brasil e Rio de Janeiro

O acompanhamento da oferta de bolsas em cursos de Pedagogia em nível nacional e estadual dá conta de que foram oferecidas, do segundo semestre de 2010 ao primeiro de 2012, 50.511 bolsas em todo o território nacional, 21.209 em cursos presenciais e 29.302 em cursos a distância. Os Quadros 1 e 2 ilustram a situação:

Quadro 1- Distribuição da Oferta de Bolsas em Cursos de Pedagogia (Brasil 2010.2/2012/1)	
2° Sem/2010	8.565
1° Sem/2011	17.087
2° Sem/2011	6.317
1° Sem/2012	18.542
Total	50.511

Quadro 2 - Bolsas Por Modalidade de Curso	
Presenciais	21.209
A Distância	29.302
Total	50.511

Nota: Quadros elaborados pela autora a partir de dados disponibilizados na página em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>.

O total da oferta brasileira, para o período focalizado, expresso no **Quadro 3** seguinte, inclui todas as modalidades de bolsas: as **de 100%** e as **de 50%**; dentro destas, as destinadas a **cotas** - para afrodescendentes, deficientes físicos e professores da rede pública em efetivo exercício do magistério que desejem cursar pedagogia, licenciaturas ou normal superior; **as de ampla concorrência** - caso em que o postulante ingressa por meio de um processo em que concorre em igual condição com outros egressos do ensino médio -, além das **adicionais**, já mencionadas, destinadas a novos ingressantes.

Quadro 3 Distribuição da Oferta Nacional Por Tipo de Bolsa⁴¹

Cota 100%	986	10.
Ampla Concorrência 100%	892	14.
Adicional 100%	339	
Cota 50%	335	7.
Ampla Concorrência 50%	761	10.
Adicional 50%	198	6.
Total	511	50.

Nota: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>.

As bolsas de 100%, distribuídas nas categorias cotas, ampla concorrência e adicionais representam a maioria; são 26.217, contra 24.294 bolsas de 50%, nas três categorias. Registra-se, assim, um dado surpreendente: a diferença de apenas 1.923 bolsas de 100% a mais em relação às bolsas de 50%, fato que nos leva a algumas indagações de difícil resposta em nível global: (1) se de fato as bolsas de 50% ofertadas são aproveitadas; (2) se são, de que maneira os alunos complementam o pagamento; (3) os índices de evasão.

A oferta de bolsas no período analisado mostrou-se, no geral, crescente, tanto nos cursos presenciais, quanto naqueles que oferecem educação a distância, salvo no segundo semestre de 2011, que apresenta o menor crescimento dos quatro semestres analisados, nas duas modalidades de cursos.

A Região Sudeste concentra a maior parte da oferta, 46%, tanto em cursos a distância, quanto presenciais. Seguem-se a Região Sul, que oferece 20%, a Nordeste, com 15%, a Centro-Oeste, com 12%, e finalmente a Região Norte, com 7%, o menor número de bolsas. Esta distribuição regional mostra-se consistente com a oferta geral (que inclui todos os cursos) brasileira, até 2011, assim distribuída: 475.385 bolsas na Região Sudeste, à qual se segue a Região Sul, com 175.410 bolsas, a Nordeste com 135.328, Centro-Oeste, com 85.158 e, por último, a Região Norte, com 48.270 bolsas. (BRASIL, MEC, Sisprouni, 2011).

No que se refere ao Rio de Janeiro, a oferta de bolsas do Prouni em cursos de Pedagogia, para o mesmo período, pode ser considerada pequena, embora se mostre, seguindo a tendência nacional, crescente. Das 239 oferecidas no segundo semestre de 2010, houve um aumento para 433 no primeiro semestre de 2012, registrando-se o total de 1.305 bolsas, a maior parte, 781, em cursos presenciais, ao contrário do que ocorre em nível nacional, conforme mostram os **Quadros 4 e 5**.

Quadro 4- Oferta de Bolsas do Prouni em Cursos de Pedagogia Estado do Rio de Janeiro – De 2010.2 a 2012.1	
2º Sem/2010	
1º Sem/2011	
2º Sem/2011	
1º Sem/2012	
Total	

Quadro 5- Distribuição das Bolsas Por Tipo de Curso					
Semestres	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	Total
A Distância	61	181	54	228	524
Presenciais	178	246	152	205	781
Total	239	427	206	433	1.305

Nota: Quadros elaborados pela autora a partir de dados disponibilizados em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>.

Bolsistas do Prouni em Cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro

Em busca de saber quem são esses estudantes, que beneficiados pelo Prouni cursam Pedagogia em IES do Rio de Janeiro, aplicamos 25 questionários e entrevistamos oito alunos matriculados em quatro diferentes instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, quatro universidades e uma faculdade. 11 dos 25 estudam em curso a distância; os 14 restantes em cursos

presenciais.

Na impossibilidade de apresentar todos os eixos da pesquisa e as respostas às questões correspondentes, nos limitaremos a expor os aspectos que ajudem a compor um perfil geral desses bolsistas, suas motivações em relação ao curso escolhido e ainda aqueles aspectos que, mais intrinsecamente relacionados ao Prouni, possam contribuir para uma posterior discussão sobre este Programa e os desdobramentos que incidem ou possam incidir sobre o curso de Pedagogia e sobre a formação docente.

Corroborando a já conhecida constatação de que os que procuram esse curso são majoritariamente do sexo feminino, apenas três de nossos 25 respondentes são do sexo masculino. 18 estão matriculados entre o 6º e o 7º período do curso, quase no final, portanto. Apenas 7 deles declaram brancos, 14 se declaram negros ou pardos, embora, destes, apenas 6 tenham optado por ingressarem pela modalidade cotas. 4 escolheram a categoria “outra”, entretanto sem especificar. 11 estão matriculados em cursos a distância. Dos 14 que estudam em cursos presenciais, 9 frequentam o turno da noite, 3 o matinal, e 2 o vespertino.

Embora não seja novidade, em se tratando de um curso que, especialmente no que se refere ao setor privado, normalmente atrai alunos que não reúnem condições de apenas estudar, chama atenção o fato de já serem, em sua maioria, alunos trabalhadores, e 15 deles trabalharem mais de 30 horas semanais. Ressalte-se que apenas 3 são professoras, categoria na qual não incluímos 3 que realizam estágio remunerado, e 1 respondente que afirmou atuar como voluntário em uma Organização Não Governamental. Os demais, além de 2 que declararam serem funcionários públicos, atuam nas seguintes ocupações: vendedora, recepcionista, monitor de Call Center, cuidador de idosos, bancário, corretor de saúde e ajudante administrativo.

Quanto à profissão dos pais, apenas 2 entrevistados descendem de mães professoras; para o restante dos respondentes apresenta-se a seguinte distribuição, no que se refere à ocupação das mães: 1 é enfermeira, 8 são “do lar”, 4 trabalham como empregadas domésticas, distribuindo-se as demais pelas ocupações de vendedora, cabeleireira e auxiliar administrativo. Quanto aos pais, o quadro das ocupações apresenta-se bastante variado. 6 informaram terem pais já aposentados e 5 já falecidos. As ocupações informadas mostram trabalhadores do comércio, motoristas e profissionais autônomos, como estofador, ourives, pedreiro e feirante.

O nível de escolaridade relativo ao pai distribui-se assim: apenas 2 pais concluíram o curso superior; 1 avançou até a especialização; 3 estudaram até o ensino médio, 8 até a 4ª série e 10 completaram o ensino fundamental. 1 não informou. Quanto às mães, 8 estudaram apenas até a 4ª série, 5 concluíram o ensino fundamental, 7 completaram o ensino médio, 1 o curso superior, 1 prosseguiu até a especialização e 3 não estudaram.

Nesse ponto, vale a pena esclarecer que muitos desses estudantes destacam a importância,

para eles mesmos, e para a família de fazerem um curso superior, sendo comum depoimentos como os seguintes:

Eu só posso dizer que para mim foi maravilhoso, me deu uma oportunidade. [...] eu tive oportunidade de conhecer este mundo e de estar aqui, de construir o que eu estou construindo [...] eu acho que eu sirvo de referencia pra outras pessoas porque ninguém na minha família tem ensino superior... a minha irmã já esta fazendo E já, tá pensando em ensino superior, a minha filha também o meu filho ...então dá uma esperança para as pessoas. (Entrevistado A)

A partir dessa realidade a gente tem uma visão totalmente diferente da realidade, uma visão crítica, né? Verdadeiramente e a gente passa a perceber a realidade de uma forma diferente mesmo, né? A questionar, a buscar conhecimento e querer cada vez mais o conhecimento. A não estar alienado à realidade, mas buscar os “porquês”, né? Nem sempre a gente tem respostas, mas a gente sempre terá perguntas que vão sendo....que vão surgindo, a partir de questionamentos. E o curso superior é essa porta que se abre e que faz a gente abrir mesmo pra ver várias realidades.(Entrevistado B)

Quanto à forma de ingresso, apenas 1 estudante ingressou no curso de Pedagogia na modalidade cota para professor do ensino básico. 6 optaram pela modalidade cota para afrodescendentes e 3 não responderam. Os 15 restantes disputaram vagas abertas a ampla concorrência. Quanto às escolas de origem, apenas 2 estudaram em escola particular na condição de bolsista. Os demais frequentaram escolas públicas. 3 estudaram em Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), 2 estudaram em uma Escola Federal bastante conhecida e prestigiada do Rio de Janeiro e 2 frequentaram escolas técnicas. Os demais estudaram em escolas estaduais.

Nossos sujeitos de pesquisa informaram idades entre 18 e 58 anos. 14 deles encontram-se na faixa dos 18 aos 30 anos, 6 têm entre 31 e 40, dispersando-se os demais pelas seguintes idades, um para cada: 41, 42, 46, 49 e 58. É fato conhecido que boa parte dos estudantes de IES privadas, especialmente os que procuram carreiras de baixo prestígio, ingressa tardiamente nos cursos superiores. Visto que a Lei 11.906/2005 não limita a idade dos ingressantes, embora determine que não sejam portadores de diploma superior, é necessário que se reconheça que o Prouni oferece oportunidade de educação superior tanto para candidatos recém saídos do ensino médio, quanto para aqueles que procuram voltar a estudar depois de alguns anos de ausência dos bancos escolares, o que talvez explique o elevado número de inscrições a cada processo seletivo. O que se indaga, entretanto é se o Programa além de buscar contribuir para atingir a meta do PNE de aumentar o número de jovens matriculados no ensino superior incorporou ou talvez até transformou em um de seus principais objetivos o de fornecer o primeiro diploma de curso superior aos que ainda não conseguiram obtê-lo.

Apenas 10 dos respondentes ingressaram no curso superior logo após o término do ensino médio. 5 esperaram dois anos e 1 deles quatro anos; 9 ingressaram no ensino superior após um intervalo de mais de 5 anos. Dos 14 que informaram as razões do intervalo entre o término do

ensino médio e o ingresso no curso de pedagogia, 11 deram razões que conjugam tentar ingressar no ensino superior por outros meios que não o ProUni, pagando ou tentando o vestibular - sem sucesso, com duas exceções: uma bolsista foi aprovada no Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), mas não se matriculou e outra cursa, concomitantemente com o curso de Pedagogia, Ciências Sociais na UERJ.

A determinação de cursar o ensino superior e as diversas tentativas expressas por quase todos os entrevistados pode ser exemplificada pelos seguintes depoimentos:

É, na verdade [cursar pedagogia] não foi a minha primeira opção, né? Eu prestei vestibular na verdade com a intenção de fazer cinema, tentei pra UFF, passei pra primeira fase e não consegui na segunda, depois tentei Comunicação Social pra UFRJ e pra UERJ e também não consegui passar. (Entrevistado C)

Antes de entrar no Prouni, eu tentei o caminho normal pelo vestibular pras faculdades públicas e eu senti uma certa dificuldade justamente porque eu fiz, é...supletivo. Eu tive uma carência nas disciplinas de biologia, química, física, isso me prejudicou... e o ENEM me deu essa oportunidade porque era uma prova diferente e ela me deu essa oportunidade pra eu estar fazendo uma faculdade que não fosse paga. (Entrevistado D)

Um último aspecto importante a ser assinalado, para o momento, diz respeito à escolha pelo curso de Pedagogia. 16 (64%) dos nossos respondentes escolheram outros cursos, como letras, jornalismo, cinema, comunicação, educação física, biologia, direito, história, fisioterapia e geografia antes ingressarem no curso de Pedagogia. Nesse ponto, é necessário considerar a possibilidade de o ingresso no curso de Pedagogia representar, como afirmaram alguns de nossos entrevistados, muito mais a “a realização de um sonho” de obter um diploma de curso superior ou ainda “um trampolim” para outros projetos profissionais, do que propriamente a inserção em um projeto profissional relacionado à docência.

Considerações Finais

Pesquisas recentes (GATTI; NUNES, 2008) sobre a formação docente têm assinalado, dentre outros aspectos, as inúmeras dificuldades apresentadas pelas instituições formadoras e seus currículos, dentre as quais, a estrutura fragmentária e frágil focalização na formação docente propriamente dita (BARRETO, 2011) além de fraca sinalização sobre a integração teoria e prática. Tais considerações reforçam a importância e oportunidade de estudos que analisem o papel do Prouni, nesse cenário, haja vista a oferta crescente de bolsas nesses cursos, tanto na modalidade presencial, quanto a distância.

As novas configurações que a formação docente vem adquirindo a partir das políticas recentemente implementadas assumem cada vez mais importância, exigindo dos pesquisadores a permanente busca de equilíbrio entre as dimensões teóricas e empíricas dos fenômenos, de modo a

melhor compreendê-los. A tentativa de apreensão da realidade social pressupõe olhar criativo e postura inovadora diante do objeto/sujeito de estudo. Contudo, nem sempre as análises sobre as políticas públicas têm favorecido uma avaliação mais acurada, para além do contexto da criação e dos momentos iniciais de sua implementação.

Em trabalho recente, Ball (MAINARDES; BALL, 2011) evidencia a fragilidade da pesquisa no campo das políticas educacionais no Brasil, o qual, a despeito do crescimento recente, ainda carece de referenciais sólidos e de melhor interlocução com a literatura internacional. Segundo Mainardes (2008), poucos autores têm buscado delinear referenciais analíticos mais consistentes para a abordagem das políticas educacionais, fato que dificulta a análise do ciclo total percorrido pelas políticas (*policy cycle*), e que inclui uma trajetória que vai do momento de sua concepção à avaliação dos seus efeitos, passando necessariamente pela fase da implementação.

No caso do Prouni, tornam-se necessários estudos que, ultrapassem, por um lado a análise das determinações exógenas que influenciaram a criação do Programa e, por outro, as pesquisas que se limitam a examinar aspectos relacionados à sua implementação em uma ou mais IES.

Um período de sete anos separa a promulgação da LDB/96, que eleva ao nível superior a formação superior dos professores das séries iniciais, da instituição do Prouni. Este programa selecionou suas primeiras turmas de beneficiados em 2005, o que nos leva a supor que, provavelmente, o período de procura pelo curso de Pedagogia já havia conhecido seu momento mais aquecido. Entretanto, bolsas continuam sendo oferecidas, em ritmo crescente, tanto em cursos presenciais (cujas vagas são em sua maioria noturnas) quanto a distância, o que nos leva ao desconhecimento quase total das implicações práticas do Programa.

De acordo com os números apresentados pelo MEC, o Prouni se configura como o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira e sua visibilidade e aceitação social são patentes, o que apenas aumenta a responsabilidade dos que se debruçam sobre esta temática. Tratar a questão pelo jargão fácil da democratização, nos deixa apenas na superfície do problema, posto que, conforme já denunciado por tantos, o acesso apenas não garante a permanência.

Gatti, Barreto e André (2011), em alentado estado da arte sobre as políticas docentes no Brasil, relacionam o que denominam “Ações Políticas em Formação Inicial de Docentes”, dentre as quais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Pró-Licenciatura e o Prouni. Sobre esta última, afirmam que a análise sobre a real abrangência e o impacto do Programa nessa dimensão ficam pendentes. Pesquisas sobre o impacto do Prouni no curso de Pedagogia, representam, assim, importante passo em direção a um conhecimento mais empiricamente fundamentado sobre seus reflexos na formação docente, em geral, visto que a licenciatura em Pedagogia constitui apenas uma dentre as demais às quais estudantes de baixa renda e egressos de escolas públicas têm acesso.

Referências

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

[BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil. RBPAAE, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.](#)

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005: Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/prouni/legislacao.shtm>. Acesso em: dezembro de 2009.

BRASIL, MEC, Sisprouni. Disponível em http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas. Acesso em set. 2011.

BRASIL. Resumo Técnico. Censo da Educação Superior de 2009. Brasília: INEP/MEC, 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, Campinas out. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY Ana Paula; GILIOLI Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, jul./dez. 2006. Dossiê: política de educação superior no Brasil no contexto da reforma universitária.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina Muniz Rossa. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

MELLO, Pedro Antonio de. Políticas de expansão e interiorização da educação. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernandez.(Orgs) *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Ideias e Letras, 2011. p.245-276.

NUNES, Edson de Oliveira. (Com equipe de colaboradores do Observatório Universitário). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

_____. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa 103-47, 1967-2007

**A ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR:
COMPARANDO AS POLÍTICAS DE DOIS MUNICÍPIOS FLUMINENSES**

Larissa Frossard (PUC-Rio)

larissafrossard@terra.com.br

Observatório Educação e Cidade

Maria de Fátima Magalhães de Lima (PUC-Rio)

fatima_mlima@superig.com.br

Observatório Educação e Cidade

1. Introdução

O presente trabalho, resultado de pesquisa bibliográfica e documental, analisa os mecanismos de escolha de diretores escolares em dois municípios fluminenses: Macaé e Rio de Janeiro. Tem-se como foco de estudo a comparação de duas políticas de escolha e provimento do cargo de diretor, considerando as expectativas destas redes públicas de ensino em relação ao perfil do gestor e as correlatas funções atribuídas para o exercício do cargo. A hipótese inicial era de que a eleição de diretores escolares, tributária dos movimentos pela gestão democrática da educação, apresenta fragilidades em face das crescentes demandas técnicas e gerenciais no âmbito da gestão educacional e escolar. Tais demandas dizem respeito às políticas de descentralização financeira, avaliação em larga escala e *accountability*.

Neste sentido, parecia razoável considerar que as redes públicas de ensino tenderiam a postular, crescente e homologamente, a articulação de competências técnicas e políticas para os diretores, no intuito de assegurar que as dimensões gerenciais e sociopolíticas da gestão escolar fossem operadas com eficácia. Entretanto, este mecanismo de escolha configura-se distintamente nestes municípios.

Embora ambos apresentem formas mistas de escolha de diretores, combinando seleção e eleição, os contextos em que tais políticas são implementadas diferenciam-se em relação aos padrões de gestão adotados. Na análise comparada do escopo legal e normativo, vigentes nestas redes de ensino, evidencia-se em uma delas a consolidação de uma política de *accountability* articulada à gestão escolar o que, a nosso ver, impactou expectativas de perfis diferentes de diretores, bem como modalidades mistas distintas.

Na primeira parte do trabalho, por meio de uma revisão de literatura, traçamos um histórico das modalidades de escolha e de provimento no cargo de diretor, bem como das políticas de avaliação e das consequentes políticas de responsabilização no Brasil. Em seguida, fizemos análise dos processos de escolha de dirigentes escolares nos dois municípios - Macaé e Rio de Janeiro, e finalmente apontamos nossas considerações finais.

2. Modalidades de escolha e provimento de diretores escolares no Brasil

A escolha de diretores escolares nas redes públicas do país, conforme diversos autores (MENDONÇA, 2000; SOUZA, 2007; ALVES, 2009) tem se apresentado, frequentemente por meio de quatro modalidades: indicação (política ou técnica), concurso público, eleição e modalidades mistas. Embora não haja estudos empíricos robustos que avaliem o impacto destes mecanismos sobre o desempenho escolar nas diferentes redes públicas, ponderando o êxito ou o fracasso do ensino sobre o processo que define o perfil e a escolha do responsável direto pela gestão escolar, os seus contornos podem identificar arranjos e intenções que repercutirão na implementação das políticas educacionais e que tenderão a reafirmar ou a inibir processos democratizantes de gestão.

A indicação é o mecanismo de provimento que remete exclusivamente às autoridades do Executivo (prefeito, governador, secretário de educação), de determinada unidade subnacional, a nomeação do diretor. Prescinde da participação da comunidade escolar na escolha, conferindo menores graus de legitimidade política ao processo.

No tocante à modalidade de concurso público, o processo seletivo abrange geralmente provas e títulos para nomeação e provimento no cargo. É, à primeira vista, a alternativa legal que melhor atende aos critérios de transparência para o ingresso no cargo, considerando que resguarda a impessoalidade na escolha, ênfase na competência técnica e valorização de aspectos profissionais.

A eleição representa o processo de escolha que catalisou o apelo de segmentos sociais, de organização de professores e da sociedade civil pela democratização do Estado brasileiro e da educação nos anos 80. Os argumentos pautavam-se na ruptura com o regime autoritário e o clientelismo vigente, e ainda, no alcance de maiores graus de participação e controle social na gestão escolar, constituindo-se como um dos pilares da gestão democrática da educação..

As modalidades mistas ou híbridas consistem em aliar requisitos técnicos e políticos com o intuito de minimizar as fragilidades dos mecanismos “puros” de escolha. As capacidades técnicas e políticas são articuladas geralmente em duas etapas. Durante a primeira etapa, nos entes federados que adotam esta modalidade são utilizados, geralmente, como instrumentos: prova, prova de títulos, apresentação de planos de trabalho, entrevistas e currículos. Na segunda etapa ocorre a eleição na comunidade escolar, com a participação dos candidatos aprovados na primeira etapa do processo. A expectativa é investir no cargo de diretor professores com melhor preparo para atuar na gestão escolar e melhorar a qualidade da educação.

No contexto brasileiro, tal como no panorama mundial, a qualidade da educação se constitui como tema central e desafiador para o desenvolvimento do país. Recentemente, a importância do monitoramento do desempenho escolar, através dos índices que aferem os resultados obtidos em exames de larga escala, inclusive nos sistemas de avaliação de diferentes redes de ensino, reforçam

a imbricada relação entre autonomia-descentralização-responsabilização.

No conjunto das políticas indutoras, que enlaçam a gestão, a avaliação e o financiamento, a gestão escolar se configura como espaço profícuo para a tomada de decisões e implementação de ações promotoras de melhoria educacional. No plano das disposições formais, tais políticas visam democratizar a gestão e melhorar o ensino. Neste sentido, os diretores são figuras-chave deste processo, sobretudo porque, cada vez mais, a gestão escolar e os resultados escolares, são afirmados como responsabilidades de cada escola e, conseqüentemente de seus dirigentes. Desta forma, a discutir a implantação e o desenvolvimento das políticas de avaliação, constitui-se como aspecto importante deste trabalho.

3. Políticas de avaliação no Brasil

A avaliação da educação brasileira tem se tornado um tema recorrente no debate acadêmico e a divulgação de informações produzidas pelas avaliações em larga escala sobre a qualidade dos sistemas de ensino tem provocado polêmicas sobre a natureza desta prática.

Segundo Alicia Bonamino (2002, p.15), no país, até o final dos anos 1980, não se tinham estudos que “mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar”.

O SAEB, criado em 1988 e aplicado pela primeira vez em 1990, foi a primeira iniciativa do governo brasileiro para o conhecimento do sistema educacional como um todo. A Portaria nº 1.795 de 27.12.1994 formalizou a criação do SAEB (FREITAS, 2004).

No período de 1995 a 2002, a área educacional brasileira ganhou um impulso mais efetivo no que tange a implementação de diretrizes que estabeleceram responsabilidades e atribuições de cada nível de governo, seja ele federal, estadual ou municipal (ALVES, 2008). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF (Emenda Constitucional nº 14), ambos em 1996, marcam no cenário do sistema educacional brasileiro algumas mudanças significativas.

A LDB, no artigo 9º, inclui em seu texto aspectos relacionados à coleta, análise e divulgação de dados e informações relacionadas à educação e a avaliação do rendimento escolar dos alunos nos diversos níveis e modalidades de ensino. Coube à União — em parceria com os outros sistemas de ensino, esta tarefa. Neste cenário, SAEB e Censo Escolar tornam-se os principais instrumentos de coleta destes dados e informações (FREITAS, 2004).

Diante da necessidade de detalhamento da avaliação a partir dos resultados obtidos pelo SAEB, em 2005 foi criada a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), e a Prova Brasil, uma medição censitária que expande o alcance dos resultados porque abrange também cada

município e escola do país.

O lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), teve importância crucial na determinação de uma nova agenda de políticas de avaliação, pois o governo federal expandiu o papel da avaliação em larga escala, na medida em que seus objetivos vão além do diagnóstico dos sistemas educacionais. Segundo Reynaldo Fernandes e Amaury Patrick Gremaud (2009), a avaliação em larga escala passa a ser um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação, e traz em seu bojo três principais inovações: i) a incorporação dos objetivos de *accountability*; ii) a criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto a progressão desses alunos no sistema; e iii) a definição de metas tanto para o país quanto para cada sistema e escola em particular.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador sintético, referenciado pelo PDE para monitorar as demandas educacionais e expor os resultados do desempenho por redes e escolas, foi criado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007. Tal medida representou um passo importante no estabelecimento de metas, na comparação de dados, no incremento da mobilização social em torno da qualidade do ensino e no estímulo à proliferação de sistemas de avaliação, com incorporação de distintos mecanismos de *accountability* por rede pública de ensino.

De acordo com o INEP⁴², o IDEB é mais do que um indicador estatístico, pois foi criado para ser um condutor das políticas públicas que visem à melhoria da qualidade na educação, seja no âmbito nacional, estadual, municipal ou em cada escola como unidade de ensino. Segundo Fernandes (2007, p.16), “o indicador proposto possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação”.

A centralidade do IDEB, como indicador que baliza as políticas de indução para melhoria da educação pública, no alcance de crescentes patamares de resultados educacionais, se constitui como eixo estruturante da prática da responsabilização (*accountability*) da gestão escolar. Mas também, como mecanismo de publicização, diagnóstico, monitoramento e redução das desigualdades educacionais, com vistas a impulsionar a mobilização social e promover a mediação da União e entes federados a favor do desenvolvimento das instituições escolares.

Afonso (2010), analisando as dimensões e evolução dos modelos de gestão e direção da escola pública portuguesa, enfatiza a controversa questão da autonomia escolar e o esvaziamento de

42 Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3&Itemid=4. Acesso em: 03 jul 2009.

seu conteúdo político no processo de acentuada centralização das políticas educacionais e regulação do Estado, concernentes à definição de currículos, avaliação da aprendizagem e financiamento. O autor estabelece relação entre o regime de autonomia, à gestão escolar e a um modelo de *accountability*, definido “como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização” (p. 22).

Para Brooke (2006) este processo de expansão mundial de políticas educacionais que estabelecem relação entre resultados e consequências, diz respeito a “uma migração de políticas educacionais de um país para o outro – pela atuação difusora das agências internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações”. O autor identifica no FUNDEF, no SAEB e nos parâmetros curriculares nacionais mecanismos homogeneizadores da educação nacional, o que atenuaria a dispersão de padrões nacionais e potencializaria garantia de níveis mínimos de qualidade, previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BROKE, 2006 p. 380-385).

Para Gremaud e Fernandes (2009, p. 7) “o potencial dos programas de *accountability*, depende muito da capacidade deles em induzir mudanças nos procedimentos adotados que contribuam para melhorar o ensino”. Os autores utilizaram, para análise bibliográfica, dois modelos de programas de *accountability*. Acorados em literatura internacional, identificam a *accountability* fraca como aquela decorrente de sistemas que adotam a divulgação de resultados de exames, sem aplicar premiações ou punições aos gestores e professores. Em outro sentido, a *accountability* refere-se à divulgação de resultados, atrelada à adoção de bonificações, sanções, prêmios e assistência técnica às redes e escolas. Os autores ponderam sobre os riscos potenciais de distorção e de *gaming*, que este último tipo de *accountability* pode provocar.

No primeiro caso, os gestores podem ficar propensos a estreitar o currículo, a favor do preparo dos alunos para os testes padronizados, excluir os alunos de baixa proficiência, dedicando-se exclusivamente aos que podem elevar o resultado da escola, e a performance acadêmica.(idem, p. 9).

No segundo caso, também de grande gravidade e consequência social, as escolas podem sentir-se impelidas a alterar os resultados e a retirar de sala de aula, no dia do exame, alunos com baixa proficiência. Tais medidas não alteram a qualidade do ensino ministrado, mas podem engendrar a performatividade na gestão educacional e escolar. Para Ball (2004) “a performatividade encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar.” (BALL, 2004, p. 1117)

4. A rede pública de Macaé e a escolha de diretores

Macaé é um dos 92 municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro. A pesca foi a

principal atividade do município até a década de 1970. Talvez por isso a distribuição da população tenha se dado de forma tão diversificada com maior concentração nas áreas litorâneas. Grande parte da área do município é fundamentalmente rural. Além da pesca, havia atividades agrícolas e pecuária. No final deste período a cidade foi escolhida pela Petrobrás para a implantação de uma base operacional.

Com a chegada da Petrobrás na Bacia de Campos, Macaé sofreu o impacto do crescimento demográfico, passando de 59.397 habitantes nos anos 80, para 206.728 no ano de 2010, conforme dados do Censo Demográfico⁴³.

No que tange a oferta de ensino público municipal, os dados de matrículas constantes no Censo Escolar do INEP só estão disponíveis os de 1997 em diante. A partir do ano 2000 a rede pública municipal de ensino cresceu aceleradamente e, segundo o Censo 2009, a rede conta com 109 unidades de ensino, em atividade, distribuídas nos diversos níveis e modalidades de ensino, entre as zonas urbana e rural, nos 9 (nove) setores administrativos do Município de Macaé, com um total de 37.076 alunos. Para o desempenho de suas atividades, a SEMED conta com cinco Subsecretarias Municipais (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Pedagógica, Administrativa e de Educação na Saúde, Cultura e Esporte); e duas Coordenadorias (Infraestrutura e Planejamento, Avaliação e Orçamento). Vinculados à SEMED estão três Conselhos Municipais: de Educação, Alimentação Escolar e de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. A rede pública municipal conta com 2160 regentes.

Em 11 de agosto de 1999 a Câmara Municipal de Macaé aprovou a Lei N° 1.940 que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Macaé, em decorrência do cumprimento das orientações contidas na Lei N° 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 9 de setembro de 1999, foi publicada em Diário Oficial⁴⁴ (DO) a portaria do Conselho Estadual de Educação (CEE) que dispõe sobre a ciência e o cadastramento do Sistema Municipal de Ensino do Município de Macaé.

No que tange a gestão do ensino público da rede municipal de Macaé, a primeira referência é a Lei Complementar n° 26 de 14 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Macaé e dá outras providências. No capítulo VI – Da Administração da Unidade Escolar fica estabelecido que o gestor de cada unidade será escolhido por eleição da comunidade escolar, precedida de avaliação de conhecimento que comprove preparo profissional para o exercício desta atribuição. No § 5° menciona-se que, excepcionalmente, o diretor pode ser designado na ausência de candidatos; em unidades com menos de 250 alunos e em unidades escolares de educação infantil que funcionam como creches. O processo eleitoral é citado no § 7°, afirmando que o mesmo será objeto de regulamentação própria. Em 2003, três portarias referentes à

43 Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

44 Portaria CEE N° 022 de 09 de setembro de 1999 publicada em D.O. de 21/09/1999, na página 37, parte I.

gestão escolar são publicadas: a Portaria/SEMED nº 001 de 29 de janeiro de 2003, que Institui o Regime de Autonomia Administrativa das Unidades Escolares Municipais e estabelece normas para sua operacionalização; a Portaria/SEMED nº 002 de 29 de janeiro de 2003, que estabelece normas e procedimentos relativos à Autonomia Pedagógica e sua Operacionalização nas Unidades Escolares Municipais; e a Portaria/SEMED nº 003 de 31 de janeiro de 2003, que Estabelece normas e procedimentos relativos às Formas de Transferência e de Prestação de Contas dos Recursos Destinados à Execução do Programa Municipal Dinheiro na escola – PMDE, e dá outras providências.

O próximo instrumento legal que faz referência à eleição de diretores é a Lei Nº 2.550 de 10 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a gestão democrática nas escolas, três anos depois, aprovada nos últimos dias do mandato do prefeito Silvio Lopes (2000 a 2004). Segundo a lei, a gestão democrática do ensino público municipal seria efetivada a partir da participação dos diferentes segmentos da sociedade e da autonomia administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares.

A autonomia administrativa seria garantida pelo processo de escolha da função de Diretor por meio de provas e títulos, o que comprovaria a capacidade de gerenciamento das escolas. A partir daí, a indicação de uma lista tríplice a ser submetida ao titular da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Paralelo a isto, a composição da Associação de Apoio à Escola (AEE) por meio da eleição dos representantes da comunidade escolar e local, com funções consultiva e fiscalizadora nos assuntos referentes à gestão escolar. Nesta lei já há referência à elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Apesar dos dispositivos legais, houve apenas uma aplicação de provas aos diretores escolares, seguida de eleição daqueles que estivessem aprovados e da formação da AEE, que permaneceu atuante até os dias atuais. De 2005 a 2010 não houve mais nenhum processo de seleção e eleição de diretores. Em 16 de dezembro de 2011 foi publicada a Lei Complementar Nº 191, que dispõe sobre a regulamentação da Função de Direção de Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino, determinando que para exercê-la o servidor deverá se submeter a avaliação de conhecimento que comprove preparo profissional para o exercício da função e processo eletivo.

O último processo de escolha dos diretores da rede municipal de ensino, ocorrido em 2011, foi realizado em quatro etapas. Na primeira delas, os diretores realizaram uma prova de certificação de conhecimentos sobre gestão de escolas. A SEMED certificou todos os educadores que obtiveram resultados positivos para atuarem no cargo de dirigente de unidade escolar. O diploma de certificação profissional tem validade de sete anos. Na segunda, apresentaram um Plano de Gestão Escolar para a unidade de ensino que iriam se candidatar a eleição. A terceira etapa foi caracterizada pela eleição propriamente dita e contou com a participação de professores, funcionários vinculados

à escola, alunos, pais e responsáveis. A última etapa foi a oferta do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar para os profissionais da rede.

5. Estrutura e funcionamento da rede pública municipal no Rio de Janeiro: um salto para a responsabilização

A rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, considerada a maior rede pública de ensino da América Latina, é composta por 1.074 escolas de ensino fundamental, 249 creches municipais em horário integral, 178 creches conveniadas e 100 Espaços de Desenvolvimento Infantil, que atendem à creche e à pré-escola. Em relação aos profissionais de educação, conta com 42.234 professores e 10.132 funcionários de apoio administrativo. Atende a 680.708 alunos matriculados no ensino fundamental regular, educação infantil, educação especial e Educação de Jovens e Adultos.⁴⁵

A missão da gestão da SME, iniciada em 2009, conforme exposto em sua *website*, é melhorar a performance acadêmica da rede pública municipal, tendo como principais referências de controle os resultados dos exames aplicados regularmente aos alunos. Notadamente a Prova Brasil, a Prova Rio, e os correspondentes índices: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e IDE-RIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro).⁴⁶

Cabe ressaltar que desde os primeiros meses de sua gestão a Secretária Municipal de Educação enfatizou a necessidade de promover um “salto de qualidade” na educação do Rio de Janeiro. Na ocasião, um jornal carioca de grande circulação, veiculou uma declaração da Secretária que revelava a necessidade de um esforço extremo para o alcance da qualidade educacional: “A educação carioca está numa situação em que, para dar um salto de qualidade, é preciso fazer uma operação de guerra”.⁴⁷

Para compreender o contexto desta manifestação faz-se necessário explicitar, ainda que brevemente, o lastro da política educacional da gestão educacional anterior.

No ano 2000 o município do Rio de Janeiro implementou o Ciclo de Formação nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, no prolongamento da gestão da SME, em virtude da expansão dos ciclos aos anos finais, tornaram-se recorrentes os movimentos de sindicato, sociedade civil, professores, pais e funcionários contrários ao que foi denominado, grosso modo, “promoção automática” ou “aprovação automática”, ocorrendo na ocasião, disputa judicial entre a

45 Dados obtidos no site da SME: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Acessado em 03/11/2012.

46 A Prova Rio é uma avaliação aplicada aos alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos, desde 2010, e o seu resultado gera o IDE-Rio no ano subsequente à aplicação. Este índice e o IDEB (medido pela Prova Brasil e taxa de aprovação) servem como parâmetros para o estabelecimento de bonificações anuais às escolas da prefeitura conforme o Acordo de Resultados (anos ímpares IDE-Rio e anos pares IDEB) firmado entre a prefeitura e a SME. Professores e funcionários assíduos que atingem os índices estabelecidos anualmente recebem o Prêmio Anual de Desempenho. A premiação, em vigor na rede municipal desde 2010, equivale a uma bonificação entre 1 e 1,5 salário do profissional de educação, cuja escola alcançar a meta previamente pactuada através do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional.

47 Jornal O Dia, 11/04/2009.

SME e órgãos de classe.⁴⁸ Vale lembrar que a mobilização da sociedade carioca e as repercussões nas mídias catalisavam o discurso do senso comum de que os alunos passavam de ano sem aprender, em vista do impedimento da reprovação.

Nas eleições municipais de 2008 os candidatos a prefeito, representantes de partidos de oposição ao governo, capitalizaram o conflito apresentando uma plataforma na qual a educação ocupou lugar de destaque, e a extinção da “aprovação automática” constituiu-se como alvo, compromisso unânime e vigoroso, capaz de restaurar, ao menos no plano discursivo, o prestígio das escolas públicas cariocas.

Assim, ao ser eleito, o Prefeito da cidade do Rio de Janeiro decretou no dia de sua posse o fim da “aprovação automática” nos ciclos intermediários e finais do ensino fundamental. Outras medidas de impacto foram implementadas subsequentemente pela SME, tais como: implantação do Regimento Escolar, instituição e intensificação de políticas de avaliação, distribuição de cadernos pedagógicos aos alunos, fixação de padrões curriculares, contratação de voluntários e estagiários para atuação no reforço escolar, estabelecimento de Acordo de Resultados, planos de melhoria educacional e Termo de Compromisso de Desempenho Educacional, além de outras ações, programas e projetos⁴⁹ que visam, na perspectiva da performatividade (BALL, 2004) impulsionar a patamares mais elevados o ensino na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Os contratos de gestão firmados por escola, o prévio estabelecimento de avaliações sistemáticas, a fixação de metas e de incentivos, bem como o elevado número de projetos, programas e ações encaminhados para melhoria da aprendizagem, compõe a tríade: avaliação de produtos, resultados e impactos, defendidos pela Secretária de Educação⁵⁰ e converge para o atendimento às expectativas das mudanças da gestão pública. Portanto, dizem respeito à descentralização, flexibilidade, maior proximidade com o mercado e *accountability* (PETERS; PIERRE, 2010, p. 11-29).

No tocante à publicização, enquanto o INEP desencoraja a adoção de *rankings* para a

48 O SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro e a OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, solicitaram, em novembro de 2007, liminar para suspensão dos efeitos da Resolução SME nº 959/2007, que ampliava a política educacional ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

49 Muitos dos projetos e programas são implementados através da parceria público-privada como é o caso, por exemplo, do Instituto Ayrton Senna, responsável pela realfabetização e aceleração da aprendizagem na Rede; a Fundação Roberto Marinho, responsável pelo Projeto Autonomia Carioca, que tem o objetivo de promover a aceleração da aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série e o Instituto Sangari, responsável pelo desenvolvimento do Projeto Cientistas do Amanhã em dez escolas de elevado IDEB em 2007, e em todas as 150 Escolas do Amanhã (das áreas conflagradas) da Rede Municipal.

50 Neste sentido, é exemplar a apresentação da Secretária Municipal de Educação no “II Seminário de Liderança Público em São Paulo”, organizado pelo Centro de Liderança Pública, em 2009. http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/claudia_apresentacao.pdf. É importante salientar que o posto de Secretária de Educação, não foi ocupado por um professor de carreira na nova gestão da SME. A escolha da Secretária recaiu sobre Claudia Costin, Ministra da Administração e Reforma do Estado do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Graduada em Administração, mestre em Economia e doutora em Administração Pública, o seu currículo profissional apresenta experiência de atuação como Gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial, Secretária da Cultura do Estado de São Paulo e vice-presidente da Fundação Victor Civita.

divulgação da Prova Brasil e do IDEB, a SME dispõe inversamente dos resultados da Prova Rio. A Secretaria e as mídias desempenham importante papel na divulgação do ranqueamento das escolas e da bonificação aos profissionais de educação. Os diretores das escolas que se destacam são prestigiados pela SME, tornando-se referência para as escolas que necessitam adotar novas práticas para melhorar a gestão.

A intensidade e a evolução das transformações em andamento na rede pública municipal do Rio de Janeiro expressam um “um novo conjunto de relações sociais e de governança” (BALL, 2004, p. 1107). Este processo de mudanças nas políticas educacionais inspiradas em teorias econômicas engendra a “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (idem).

O desenho deste modelo de gestão educacional, que utiliza mecanismos homogeneizadores de currículo, de planejamento e de avaliação da aprendizagem, além do monitoramento dos resultados e divulgação pública, estabelece consequências materiais aos profissionais de educação com a finalidade de atingir as metas e elevar os resultados de desempenho acadêmico. Nesta perspectiva, esta política integra a terceira geração de avaliação, conforme análise de Bonamino e Sousa (2012). Embora as autoras assinalem o impacto desta política sobre o currículo escolar, ainda não é possível avaliar o quão aconselhável é a sua adoção para melhorar o desempenho dos alunos em face da sua recente aplicação na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, é difícil negar o seu impacto sobre a organização da gestão escolar e o papel dos diretores, na medida em que requer dos diretores legitimidade política e capacidade técnica para gerir as transformações ocorridas nas políticas educacionais.

A emergência desta política educacional, voltada para *accountability*, com produção de resultados, transparência e responsabilização compartilhada na gestão escolar, repercutiu no aperfeiçoamento da modalidade mista de escolha das direções no último processo sucessório, na rede pública municipal do Rio de Janeiro, ocorrido em 2011, conforme apresentaremos na próxima seção do texto.

6. Escolha de diretores escolares na rede pública municipal do Rio de Janeiro: das eleições livres à *accountability*

Até o início dos anos 90 a escolha da direção das escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro ocorria através de eleições livres, com participação de todos os segmentos das comunidades escolares, inscrição de chapas compostas de diretores e diretores adjuntos, para o cumprimento de um mandato de dois anos, e estabelecimento de critérios que diziam respeito à: comprovação de regência de turma, apresentação de currículo, plano de gestão e curso superior. Posteriormente passou a ser exigida a formação em Administração Escolar, critério estabelecido em

conformidade com a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro⁵¹. Este período consolidou os ganhos políticos da organização de professores e de entidades da sociedade civil em torno da democratização do Estado brasileiro, da educação nos anos 70 e 80 e da luta pela gestão democrática da educação.

Na década seguinte, os critérios adotados, através de um mecanismo misto de escolha, procuraram combinar a eleição a um processo técnico, na qual os candidatos dependiam, em momento precedente, da aprovação das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, para concorrerem ao cargo eletivo nas escolas⁵². A escolha e provimento de diretores e diretores adjuntos, ocorriam através de inscrição de chapas para um mandato de três anos com prévia avaliação das CREs, sem limite de reeleições. A avaliação dos candidatos ocupantes do cargo, efetuada através de uma Comissão Avaliadora, considerava a autoavaliação da direção escolar, a avaliação da gestão feita pelo Conselho Escola-Comunidade⁵³ e as avaliações semestrais da gestão realizadas pela CRE. Compunha também este processo, a apresentação de currículo, a comprovação da regência de turma e apresentação de plano de gestão escolar contendo propostas para a gestão pedagógica, administrativa e financeira. A avaliação dos não ocupantes de cargos de direção considerava o desempenho funcional dos candidatos.

Em 2008 foram pormenorizados os indicadores que balizavam a avaliação dos candidatos, enfatizando um perfil gerencial de gestão. O uso eficaz dos recursos disponíveis para o alcance de resultados deveria ter sido observado previamente, durante o desempenho da função exercida pelo candidato a diretor ou diretor adjunto. Adicionalmente foi exigida a elaboração de texto sobre gestão escolar no momento da inscrição das chapas (RIO DE JANEIRO, 2008). Os candidatos, não ocupantes de cargos de direção, deveriam apresentar bom desempenho funcional.

Decorridos dois anos da atual gestão da SME, novas disposições legais foram estabelecidas no processo misto de escolha de diretores através da Resolução SME 1133 de 16 de maio de 2011, que “dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências” (RIO DE JANEIRO, 2011a).

As novas disposições legais (RIO DE JANEIRO, 2011a; 2011b) exigem, como pré-requisitos, que os candidatos a diretores escolares obtenham certificação em curso de gestão, comprovando, desta forma, preparo para o cargo. São considerados igualmente requisitos para

51 O § 1º do Art. 322 da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro (1990), exige, como requisito fundamental para o exercício do cargo de diretor “a formação pedagógica em curso de Administração Escolar obtida em curso de Pedagogia ou em curso de complementação pedagógica em Administração Escolar”.

52 A consulta aos documentos oficiais da SME pode ser acessada através de:
<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/documentacao/consulta.jsp>

53 O Conselho Escola-Comunidade, organismo representativo de todos os segmentos da comunidade escolar, instrumento da gestão democrática, tem caráter consultivo, e é presidido pelo diretor escolar, o que pode enviesar as decisões tomadas.

participação no processo eleitoral: apresentação de currículo; curso superior completo; comprovação de regência de turma; apresentação de Plano de Ação de Melhoria de Desempenho e Redução de Evasão Escolar para Banca Examinadora, composta de um representante da SME, um representante da CRE e de um diretor automaticamente certificado e assinatura de Termo de Compromisso com metas estabelecidas para melhoria do IDEB, do IDE-RIO e diminuição da taxa de reprovação e evasão escolar. É necessário ainda, assumir o compromisso de participar, após a eleição, do segundo módulo do curso de gestão.

Foram considerados automaticamente certificados os diretores cujas escolas atingiram o IDEB, bem como os diretores cujas unidades escolares atingiram os 10 (dez) maiores IDE-RIO no ano de 2010.

As transformações observadas nas novas regras para seleção e eleição dos diretores acentuam o cumprimento de metas e consolidam a distinção e o prestígio dos diretores escolares cujas práticas de gestão lograram êxito no desempenho acadêmico. Reforçam aspectos relacionados ao estabelecimento de conseqüências simbólicas, ao certificar previamente os diretores escolares que atingiram metas estabelecidas anteriormente, referenciando-os e qualificando-os para participarem das Bancas Avaliadoras de planos de gestão.

Alinhada a um modelo de *high stakes*, ou de responsabilização forte, a nova legislação, que dispõe sobre o processo misto de escolha de diretores escolares, combina as demandas técnicas às sociopolíticas. Preserva a escolha dos candidatos pela comunidade escolar sem abrir mão de selecionar previamente aqueles que estão preparados tecnicamente para a atuação no cargo. Tal medida sugere uma demanda no uso das novas tecnologias para acessar e implementar exitosamente as políticas educacionais e os índices de desempenho, e ainda, capacidade de liderança junto à comunidade escolar no que diz respeito à partilhar compromissos no plano de melhoria educacional.

7. Considerações finais

As duas redes públicas analisadas neste estudo apresentam formas mistas de escolha de diretores cujas disposições legais, modificadas recentemente, expressam diferentes etapas e pré-requisitos para os candidatos durante o processo, bem como distintos mecanismos indutores de gestão escolar.

A rede pública municipal do Rio de Janeiro, em função de fatores correlacionados, enraizados nas críticas à gestão anterior, na nova gestão pública aplicada por agentes alinhados a este modelo de gestão, como também à atinente demanda por melhores resultados acadêmicos e elevação dos índices de desempenho, desenvolveu um modelo de *accountability* com impacto nas disposições legais que regulamentam atualmente a escolha de diretores escolares.

Comparando os processos de escolha de diretores dos anos de 2008 e 2011, não é difícil

extrair deles lógicas diferentes de gestão educacional e escolar. Enquanto nas disposições atuais os diretores são constrangidos por um processo de *accountability*, com relevância nos exames, metas, bonificação aos profissionais e claros mecanismos de responsabilização, na legislação anterior, de 2008, os diretores poderiam sentir-se desobrigados a alcançar melhores resultados nos exames nacionais aplicados bianualmente. Ademais, cabe ressaltar que naquela ocasião a rede pública municipal do Rio não dispunha de um sistema próprio de exames e um currículo escolar padronizado. Ainda que as duas legislações normatizem processos mistos de escolha de diretores escolares, as políticas educacionais desenvolvidas são distintas, assim como as expectativas em relação aos diretores.

No caso de Macaé, as novas disposições para escolha dos diretores escolares, embora exija qualificação técnica obtida através de formação específica, o escopo legal não faz qualquer referência ao estabelecimento de compromisso dos diretores para o alcance de metas, prestígio ou bonificação. Evidenciando, neste caso, papéis e perfil de diretor escolar bastante diferente da rede municipal do Rio de Janeiro.

Possivelmente processos mais sofisticados de modalidades mistas alcancem melhores resultados, sobretudo porque exigem dos diretores qualificação técnica e expertise para desenvolver políticas com diferentes graus de descentralização, e habilidade para construir legitimidade política junto à comunidade escolar. Entretanto, não há, até o momento, um conjunto robusto de evidências empíricas que comprovem esta hipótese, sobretudo em redes públicas de ensino como a do Rio de Janeiro, que somente há pouco tempo consolidou políticas que articulam os resultados das avaliações à prestação de contas e responsabilização.

Por outro lado, algumas pesquisas parecem lançar luz sobre a questão. Em relação às modalidades mistas de escolha de diretores escolares, Teixeira (2010) e Souza (2006) mencionam seus efeitos favoráveis nos resultados do desempenho escolar. E, no tocante à exigência de certificação para provimento no cargo, Catunda (2010 p. 122), considera que os exames de certificação dos diretores “revelam empiricamente uma correlação positiva entre a competência ocupacional do diretor escolar, nas dimensões funcional e construtivista, e o desempenho das escolas da rede estadual da Bahia”.

A correlação estabelecida entre avaliações em larga escala, sistemas de metas pactuadas e divulgação dos resultados, tem potencial para promover um sistema democrático de *accountability*, no qual a ênfase na responsabilização de diretores e professores é atenuada a favor do controle e da participação da sociedade na formulação, avaliação e transformação das políticas educacionais. Pode também favorecer o desenvolvimento de formas de avaliação que integrem outras dimensões da gestão escolar, com perspectivas de cidadania ativa e redução do insulamento burocrático (DINIZ, 1995; CENEVIVA, 2006; AFONSO, 2012).

As conclusões gerais indicam que as políticas de *accountability* dos governos locais, relacionadas ao desempenho escolar, surtirá efeito no refinamento técnico de procedimento misto de escolha de diretores escolares, inscrito na Meta 19 do PL 8035/ 2010, cujo objeto é o PNE–2011/2020. Entretanto, tendem a ser geridos com autonomia pelas redes públicas do país, o que irá conferir graus diferentes de gerencialismo e democracia na gestão escolar.

8. Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. ANPAE. v. 26, n 1, p. 13-30, jan.- abr. 2010.

ALVES, F. C. M. Políticas Educacionais e Desempenho Escolar nas Capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, p. 413-440, 2008.

ALVES, F. C. M. Mapeamento das políticas de escolha de diretores de escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan. – abr. 2009.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 06/11/2012.

BONAMINO, A. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO A. SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n2, p. 372-388, abr./jun. 2012.

BROKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. Sísifico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. v. 1, n. 1. p. 94-109. 2008 <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7.pdf>>. Acesso em 01/10/2012.

CATUNDA, A. C. Ampliando o conceito de competência: contribuição às políticas públicas de certificação de competências. *Estudos de Avaliações Educacionais*, São Paulo, v. 11, nº 45, p. 107-126, jan./abr., 2010.

CENEVIVA, R. Avaliação e *Accountability* no setor público: um vínculo possível e desejável. *Alcance*, UNIVALE, v. 14, n. 1, p. 7 – 26, jan. abr. 2007.

CENEVIVA, R.; FARAH, M. F. S. Democracia, Avaliação e Accountability: a avaliação de políticas públicas como instrumento de controle democrático. In: II Encontro de Administração Pública e Governança. São Paulo, 22 a 24 de setembro de 2006, *Anais*, São Paulo, SP: EnAG, 2006. Disponível em: http://www.anpad.org.br/login.php?cod_edicao_subsecao=167&cod_evento_edicao=21&cod_edicao_trabalho=6580. Acesso em 08/09/2012.

DINIZ, E. Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: O Desafio da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos anos 90. In: *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 38, nº 3, 1995, pp.385-41.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 26). Disponível em:<www.publicacoes.inep.gov.br/.../%7B9C976990-7D8D-4610-AA7CFF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discussao26.pdf>. Acesso

em: 03 jul. 2009.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

GREMAUD, A. P.; FERNANDES, R. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, F. e al. (Orgs.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, São Paulo, 2000 Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

PETERS G.; PIERRE J. Introdução à edição brasileira. In: PETERS G.; PIERRE J. (Orgs.). *Administração Pública: Coletânea*. Editora UNESP, Brasília, DF: ENAP. 2010.

RIO DE JANEIRO (Município). Portaria E/AIE nº 34, de 16 de setembro de 2008. Estabelece os critérios de avaliação dos profissionais interessados em participar da Consulta à Comunidade Escolar, com vista à ocupação do cargo comissionado de Diretor e função gratificada de Diretor Adjunto nas Unidades Escolares na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*. Rio de Janeiro, 17 set. 2008.

_____.(Município). Resolução SME 1133 de 16 de maio de 2011. Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*. Rio de Janeiro, 17 maio 2011.

_____. (Município). Portaria E/SUBG/CGG n.º 52, de 8 de setembro de 2011. Estabelece os critérios para Consulta à Comunidade Escolar para escolha da Direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*. Rio de Janeiro, 9 maio de 2011.

SOUZA, A. R. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. São Paulo, 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TEIXEIRA, B. B. Diretores de Escola: Reflexões sobre a função e provimento do cargo, In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Vitória. *Anais*, Vitória: ANPAE, 2010 18 CD-ROOM Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>>. Acesso em 10/07/2012.

A METÁFORA ORGANIZACIONAL DA MÁQUINA NA OBRA DE CARNEIRO LEÃO

Iasmin da Costa Marinho (USP) – iasmin.marinho@usp.br – CNPq

Apresentação

O texto ora apresentado é recorte de dissertação em desenvolvimento pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de aprofundar-se na discussão de compreensão da escola como espaço organizacional e suas metáforas ao longo da literatura pioneira de 1930 a 1960, contemplando o conjunto de autores Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Querino Ribeiro e Lourenço Filho.

Como recurso metodológico para execução deste trabalho faremos uso da pesquisa bibliográfica, nos detendo a análise da obra do pioneiro Antônio Carneiro Leão, intitulada **Introdução à administração escolar**, que se destinava às escolas de professores dos institutos de educação, Universidades e Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e data de 1939, à luz da concepção de metáfora da máquina trazida por Gareth Morgan em **Imagens da Organização**.

Introdução

Romualdo Portela de Oliveira anuncia em estudo sobre a *organização do trabalho na escola* que a discussão no âmbito das ideias de Administração Escolar no Brasil tem-se centrado em dois aspectos: “paradigma da empresa e especificidade da escola” (1993, p.115).

A necessidade da Administração Escolar no contexto brasileiro é trazida como ponto inicial a implementação de estudos, Manifestos, Leis e políticas no Brasil, o que circunda o período de 1930 a 1960. A orientação de tais documentos e ações estão ligadas aos acontecimentos históricos que aconteciam no país, portanto, essas orientações são das Teorias Gerais de Administração Clássica e Científica, originárias de um pensamento empresarial das experiências trazidas pela Revolução Industrial (RI) (MARINHO, 2011). Tais influências trouxeram a administração escolar percepções metafóricas da escola enquanto empresa ou máquina de fazer o saber, dos principais estudos que abordam essa temática, destacando-se enquanto obra de alerta e primeira, na análise da construção desse conceito sob a óptica Marxista e de Gramsci, o livro *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial* de Maria de Fátima Costa Félix em 1984.

Nesse contexto as associações de uma escola-empresa se encaixam como metáfora organizacional. Sobre o conceito de metáfora, Aristóteles aplica a definição que é “o processo de

nomear uma coisa com uma palavra que pertence a outra coisa”. Gareth Morgan em seu livro “Imagens da organização” trás que as metáforas são como “figuras de linguagem comparativa frequentemente usada para dar um toque criativo a nossa maneira de falar (...) a natureza e o efeito da metáfora são muito mais completos, muito mais fundamentais” (2002, p.21).

Antes de nos determos a compreensão da metáfora da máquina é necessário refletir os degraus avançados na consciência humana sobre a importância da Administração. Acredita-se que desde as primeiras civilizações o ato de construir estratégias e obter recursos subsidiaram as relações humanas e sua sobrevivência no planeta. Neste momento histórico subentende-se o nascimento dos primeiros líderes⁵⁴, aqueles que se destacavam dentro do seu grupo, que organizavam e estruturavam o seu povo.

Atualmente vivenciamos uma nova perspectiva de organização familiar, trabalhista e de sobrevivência. As lutas travadas pelos povos primitivos refletem os avanços que alcançamos ao longo dos anos, fruto do aperfeiçoamento das técnicas da fabricação, do comércio, da gerência e da organização de forma geral.

No intuito de apresentar mecanismos de suporte e assistência para as organizações e outros departamentos que usufruem da administração as teorias nascem *como uma representação abstrata do que se percebe como realidade* (AMARU, 2009:7). A Teoria Geral da Administração é o conjunto dos *conhecimentos organizados, produzidos pela experiência prática das organizações* (AMARU, 2009:8).

Frederick W. Taylor, engenheiro americano, considerado o fundador da Teoria Geral da Administração Moderna, iniciou a abordagem da *Escola⁵⁵ da Administração Científica*. Este nome vem do método científico utilizado para se obter os resultados da análise da administração nas empresas.

Como engenheiro de uma fábrica, Taylor vivenciou a produção das máquinas fabris de uma forma analítica. Em meados da crise da Revolução Industrial os patrões adotavam a produção por peças, modo lucrativo para se pagar por horas trabalhadas e com produções mais direcionadas, ou

54O exemplo disto é o período Paleolítico, também conhecido como Idade da Pedra Lascada em sua primeira fase, caracterizava-se pela fabricação de ferramentas e outros objetos de pedra, ossos e madeira. A vida neste período baseava-se na caça de animais, pesca e coleta de alimentos. Os homens eram responsáveis pela caça, pesca e proteção do grupo. As mulheres cuidavam de seu lar e filhos. Conhecidos como nômades, os homens do período viviam sempre se deslocando na busca por mantimentos e melhores condições de vida. Nesse contexto as lideranças surgiam como forma de orientação e comando das melhores decisões em benefício dos pequenos grupos que se formavam. Essas lideranças eram na sua maioria os mais fortes e experientes. (2001, “Uma odisséia no espaço”. Stanley Kubrick)

55Escola é uma linha de pensamento ou conjunto de autores que usaram o mesmo enfoque, escolheram o mesmo aspecto específico para analisar, ou adotaram o mesmo raciocínio [...] (AMARU, 2009:8).

seja, menos mão-de-obra e mais lucro, porém este modelo não vinha dando certo.

De acordo com alguns historiadores do período, o trabalho realizado de forma fragmentada, por peças, causava graves transtornos à saúde dos trabalhadores o que conseqüentemente afetava na produção e lucro dos donos de empresas. Taylor, na sua análise por função, destinada ao estudo do movimento de decadência deste modelo de produção, iniciou suas pesquisas identificando que um dos métodos a serem adotados para que os problemas cessassem seria o Método Científico. As pesquisas científicas iriam garantir experimentos e conhecimentos suficientes para se fundamentar em princípios, os quais serviriam de base para as operações fabris.

O teórico ainda coloca que a ênfase do trabalho administrativo deve ser nas tarefas, ou seja, a função que cada operário desempenha. Para ele o problema da crise na Revolução Industrial era o trabalhador e sua *vadiagem sistemática*, o que corresponde na proposital baixa na produção devido à redução dos salários. Diante destas constatações Taylor criou mecanismos que julgou fundamentais para o ato de administrar como: *Plano de Incentivo Salarial e Prêmios de Produção; Racionalização, Padronização e Especialização* do trabalho e por fim, a *Supervisão Funcional*, que consistia na divisão de supervisores e chefes, o que viria a facilitar a organização da empresa como um todo.

A organização racional do trabalho se dava através da observação do que o outro realiza dentro da sua função. Isso desencadeava a execução diferenciada de uma mesma atividade e uso de diferentes ferramentas em cada operação. Através da análise científica Taylor observou que um daqueles métodos executados pelos operários seria mais rápido e mais adequado aos demais. A tentativa de substituição dos métodos rudimentares de trabalho para o método científico foi denominado *Organização Racional do Trabalho (ORT)*.

Os meios racionais de organizar os trabalhos é fruto da introdução das tecnologias na sociedade, no caso das indústrias, a introdução das máquinas. As relações pessoais nesse contexto assemelham-se ao funcionamento fabril na ótica daqueles que exercem as funções hierárquicas da gerência. Esse pensamento racional nas questões do tempo, das rotinas de trabalho, dos pontos, salários e demissões, provocam a mecanização do trabalho humano e a restrição de suas habilidades criativas e manuais, assegurando-se pela fragmentação de funções, a ponto das especialidades serem exercidas por qualquer trabalhador.

A visão mais ampla dos desgastes do emprego da ORT no cenário fabril é perceptível na obra *Trabalho e Capital Monopolista* de Harry Braverman de 1974, onde o autor trás com detalhes a vivência enquanto participante do processo industrial. Essa cultura de uma sociedade capitalista na geração de lucros e suas relações de dominação no campo do trabalho. De acordo com Braverman

“O capitalismo começa quando um significativo número de trabalhadores é empregado por um único capitalista” (1974, p. 61).

Dando continuidade ao emprego da racionalidade no trabalho, Taylor, acreditava que os operários não detinham a capacidade e formação adequada para executar as mudanças necessárias aos métodos e processos de trabalho. Houve então, a divisão de competências e de responsabilidades: *administração* responsável pelo planejamento, esta etapa consistia no estudo e observação dos métodos de trabalho adequados a cada operário e sua função; *supervisão* (assistência ao trabalhador) e o *trabalhador* responsável pela execução das tarefas.

Mais tarde, Anísio Teixeira defenderia esta divisão de tarefas também para a administração escolar, como sendo os pilares da escola:

Aquêle que tem grandes qualidades de magistério, isto é, as de sobretudo saber ensinar, transmitir a matéria, deve especializar-se para ser o supervisor, ou seja o professor de professôres, que, no staff da administração da escola, trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. E aquêle outro professor, que revele singular aptidão para guiar alunos, para compreender alunos, para entender os problemas de alunos, vai transformar-se no futuro orientador. (TEIXEIRA, 1961)

Esta concepção da origem aos os três especialistas da Administração Escolar: o *administrador da escola*, o *supervisor do ensino* e o *orientador dos alunos*. Essas especializações tornaram-se vigentes nas leis que orientam a educação no período. Para entender este processo é importante destacar alguns momentos históricos.

Em 1960, paralelo ao movimento em defesa da escola pública, *Roque Spencer Maciel de Barros*⁵⁶ publica uma coletânea com vários textos e registros de autores importantes e condizentes com essa luta. Dentre os textos cabe destacar o “Manifesto do educadores: mais uma vez convocados”, escrito por Fernando de Azevedo, que muitos identificam como uma re-edição do Manifesto do Pioneiros da Escola Nova (1932), por trazer discussões vigentes da década de 30 e ainda pertinentes nos anos de 1960.

Segundo SAVIANI (2007, p. 292):

O texto abre mostrando a necessidade, mais uma vez, da manifestação dos educadores junto ao povo e ao governo, instando que o conteúdo do manifesto de 1932, que era um plano para o futuro, agora, diante das transformações ocorridas no país, se torna matéria inadiável como programa de realizações práticas.

⁵⁶Roque Spencer Maciel de Barros foi um dos teóricos do liberalismo da educação brasileira, mais conhecido pela sua luta em defesa de escola pública e por seu vasto número de pesquisas e obras sobre o tema em meados da década de 50.

Retomando as bases debatidas no primeiro Manifesto, Fernando de Azevedo reitera as afirmações sobre a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Firmava-se um projeto para as diretrizes e bases da educação nacional, fruto das primeiras concepções debatidas na Constituição de 1934 e 1946 que posteriormente deu início a legislação regente de toda a organização do sistema educacional do país, materializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Com o alvorecer da nossa legislação é que a Administração Escolar ganha um espaço significativo na formação do educador. Se antes para ser diretor de uma escola não era exigido nenhuma formação, agora este cargo só poderia ser ocupado por professores com habilitação em Administração Escolar.

Na LDB de 1961 encontramos as primeiras diretrizes para a formação do professor a ser obtida através do Ensino Normal, que não só formaria os educadores, como também os *orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.*

Caberia aos Institutos de Educação o dever de ofertar cursos de especialização para os orientadores, supervisores e administradores escolares, com graduação no ensino normal colegial. A formação dos orientadores deveria ser diferenciada por nível de ensino e oferecida pelas faculdades de filosofia para licenciados em *pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério* (LDB, 1961).

Tais orientações permanecem até a reformulação das providências do ensino de 1º e 2º graus dispostas na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujo Capítulo V apresenta as diretrizes para a formação de professores e especialistas. O Art. 33 aponta que *a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.* Tal dispositivo remete à Habilitação em Administração Escolar, até pouco tempo presente em alguns estabelecimentos de ensino superior.

Na disposição da Lei, observamos a presença de outro especialista, o planejador (Art. 33, Lei nº 5.692, 1971). Para esta e demais especialidades, não há registros de seus deveres, do que fazer ou não na escola. Diante desta breve análise da legislação reafirmamos assim o uso da divisão de tarefas como recurso para a administração dos serviços escolares, influenciado pela perspectiva de Taylor e enunciados por Anísio Teixeira.

Para Taylor, enfatizar as tarefas traria alicerces básicos para a reestruturação de toda a empresa, de forma estrutural e administrativa. Embora, alguns dos resultados provenientes das pesquisas de Taylor sejam contestados hoje, não podemos deixar de lembrar que ele foi pioneiro da Teoria Geral da Administração (TGA), trazendo orientação importante para o pensamento administrativo. Com isso, Taylor abordou temáticas como a eficácia e a eficiência, tão discutidas e valorizadas pela Administração da Educação.

De acordo com CHIAVENATO (1983):

Apesar de sua atitude francamente pessimista a respeito da natureza humana, já que considera o operário como irresponsável, vadio e negligente, Taylor se preocupou em criar um sistema educativo baseado na intensificação do ritmo de trabalho em busca da *eficiência* empresarial e, em nível mais amplo, ressaltar a enorme perda que o país vinha sofrendo com a vadiagem e ineficiência dos operários em quase todos os atos diários.

A *eficiência* é a aptidão que o gestor possui de obter bons produtos atingindo um ápice de produtividade e desempenho, contudo, utilizando a menor quantidade de recursos possíveis ou negociando uma maior quantidade de produtos com os mesmos recursos. Nestes recursos podemos encaixar os materiais e mão-de-obra. Segundo os princípios de Taylor, um bom gestor é o que desempenha sua tarefa da melhor forma possível.

A *eficácia* é a competência de fazer aquilo que é preciso, o que é realmente necessário para se alcançar um determinado objetivo. A eficiência envolve o processo pelo qual a atividade é realizada, enquanto a eficácia se refere ao resultado deste processo.

No que se refere à *efetividade*, entende-se por um compromisso do gestor em atender as demandas reais e verdadeiras do contexto social em que a escola está inserida e das políticas necessárias.

Quanto maior o grau de participação solidária dos membros da comunidade, direta ou indiretamente comprometidos com a administração da educação, maior será sua efetividade e maior sua capacidade política para responder concreta e imediatamente às necessidades e aspirações sociais. (SANDER, 1995, p.49)

O termo *relevância* consiste na medição de valores importantes quanto ao desempenho cultural, determinados pelo conjunto de fatores que envolvem os atos e fatos da administração para aqueles que participam do sistema educacional. *Uma administração educacional relevante avalia-se em termos dos significados e das conseqüências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade* (SANDER, 1995, p. 49)

Na educação a administração deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da

escola, para todos os alunos – organização e eficiência em massa (TEIXEIRA, 1997, p. 166). Entende-se, portanto que, o termo eficiência, do contrário do objetivo fabril que a TGA apresenta, na educação, consiste na capacidade do administrador de atuar de forma igualitária, ou seja, garantindo o direito da educação para todos.

De acordo com Leão, *a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas* (LEÃO, 1945, p. 154). Este recorte dos escritos de Carneiro Leão reflete a posição da administração escolar frente a TGA e ao contexto fabril, valorizando a qualidade nos processos e atividades exercidas pelo diretor.

O diretor escolar é a figura central deste processo, ele *dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação* (LEÃO, 1945, p. 158).

Na fala de Leão encontramos as marcas do processo organizacional na primeira fase republicana, os termos utilizados, como liderança reflete as perspectivas da *Administração Clássica* e de sua orientação hierárquica. Henri Fayol, o fundador da *Teoria Clássica da Administração*, do contrário da *Administração Científica*, dá ênfase na divisão das funções, na hierarquia, porém considera o trabalho em grupo, divergindo da eficiência individual proposta por Taylor.

Antônio Carneiro Leão

Antônio Carneiro Leão nasceu na cidade de Recife em 02 de julho de 1887. Realizou estudos na cidade em que nasceu e bacharelou-se em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito de Recife em 1911. Foi diretor da Instrução Pública no Rio de Janeiro no período de 1923 a 1926. Nesse período construiu 20 escolas com nomes de países americanos, com exceção para a Escola Portugal.

Ocupou a Secretaria de Justiça, Educação e Interior do Estado de Pernambuco de 1929 a 1930 na administração Estácio Coimbra. Empreendeu a reforma da Instrução Pública e do Ensino Normal, instituindo pela primeira vez no país a cadeira de Sociologia do Currículo ministrada por Gilberto Freyre.

Exerceu magistério no Colégio Pedro II, nas Universidades do Rio de Janeiro e do Brasil, ministrando a cadeira de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia de 18 de dezembro de 1945 a 01 de agosto de 1957. Colaborou nos Jornais: O Estado de São Paulo, O Correio Paulistano, Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, e Jornal do Recife, e em algumas revistas americanas.

Carneiro Leão, escreveu várias obras sobre educação, uma delas foi **Introdução a Administração Escolar**. O livro analisa vários modelos de organização do sistema educacional de diversos países, com foco no Brasil. O autor dispõe de forma generosa detalhes sobre o percurso histórico educacional do nosso país, faz comparações dos sistemas administrativos de outros países com o do Brasil, e entre os estados brasileiros.

Um dos principais tópicos levantados é a educação para a massa, que confere complexidade e importância à administração de escolas. Segundo Leão (1945, p. 153) *Nenhum outro serviço, nenhum outro departamento do governo a sobrevala em importância. Si levarmos em conta o número de pessoas diretamente interessada nas escolas veremos que ela dirige os destinos de um quarto e até um terço da população geral de um país.*

Administrar escolas exige muito mais do que ocupar o cargo de direção, é necessário deter o conhecimento da educação e cultura do país, para assim proporcionar o conhecimento em massa atendendo a todas as necessidades da comunidade de aprendizes. O sistema escolar nacional, ainda em construção no período da primeira publicação da obra de Carneiro Leão sobre o assunto, em 1939, já se desenhava como uma estrutura complexa e “abarrotada” de responsabilidades.

A direção de um sistema escolar tem de preocupar-se com alguma coisa mais do que com o funcionamento fácil de suas peças. Ela não cuida apenas de fatos mas, e principalmente, da sorte dos seres humanos, do próprio futuro nacional. Deve de um lado evitar o formalismo, as formulas preconcebidas e fatais na direção de personalidades, de outro, exigir tanto, para não perturbar o andamento dos negócios nem despertar ou ferir ambições. Nenhuma outra modalidade da administração pública requer maior dose de flexibilidade e de habilidade, de inteligência e de saber. (Leão, 1945, p. 154, grifo nosso)

A influência da administração fabril permanece em meio ao discurso do autor, caracterizando o funcionamento das etapas e conjunturas da escola, como peças de um maquinário. Ele faz referência à negócios e ambições, caracterizando a escola como um bem lucrativo. Através de tal raciocínio, Leão (1945) ressalta a importância e exigências a qual o administrador deve a si próprio fazê-lo, por isso, para administrar os serviços escolares não existe formalismo ou manuais.

O falar, o ouvir e o agir permeiam o formalismo, no entanto, este só deve ser angariado a essas ações em situações específicas do convívio da hierarquia escolar. Ao se direcionar ao aluno, ao funcionário ou até mesmo ao professor, as palavras dominam círculos diferentes de compreensão, e a isto deve se ater o administrador.

A ambição abrange sentido diferente dentro da escola. Não se deve despertar a desconfiança,

as intrigas, as “focacas”, quanto à forma que executa ou o que executa dentro da escola. O objetivo é tornar a administração descentralizada e clara, no bom sentido. Ou seja, fazer uma administração de todos e para todos.

Nesse contexto, a figura do diretor tem atenção especial nos capítulos escritos por Carneiro Leão se distinguindo em duas categorias: Diretor de escola e Diretor de Educação. O Diretor da educação, seria a figura do Secretário da Educação, regente dos aspectos maiores da educação. *O Diretor de Educação é o elemento central no sistema escolar de um povo. Éle dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, o condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.* (Leão, 1945, p. 158)

Nota-se o teor de exaltação ao diretor, como um “maestro da educação”, o líder. Liderança esta, que apenas recentemente, começa a fazer parte dos estudos educacionais brasileiros, retratando também a atualidade do autor. Leão (1945) divide em seis, o número de funções que o diretor da educação executa:

Sua primeira função é a preparação do orçamento e a conquista de todos os recursos materiais para os serviços sob sua superintendência (...).

Sua segunda função é a revisão e a determinação da política educacional, conforme as realidades sociais presentes e suas tendências futuras (...).

Sua terceira função diz respeito à escolha do pessoal técnico e administrativo sob sua direção (...).

Sua quarta função é a escolha dos locais para alojamento das escolas e demais serviços técnicos e administrativos de instalação e abastecimento.

Sua quinta função está na inspiração e no julgamento dos currículos e dos programas.

Sua sexta função refere-se à escolha e à distribuição de material, compêndios, etc.

Leão (1945) acreditava que a administração das finanças da educação deviam fazer parte da função do diretor de educação. *A distribuição dos orçamentos para a educação, feita por exclusivo árbitro do chefe do governo, é uma anomalia* (Leão, 1945, p. 158).

O diretor devia conhecer a comunidade, sua capacidade produtiva e ter o poder de distribuir o orçamento pelos serviços existentes e com isso, criar. A segunda função era de elaborar políticas educacionais e determiná-las segundo as realidades da escola. O projeto dessas políticas se voltaria às práticas presentes e futuras.

A terceira função dá autonomia para o diretor escolher a equipe com quem desejava trabalhar. *Assim o Diretor deve estar em situação de julgar a inteligência, a preparação, as qualidades pessoais de seu corpo de auxiliares, os mais diversos* (Leão, 1945, p. 158).

A quarta função trata-se da escolha dos prédios e demais instalações da escola. A quinta função é a análise do currículo e dos programas que poderão ser adotados na escola. A sexta função é a de escolher o material escolar.

Verifica-se os primeiros esforços para a divisão das dimensões da administração escolar que futuramente irão denominar-se de: gestão financeira, gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão patrimonial.

No primeiro caráter precisa conhecer a filosofia da vida e da educação em sua época e em seu meio para descobrir, com segurança, as exigências educativas do povo e compreender a maneira de pô-la em prática dentro de um sistema flexível. A tarefa não é fácil. É mister educar, convencer, conquistar o governo, formar a opinião pública e, muitas vezes, influir na mentalidade dos próprios colaboradores. Planejar, criar, organizar coisa nova é empreendimento delicado e penoso. O Diretor que renova (e essa deve ser a função de todo Diretor, sobretudo nesta hora da civilização) tem de ser educador, no mais amplo sentido do termo.

(...) Aquí o tacto, a doçura e a firmeza ao mesmo tempo, a cultura, a inteligência, a perspicácia com que ele deve operar constituem obra política, completada por grande penetração diplomática. Nessa função o Diretor é dirigente, conselheiro, peticionário, servidor. Deve saber ser indulgente, tolerante e firme, conforme a ocasião e a necessidade. Deve aconselhar, guiar, comandar e saber pedir. No caráter de orientador, ele é consultor de seus colaboradores. Nenhuma indecisão, nenhuma fraqueza pode passar sem sua palavra, ato de correção ou de estímulo. Nenhum feito louvável, nenhuma ação justa deve passar sem sua emulação nem seu aplauso. (Leão, 1945, p.159)

Leão (1945) ressalta a importância de formar-se diretor, de possuir o conhecimento necessário para administrar a escola, seus deveres e responsabilidades. Ele é quem conduz o trabalho dos professores, seus alunos e suas funções. Não há outra figura que substitua a do diretor. Ele é o *mestre dos mestres* (Leão, 1945, p. 159).

Sobre a segunda categoria, o diretor de escola, Leão (1945) relata

O diretor da escola deve ser um professor com o conhecimento da política educacional de seu povo e dos deveres de administrador. Deve presidir ao funcionamento administrativo do estabelecimento entregue à sua guarda, superintender a obra dos professores e conviver com os alunos e os pais para influir convenientemente na educação de uns e de outros. Ele assiste ao Diretor de Educação, faz-lhe parte de seus pontos de vista, esclarece-o quanto à situação de certos problemas ocorrentes na direção escolar, defende a política de educação estabelecida, interpreta-a, realiza-a em sua esfera, com Inteligência e lealdade. É ele o primeiro degrau na escala administrativa e como tal um dos mais sólidos fundamentos de um sistema escolar. Sua ação não se limita, porém, à administração, ela é também de orientação ou de cooperação com o orientador. Em qualquer dos casos é

preciosa e indispensável (Leão, 1945, p. 164)

A administração escolar, segundo Leão, varia de acordo com o tamanho da escola. Na escola pequena o professor é diretor, orientador e coordenador. Executa as funções correspondentes ao diretor. Na escola grande o diretor possui o apoio de outros órgãos da administração do ensino. Exerce suas funções sem deixar de ser professor, como assim também afirmava Anísio Teixeira e Lourenço Filho. *É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade* (Leão, 1945, p. 167).

Carneiro Leão faz referência em sua obra ao modelo dos cursos de formação dos diretores da Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada por Anísio Teixeira em 1935. *A organização recente da educação do Distrito Federal procura preparar a cultura científica e técnica do professor, do orientador (supervisor) e do diretor de escola com um programa definido* (Leão, 1945, p. 168). O autor aponta que a formação dos diretores no Brasil era de um movimento discreto e influenciado pela cultura americana. O modelo da UDF parece-nos pioneiro na definição de um programa que contemplava todas as especialidades da administração escolar.

Antônio Carneiro Leão levantou em sua obra as principais discussões da organização e administração da década de 30, período da primeira edição do livro. O autor aprofunda-se nas questões sobre o progresso e ascensão da carreira do diretor e dentro desta temática impressiona a atualidade dos problemas e aspectos apresentados. Assim como nas demais obras sobre a administração escolar, Leão, caracteriza o diretor como uma função de várias faces e afazeres.

As primeiras considerações do estudo apontam o uso da metáfora da máquina, que se intera às influências da Administração Científica e Clássica de Taylor e Fayol. Num segundo plano podemos destacar alguns pontos de confluência a metaforização da escola como máquina, quais sejam: a necessidade da construção do conceito de administração escolar, facilmente perceptível às diretrizes colocadas pelo autor a cada função no núcleo gestor; as influências nas bases da administração fabril; a figura do diretor escolar abordada de forma multifuncional; funções para o diretor da educação; o princípio da racionalidade na percepção da divisão de funções como “peças” da escola e questões sobre o progresso e ascensão da carreira do diretor.

Para compreendermos melhor a reflexão entre os pontos elencados acima e a metáfora da máquina, explanaremos no tópico seguinte do que se trata essa metáfora e quais as suas limitações.

A metáfora da máquina

A teoria que você utiliza na observação de algo é que sugere o que você vai perceber naquilo

que observa. Isso é o retrato das obras dos pioneiros da administração escolar que tiveram como referência os estudos da administração geral.

Qualquer metáfora aponta uma visão limitada da organização, para isso servem as outras metáforas que surgem como estratégias para suprir as lacunas umas das outras. Sobre a perspectiva da metáfora organizacional da máquina, trata-se de uma visão limitada de organização que ignora os aspectos humanos, eleva a dimensão racional e estrutural e delimita-se para uma instituição que deixe ser planejada, estruturada e controlada pelo seu administrador, como peças inanimadas.

Metaforizar a escola como máquina, restringe a alguns princípios: “a máquina organizacional tem metas e objetivos; ela é planejada como uma estrutura racional de tarefas e atividades; seu desenho torna-se organograma; as pessoas são contratadas para operar a máquina e todo mundo deve comportar-se de maneira predeterminada” (MORGAN, 2002, p.33)

Como exemplo, trazemos a gravura datada de 1970 de Francesco Tonucci – “A grande máquina escolar”, nos mostra de forma metafórica a representação da escola como máquina de preparar cidadãos para o trabalho, o bem estar, a cultura, a dignidade e o poder.

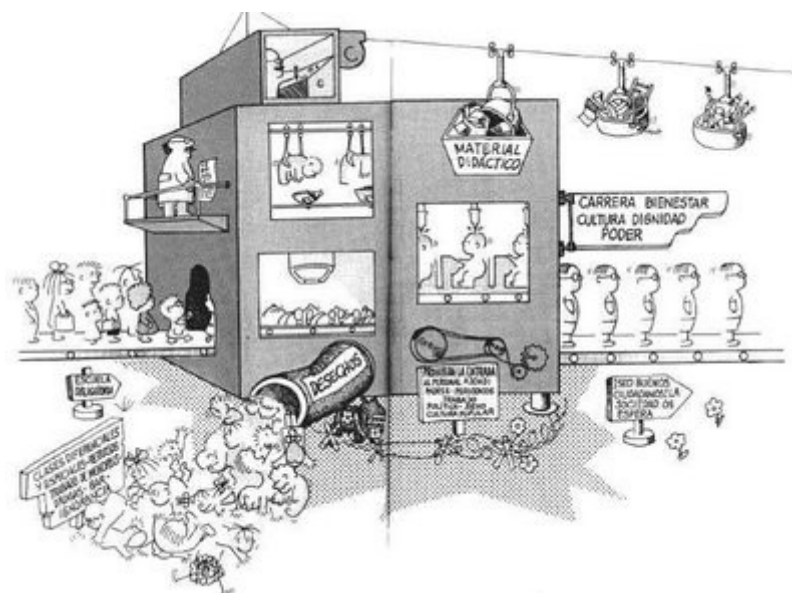


Figura 1 – A grande máquina escolar
Fonte: Google

A falha dessa orientação para as organizações dar-se ao fato da existência de pessoas no comando das ações, ou sendo comandadas para agir, em ambos os casos, as pessoas podem rebelar-se contra a mecanização do seu trabalho estagnando-o e não refletindo a mudança que se espera.

No caso da escola há visões que permeiam a identificá-la como um espaço específico e único, no entanto, ela é parte de uma sociedade, e como tal ambienta-se e participa desse processo que é o capitalismo, e nesse tocante não há como diferenciá-la das outras instituições sociais. Há

outros aspectos também importantes como a diversidade social que abrigam as escolas públicas, fruto de longas e duras conquistas pelo acesso de todas as camadas sociais ao saber de forma sistematizada. Portanto, gerir organizações onde a presença das pessoas interfere diretamente às mudanças que nelas podem ocorrer, trata-se de uma tarefa difícil, mas limitar-se ao pensamento das máquinas pode ser uma manobra de risco ao funcionamento e resultado que se espera.

Outro aspecto dessa metáfora é o treinamento: “Os empregados são frequentemente treinados para interagir com os clientes de acordo com um código detalhado de instruções e são monitorados em seu desempenho (MORGAN, 2002, p. 35). Isso nos remete a formação desses profissionais. Trazendo esses conceitos para a nossa realidade podemos imaginar que o treinamento seria a formação dos nossos professores, controlados e avaliados em seu desempenho de acordo com as políticas, códigos de conduta desses operários. Monitorados através de avaliações da educação recebendo ou não incentivos pelo resultado alcançado.

Essas organizações são geralmente de caráter burocrático, cujas expectativas de funcionamento são: rotineiras, eficientes, confiáveis e previsíveis. Max Weber (1947) discorre que a abordagem burocrática danifica o espírito humano e a espontaneidade. Outro ponto de destaque dessa metáfora é o reforço as ações individuais, como podemos identificar nas teorias clássicas de administração das empresas, como a Organização Racional do Trabalho de Taylor.

Podemos então trazer algumas considerações ao pensamento da metáfora da máquina abordado intrinsecamente na obra de Carneiro Leão, não como algo proposital, mas sim como resquício as experiências vividas naquele período e que por serem pioneiras nos deixaram um caminho a se percorrer na definição do que queremos enquanto administração das escolas públicas brasileiras.

Sua obra além de importante para a história das idéias pedagógicas do Brasil e da Administração Escolar nos apresenta a linearidade entre o passado e o presente, e quão lento são os avanços que temos alcançado para a mudança dessa visão, já que ainda é possível conviver com modelos gerenciais desse caráter em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- AMARU, A. C. Maximiliano. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. Atlas, 2007.
- ARISTÓTELES. **Rhétorique. Texte établi et traduit par Médéric Dufour e André Wartelle**. Paris: Les Belles Lettres, 1973, Tome Troisième. (Retórica - Livro III)
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- FÉLIX, Maria de Fátima C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.
- MARINHO, Iasmin da Costa. **Administração e gestão escolar: tensões e contradições** / Iasmin da Costa Marinho. — Fortaleza, 2011. 94 p.: il. Monografia apresentada na Universidade Estadual do Ceará (UECE).
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA, R. A organização do trabalho como fundamento da Administração Escolar: uma contribuição ao debate sobre a Gestão Democrática da escola. FDE, **Série Idéias** – v. 16. São Paulo, SP: 1993.
- SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995. – (Coleção educação contemporânea)
- SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007a.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, Dermeval, **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- TEIXEIRA, A. S. Que é Administração Escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Col. Anísio Teixeira; v.4)

WEBER, M. **The theory of social and economic organization**. Londres: Oxford University Press, 1947.

EIXO TEMÁTICO: GESTÃO DA EDUCAÇÃO

GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO DOS ALUNOS EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Andréia Martins de Oliveira Santo

PUC-Rio

amosanto@ig.com.br

1 - Apresentação:

O presente trabalho é parte da pesquisa de Mestrado “*Qualidade de ensino em duas escolas públicas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro: o que produz a diferença?*”, vinculada ao SOCED – Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação do Programa de Pós Graduação da PUC-Rio. Tal dissertação consistiu em um estudo comparativo entre duas escolas que apresentaram diferentes resultados em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações oficiais: uma com resultados acima das médias municipal e nacional para o 9º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil de 2005 e 2007 (Escola A) e outra com resultados abaixo dessas médias, nas mesmas avaliações (Escola B).

A investigação buscou identificar quais poderiam ser os elementos, em cada contexto escolar, capazes de fazer a diferença na produção ou não da qualidade de ensino. A análise do material empírico (*survey* SOCED-2009 constituído por questionários aplicados para pais, alunos e professores das duas escolas; registro de campo e entrevistas com membros das direções) permitiu identificar as características organizacionais e sociopedagógicas de cada unidade de ensino; delinear os perfis socioeconômico e sociodemográfico dos agentes educativos (professores, pais e alunos); descrever a relação família-escola; identificar as práticas pedagógicas e perceber a relação estabelecida entre o poder público e as escolas.

O estudo, que teve como referência teórico-metodológica a obra de Pierre Bourdieu e manteve diálogo com importantes autores da Sociologia da Educação, concluiu que a gestão das escolas se destaca dentre os elementos que podem ser considerados na compreensão das diferenças encontradas no desempenho dos alunos.

Neste artigo, serão apresentados aspectos que diferenciam as escolas quanto à gestão, destacando características organizacionais, de infraestrutura, do trabalho pedagógico, de clima escolar e da relação com as famílias, que interferem na produção ou não da qualidade de ensino, medido aqui pelo resultado de desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Para tanto, inicialmente, será apresentada uma caracterização de cada escola, construída a partir de dados dos *survey* SOCED-2009 e do material das entrevistas e visitas de campo realizadas

pela equipe de pesquisa. Apesar da proposta de um estudo comparativo, optou-se por se fazer essa descrição separadamente, na tentativa de se fazer um “retrato” de cada instituição.

A análise dos dados também demonstrou diferenças significativas na relação das famílias com o processo de escolarização das famílias e dos mecanismos utilizados por cada unidade de ensino para incentivar a participação dos pais no cotidiano escolar, o que será apresentado na sequência.

A relação entre desempenho escolar e conteúdo desenvolvido pelos professores durante o ano letivo, na relação entre o previsto e o real, se destacou como elemento que distintivo resultado das práticas pedagógicas e aspectos organizacionais das escolas, apresentado a seguir.

2- “Retratos” das Escolas

Dentro da perspectiva das pesquisas que se agrupam sob o termo de pesquisas sobre a eficácia da escola, a escola é uma organização social “que, como tal, tem um funcionamento específico, desenvolve um sistema particular de relações entre os atores, define seu próprio conjunto de regras, normas, avaliações e expectativas em relação ao aluno.” (BRESSOUX, 2003)

Considerando as escolas de nossa pesquisa, constatamos que, apesar de fazerem parte de uma mesma rede de ensino público e estarem sob a mesma Coordenadoria Regional de Educação⁵⁷, apresentam características bem peculiares que as distinguem significativamente, desde a relação estabelecida com o poder público, passando pelos aspectos organizacionais e de gestão, pelas relações interpessoais entre os agentes educacionais (professores, pais e alunos), pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico, dentre outros elementos que poderão nos indicar o que produz a qualidade de ensino ou não, considerando que também os resultados de desempenho dos alunos dessas escolas se distanciam.

2.1 - Escola A:

A primeira impressão que temos quando entramos na escola, desde a recepção pelo funcionário que fica no portão, é de um ambiente organizado e cuidado. Mesmo nos horários de início dos turnos, onde há grande circulação não só de alunos como também de pais, professores e funcionários da escola, percebemos organização e rotina já estabelecida. Todos parecem saber exatamente o que fazer. Os alunos formam, sem qualquer resistência, por ordem de tamanho e as turmas são chamadas a subir pela diretora adjunta. Os professores já estão nas salas aguardando para iniciar as atividades. Mesmo com os alunos mais velhos, do 6º ao 9º anos, o momento é de disciplina, organização e demonstração de um hábito formado na escola. Segundo a diretora adjunta “os alunos já estão habituados. Temos mais trabalho nos meses de fevereiro e março, período de adaptação principalmente de alunos novos.” (diretora adjunta, Escola A)

⁵⁷ As unidades de ensino são submetidas à 4ª Coordenadoria Regional de Educação e estão localizadas em bairros vizinhos, Bonsucesso (Escola A) e Maré (Escola B), da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Dados obtidos no site da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro⁵⁸ informam que, em 2009, ano da aplicação dos questionários da pesquisa do SOCED, a Escola A atendeu a 1.378 alunos, distribuídos em 42 turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola apresentava em seu quadro 43 professores (20 de 1º segmento e 23 de 2º segmento), 1 professor de sala de leitura, 4 estagiários, 3 serventes, 4 merendeiras, 1 agente educador e 2 agentes administrativos.

O prédio da escola, que foi fundada em 1935⁵⁹ e reformada em 1985, conta com três pavimentos. No primeiro, está localizada a parte administrativa da escola, sala de professores, refeitório, pátio interno, banheiros de alunos e de professores, sala de leitura⁶⁰, sala de aula destinada à Educação Infantil. Há também, nesse pavimento, mas em uma área rebaixada, uma pequena quadra de esportes coberta que não segue às dimensões oficiais. No segundo pavimento, há nove salas de aula e uma sala de informática. No terceiro pavimento, há dez salas de aula e uma sala de recursos⁶¹. Dentre as dez salas de aula desse pavimento, sete são adaptadas para atender a demanda de matrícula do 1º segmento. Segundo a diretora, a escola foi projetada para acomodar 936 alunos, mas a procura é grande e o atendimento sempre ultrapassa esse número, assim, salas maiores foram transformadas em duas menores, para que novas turmas fossem abertas. Com o espaço pequeno dessas salas, com dimensões inferiores a 25m², no verão, o calor dificulta muito o bom andamento das aulas, segundo declarações de professoras que trabalham nesses espaços adaptados.

Além dos espaços já citados, a escola possui uma área com brinquedos para os alunos da Educação Infantil e um almoxarifado para guardar material pedagógico. Não há auditório nem laboratório de ciências. A escola também não é adaptada para atender alunos com dificuldades de locomoção.

A gestão da escola

A equipe de direção é formada por uma diretora, uma diretora adjunta e uma coordenadora pedagógica. Todas têm nível superior e já estão na escola há mais de 20 anos. Além disso, há um funcionário de apoio à direção, dois agentes administrativos e um agente educador para o 1º turno.

A diretora, que não circula muito pelos andares superiores da escola por problemas de saúde, está sempre atenta a tudo que acontece, seja pela localização de sua mesa de trabalho, dentro da secretaria que é cercada por janelas de vidro que facilitam a visão do portão de entrada e do pátio,

58 Site oficial da Secretaria Municipal de Educação: <http://www2.rio.rj.gov/cartela>, acessado em julho de 2010.

59 Essa data foi informada pela direção da escola, mas não consta registro oficial que confirme essa informação.

60 Sala de leitura é o nome dado ao espaço da biblioteca da escola que tem um professor, e não um bibliotecário, responsável pela elaboração de projetos de incentivo a alunos e professores.

61 Salas de recursos são salas equipadas para atender a alunos com necessidades educacionais especiais.

seja pelo circuito interno de TV, equipado com câmaras em todos os andares da escola. A mesma declara que seu trabalho é pautado na *“pedagogia do respeito”* onde o fundamental é a disciplina: *“Escola sem disciplina não funciona.”* Diz que divide as tarefas com a diretora adjunta e com a coordenadora pedagógica, mas que *“algumas coisas ela mesma tem que resolver”*. Segundo ela, *“Eles (os alunos) têm que reconhecer a autoridade do diretor.”*

O trabalho do coordenador pedagógico

A coordenadora pedagógica tem mais de 23 anos na Escola A, onde também atua como professora de Educação Física. Esse acúmulo de funções resulta em uma carga-horária integral na escola, todos os dias do início ao final dos turnos. Apesar dessa extensa carga-horária, declara não ter muito tempo para acompanhar o trabalho dos professores mais de perto e, sendo assim, lança mão de algumas estratégias para acompanhar o trabalho, principalmente, do segundo segmento. Declara que na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental (turmas de EI ao 5º ano) tem maior possibilidade de acompanhamento já que há apenas um professor em cada turma e que também existem os Centros de Estudos quinzenais, quando os alunos são liberados mais cedo e os professores se reúnem para discutir as ações pedagógicas para as turmas desses segmentos.

Com os professores dos 6º ao 9º anos, segundo segmento, o acompanhamento fica mais difícil por conta da dinâmica dos próprios professores. O Centro de Estudos é preferencialmente às quartas-feiras, mas não consegue reunir todos os professores. A estratégia para acompanhamento da coordenação pedagógica, já que não é possível assistir as aulas, é verificar sempre os diários escolares e os cadernos de representantes de turma, instituído para melhor acompanhamento do que acontece nas aulas.

Mesmo não conseguindo acompanhar muito de perto as atividades pedagógicas e nem ter muito espaço para se reunir com os professores dos dois segmentos, a coordenação pedagógica parece bem atuante e sempre buscando estratégias, junto com o corpo docente, para solucionar as dificuldades que surgem no cotidiano da escola.

2.2 - A Escola B:

A primeira impressão que se tem da escola é de certa desorganização e até mesmo falta de cuidado com o prédio. O muro de entrada está pintado com um trabalho de grafite pouco conservado e o portão de entrada, está muito pichado. Depois que passamos por ele, há outra grade com um cadeado cuja chave fica em poder de um funcionário, que nem sempre se encontra presente, dificultando o acesso à escola. Chegando ao pátio interno, que é bastante amplo, encontramos uma larga escada de acesso ao segundo andar, um portão para um prédio anexo, onde há cinco salas, e ainda outra entrada que dá acesso ao corredor onde ficam as salas da coordenação pedagógica, apoio escolar, banheiro de professores, sala de professores, sala de leitura, sala da

direção e a secretaria onde há uma grande janela aberta com um balcão para atendimento. Raras foram as vezes em nossas visitas em que encontramos um funcionário na secretaria. O agente administrativo trabalha em um computador dentro da sala da direção. Nesse pátio ainda temos um corredor que dá acesso aos banheiros de alunos, a algumas salas de aula e ao refeitório.

No segundo andar do prédio principal, encontramos uma área ampla que tem dois corredores, um para cada lado, que dão acesso às salas de aula, que são amplas, mas pouco conservadas.

Para 50% dos professores que responderam ao questionário a infraestrutura física da escola *não é adequada*, 41% declaram ser *adequada*, enquanto 9% desse mesmo grupo de professores se colocarem *indiferentes* à questão. Apesar de ser uma escola com uma grande área construída, com salas amplas, a estrutura do prédio não é bem conservada. Não há auditório, sala de informática ou laboratório de ciências. A quadra de esportes necessita de reforma estrutural assim como toda a parte elétrica. Não há pontos de energia em todas as salas, assim, os aparelhos de televisão recebidos no final de 2008⁶² ficam impossibilitados de utilização, como pudemos observar em uma sala de 9^a ano onde aplicamos questionários de alunos. O aparelho estava no local destinado para ele, em “gaiolas” com cadeados conforme orientação da SME, mas não havia como ligar porque a sala não tinha ponto de energia próximo ao aparelho. Sobre essa situação, a professora que estava na sala comenta que tudo na escola “*era pra inglês ver, só para tirar foto*”.

A escola foi construída, na década de 80, para ser uma escola de educação profissional, o que não se concretizou devido à grande demanda por ensino regular por parte da população que começava a se estabelecer no local, em virtude da construção de alguns conjuntos habitacionais pelo governo federal na região.

Segundo dados obtidos no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2009, ano da aplicação dos questionários da pesquisa do SOCED, a escola declarou ter 1.712 alunos, distribuídos entre as classes de Aceleração 2, Classe Especial, Realfabetização e 1º ao 9º ano Ensino Fundamental, todos em atendimento em horário parcial. A escola possui 29 salas, uma quadra de esportes e um anexo para Educação Infantil.

A escola está inserida no *Projeto Escolas do Amanhã* desde 2009, mas já apresentava histórico de muitos projetos, o que parece incomodar alguns professores. Em 2010, foram desenvolvidos na escola nove projetos distintos, alguns da SME e outros do MEC⁶³.

62 No final da gestão do prefeito César Maia, em dezembro de 2008, todas as escolas da Rede Municipal de Educação receberam um aparelho de televisão para cada sala de aula.

63 Fórmula da Vitória (para analfabetos funcionais do 6º ano), Autonomia Carioca (para alunos do 7º e do 8º anos com defasagem série/idade de 2 anos), Lego Education (alunos do 1º ao 9º anos), Cientistas do Amanhã (projeto de Ciências para todas as turmas, dentro do Escolas do Amanhã), Alfa e Beta (metodologia de alfabetização para alunos do 1º ano), Nenhuma Criança a menos (para alunos com baixo desempenho na Prova Rio inserido em turma regular, junto com alunos com boa média, mas com atividades para casa e “olhar” diferenciado da professora de turma), Mais Educação (projeto do MEC para 120 alunos com atividades no contraturno de 2ª a 6ª feiras, fazendo obrigatoriamente oficina de

Quanto à clientela, a escola se caracteriza por ser uma escola de comunidade, atendendo majoritariamente a alunos moradores das comunidades da Maré que são próximas à escola, como Vila do João, Conjunto Esperança e Vila dos Pinheiros, e de Manguinhos.

A gestão da escola

O *survey* nessa escola foi realizado em novembro de 2009, através da aplicação de questionários para pais, alunos e professores do 9º ano ensino fundamental. Já as entrevistas e a maior parte das observações ocorreram em 2010, ano peculiar para a escola já que a diretora, após várias denúncias de professores e de fiscalização da 4ª CRE foi ameaçada de exoneração e recorreu a licenças médicas de maio até setembro de 2010, quando foi exonerada. Neste momento, tomou posse, por ato da 4ª CRE, a coordenadora pedagógica que já se encontrava à frente da escola durante todo esse período. Depois da exoneração da direção em setembro, segundo relatos da nova diretora empossada, o objetivo maior foi organizar o trabalho administrativo. Quanto ao pedagógico, *isso só poderá ser visto no próximo ano.*

Essas informações são fundamentais para que possamos entender os problemas dessa escola que teve por mais de 17 anos uma direção, segundo dados obtidos nas entrevistas, pouco presente e que, nos últimos anos, começou a estabelecer uma relação conflituosa com professores, funcionários e alunos.

Segundo relato da nova diretora, com o aumento do número de turmas de segundo segmento, por uma demanda da comunidade, a escola recebeu professores novos nos últimos anos, renovando o grupo: 50% está na escola há até 5 anos (23% há menos de 1 ano e 27% de 1 a 5 anos) e 50% há 6 anos ou mais (23% de 6 a 9 anos e 27% há mais de 10 anos). O grupo mais antigo era bastante coeso e participava dos encontros promovidos pela diretora que se preocupava muito com as relações interpessoais de uma maneira bastante peculiar. Segundo a coordenadora pedagógica dessa escola, “*Há momentos em que eu acho que a diretora antiga misturava muito a vida particular, a família, com a escola. O grupo de professores se reunia muito pra fazer festa na casa dela. Íamos todos, porque ela ia cozinhar. Só que essa coisa de grupo, não havia muito para o trabalho pedagógico.*”

Como já mencionado anteriormente, a gestão da SME iniciada em 2009, trouxe mudanças na dinâmica do trabalho nas escolas e o diretor passou a ser “mais cobrado” em relação a horário e a cumprimento das tarefas inerentes à função. Segundo a então coordenadora pedagógica da escola, a diretora antiga não soube lidar bem com essa situação o que acabou desencadeando uma postura

Letramento ou de Matemática e Dança, Pintura, Teatro ou Jornal), Segundo turno cultural (projeto do Ministério da Cultural de oficina de gaita para 10 alunos de séries variadas); Projeto de Estagiários (dentro do Escolas do Amanhã em 2010 havia 4 estagiários na escola: 2 na sala de leitura e 2 no reforço escolar, sendo um de Língua Portuguesa e um de Matemática).

autoritária em relação aos professores, funcionários e alunos, tratando a todos com aspereza, o que desagradou, principalmente, ao grupo de professores mais novos que começou a se manifestar. O grupo antigo reconhecia que os novos professores estavam com razão, mas como já havia estabelecido vínculo com a direção, muitos não se posicionaram.

No final de 2010, a escola inicia um processo de renovação, o que foi observado na última reunião pedagógica do ano, momento em que foi apresentada aos professores a proposta da escola para 2011. O sentimento percebido era de recomeço, com clara intenção de se potencializar o que era considerado positivo para o grupo, o relacionamento entre a equipe, agora voltado mais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A escola inicia o ano de 2011 com diretor, diretor adjunto e coordenador pedagógico e recebeu vários professores novos no final de 2010.

O trabalho do coordenador pedagógico

Como já foi relatado, durante quase todo o ano letivo a coordenadora pedagógica ficou responsável, extraoficialmente, pela escola, já que a diretora esteve licenciada e a diretora adjunta, por questões de saúde e desgaste, não se colocou à frente da escola. A função de coordenação pedagógica não era exercida em horário integral já que a profissional tinha duas matrículas e, como em uma delas passava pelo período de estágio probatório, não podia ser liberada da regência de turma e era responsável, no turno da manhã por uma turma de primeiro segmento. Observamos que o trabalho em sala de aula ficou, também, bastante comprometido, já que a todo tempo a professora/coordenadora era solicitada para resolver situações na escola, ficando ausente, deixando, muitas vezes, a turma sem nenhum responsável.

3 - Relação família-escola:

A partir da análise do material empírico dessa pesquisa – que inclui entrevistas, observações de campo e questionários – buscou-se identificar como as famílias se mobilizam para o processo de escolarização dos filhos e as escolas incentivam a participação dos pais no cotidiano escolar.

Participação das famílias na vida escolar dos filhos

A participação familiar na vida escolar dos filhos pode ser percebida pela presença dos pais na escola, atendendo às convocações para reuniões com o grupo de pais ou individuais, ou pelo acompanhamento das tarefas escolares realizadas pelos filhos. Essa participação pode estar influenciada pelo grau de mobilização das famílias em relação à educação, mas também depende de questões práticas, como tempo disponível, principalmente, para as idas à escola.

Em nosso estudo, os dados demonstram a preocupação dos pais com a escolaridade dos filhos, que nem sempre passa pela rotina de estudar com os mesmos. Dentre as ações realizadas pelos pais, aquelas que demonstram uma atitude de acompanhamento/supervisão parecem estar mais presentes no cotidiano familiar, nas duas escolas. Contudo, os percentuais da Escola A são mais expressivos, o

que poderia, em uma análise inicial, demonstrar um grau maior de mobilização das famílias dessa escola quanto ao bom desempenho escolar dos filhos. No entanto, não podemos deixar de considerar que os pais da Escola A declaram ter um nível maior de escolaridade (67% Ensino Fundamental⁶⁴, 27% Ensino Médio, 5% Ensino Superior e 1% Pós-graduação) que os da Escola B (82% Ensino Fundamental e 18% Ensino Médio), e que esses pais podem não se sentir à vontade em estudar com os filhos, já que muitos estão em nível acima de escolaridade atingida pelos pais. Essa situação nos remete a tendência de relacionar a participação escolar com nível de escolaridade dos pais, o que não nos parece ser muito consistente, já que, mesmo pais analfabetos podem dar sua contribuição no processo de escolarização do filho, mesmo que seja apenas demonstrando interesse e disponibilidade de tempo para sentar e acompanhar a realização da tarefa escolar. Muitos são os casos de pais que despertaram o interesse para retornar, ou mesmo iniciarem sua trajetória escolar, incentivados pela aproximação do universo escolar dos filhos.

O diálogo familiar sobre a escola e os estudos pode ser uma estratégia importante para o acompanhamento dos pais, diante da dificuldade de acompanhamento direto na realização das tarefas escolares. É preciso também considerar que o universo da pesquisa é de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 14 e 18 anos, fase em que os alunos apresentam maior autonomia em relação à vida cotidiana e também em relação às questões da escola. Analisando os dados dos questionários de pais, percebemos altos percentuais em relação ao diálogo familiar sobre escola e estudos em geral. Contudo, há uma sensível diferença entre os dados das Escolas A e B, que parece sugerir haver maior diálogo sobre a escolarização dos filhos nas famílias da Escola A: 86% dos alunos da Escola A e 79% da Escola B declaram haver diálogo, em maior ou menor medida, sobre a escola onde estudam; 91% da Escola A e 84% da Escola B, somados os percentuais das opções *quase sempre* e *Sempre* declaram haver diálogo sobre os estudos.

Presença dos pais no cotidiano da escola

As duas escolas seguem orientação da SME quanto à realização de reuniões regulares no final de cada semestre para entrega do Boletim Escolar com o rendimento dos alunos. Além disso, quando surgem situações individuais, as famílias podem ser convocadas pelas escolas. Essas convocações podem ser para tratar de assuntos relacionados a questões que estejam criando dificuldades no aprendizado do aluno ou para informar o percentual de faltas dos alunos, conforme orientação da SME para controle do Programa Bolsa Família.

Segundo dados do *survey* SOCED, a maioria das famílias das duas escolas declara atender às convocações das direções tanto nas reuniões de pais quanto nas convocações individuais.

⁶⁴ Para a análise, os dados de escolaridade foram agrupados por segmento de ensino. Não foi considerada a conclusão do mesmo e sim se o respondente chegou a esse nível de ensino.

Esses dados foram apresentados, separadamente, para os professores das duas escolas em reuniões da equipe SOCED com as equipes pedagógicas (professores, coordenadores pedagógicos e direção) e, em ambas as instituições, houve uma reação imediata de discordância dos professores.

No grupo da Escola A, alguns professores indicaram que a surpresa em relação ao percentual de 79% de pais que declararam ir *sempre* às reuniões de pais se dava, principalmente, pelo fato da pesquisa focar alunos do aluno 9º ano, onde a participação dos pais no acompanhamento escolar é menor. Houve uma pequena discussão, mas logo os professores concordaram que, de fato, o índice de participação dos pais em reuniões convocadas pela escola é alto quando comparado aos de outras escolas da rede pública. Assim, aceitaram melhor o percentual de participação declarado pelos pais.

Já na Escola B, alguns professores também não concordaram com o alto percentual de presença dos pais na escola, mas logo lembraram do perfil das turmas que responderam ao questionário que, principalmente, as do turno da manhã, tinham pais mais participativos. Outro aspecto que poderia justificar maior participação dos pais é o fato da escola B estar incluída no Programa Escolas do Amanhã, da SME, que prevê distribuição de *kits* de material escolar e uniformes, preenchimento de cadastros, dentre outras demandas que exigem a presença dos pais, o que poderia refletir nos altos percentuais de ida à escola. A coordenadora pedagógica da escola também concorda que há participação dos pais nas reuniões, mas destaca diferença de participação entre as turmas: *“As piores turmas, os pais não vêm ou vêm poucos. Agora, as turmas 1, 2 e 3 vêm em peso. Querem saber, querem ver nota.”* (Coordenadora pedagógica, Escola B)

Quanto às convocações individuais, as duas escolas adotam estratégias diferenciadas e conseguem resultados bem distintos. Na escola A, quando há convocação de responsáveis, a escola insiste muito com o aluno, o que nem sempre é fácil. Segundo a coordenadora pedagógica *“Os (alunos) que mais precisam, o pai nunca atende.”* A escola não desiste enquanto o responsável não comparece: telefona, manda telegrama e lança mão de estratégias de muita pressão em cima do próprio aluno:

“Enquanto o aluno não trazer sua mãe ou o pai não volta a assistir aula. Fica na secretaria copiando texto, fazendo exercício. Aí o aluno insiste em casa e, às vezes, vem uma avó, traz a irmã mais velha. Eles são assim... há casos de aluno que o pai não quer comparecer, não se incomoda, e para você trazer esse pai aqui, tem que ser muita pressão, e muita pressão em cima do aluno.” (coordenadora pedagógica, escola A).

Mas, esses casos são minoria, pois o perfil das famílias da escola é de *“comparecimento, de comprometimento, de ouvir, pelo menos vir aqui e ouvir o que a gente tem a dizer. Eles vêm.”* Já a escola B, a convocação fica por conta dos professores, e a respostas dos pais é muito pequena. A resposta positiva das famílias da Escola A pode ser reforçada pela disponibilidade apresentada por essa escola em receber as famílias, percebidas pelos responsáveis, quando as mesmas solicitam. Já o

percentual de resposta dos pais da Escola B demonstra haver menos abertura para o atendimento aos pais fora das reuniões convocadas pela escola: menos da metade dos pais (45%) consideram que a escola sempre os ouve e 14% que a escola nunca os ouve e 41% que a escola às vezes os ouve.

Apesar dessa aparente semelhança de interesses, há diferenças percentuais significativas: 95% para Escola A e 75% para a Escola B em relação à oferta de ensino de qualidade, 97% para a Escola A e 81% para a Escola B em relação à disciplina oferecida pela escola e 90% para a Escola A e 62% para a Escola B em relação ao grau de exigência sobre o aluno.

Segundo a coordenadora pedagógica da Escola A, a marca da escola é a direção aliada à disciplina e comprometimento da equipe e que a escolha dos pais pela escola também considera esse aspecto: “*Os pais escolhem a escola por causa da direção e, principalmente, porque gostam muito da disciplina daqui. A marca registrada da escola é a direção aliada à disciplina e ao compromisso. (...)*” (coordenadora pedagógica, Escola A)

A abertura da escola para o diálogo com pais também é considerado um aspecto *muito importante*, porém em maior grau para a Escola A (91%) que para a Escola B (75%). Essa diferença pode ser reflexo de maior investimento da equipe pedagógica da Escola A na aproximação com os pais. A diretora tem o hábito de estar no portão da escola para receber os alunos no início dos turnos, momento em que os pais podem ter acesso à direção, e há uma rotina de reuniões incorporada à dinâmica da escola, informada aos pais logo no início do ano letivo, quando são convocados pela direção, para uma reunião onde são passadas as regras da escola. Esse encontro, que marca a preocupação com a ordem e a disciplina na unidade escolar, é realizado por turno pela diretora. De acordo com dados da própria direção, essas reuniões mobilizam cerca de 400 pais em cada turno, o que se constitui em um número bastante expressivo haja vista que a escola teve um atendimento de cerca de 1300 alunos em 2009.

O aspecto *escola bem falada* é considerado tanto pela Escola A (87%) tanto pela Escola B (53%), mas, novamente, percebemos diferenças percentuais bastante significativas entre as duas escolas. Esse aspecto expressa a importância das redes sociais interferindo nas escolhas dos pais, o que pode ser reforçado com os percentuais de respostas da pergunta *Onde você conseguiu informações para escolher a escola do seu filho?*, quando 64% dos pais da Escola A e 57% da Escola B declaram ser de sua rede social (parentes e amigos). A Escola A já era considerada uma escola de qualidade na região mesmo antes da adoção dos sistemas de avaliação oficial pelos governos federal e municipal. Os bons resultados nas provas oficiais, segundo a diretora, só comprovam o que já era reconhecido anteriormente, verificado pelas históricas filas de pais na frente da escola no período de matrícula da Rede Municipal de Ensino.

Esses percentuais reforçam a tendência encontrada nas pesquisas de que famílias de classes

populares, apesar do momento de incertezas e de crise da escola pública, ainda buscam na escola a possibilidade de inculcação no aluno da ética do trabalho, valorizando a disciplina, o trabalho e o esforço, necessários não só para o mercado de trabalho como para a vida social. Além disso, contrariam a imagem do senso comum enfatizada, muitas vezes pela mídia, de que famílias de classes populares não valorizam a educação.

Conteúdos menos formais, mais ligados ao que as famílias poderiam dividir com a escola na formação do aluno, aparecem com percentuais menores, mais ainda assim significativos: 71% dos pais da Escola A e 77% da Escola B concordam que cabe a escola contribuir para a promoção da felicidade, 64% da Escola A e 59% da Escola B para desenvolver o espírito crítico e 64% de pais da Escola A e 68% da Escola B para promover a autonomia.

4 – Desenvolvimento do currículo: previsto x real

A implantação dessa rotina de provas bimestrais e da Prova Rio reforça a tendência da rede municipal de acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas, tendo em vista o aumento dos índices nas avaliações em larga escala e, conseqüentemente, uma melhor colocação da rede municipal no *ranking* nacional para esse segmento de ensino.

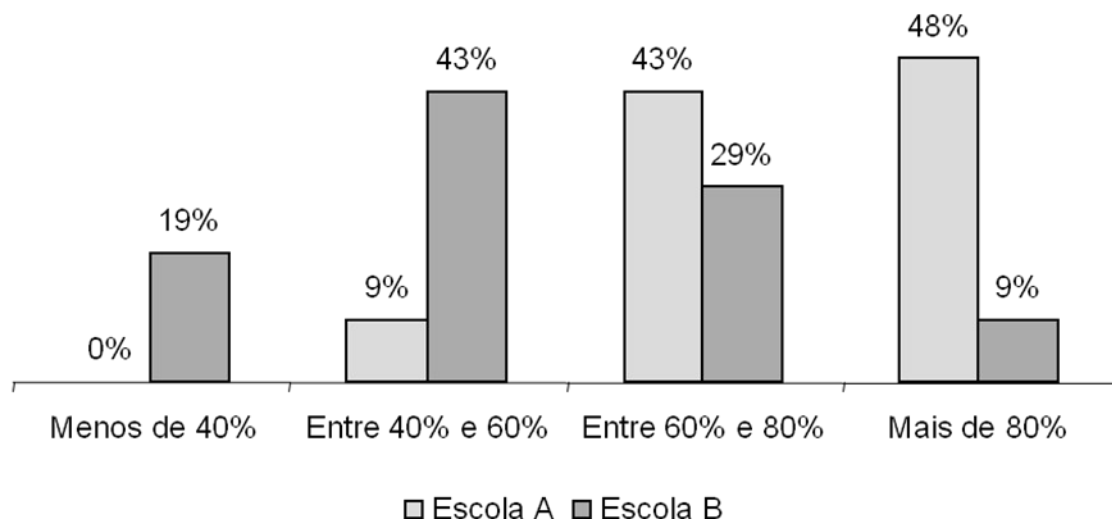
Segundo a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball, a política de controle do que é desenvolvido nas escolas da rede municipal de educação pode não surtir os efeitos esperados, diante da diversidade e das demandas das escolas e do contexto no qual estão inseridas.

Assim, é preciso considerar elementos que podem interferir na relação entre o currículo determinado pela administração municipal, que é atravessado pelas exigências políticas atuais, e o currículo real, aquele, de fato, desenvolvido nas escolas.

Em nossa pesquisa, as diferenças nos aspectos organizacionais e estruturais de cada escola, que estão sendo apresentadas no decorrer desse trabalho, certamente, podem estar refletindo na realização do trabalho escolar, resultando em diferenças muito significativas em relação ao desenvolvimento do conteúdo estabelecido pela SME.⁶⁵

Gráfico 1: Relação de conteúdos previstos e desenvolvidos

65 O questionário de professores do *survey* SOCED 2009-2010 incluiu a pergunta: “Em geral, que percentual dos conteúdos previstos você tem conseguido desenvolver ao longo do ano?”



Fonte: questionário de professores do survey SOCED, 2009

Comparando as frequências das respostas das Escolas A e B, podemos observar percentuais bastante distintos: 48% dos professores da Escola A declaram que desenvolvem mais de 80% dos conteúdos enquanto apenas 9% da Escola B o fazem. Considerando que a Escola B apresenta resultados insatisfatórios nas avaliações oficiais, que cobram os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, já poderíamos esperar que o desempenho dos alunos dessa escola não fosse satisfatório.

Para além de bons resultados nas avaliações oficiais, sejam as da rede municipal ou aquelas realizadas pelo MEC, o fato que se coloca é que alunos da Escola B ficam em grande desvantagem em relação aos alunos a Escola A no que diz respeito ao direito da cidadania escolar.

Segundo BRANDÃO (2009) a escola é uma instituição criada pela sociedade com dois objetivos específicos: ser um espaço de socialização secundária e “fornecer a crianças e jovens condições de adquirir conhecimentos e habilidades tipicamente escolares necessários ao exercício pleno da cidadania na vida moderna”. A aquisição de tais conhecimentos escolares (leitura, escrita, cálculo e conhecimentos básicos de história, geografia e ciências) garante o direito à cidadania escolar, além de proporcionar condições dos mesmos serem mais respeitados e preparados para exigirem seus direitos de cidadão.

Práticas de controle do desenvolvimento de conteúdo

Além das estratégias de controle utilizadas pela SME, claramente a adoção de provas bimestrais únicas, as escolas também podem desenvolver em sua rotina, práticas para controle do conteúdo desenvolvido, ficando à critério de cada unidade de ensino realizar avaliações internas

para compor a nota final do aluno em cada disciplina.

Em nosso estudo, a Escola A adota um calendário de prova única por série. Todos os alunos daquela série, independente de qual seja o professor da turma, fazem a mesma prova. A diretora diz que, inspirada na diretora de outra escola onde trabalhou antes de vir para essa escola, instituiu as provas únicas, por série, acreditando que com essa medida seja possível controlar as falhas do ensino em cada turma. Esse período de provas é bastante marcado na escola e a direção faz questão de afixar cartazes em vários locais, inclusive nos banheiros, tanto de alunos como de professores.

Nessa escola, também há metas claras por série que são passadas para o professor no início do ano. O professor sabe o que tem que desenvolver com o aluno daquela série. O professor também recebe um relatório da turma que vai receber no ano seguinte, feito pelo professor do ano anterior. Nesse relatório, constam dificuldades de alguns alunos, assim como os destaques “positivos” em relação à aprendizagem. Segundo a coordenadora pedagógica, é uma maneira do professor já conhecer o grupo que vai receber⁶⁶.

Não foi possível identificar na Escola B estratégias para o acompanhamento do conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula. Os professores decidem, individualmente, como e quando será a avaliação dos alunos. Essa prática, de um lado, poderia indicar maior autonomia para o trabalho docente, mas, por outro, estaria demonstrando a falta de coesão da escola em relação aos elementos norteadores das ações pedagógicas.

O modelo de avaliação utilizado pelos professores das duas escolas, em geral, não difere muito: a maioria declara utilizar trabalho de pesquisa e em grupo, demanda tarefas para casa e utiliza questões discursivas para avaliar seus alunos.

As maiores diferenças observadas são em relação à utilização de atividades práticas (100% Escola A e 82% Escola B) e testes de múltipla escolha (68% Escola A e 27% Escola B). Como as avaliações oficiais seguem o modelo de múltipla escolha, essa diferença poderia colocar os alunos da Escola A mais familiarizados com esse modelo de avaliação, facilitando a realização das provas oficiais e interferindo nos resultados.

5 - Considerações finais:

O caminho percorrido nessa investigação, através da análise do material empírico e o diálogo com a literatura da área, oferece uma gama de possibilidades de interpretação do universo pesquisado em toda sua complexidade, resultando em interpretação, que, certamente, não é a única possível, e sim uma dessas possibilidades, que poderá, ser repensada, a partir da perspectiva de que resultado de pesquisa é sempre algo provisório, a ser retomado e aprimorado.

⁶⁶ Isso pode não ser uma boa estratégia já que nem sempre é bom ter referências mais cristalizadas.

A relação do percentual dos conteúdos previstos e desenvolvidos nas duas escolas já é indício de dificuldade de funcionamento, principalmente, da Escola B. O fato de essa escola estar localizada dentro uma área favelizada nos parece ser fundamental para uma análise das diferenças entre elas. Embora fazendo parte da mesma administração municipal, a Escola B fica “esquecida” pela administração local enquanto a Escola A, na mesma área, mas fora da favela, tem encontrado condições inteiramente satisfatórias o desenvolvimento de seu trabalho. O preconceito contra a favela e seus moradores poderia estar gerando esse “esquecimento” (PEARLMAN, 1977).

Na medida em que o Estado não atende eficazmente os direitos básicos da população, abre espaço para o surgimento de outros problemas que vão gerar necessidades de novas políticas, muitas vezes de caráter compensatório, para suprir os direitos básicos dos cidadãos nas áreas de saúde, segurança, cultura, lazer, educação, dentre outras. O que justificaria, por exemplo, no caso estudado, a demora para a exoneração da diretora da Escola B que já mostrara indícios de mau serviço prestados à população escolar?

A morosidade na resolução dessa situação revela a pouca atenção do Estado aos serviços oferecidos em territórios mais empobrecidos, o que favorece a instauração de novos estigmas e preconceitos sobre sua população e de proposição novas políticas públicas, como por exemplo, o *Projeto Escolas do Amanhã*. Este projeto pressupõe mais recursos, mais atividades didático-pedagógicas, premiação para os profissionais das escolas, parcerias com instituições externas, indicando o descrédito da própria SME, nas condições de funcionamento da escola pública. Projetos como esse determinam a alocação de verbas sem considerar as condições reais de funcionamento dessas escolas e acabam por aumentar as desigualdades educacionais já existentes.

Considerando a relevância do papel da direção da escola (NÓVOA, 1995) para efetividade do trabalho escolar, fica evidente a necessidade de um maior monitoramento por parte das CREs da gestão das escolas, não apenas no sentido de controle (o que acredito ser necessário também) mas de acompanhamento e supervisão.

Deveria ser preocupação da SME, as condições de trabalho nas escolas e a própria formação desse gestor não apenas nos aspectos mais técnicos, mas da dimensão política que um desempenho comprometido dessa função exige. O excessivo foco nas questões burocráticas torna o diretor da escola sobrecarregado de tarefas administrativas-burocráticas e sem espaço para promover a reflexão com suas equipes de professores sobre a ação educacional da escola.

Apesar de todas as críticas que possam ser feitas em relação às ações propostas pela SME, percebem-se ações políticas visando alternativas para o enfrentamento da falta de qualidade do ensino oferecido na cidade do Rio de Janeiro, nos últimos anos, mensurada pelos indicadores nacionais. No entanto, a análise dessas políticas vai requerer estudos mais aprofundados para

avaliação do impacto real dessas ações. Por ora, fica apenas a impressão de que muitas dessas ações não estão sendo “implementadas” de fato, ficando só no papel e na lista de ações da SME, por não considerar, no momento de sua elaboração, o contexto das escolas onde serão desenvolvidas e mais que isso, não contar com a participação dos profissionais nessa construção e nem com a adesão voluntária das equipes das escolas.

Embora seja notório os esforços das várias instâncias do poder para a garantia de ensino de qualidade, nesse trabalho percebido por ações da SME e do MEC, ainda temos que percorrer um longo caminho para alcançar, de fato, a democratização de acesso ao ensino de qualidade para todos.

6 - Referências bibliográficas:

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22. n. 80. p.97-108, abr. 2009.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista. Revista da Faculdade de Educação da UFMG. Trad. Isabel Cristina Rabelo Gomes. Belo Horizonte, nº 38, p.17-88, Dez. 2003.

GONÇALVES, D. M. Universalização da Educação Básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais - Escola Nacional e Ciências Estatísticas. Rio de Janeiro, 2010.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.) As organizações escolares em análise. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

PERLMAN, J. E. O mito da marginalidade: Favelas e a política no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

EIXO TEMÁTICO: GESTÃO DA EDUCAÇÃO

GESTÃO, DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Samuel Luluva

Universidade Federal Fluminense

Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/FEUFF/CNPq)

sluluva@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho visa socializar os primeiros resultados de pesquisa de doutorado em andamento, mas ainda em sua fase inicial, portanto, a de construção do quadro teórico conceitual. Nesta perspectiva, procura abordar o fenômeno da gestão democrática da educação e unidade escolar como eixo central do estudo, com a finalidade de trazer novos elementos que servirão de análise e compreensão da trajetória histórica, dos desdobramentos e das perspectivas no domínio da educação em Moçambique, utilizando-se das categorias gestão, democracia e gestão democrática da educação, revisadas com base em autores especializados. Algumas reflexões conclusivas apontam na direção de uma gestão democrática da educação voltada não somente à preocupação com o acesso, permanência e continuidade nos estudos, mas para uma democratização dos saberes que também seja capaz de conduzir à cidadania, por meio da participação nos processos de planejamento e decisão. O exercício pleno desta cidadania possibilita, assim, a formação do cidadão ativo em sociedade, da qual a educação é constitutiva e constituinte. Para tanto, hipoteticamente parte-se do princípio de que a gestão democrática da educação e da unidade escolar se organiza por meio da combinação e articulação de processos que mesclam democracia representativa com democracia participativa. Nesse sentido, se pressupõe que nelas devam haver instrumentos e instâncias formais que sejam capazes de pressupor a eleição de representantes, a partir do compromisso com todos os atores envolvidos, sejam eles, alunos, professores, funcionários não docentes, membros da comunidade e outros atores sociais, como o estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta, suficientes para fundamentar essas representações sociais.

Palavras-Chave: Gestão, democracia, gestão democrática da escola

1.1 Introdução

A centralidade da gestão nas reformas educacionais da maioria dos países a escala mundial, é quase incontestável. Muitos governos, incluindo o de Moçambique, admitem que o sucesso da condução dessas reformas depende, em parte, das reformas de implementação da gestão entendendo-se a gestão como “expressão democrática e democratizante da educação” (Cury 2005), em nível macro (sistemas de ensino) e em nível micro (nas unidades escolares). Nesta perspectiva, vale abordar o fenômeno da gestão democrática da educação e unidade escolar, com a finalidade de trazer elementos que servirão de análise e compreensão da trajetória histórica, dos desdobramentos e das perspectivas no domínio da educação em Moçambique,

utilizando-se das categorias gestão, democracia e gestão democrática da educação, revisadas com base em autores como Bobbio (1986, 1991, 1999), Bordignon & Gracindo (2004), Coutinho (1980, 2001), Cury (2000, 2005), Ferreira (2009), Hora (1998), Libâneo (2004), Luck (2011a; 2011b; 2011c), Najjar (2006), Freire (1997, 2001) Santos (2002), Saviani (1986), e outros. Neste trabalho, parte-se hipoteticamente do princípio de que a gestão democrática da educação e da unidade escolar se organiza por meio da combinação e articulação de processos que mesclam democracia representativa com democracia participativa, daí que, sem pretensão de avançar resultados conclusivos, o texto apresenta apenas algumas reflexões conclusivas.

1. 2 Gestão

Cury (2005) analisa o conceito “Gestão” a partir da sua origem etimológica. O autor refere que gestão provem do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer e da mesma raiz provem os termos genitora, genitor, germen. De acordo com o autor a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o dialogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. Também o substantivo gestus (em português: gesto) deriva deste verbo e significa um feito, uma execução. Quando usado no plural latino, isto é, gesta, significa feitos ilustres, notáveis, nobres e corajosos. A gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo dialogo. Esta raiz etimológica, conclui Cury, já contem em si uma dimensão bem diferente daquela que nos é dada, de modo caricato, do gerente, especialmente o de bancos, como expressão de um comando frio, de uma ordem autoritária ou de uma iniciativa tecnocrática (CURY, 2005, p.14). Bordignon e Gracindo (2009), Luck (2011) e outros defendem que no domínio da educação o conceito de gestão⁶⁷ está

67 Neste trabalho, os termos administração e gestão são usados como sinônimos, embora muitos estudiosos usam-os com significações diferentes. Bordignon & Gracindo (2009) assinalam que na literatura educacional esses termos são utilizados ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um “processo dentro da ação administrativa; outras vezes, seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras, apresenta-se como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neo-tecnicista dessa prática e, em muitos momentos, a gestão aparece como a ‘nova’ alternativa para o processo político – administrativo da educação” (Bordignon & Gracindo, 2009,p.147). Ou ainda, gestão é apresentada como “superação das limitações do conceito de administração, como resultado de uma mudança de paradigma, tendo em conta a própria dinâmica do sistema educacional em geral e da escola em particular”, sendo que, o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, porque abrange aspectos ou dimensões não contemplados por esta, como sejam a democratização do processo de construção social da escola, a realização do seu trabalho com base no seu projeto pedagógico, a partilha do poder realizada pela tomada coletiva de decisões, a

associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, ao poder descentralizado, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante a um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos.

Ferreira (2009) também partindo da origem etimológica do termo gestão, afirma que a gestão relaciona-se com atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel e ela constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as gerem. Esses princípios não são intrínsecos à gestão, mas extrínsecos a ela e são princípios sociais. A autora entende que a gestão aplicada a educação é responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global que se constitui no único mecanismo de harmonização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos, portanto, uma educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam. A este respeito, Sacristã (1995) escreve sobre novos modos de entender a direção escolar afirmando que,

A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidencia o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo (SACRISTÁN, 1995, apud FERREIRA, 2009, p.307).

Entendam-se novos modos de direção escolar em contraposição com o modelo taylorista/fordista baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada sem espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade (Ferreira, 2009), sendo que, a gestão da educação nos novos modos, ultrapassa as formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos, sem prescindir de alguns destes mecanismos, enquanto instrumentais necessários ao seu bom desenvolvimento e ao bom funcionamento da escola.

compreensão da dimensão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização (Lück, 2011b, p.34). Para Morin (1985) e Carpa (1993) o conceito de gestão resulta de um novo entendimento da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN 1985, CAPRA 1993, apud Lück, 2011a, p34). Sander (2005, p.123-24) afirma que há duas décadas, o termo gestão era praticamente inexistente na teoria e prática da educação brasileira. os primeiros que se aventuraram a utilizá-lo eram encarados com ar de desconfiança, até mesmo de desaprovação. (...) porque os primeiros a adotar o termo gestão tenham sido os administradores de empresa, que o traduziam do *management* anglo-americano, da *gestion par les systèmes* dos franceses, enfim, da gerencia racionalizadora e instrumental dos homens de negócios. (...) porque nos tinham trazido do além-mar, pelos representantes do pensamento liberal que atuavam nos bancos internacionais de desenvolvimento e nos organismos multinacionais de cooperação técnica. (...) hoje representa o novo discurso político administrativo no governo da coisa pública e da educação, tanto estatal como privada, confessional ou não e é assim no Brasil e em outros países da América Latina, como tem sido em alguns países da Europa e na América do Norte.

Referindo- especificamente à unidade escolar, Menezes e Santos (2002) referem que a expressão “gestão escolar” relaciona-se à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. As autoras referem que o conceito de gestão escolar foi constituído a partir dos movimentos de abertura política que clamam por promoção de novos conceitos e valores associados, sobretudo, à idéia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao fomento às associações de pais. Desde modo, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.

Libâneo (2004) defende que as principais características de cada concepção de organização e gestão escolar assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e a formação de alunos. Nesse sentido, o autor elenca cinco concepções, quais sejam, a concepção técnica – científica na qual prevalece à visão burocrática e tecnicista da escola, em que a direção é centralizada em uma pessoa, aonde a decisão vem de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação dos professores, especialistas, alunos e funcionários. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso a estrutura organizacional, organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ações feitos de cima para baixo. A versão mais conservadora dessa concepção é denominada de administração clássica ou burocrática.

A concepção sócio- crítica, na qual a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomadas de decisões. A concepção auto-gestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Na organização escolar, em contraposição aos elementos instituídos normas, regulamentos, procedimentos já definidos.

A concepção interpretativa considera como elementos prioritários na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente a concepção técnico-científica, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo considera as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas

interações sociais.

Por último, a concepção democrático-participativa que se assenta na relação orgânica entre direção e a participação dos membros de equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto uma vez tomada às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática das deliberações estabelecidas.

Essas concepções possibilitam, de acordo com o autor, a análise da estrutura e da dinâmica organizativas de uma escola, considerada como organização viva, tendo por característica principal as redes de relações onde a sua gestão demanda um novo enfoque organizacional, daí que, a gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientada da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais e a forma de organização e de gestão adotada pela equipe de trabalho ou pela direção pode ser com base numa dessas concepções.

Portanto, no campo da educação, a partir dos novos embates ou lutas de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de projeto de educação pública de qualidade social, passa a se defender uma gestão educacional que vise a “implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e de compartilhamento, autocontrole e transparência”(LÜCK, 2011a, p.36).

1.3 Democracia

O conceito de democracia, como prova da sua imprecisão, admite diferentes interpretações, de acordo com a postura política. Democracia envolve por definição, participação popular. Para Bobbio (1987, p.12) a democracia é um “regime onde existe um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada à participação mais ampla possível dos interessados”. A democracia como método está aberta a todos os possíveis conteúdos, mas é ao mesmo tempo muito exigente ao solicitar o respeito às instituições e neste respeito estão apoiadas todas as vantagens do método. O autor defende que nas sociedades complexas como as atuais, a participação direta é praticamente impossível, daí surgem os partidos políticos como os únicos sujeitos autorizados a funcionar como elos entre os indivíduos e o governo. Essa complexidade obrigou aos países da Europa a entrarem numa fase de ampliação do processo de democratização, pressupondo-se a passagem da democratização do

Estado (democracia política) para a democratização da sociedade (democracia social) e nesse processo,

O que acontece é que o processo de democratização, ou seja, o processo de expansão do poder ascendente está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, por exemplo, de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário, etc⁶⁸ (BOBBIO, 1987, p.54).

Desde modo, para o autor, o processo de democratização, hoje, consiste não tanto na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política em sentido estrito para a democracia social, mas sim, na extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica. Portanto, o caminho para a verdadeira democratização da sociedade passa pela ocupação de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organização do tipo hierárquico ou burocrático, isto porque, “pode existir um estado democrático numa sociedade em que a maior parte das suas instituições – da família à escola, da empresa à gestão dos serviços públicos – não são governadas democraticamente” (BOBBIO, 1987, p.55).

Coutinho (1980) entende a democracia como um valor historicamente universal, e, precisamente por ser universal o valor da democracia não se limita a áreas geográficas. A prova da universalidade da democrática são as acessas polêmicas que têm lugar entre as forças progressistas, envolvendo o significado e o papel de luta pela democracia. O autor parte do entendimento de que valor é “uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural e sim objetividade social. é independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações sociais” (COUTINHO, 1980, p.23), para defender que as objetivações da democracia tornam-se valor na medida em que contribuem e continuam a contribuir para explicitar as componentes essenciais contidas no ser genérico do homem social e tornam-se universais na medida em que são capazes de promover essa explicitação em formações econômico-sociais diferentes. Desde modo, a

68 Cunha (2009, p.20) entende que esta situação constituiu uma verdadeira reviravolta na teoria e na prática da democracia, uma vez que o princípio desse regime residia numa concepção individualista de sociedade, pressupondo a criação da sociedade política sem corpos intermediários pelos indivíduos soberanos, como as corporações das sociedades estamentais típicas da Europa medieval. Daí, a postulação de que a cada homem corresponde um voto. O que aconteceu, foi à proeminência dos sujeitos políticos supra-individuais: grandes organizações, associações, sindicatos e partidos, isto é, o povo dividido em grupos contrapostos e concorrentes. No entanto, afirma o autor, na Europa, os partidos políticos continuam a serem as principais instancias de agregação de interesses, portadoras de projetos coletivos para o conjunto da sociedade, competindo pelos votos dos eleitores para poderem exercer, em seu nome, o poder do Estado sobre o conjunto da população.

democracia é um valor estratégico permanente na medida em que é condição tanto para a conquista quanto para a consolidação e aprofundamento da nova sociedade.

Coutinho chama atenção sobre a necessidade da socialização objetiva da democracia através da participação política que implica a passagem de uma democracia liberal clássica para uma democracia de massas através da superação da alienação política que pressupõe, “o fim do isolamento do Estado, sua progressiva reabsorção pela sociedade que o produziu e da qual ele se alienou”, mas que essa reapropriação com o atual nível de complexidade social “só se tornará possível por meio de uma articulação entre os organismos populares de democracia de base e os mecanismos tradicionais de representação indireta como os parlamentos. Essa articulação fará com que esses últimos adquiram uma nova função, ampliando o seu grau de representatividade⁶⁹, na medida em que vier a se tornar o local de uma síntese política dos vários sujeitos coletivos” (idem, p.28).

Santos (2002) em suas análises sobre as teorias e práticas da democracia no mundo ocidental, através de outros estudiosos, apresenta duas variações conceituais que se disputam desde o século XX aos nossos dias. Para o autor, as duas variações conceituais forjadas, de longa data, em duas distintas concepções de mundo são denominadas a vertente liberal e a vertente socialista ou marxista. Entretanto, nas disputas entre diversos grupos sociais sobre estas questões é que surgiu uma forma de democracia que se tornou hegemônica, a chamada democracia liberal, cujas características são: ser um método ou arranjo para chegar-se a decisões políticas e administrativas; um conjunto de regras para formação do governo representativo, através do voto. O autor refere que na democracia liberal, o eleitorado é homogeneizado e o centro do debate são as normas do processo democrático, reduzido às eleições de elites políticas. Desde modo, sob argumentos como complexidade social, vulnerabilidade das massas à manipulação, necessidade de especialistas nos processos administrativos, inevitabilidade e necessidade do controle pela burocracia da política e pela capacidade da representatividade de evidenciar tendências dominantes, muitos defendem que a única forma possível de democracia em grande escala é a democracia representativa⁷⁰. Neste sentido, a democracia representativa

69 Ao considerar muito difícil a implementação da democracia direta devido a complexidade do mundo moderno, Bobbio afirma que até “o chamado pai da democracia, Rousseau, também estava convencido de que uma verdadeira democracia jamais existiu e nem existirá, pois requer muitas condições difíceis de serem reunidas. Em primeiro lugar um estado muito pequeno, no qual ao povo seja fácil reunir-se e cada cidadão possa facilmente conhecer todos os demais; em segundo lugar, uma grande simplicidade de costumes que impeça a multiplicação dos problemas e as discussões espinhosas; além do mais, uma grande igualdade de condições e fortunas; e por último pouco ou nada de luxo, daí que, para ele, se existisse um povo de deuses, governar-se-ia democraticamente, mas um governo assim perfeito não é feito para homens” (BOBBIO, 1987, p.41).

70 No século XIX, e por muitos anos depois, a democracia (direta) tinha sido considerada consensualmente perigosa e por isso, indesejada. O seu perigo consistia em atribuir o poder de governo a quem estaria em piores condições para fazê-lo: a grande massa da população, iletrada, ignorante e social e politicamente inferior (WILLIAMS, 1976; MCPHERSON, 1972, apud SANTOS, 2002, p.39)

configura-se como um regime no qual uma elite é autorizada a governar, em nome de um todo idealmente homogêneo e de um suposto consenso.

Todavia, também se produziu, a partir das mesmas questões sobre a possibilidade democrática, uma concepção contra-hegemônica, a de democracia participativa e popular. Entende-se, nesta perspectiva, a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar na ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações (SANTOS, 2002).

Entretanto, a democracia, tanto na concepção de Bobbio como na concepção de Coutinho, ou ainda nas análises feitas por Santos, supõe e nutre a diversidade dos interesses assim como a diversidade de idéias, cuja sua progressão exige a conquista dos espaços então ocupados pelos centros de poder não democráticos, requerendo assim a participação mais ampla das massas populares, como bem nos lembra Saviani “a democracia só se consolida na medida em que cada um dos seus membros esteja capacitado para participar das decisões, para opinar sobre os rumos da sociedade, para interferir, apresentar seus próprios pontos de vista diversos. Desta feita, a democracia pressupõe participação igualitária do povo nas decisões quanto à sua vida” (SAVIANI, 1986, p.67). Nesse sentido, a democracia pode permitir a “regeneração contínua de uma cadeia complexa retroativa onde os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos e ela favorece a relação rica e complexa, indivíduo/sociedade quando e onde os indivíduos e a sociedade podem desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente, no consenso da diversidade e antagonismos” (MORIN, 2000, p.106).

1.4 Gestão democrática da educação

No domínio da educação, Freire (1997) defende que gestão escolar que pretende desenvolver o perfil da gestão democrática, (entendo-se gestão democrática como partilha do poder e participação no processo de tomada de decisão, que diz respeito aos objetivos da escola e as formas de alcançá-los), apóia suas ações no estabelecimento das prioridades do âmbito escolar, tanto nos interesses e necessidades de seus alunos como também na promoção de um clima escolar motivador e participativo. Para Freire,

Ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1997, p.47)

Daí que no contexto educacional para que tal aconteça é necessário,

Um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, democrática, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2001, p.49).

E, de acordo com este autor, a democratização da gestão escolar deve ser entendida como forma de horizontalizar as relações entre os diferentes segmentos, a partir de diálogo concebido como esforço coletivo da superação da fragmentação das relações ou exclusão de alguns, tendo como instrumento básico, a participação. Desde modo, o autor deixa claro que apenas localmente é possível promover a gestão democrática da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que a escola é uma organização social e o processo educacional que promova, altamente dinâmico, qualquer esforço autoritário, centralizado e distante estaria condenado ao fracasso. Hora (1998) defende a democratização da educação ou da escola em três aspectos: democratização como processo do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos. Para a autora, no primeiro caso, ocorre apenas a facilitação de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população. Nele são desenvolvidos programas que têm como principal objetivo o aumento do número de vagas com a construção de salas de aula e escolas, garantindo o seu discurso de universalização do ensino, contudo, na prática não atentem para as condições mínimas necessárias para a efetivação do processo democrático; no segundo caso, a democratização é encarada como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência do educando no sistema escolar, através da ampliação de oportunidades educacionais e no último caso, portanto, a democratização dos processos administrativos, passa pelas mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema escolar, vislumbradas através da participação de professores e pais nas decisões tomadas, eleições aos cargos diretivos, assembléias e eliminação das vias burocráticas. Para a autora, só se pode falar da gestão democrática da educação si considerados os três aspetos, tendo em contas que ela está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola.

Lück (2011c) parte do princípio de que do ponto de vista político, a democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos por reconhecerem não apenas o direito das pessoas usufruírem de bens e dos serviços

produzidos em seu contexto, mas também, reciprocamente, de seu dever de assumirem responsabilidade pela produção desses bens e serviços, exercendo assim sua cidadania. No contexto democrático, direito e dever não são conceitos fixos e estabelecidos a serem adotados e seguidos, mas, sim idéias que se desdobram e se transformam continuamente pela própria prática democrática que, por si, é criativa e dinâmica, daí que a democracia se expressa como condição fundamental para que a organização escolar se traduza em um coletivo atuante, cujos deveres emanam dele mesmo, a partir de sua maturidade social e se configuram em sua expressão e identidade, que se renova e se supera continuamente. Deste entendimento, a autora afirma que no domínio da educação, o conceito de gestão democrática está ligado à democratização das relações de poder e decisão as quais implicam na superação das relações hierárquicas que se estabelecem no cotidiano escolar e do sistema pela consolidação de um processo coletivo de tomada de decisões com participação direta de todos. A gestão democrática da educação deve oferecer a todos que fazem parte da organização escolar à oportunidade de participação como condição não apenas de construir a realidade social pedagógica, mas também de criar seu próprio conhecimento sobre esse processo. (LÜCK, 2011c).

Medeiros e Luce (2006) também associam a gestão democrática da educação ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social na formulação de políticas educacionais, na determinação de objetivos e fins da educação, no planejamento, nas tomadas de decisão, na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento, na execução das deliberações, nos momentos de avaliação, de modo a garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas. Para essas autoras a democratização da educação está mais associada à democratização do acesso e estratégias globais que garantam a continuidade dos estudos, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada. As autoras defendem a necessidade de se examinar criticamente cada proposta de gestão democrática da e ou na educação dado que, sob a bandeira da democracia, existem diferenças e antagonismos matizados por interesses e concepções políticas ou até locais e particulares. Desde modo, as autoras entendem que em função do novo padrão de acumulação do capitalismo, que desencadeou uma profunda reestruturação produtiva em nível mundial, determinando novas formas de relação entre Estado e sociedade, o campo da educação também foi recoberto com a idéia de qualidade com menor custo e maior flexibilidade. A democratização da gestão educacional, nessa perspectiva, passa pelo estabelecimento de uma participação circunscrita à efetivação desse modelo, ou seja,

planejamento, execução e avaliação conforme os padrões de produtividade empresarial aplicados à educação. Neste caso, a gestão democrática da educação é identificada com todo e qualquer processo de descentralização, o que Barroso (2000) mais bem conceitua de “territorialização das políticas educativas” e explica, salientando que neste processo nem sempre conflui a descentralização de poder, criando-se, ao contrário, possibilidades maiores de controle pelo poder central e reduzindo as questões da educação às noções de negócios e mercadorias.

No debate da gestão democrática da educação, outra questão recorrente, para além da participação que se deseja que seja abrangente, é o conceito de autonomia. Clama-se a autonomia tanto dos diferentes agentes das instituições educativas como das próprias instituições. Assim, se expressa Lück (2011),

Identifica-se como característica das escolas democráticas a expressão de iniciativas autônomas por seus membros coletivamente organizados, mediante organização e controle de seus processos e uma transparência de seus atos sociais, sobre os quais presta contas à sociedade continuamente, por um lado, e por outro, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às necessidades e expectativas segundo princípios de autonomia (LÜCK, 2011a, p.44).

Em outros casos a gestão democrática é quase um sinônimo da autonomia (Medeiros e Luce, 2006), podendo ser vista como causa, efeito ou natureza mesma da democratização da gestão. A autonomia da escola é invocada e reivindicada sempre que, nos processos mais gerais, os interesses e opiniões singulares parecem estar sendo desrespeitados. Isso porque, em parte, há um senso comum em torno da noção de autonomia relacionado com liberdade total ou independência total.

Contudo, no sentido da afirmação da autonomia em educação, seja em nível das escolas ou dos sistemas de ensino, autores como (Najjar 2006; Barroso, 2011; Gutierrez & Catani, 2011; Lück 2011) e outros, chamam atenção sobre o caráter relativo e interdependente da autonomia. A autonomia não dispensa relação e articulação entre escolas, sistemas de ensino e poderes, tampouco é a liberdade e a direção dada por apenas um segmento social. Em contexto escolar não se pretende a autonomia dos professores, ou dos pais, ou dos estudantes, mas sim, autonomia de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que, por sua vez o reconhecerá como parte de si. De acordo com estes autores, a autonomia, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos. Para além

da autonomia não implicar soberania⁷¹ dos sistemas educacionais e das suas unidades de ensino, ela pode ser nociva, perversa, legitimadora da dominação e exclusão, distanciada do compromisso social da educação, como observa Najjar (2006),

Quando se afirma que a autonomia proposta pelas políticas oficiais para a educação é um elemento legitimador da exclusão, isto é feito por se identificar que, junto com os aspectos positivos que ela traz, é imposta uma concepção acerca da escola e do caráter público da escola pública, que é extremamente perversa. A idéia de autonomia proposta – e, conseqüentemente, as idéias de escola e de público por ela impostas -, longe de apontar para processos publicizadores e democratizantes da instituição, leva a escola pública a pensar-se e a organizar-se segundo as regras do mercado. Na medida em que obriga as escolas a tecerem “parcerias” com a comunidade, o compromisso estatal com a res pública cede lugar ao descompromisso neoliberal (NAJJAR, 2006, p.26).

Por isso, a autonomia que se associa a gestão democrática da escola, deve ser cuidadosamente trabalhada, para não camuflar autoritarismos, nem fomentar processos de desarticulação e voluntarismos, já que em muitos casos, para os discursos reformistas da educação, a “autonomia significa dar à escola um orçamento diminuto e descompromissar-se diante de qualquer outra necessidade que ela venha a apresentar, por mais importante que seja” (idem, p.25).

Monlevade (2005) considera que a gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas publicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Desde modo, para que a gestão democrática corra em nível micro, ou seja, na escola, deve respeitar alguns princípios considerados básicos, mas não exclusivos notavelmente,

Ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas, através de eleições dos corpos diretivos; participação dos atores em tomada de decisões e na avaliação; representação legítima dos segmentos; Projeto Político-Pedagógico da Escola; articulação da escola com administração democrática do sistema de ensino; transparência e respeito à diversidade (MEC, 1998; BORDIGNON, 2005; MONLEVADE, 2005; NAJJAR, 2006),

Estes autores pontuam que pensar a gestão democrática da educação é, portanto, refletir sobre estas e outras idéias, sempre e todas como parte de um conjunto de elementos implicados entre si – democratização do acesso e permanência/continuidade nos estudos, democratização dos saberes que dão passagem à cidadania e ao trabalho, participação nos processos de planejamento e decisão, relações de autonomia – e sua inserção em um projeto mais amplo de

71 Expressão emprestada a Lück, que defende que a “autonomia não é soberania e é, em conseqüência, limitada, uma vez que ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente, a normatização – entendida em seu espírito maior e não em sua letra menor – em associação com a necessária flexibilidade”(LÜCK, 2011a, p.46).

democratização da sociedade, do qual a educação é constitutiva e constituinte.

Através dos diferentes olhares dos autores que se preocupam pela democratização educacional e da unidade escolar, pode-se depreender que para a sua operacionalização, ela demanda um conjunto de instrumentos e medidas que nos sistemas de ensino e nas unidades escolares vai configurando as possibilidades de cada local. Em geral, a gestão democrática da educação e da unidade escolar organiza-se através da combinação e articulação de processos que mesclam democracia representativa com democracia participativa, pressupondo que deva haver tanto instrumentos e instâncias formais que pressupõem a eleição de representantes, a partir do compromisso com todos os atores envolvidos, como o estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta, articulados e dando fundamento a essas representações.

Referencias bibliográficas

BARROSO, João. *O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal*. In FERREIRA, Naura Syria Carpeló (org) *Gestão da democrática de Educação: atuais tendências, novos desafios*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.17-41. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de Carmem. C. Varriale et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Liberalismo e democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 2ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.147-176.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: SEED, 1998

_____. *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Elaboração de Genuíno Bordignon – Brasília, 2004 (p. 51).

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

_____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 6ed. Niterói: Cortez Editora, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Gestão democrática da educação pública*. In *Gestão democrática da educação*. Boletim no19 de outubro 2005, p 14-19.

_____. *Os conselhos de educação e gestão dos sistemas*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapelo. *Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapelo e AGUIAR, Márcia Ângela da S.(org) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.295-316.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, 9ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1997

_____. *Política e educação* 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez. 2001

GUTIERREZ, Gustavo Luis e CATARI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In FERREIRA, Naura Syria Carapelo (org) *Gestão da Democrática de Educação: atuais tendências, novos desafios*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.73-92

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. 4ed. Campinas: Papyrus, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Vol I, 9ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Vol II, 7ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

_____. *A gestão participativa na escola*. Vol III, 10ed. Petrópolis: Vozes, 2011c

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Gestão escolar" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=37>, visitado em 27/8/2012.

MONLEVADE, João. *O Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do plano Municipal de Educação*, In *Gestão democrática da educação*. Boletim no19 de outubro 2005, p 20-30

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO. 2000

NAJJAR, Jorge. *Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana*. In Escola e construção da democracia popular. Movimento-revista da EdUFF, no 13, maio de 2006, p 20-33

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA PASSA PELA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Fabiana Ferreira Pimentel Kloh (UCP)⁷²

fabianapimentel@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo faz uma análise breve e introdutória da formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em especial no sistema de educação prisional, considerando o princípio da dignidade da pessoa humana como essencial nesse processo. O objetivo é compreender o sistema prisional enquanto meio de reinserção do delinquente na vida social através da educação, além de discutir as especificidades na formação do professor que atua neste segmento. Para tanto, faz-se um relato, breve, do reconhecimento histórico do princípio da dignidade da pessoa humana quanto ao sistema de punições e nas prisões. Situa-se a formação do professor no Brasil e a atuação da EJA nas prisões. Indaga-se o motivo do oferecimento do direito à Educação no sistema prisional com base na análise de dados do Departamento Penitenciário Nacional. Discute-se superficialmente as especificidades da formação do professor que atua na educação prisional e, enfim, conclui-se que somente a educação é capaz de permitir que o sistema prisional funcione como meio real e eficaz de reinserção do delinquente na vida social sendo necessário levar em conta as especificidades na formação do professor que atua neste segmento valorizando a continuidade dos estudos e a consideração de princípios inerentes à EJA como diversidade, diálogo e autonomia.

Palavras-chave: Formação de professores; Sistema prisional; Dignidade da pessoa humana.

72 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis com ingresso em agosto de 2011.

*“Por mais que valha um homem,
jamais valerá mais do que ser um homem”.*

(Autor Desconhecido)

Introdução

Partindo do princípio de que a educação é um direito de todo cidadão, ainda que preso, e não um benefício a ser concedido, como compreender o sistema prisional enquanto meio de reinserção do delinquente na vida social através da educação? Quais as especificidades na formação do professor que atua neste segmento?

Com base nessas perturbações que rondam minha dividida atuação profissional como educadora e como advogada, pretendo tecer comentários acerca da condição do preso e de sua dignidade enquanto pessoa humana em relação ao exercício do direito à educação como condição para sua dignificação, para sua ressocialização, de modo que viabilize sua real reinserção social, perpassando por uma breve correspondência com a formação do professor que atua junto a este segmento da Educação de Jovens e Adultos.

A evolução histórica do conceito de pessoa prova um reconhecimento da dignidade humana que, alicerçada no Cristianismo, prestigia o indivíduo como portador de valores únicos e supremos (ALVES, 2001). Da mesma forma, a confirmação de um ‘direito natural’ que existe antes e além das normas de conduta fixadas pelo Estado garante a proteção de direitos fundamentais da pessoa humana. O constituinte brasileiro de 1988, aproximando-se da importância desse conceito, inseriu na Carta Magna, como fundamento da República, a dignidade da pessoa humana, demonstrando sua preocupação com esse valor.

A evolução do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, tanto pela Constituição Federal quanto pelas demais normas do ordenamento jurídico, seja nacional ou de outros Estados, vem confirmando a autoridade desse princípio.

Mas, o que se entende por dignidade da pessoa humana? “A palavra dignidade tem sua origem etimológica no termo latino *dignitas*, que significa respeitabilidade, prestígio, consideração, estima, nobreza, excelência, enfim, indica qualidade daquilo que é digno e merece respeito e reverência” (ALVES, 2001, p. 109). Trata-se, pois, a dignidade da pessoa humana de um valor que a Carta de 1988 elegeu como essencial (PIOVESAN, 2008).

Em palestra proferida pela, hoje, Ministra Carmem Lúcia Antunes Rocha intitulada *O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e a Exclusão Social*, citada por Flávia Piovesan (2008, p. 52), a autora afirma que “dignidade é o pressuposto da ideia de justiça humana, porque ela é que dita a condição superior do homem como ser de razão e sentimento. Por isso é que a dignidade

humana independe de merecimento pessoal ou social. Não se há de ser mister ter de fazer por merecê-la, pois ela é inerente à vida e, nessa contingência, é um direito pré-estatal”.

Seguindo nesse mesmo caminho, há o reconhecimento da dignidade da pessoa humana como verdadeiro superprincípio a orientar diplomas legislativos internos e internacionais (PIOVESAN, 2008) de defesa dos direitos humanos com reflexo direto nos meios de privação da liberdade em razão do cometimento de crime.

Não tardaria, então, que a Educação fosse cogitada para coroar essa evolução do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, considerando que é a Educação meio privilegiado de materialização dessa dignidade. Associar, enfim, a defesa da dignidade da pessoa humana daqueles que encontram-se em cumprimento de pena de privação da liberdade à Educação tornou-se óbvio.

Esse será, portanto, o objetivo deste artigo: comentar de maneira breve, sem nenhuma pretensão de aprofundamento, como o princípio da dignidade da pessoa humana se apropriou da Educação para ingressar nos presídios expondo, em especial, o cenário fluminense, além de analisar quais as especificidades na formação dos professores deste segmento, em especial no estado do Rio de Janeiro, já que se autointitula como “excelência em educação prisional no país”.

Prisões e formas de punição: da negação à observância da dignidade

O relato inicial do suplício dos condenados que Foucault (2004) faz em *Vigiar e Punir* descrevendo em detalhes os castigos físicos e moralmente marcantes aos quais eram violentamente submetidos os delinquentes, elucida claramente que prisões e punições na história remota não tinham a menor preocupação com qualquer garantia de respeito à dignidade da pessoa humana.

Conforme relato de Mirabete (1999), na Grécia Antiga os crimes privados eram punidos pelos próprios ofendidos porque atingiam bens essencialmente particulares e os crimes públicos, que atingiam interesses sociais, embora se perceba a existência de um julgamento e da possibilidade de defesa para os crimes políticos de maior gravidade, não se concedia ao acusado qualquer garantia.

E nesse modelo seguiu, por muitos anos, o processamento penal, as formas de punição e as prisões, ou seja, sem consideração alguma dos princípios humanitários, sendo a tortura e a ausência de garantias uma constante.

A partir da segunda metade do século XVIII, ainda segundo Mirabete (1999), tem-se o chamado *período humanitário do Direito Penal* em que se buscava uma humanização da Justiça conciliando a exigência de justiça com os princípios de humanidade.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada pela ONU em dezembro de 1948 realiza afirmações que resumem eficazmente o cenário histórico que se configurou de modo a exigir a implementação de garantias reais do princípio da dignidade da pessoa humana. Em diversos

trechos o documento refere-se à educação como meio de promoção dos direitos e garantias humanísticas.

Peço vênia para transcrever o preâmbulo do documento no qual realizo grifos para sublimar sua relação com o uso da educação enquanto caminho para configuração e materialização dos direitos referentes à dignidade humana e, por conseguinte, dos presos.

Considerando que o *reconhecimento da dignidade* inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser *essencial que os direitos humanos sejam protegidos* pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que, cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

O artigo 26 desta mesma Declaração refere-se ao direito que todo ser humano tem com respeito à instrução (educação) sem distinguir entre o ser humano livre e o privado de sua liberdade em razão do cometimento de ilícito, ou seja, a garantia do direito à instrução aplica-se a todos como consequência da dignidade da pessoa humana.

Como explicita Bobbio (2004), os direitos humanos “são um construído jurídico historicamente voltado para o aprimoramento político da convivência coletiva”. Com base nessa afirmação e em diálogo com a brevíssima explanação da evolução da garantia da dignidade da pessoa humana acima exposta, é possível antecipar que para que o homem pudesse viver em sociedade, precisou voltar seu olhar para a humanidade existente no outro, reconhecê-la e respeitá-la e esse processo utiliza-se da educação e dos processos de ensino para viabilizar-se.

Tendo a educação se tornado um direito de todos ao longo da história constituinte nacional de forma tímida, tênue e lenta, somente a Carta de 1988 representou para a educação verdadeira conquista de um patamar de relevância. Contudo, ainda hoje, vinte e seis anos após a promulgação, luta-se, incessantemente, pela materialização desse direito de uma educação para todos. Que dirá para os que têm a liberdade restrita em uma prisão...

Em que pese toda essa consideração do princípio da dignidade da pessoa humana, é forçoso reconhecer que grande parte da sociedade ainda considera a máxima popular de que “bandido bom é bandido morto”, que a justiça só se realiza com duras penas físicas, que educação não ressocializa ninguém. Talvez aí resida o maior entrave na evolução da educação prisional como verdadeira política pública de resgate da dignidade daquele que se envolveu em delinquência.

A formação do professor no Brasil: breve relato considerando o professor de EJA que atua nas prisões

Figura I: Conferência sobre os males do alcoolismo, no auditório da prisão de Fresnes, séc. XIX⁷³.



73 Essa figura encontra-se no livro *Vigiar e Punir*, de Foucault (2004) e foi extraída do site www.culturavisualfbaul.blogspot.com.br para ser incluída nesse artigo.

Observar a foto acima no livro *Vigiar e Punir* de Foucault (2004) é capaz de deixar qualquer educador, no mínimo, perplexo. Como conceber que uma instrução ou conhecimento sejam transmitidos a seres humanos presos em caixotes como se fossem... como se fossem... ? Não consigo estabelecer um critério de comparação.

A figura do professor é libertadora e não combina, não se adapta ao modelo prisional que desconsidera a dignidade do preso, da pessoa humana privada de sua liberdade. Frise-se que somente o direito à liberdade está suspenso, subsistindo todos os demais, posto que sua natureza humana não se desfragmenta com a prisão.

Mas, para que o professor possa exercer esse seu ofício libertador e disseminador da garantia da dignidade humana, precisa receber formação adequada. E como anda essa formação?

Quanto ao profissional da educação, pode-se afirmar (GATTI, 2010) que a formação do professor brasileiro se mostra ambígua em sua normatização, sendo que essa imprecisão e falta de clareza gera uma fragmentação formativa e, conseqüentemente, indica uma frágil preparação para o exercício do magistério.

Os argumentos da autora para essa conclusão tão pessimista baseiam-se em fatos evidentes, tais como: a pouca atenção à formação específica para o trabalho docente, em especial ao estágio eficiente; a prevalência nas licenciaturas do oferecimento de uma formação focada na área disciplinar específica com pequeno espaço para a formação pedagógica; a formação fragmentada dos professores da educação básica que desconsidera uma base comum formativa; a formação insuficiente, dado o desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas; além da reduzida parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.

Além do mais, as políticas públicas de formação do docente no Brasil assumiram uma tradição que, de maneira forjada, desqualifica os profissionais formados nesses cursos conjugando avanços legais e recuos pragmáticos (NUNES, 2000). Isso se deve ao fato de que, embora a legislação educacional acerca da formação de professores no Brasil venha passando por avanços do ponto de vista da estrutura e da qualidade, a realidade demonstra que, na prática, há verdadeiro retrocesso quanto à valorização do profissional da educação. Além disso, os dispositivos legais sobre formação docente acentuam a fragmentação do profissional da educação, além de impor a fragilização da organização docente e ampliar as condições de concorrência dos estabelecimentos de produtores de serviços educativos (NUNES, 2000).

Se a formação do professor de um modo geral apresenta-se, sob a óptica da pesquisa de Gatti e Nunes, tão deficitária, pode-se traçar uma perspectiva a respeito da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, em especial aquele que atua no sistema prisional que será tão ou mais deficitária.

Os professores que atuam na EJA apresentam precária ou mesmo ausência de formação inicial específica em razão da escassa oferta de cursos de Pedagogia que oferecem oportunidade de aprofundamento nessa modalidade de Educação (DE VARGAS; FANTINATO, 2011).

A pesquisa de Gatti (2010) apresenta que apenas 1,6% das disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciaturas em Pedagogia no Brasil destinam-se à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na afirmação de Arroyo (2006) temos que “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas”, o que remete a uma falta de valorização da formação do docente de EJA.

Arroyo (2006) sugere que

quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importante para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

Dadas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, é preciso um perfil específico do educador de EJA, bem como uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006). Essa política de formação precisa considerar a diversidade cultural, o diálogo, a autonomia (DE VARGAS e FANTINATO, 2011) e a dignidade humana como valores teórico-metodológicos.

O educador, e mais ainda o educador da EJA, precisa dominar uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas, mas sabemos que falta essa base nos cursos de licenciatura e até de Pedagogia. O didatismo não deixa lugar para discussões de teoria pedagógica (ARROYO, 2006).

Certos princípios teórico-metodológicos são fundamentais para a formação dos professores que voltam sua docência para os jovens e adultos (DE VARGAS, 2003), tais como: a necessidade de o professor aprender a trabalhar com a pluralidade; a necessidade de valorização dos saberes que os alunos de EJA adquiriram nas relações de trabalho; uma proposta pedagógica essencialmente dialógica e engajada na realidade socioeducativa dos educandos; uma prática que favoreça a troca de experiência entre as diferentes culturas, já que a interação entre pares é fundamental para a construção coletiva do conhecimento; necessidade de permissão para a participação democrática (real) na elaboração do projeto pedagógico; consideração da diversidade cultural e aproveitamento das diferenças, de forma a possibilitar a realização de uma maior coesão social; atuação mediadora do professor diante de uma realidade plural que se encontra posta na EJA; necessidade de articulação de saberes escolares e não-escolares na formação de professores de adultos.

A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas faz com que não contemos com diretrizes de formação de educadores ou com centros educativos especificamente dedicados a essa formação⁷⁴.

Não foram colhidos para esse artigo dados específicos sobre a formação do professor de EJA que atua nas prisões. Contudo, utilizando-se método indutivo, é possível prever, a partir das afirmações e pesquisas acima expostos, que o professor de EJA que atua no sistema prisional garantindo o direito à educação e, por conseguinte, o próprio resgate do princípio da dignidade da pessoa humana fica, com relação à sua formação específica, à margem do sistema.

Dessa forma, o que podemos continuar a perceber aproxima-se mais da figura do palestrante na prisão de Fresnes do que de um professor que reintegra, que resgata, que reinsere alguém na vida social através da educação.

Onde a dignidade encontra a Educação no sistema prisional?

A educação é um instrumento de ressocialização e reinserção social. Isso é fato notório que dispensa comprovações científicas ou acadêmicas. E já que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a conclusão dessas premissas é de que o sistema prisional, por obrigação constitucional, precisa oferecer Educação (de qualidade) aos privados de liberdade para que lhes seja permitida oportunidade de ressocialização e resgate de dignidade extraviada.

Arroyo (2006) afirma que “sempre o conhecimento esteve a serviço do processo civilizatório e, quando deixou de estar, ficou à serviço da barbárie. Ele vira arma de destruição. Quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um poderoso instrumento de emancipação”. Daí decorre a necessidade de articular a educação ao sistema prisional, a fim de que permita o resgate da dignidade suspensa e da reaproximação do detento com um processo eficaz de ressocialização.

O Brasil apresenta uma população carcerária de 514.582 presos⁷⁵. Destes, 252.082 têm menos de 29 anos. Quanto ao grau de instrução, o DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional) fornece as seguintes informações:

Tabela I: Grau de instrução escolar dos detentos em penitenciárias brasileiras

Analfabeto	26.434
Alfabetizado	58.417
Ensino Fundamental Incompleto	216.870
Ensino Fundamental Completo	59.101

74 Citação inicial das Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Disponível em <<http://forumeja.org.br/un/files/Relatorio%20Final%20do%20Seminario.doc>>. Acesso em 19/11/2012.

75 Fonte: Ministério da Justiça. DEPEN. Dados de dezembro de 2011.

Ensino Médio Incompleto	52.907
Ensino Médio Completo	36.353
Ensino Superior Incompleto	3.766
Ensino Superior Completo	1.910

A partir desses dados quantitativos é possível estabelecer algumas hipóteses iniciais: a. quanto maior o grau de instrução, menos o envolvimento de uma pessoa com o crime; b. a população carcerária é jovem e, ao cumprir a pena e sair do sistema penitenciário, sem melhorar seu grau de instrução, não ampliará seu campo de possibilidades profissionais e, provavelmente, voltará a delinquir; c. a demanda é altíssima dada a baixa formação educacional da população carcerária.

O Instituto de Pesquisa e Cultura Luiz Flávio Gomes (IPC-LFG)⁷⁶ levantou, com base em dados de dezembro de 2010, do DEPEN, que apenas 8% dos detentos do país estudam. Além disso, apurou-se que em 11 estados nem sequer há professores disponíveis para lecionar nos cárceres. São eles: Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo.

Com base nesse cenário, em 30 de junho de 2011, o Legislativo Federal decretou e o Executivo sancionou a lei n.º 12.433 que altera a lei de Execução Penal (lei n.º 7210/84) permitindo ao condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto possa remir por estudo parte do tempo de execução da pena. Pelo instituto da remição, a cada 12 (doze) horas de frequência escolar divididas por, no mínimo 3 (três) dias, o condenado tem abatido 1 (um) dia de sua pena total. Entende-se por frequência escolar a atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional.

Dentro das políticas públicas federais referentes à Educação no âmbito prisional vale ainda destacar o recente Decreto 7626, de 24/11/11 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. O referido Plano tem a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais contemplando a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, e educação profissional e tecnológica e a educação superior.

Segundo o Decreto 7626/11, são diretrizes do Plano Estratégico do Sistema Prisional: promover a reintegração social da pessoa em privação de liberdade; integrar os órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e fomentar a formulação de políticas públicas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

No que se refere aos professores responsáveis pela educação no sistema prisional, o Plano prevê como objetivo promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais.

⁷⁶ A pesquisa feita pelo IPC-LFG foi apresentada em artigo publicado pelo mesmo Instituto e encontra-se disponível em <<http://www.ipclfg.com.br/artigos-do-prof-lfg/apenas-8-dos-presos-estudam-no-brasil/>>. Acesso em 23/06/12.

O Plano garante, ainda, que competirá ao Ministério da Educação: equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais; promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais; fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais; e promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais.

Não obstante essa empreitada governamental, ainda resta investigar as impressões da população a respeito desse modo de reinserção social daquele que se encontra em regime de privação de liberdade através da educação. Isso porque a própria população parece ainda precisar evoluir quanto à observância do princípio da dignidade da pessoa humana.

Eis o motivo de tal pensamento: ao pesquisar na rede mundial de computadores o vídeo do depoimento de um preso que passou em 4º lugar no vestibular de uma Instituição de Ensino Superior⁷⁷ registra-se abaixo do vídeo o seguinte comentário de alguém que, óbvio, não concorda com a evolução do reconhecimento dos direitos humanos para os presos. Segue a íntegra do comentário:

“E eu que achava que prisão era privação dos direitos e da liberdade... então o preso pode estudar fora da prisão, pago pelos impostos recolhidos dos cidadãos (que são as vítimas dos bandidos que acabaram presos?) - Em outras palavras, o cidadão é assaltado, e o dinheiro do seu imposto vai pro Pró-Una (*sic*) que paga a faculdade do preso que o assaltava?”

Parece que ainda há, repetindo afirmação feita no início desse artigo, um senso comum de que “bandido bom é bandido morto”. O que muda esse pensamento? Talvez a implementação cada vez mais acintosa da educação no sistema prisional, de modo que comece a refletir na redução da reincidência criminal de modo que possa demonstrar materialmente a eficácia que produz a educação na reinserção social do condenado.

Os professores que atuam na Educação Prisional: sua formação na análise do modelo fluminense

Ainda que pesquisas como a de Onofre⁷⁸ demonstrem a existência de uma dicotomia entre a proposta pedagógica e a execução da atividade escolar na prisão, é inevitável reconhecer que o elemento fundamental da eficácia do papel da Educação reside no processo de resgate da liberdade, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo.

77 O citado vídeo pode ser acessado em <http://www.youtube.com/watch?v=YcwyWSrO2_s>. Acesso em 19/11/2012. O comentário em questão é assinado por Rodrigo Boss.

78 Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/836/640>>. Acesso em 23/06/2012.

Em razão desse reconhecimento, há sempre bons exemplos e modelos a serem seguidos quando se trata de educação prisional e que, uma vez implementados e ampliados, poderiam alterar o estigma da educação prisional.

Conforme consta do Documento-Referência do Seminário Educação nas Prisões realizado em Brasília em 23 de abril de 2012⁷⁹,

“o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas e políticas. Precisamos buscar possíveis e novos caminhos para o plano institucional que abriga homens e mulheres em situação de privação de liberdade em prol da implementação de políticas públicas voltadas para oferta educacional de qualidade no Sistema Penitenciário”.

Diante dessa necessidade de análise das práticas e experiências quanto à educação no cárcere, apresenta-se aqui, de maneira extremamente superficial, um relato da formação continuada de professores da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (DIESP), considerando a autointitulação desta Unidade Federativa como “referência em educação prisional no país”.

Kramer (2001) considera que no caso da educação prisional, assim como nas práticas educacionais em geral, não há soluções redentoras, mas, ao contrário, uma variada gama de possibilidades que dependem inclusive dos objetivos estabelecidos, dos recursos disponíveis e do grau de mudança pretendida. Assim, a formação continuada do professor de EJA que atua no sistema prisional precisa, ainda mais, considerar a diversidade e a autonomia como elementos essenciais.

No Rio de Janeiro, conforme o estudo orientado pelo grupo de pesquisa de Marta Lima Rêgo⁸⁰, a demanda pela alfabetização dos presos resultou de parceria entre a DIESP e a UERJ, a fim de oferecer formação aos professores para que a atuação destes se aprimore e alcance os resultados desejados nessas situações tão específicas.

A reflexão crítica da própria prática é usada como metodologia que oferece subsídio aos professores que, por sua vez, lhes proporciona criar propostas para o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva sociointeracionista.

A DIESP realiza debates constantes com os atores do processo educacional dentro das prisões como a Semana de Formação Continuada de Professores do Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, que aconteceu em agosto de 2011 que envolveu docentes, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam nesse sistema.

A página oficial do Estado do Rio de Janeiro na internet, inclusive, orgulha-se ao divulgar suas políticas públicas referentes à educação prisional. Segundo essa fonte,

79 Disponível no sítio do Ministério da Educação. Acesso em 06/05/2012.

80 Disponível em < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0303.html>>. Acesso em 06/05/2012.

“metodologia de ensino utilizada nos presídios fluminenses não segrega professores e alunos. O Rio de Janeiro é o único estado do Brasil a oferecer educação prisional em unidades escolares regulamentadas, com professores concursados e remunerados com gratificações específicas, sem que grades separem professores e alunos. A metodologia de ensino fluminense é considerada a melhor do país pelos ministérios da Justiça e da Educação (...) O Complexo Penitenciário de Gericinó, na Zona Oeste do Rio, possui 14 escolas estaduais e, atualmente, 450 professores dão aulas para 5,6 mil internos”.

Dadas as especificidades do contexto em que se insere a prática pedagógica direcionada aos hóspedes do cárcere, a formação continuada do professor que atua nessa seara precisa considerar tais particularidades e reforçar a articulação entre teoria e prática com base nos princípios da diversidade, do diálogo e da autonomia (DE VARGAS e FANTINATO, 2011) e, ainda, da dignidade da pessoa humana.

Considerações Finais

Para Paulo Freire, “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda⁸¹”. Com base nesse pensamento e no exposto acima, vejo a educação prisional como a mais eficiente estratégia de combate à reincidência criminal. Prova disso é o reduzido número de detentos com nível médio e superior de ensino. O afastamento do ser humano da educação formal o aproxima do crime e torna distante a materialização do princípio da dignidade da pessoa humana. Daí a afirmação de que a dignidade do ser humano passa pela educação.

Para ONOFRE⁸²,

apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em se vislumbrar ações educativas no seu interior, concordamos com Freire (1995) quando afirma que a prática educativa pode alguma coisa e que o homem preso tem a vocação para ser mais e para refazer-se. A educação escolar no interior das prisões deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las.

É preciso incorporar nas políticas de formação dos educadores que trabalharão com EJA uma fundamentação sólida sobre direitos humanos, em especial sobre o direito à educação, posto que a educação de jovens e adultos se vincula a movimentos emancipatórios e luta por direitos. Os jovens e adultos que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo (ARROYO, 2006, p. 29).

Se para adultos que retornam à escola através da EJA há uma luta pela recuperação de direitos e de dignidade, para os presos a Educação de Jovens e Adultos representa essa luta pela recuperação de direitos e de dignidade de forma potencializada.

81 Citação disponível na Biblioteca digital Paulo Freire <<http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/>>. Acesso em 23/06/2012.

82 Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/836/640>>. Acesso em 23/06/2012.

Os hóspedes do cárcere estão, temporariamente, privados unicamente do direito à liberdade de locomoção. Todos os demais direitos fundamentais estão em pleno vigor. Não há privação intelectual. Ao contrário, a ampliação do campo de possibilidades escolar e a educação institucionalizada contribuem para a efetivação da dignidade da pessoa humana e, conseqüentemente, para a queda dos índices de reincidência criminal.

Compreendida na perspectiva da reintegração social, a educação precisa obedecer às demandas legais referentes aos direitos de acesso à escolarização, ao mesmo tempo em que visa aos propósitos da ruptura com o processo de exclusão e de marginalidade (SILVA, PINTO e BRITO, 2008).

Apesar dos problemas expostos quanto à formação em geral do professor no Brasil e, de forma mais potencializada, do professor que atua no segmento da Educação de Jovens e Adultos, não podemos olvidar que somente a educação é capaz de permitir que o sistema prisional funcione como meio real e eficaz de reinserção do delinquente na vida social. Para isso, precisa considerar as especificidades na formação do professor que atua neste segmento valorizando a continuidade dos estudos e a consideração de princípios inerentes à EJA como diversidade, diálogo e autonomia e, de forma sistematizada, a dignidade da pessoa humana.

Referências Bibliográficas

ALVES, Cleber Francisco. *O princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: o enfoque da Doutrina Social da Igreja*. Rio de Janeiro/São Paulo, Renovar, 2001

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília, 05 out. 1988.

_____. Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 nov. 2011.

_____. Lei 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. *Diário Oficial da União*. Brasília, 30 jun. 2011.

CUNHA, Elizangela Lelis da. *Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino*. Cad. CEDES, Campinas, v.30, n.81, ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 22 jun. 2012.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em 27/06/2012.

DE VARGAS, Sonia Maria; FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. *Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia*. Revista Diálogo Educ., Curitiba, n.34, set./dez. 2011, p. 915-931.

DE VARGAS, Sonia Maria. *Migração, Diversidade Cultural e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Revista Educação e Realidade, v. 28, jan/jul 2003, p. 113-131.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 28ª edição, 2004.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n.113, out/dez 2010, p. 1355-1379.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de educadores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

MIRABETE, Julio Fabbrini. *Processo Penal*. São Paulo: Atlas, 1999.

NUNES, Clarice. *Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos*. Revista Teias, UERJ - Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2000, p. 1-23.

ONOFRE, Elenice Maira Cammarosanto; LOURENÇO, Arlindo da Silva (Org.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EduFSCar, 2011.

ONOFRE, Elenice Maira Cammarosanto. *Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido*. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/836/640>>. Acesso em 23/06/2012.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos, o Princípio da Dignidade Humana e a Constituição Brasileira de 1988. In NOVELINO, Marcelo (Org.). *Leitura Complementares de Direito Constitucional, Direitos Humanos e Direitos Fundamentais*. Salvador: Jus Podivm, 2008, p. 41-56.

RÊGO, Marta Lima. *Presos à liberdade: relato da formação continuada de professores da DIESP/UERJ em agosto de 2011*. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0303.html>>. Acesso em 06/05/2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira; BRITO, Kátia Cristina Custódio Ferreira. *Da marginalidade à inclusão: a socialização através da educação no Presídio de Araguaína (TO)*. Revista Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, vol. 13 (3), p. 214-230, dez. 2008.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Andreia Gomes da Cruz
Universidade Federal Fluminense- UFF
andreiagomes25@yahoo.com.br
Maria de Fátima Costa de Paula
Universidade Federal Fluminense- UFF
mfatimadepaula@terra.com.br

Resumo:

Neste trabalho, abordaremos a Educação a Distância (EAD) e a formação docente atualmente em vigor no Brasil, partindo de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EAD) tem assumido um papel significativo nas políticas públicas destinadas à educação superior, sobretudo quando se considera a expansão do ensino superior e, em especial, a formação dos professores. Pretendemos abordar as controvérsias envolvidas no uso da EAD na formação docente, principalmente quando se pondera sobre os aspectos qualitativos dos cursos de formação de professores. Se, por um lado, a EAD tem se constituído em um grande mercado educacional para instituições superiores privadas, por outro, tem sido utilizada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, que reúne instituições públicas consolidadas para a formação docente. Assim, o crescimento exponencial da EAD em nosso país, nos últimos anos, tem contribuído para fortalecer as estatísticas oficiais que apontam para a expansão e a “democratização” do ensino superior, independente da qualidade da formação ofertada. Neste sentido, torna-se de fundamental importância analisar a educação a distância, não apenas em seu aspecto de “modalidade de ensino”, mas sobretudo como política de expansão da educação, em especial, para formar professores para a educação básica. Pode-se dizer que a EAD se concretiza em decorrência da difusão do advento das novas tecnologias, da globalização e das diretrizes das políticas neoliberais para os países em desenvolvimento, com o objetivo de ampliar o acesso à educação. Nesse sentido, essas questões reforçam a centralidade de compreendermos a opção do governo federal em adotar a educação a distância como estratégia política tanto para a formação docente quanto para a expansão e “democratização” da educação superior no Brasil.

Palavras-chave: EAD; ensino superior; formação docente.

Introdução

Na década de 1990, presenciou-se uma intensa luta por educação que se refletiu na Constituição de 1988 com a definição do ensino fundamental como “direito público e subjetivo” (art.208, §11). Correlato a isso, temos vários países estabelecendo a necessidade de expansão da educação básica. Assim, a problemática do ensino obrigatório não poderia deixar de se retratada sem se pensar a questão docente. Em virtude daquele momento, termos um exército de educadores

sem a devida formação adequada, atuando em regiões longínquas e com péssimas condições de atuação, sendo necessário atingi-los rápida e massivamente.

Sendo uma preocupação também da UNESCO, que ao longo da sua constituição tem se preocupado com a profissionalização docente na educação básica, especialmente porque compreende a importância do “professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão” (UNESCO, 2009, p.7).

Além das questões acima, devemos lembrar que esse período também é marcado por reformas educacionais de cunho neoliberal, por recomendações de organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), entre outros, que passaram a orientar a política educacional brasileira. Esses organismos irão apontar a discordância existente entre a educação ofertada e as necessidades do mercado, sendo assim essas críticas colocam na pauta da discussão a atuação dos professores.

Nesse sentido, Shiroma *et.al.* (2011, p. 82) apontam que “o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las”.

Sendo assim, a formação docente passa a ter um lugar preponderante na formulação de políticas públicas. E em decorrência deste cenário, foram feitas, por parte da esfera governamental, uma série de iniciativas para alterar esse quadro. Nesse sentido, surgem as primeiras iniciativas para implementar as redes de educação a distância, como, por exemplo, a Subsecretaria de EAD no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República (1995) e que foi posteriormente incorporada pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, em 1996.

De acordo com Giolo (2010), as primeiras ações governamentais estavam voltadas para a introdução de tecnologias avançadas no interior da escola pública de educação básica (Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO), lançados entre 1995 e 1996, expondo que essas iniciativas objetivavam um suporte às aulas presenciais.

Por outra, destacamos também uma articulação por parte das instituições públicas em elaborar programas destinados à formação de professores, especialmente para os chamados professores leigos. Essa questão se evidencia na fala a seguir: “as indicações da LDB de que a educação básica deveria ser ministrada por professores formados em nível de graduação (LDB, art.62 e art.87, § 41) e o FUNDEF destinando recursos para a capacitação dos profissionais do magistério acabaram incentivando o envolvimento das instituições de educação superior oficiais com a EAD” (GIOLO, 2010, p.1275).

A Educação a Distância no Brasil tem seu marco legislador com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no momento em

que o texto insere a EAD no sistema educacional, através do artigo 80. Além disso, esse artigo vai assegurar incentivos públicos e amplo espaço de atuação (todos os níveis de modalidade), bem como, tratamento privilegiado em relação à utilização de canais de radiodifusão. Carvalho, Scortegagna e Spanhol (2011) apontam que somente após essa regulamentação se permitiu o funcionamento do primeiro curso de graduação na modalidade EAD, sob a condição experimental, sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso com a finalidade de formação em nível superior de professores da rede pública, bem como o Projeto Veredasⁱ, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Para além dessas iniciativas, o Governo Federal criou portarias, decretos e leis no sentido de regulamentar e definir o que seria a Educação a Distância, como aconteceu com a Portaria 2.494/98ⁱⁱ, na qual a EAD é vista como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, sendo que atualmente o artigo 80 é regulamentado pelo Decreto nº 5.622 de 2005. No entanto, a LDB quis muito mais que oferecer suporte à formação docente: ela permite a oferta de educação a distância em todos os níveis e modalidades, porém o que aconteceu na verdade foi uma arrancada dessa modalidade por meio das instituições privadas.

Em virtude da participação voraz do setor privado, que veio a conferir-lhe um perfil totalmente diferente da proposta inicial da legislação, ou seja, de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, esse processo deixou de ser conduzido pelas instituições públicas. Os críticos apontam que a EAD transformou-se em um mercado promissor, já que ela tem sido utilizada para baratear os cursos de educação superior, podendo atingir um número maior de estudantes, com menos recursos.

Essa questão evidencia-se pela opção das instituições privadas de educação superior em ofertar cursos voltados para a formação docente, especialmente Pedagogia e Normal Superior, apesar da possibilidade de abertura para outros cursos, como Administração e Serviço Social, sendo evidenciada pela concentração das matrículas nas licenciaturas (426.241 mil), no bacharelado (268.173 mil) e nos cursos tecnológicos (235.765 mil), conforme exposto no último Censo da Educação Superior (2010).

A Formação Docente via EAD: questões para reflexão

Antes de aprofundarmos as problemáticas envolvendo a educação a distância e a formação docente, faz-se necessário uma breve contextualização sobre a formação docente em nosso país.

Quando se reflete sobre a formação docente no Brasil, não dá para desconsiderar que as primeiras preocupações com essa questão somente emergiram em nossa sociedade após a independência, conforme aponta Saviani (2007). Além disso, sabemos que a escolarização em nosso

país esteve restrita durante séculos à elite brasileira.

A centralidade da política educacional em nosso país foi com a problemática do analfabetismo, que atingia uma parcela significativa da população brasileira e restringia assim a efetiva participação cidadã. À medida que crescia a pressão por escolarização, em virtude da expansão industrial e do capital, a demanda por professores e por mais investimentos públicos também crescia.

Assim, podemos apontar que a formação docente foi impactada por diversos aspectos que complexificam ainda mais a questão, principalmente porque existem desdobramentos de ordem cultural, econômica e política, mas, sobretudo, em razão da multiplicidade de interpretações e respostas que a problemática da formação docente suscita. Nesse sentido, concordamos com Tardif e Lessard (2005), quando apontam que o magistério não deveria ocupar uma posição secundária na sociedade, uma vez que o magistério tem o poder de entender as transformações sofridas na sociedade, se constituindo assim, em um setor nevrálgico para as sociedades contemporâneas.

Além disso, os pesquisadores acima chamam a atenção para importância para o trabalho dos professores que tem um papel central do ponto de vista político e cultural, uma vez que, que é através da instituição escolar que acontecem a socialização e de formação nas sociedades. Ademais, o trabalho dos professores tem relevância no ponto de vista econômico, porque estes contribuem para a formação de novos especialistas, revelando assim que esse grupo é uma peça chave na economia das sociedades modernas. Entretanto, apesar de reconhecer a importância dos professores, o magistério ainda é muito desvalorizado no Brasil, revelando um grande paradoxo, conforme apontam a matéria abaixo:

Desinteresse por carreira de professor pode causar "apagão" de profissionais

Uma recente pesquisa da Fundação Carlos Chagas, feita em várias cidades do país, revelou que apenas 2% dos estudantes querem ser professores. O dado preocupa, pois indica que o futuro pode viver um apagão na educação do país.

A baixa remuneração é um dos principais problemas da área. O piso nacional é de R\$ 1.187; uma faxineira ganha cerca de R\$ 1.200 fazendo a mesma carga horária.

A desvalorização é outro dos principais fatores responsáveis pelo desânimo com a profissão. Foi-se o tempo em que o professor era valorizado e respeitado no Brasil, e a violência assusta os docentes.

Na USP (Universidade de São Paulo), sobraram 50% das vagas no curso de Pedagogia deste ano, após a convocação de aprovados em primeira chamada. Essas oportunidades foram preenchidas em novas listas de espera divulgadas pela instituição.

Seis anos atrás, uma cadeira era disputada por 18 candidatos no curso de Pedagogia. Hoje, são apenas cinco pessoas na disputa. (Do R7, com Jornal da Record).

A partir dos dados do Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) que, em 2006,

apontavam que do total de empregos registrados naquele período, 8,4% eram destinados aos professores, sendo que, quanto ao volume de empregos, os professores ocupavam o terceiro lugar no *ranking*. Todavia, em virtude da desvalorização da categoria docente, estamos enfrentando um apagão de professores, conforme aponta a reportagem abaixo.

Diante desse cenário, a utilização da EAD na formação docente ganha centralidade na formulação das políticas públicas. Porém, que questões emergem desse processo? A compreensão de que o poder público tem procurado formular políticas públicas objetivando a titulação docente (procurando atender ao disposto na LDB), através da modalidade a distância, revela uma preocupação latente com a qualidade dos cursos ofertados via EAD. Apesar do entendimento de que a educação a distância pode contribuir para a formação docente, entendemos que a formação inicial de professores deva se realizar preferencialmente na modalidade presencial, contando com o apoio da modalidade a distância de forma complementar.

Outra questão apontada pelos pesquisadores é a apreensão com a proliferação de cursos à distância voltados para a formação docente em diversos campos do saber, ofertados em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas, o que requer um maior aprimoramento no campo da fiscalização. Remetendo à seguinte problemática: como se forma um bom professor? Historicamente sabemos que a atividade docente sempre teve seu próprio *habitat*, com espaços erguidos com o propósito específico para o exercício do ensinar e do aprender e que não podem ser desprezados, uma vez que “estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas” (GIOLO, 2008, p.1228).

Sendo assim, a EAD altera essa dinâmica de trabalho não apenas para os professores, mas também para os alunos, ao propor novos espaços de aprendizagem e interação, especialmente porque propõe uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), porém como apontam Lapa e Pretto (2010), essa questão se contrapõe à realidade do ensino presencial, principalmente porque as “referências [do professor] foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo”. (*Ibidem*, p.82).

Oliveira (2009) aponta que existem muitas preocupações, principalmente relacionadas à qualidade da EAD, bem como à utilização dessa modalidade na democratização da educação superior e para a formação de professores para a educação básica. Ainda de acordo com a pesquisadora, torna-se de fundamental importância analisar a educação a distância, não apenas em seu aspecto de “modalidade de ensino”, mas principalmente como política de expansão da educação superior, em especial para a formação de professores.

Diante desse cenário, as políticas educacionais implementadas no governo de Luiz Inácio

Lula da Silva (2003-2010) ganham centralidade na análise. Especialmente porque esse governo elegeu a EAD, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Nova CAPES, como a principal estratégia política voltada para a formação de professores.

Nas últimas décadas, a EAD tem assumido um papel preponderante nas políticas públicas destinadas ao ensino superior, em virtude da exigência da formação superior dos professores, o que tem chamado a atenção de pesquisadores e intelectuais que têm se debruçado sobre a temática da utilização da educação a distância na formação dos profissionais da educação.

Especialmente porque a EAD emerge no ensino superior, no Brasil, a partir dos anos 1990, com a intensificação de políticas neoliberais na educação brasileira. Dando continuidade às análises, Giolo (2008) vai ressaltar que, apesar da educação a distância ter sido introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, somente em 2000 se estruturou o processo.

As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. (GIOLO, 2008, p.1212).

De acordo com o pesquisador acima, a grande problemática envolvendo os cursos de formação docente a distância não estaria relacionada, na verdade, com a formação via EAD, mas sim com a docência presencial, o bom professor é aquele que se apropria da experiência cultural e dos meios necessários para proporcionar aos alunos a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse sentido, o ambiente escolar possibilitaria um intercâmbio de relações intersubjetivas. Sendo assim, como formar professores para lidar com uma turma cheia de alunos numa escola, onde esses profissionais serão exigidos não apenas tecnicamente, mas principalmente a sua atuação profissional irá requerer um conjunto de saberes e habilidades que se aprendem na prática, no cotidiano escolar.

Nesse sentido, “o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo)” (GIOLO, 2008, p.1228). Todavia, na EAD, quando acontece a mediação entre instrutores e alunos, em geral, isto se dá através dos tutores, em encontros esporádicos, muito distintos dos encontros / relação que se estabelece entre professores e alunos na modalidade presencial. Os defensores da educação virtual precisam compreender que os indivíduos não se satisfazem apenas com relações instrumentalmente mediadas, fazendo-se necessárias relações que propiciam um contacto prolongado e contínuo entre professores e estudantes, numa comunidade de aprendizagem onde o diálogo e a troca de experiências assumem papel central.

Um novo modelo de docência na EAD: a Universidade Aberta do Brasil

As primeiras manifestações sobre a necessidade de se implementar o Sistema de Universidade Aberta do Brasil remontam ao início de 1970 do século XX. A importância de retornarmos ao processo de criação desse programa deve-se à clara intenção da constituição de uma instituição que ofertasse cursos superiores na modalidade a distância.

Barreto (2004) pondera que em âmbito mundial o desenvolvimento da educação a distância se caracterizou por algumas perspectivas: a primeira delas surge com a construção de Universidades Abertas em que as ações universitárias iniciam-se e se desenvolvem através da modalidade a distância, sendo os modelos desse processo a Universidade Aberta do Reino Unido (OPEN) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha. O outro caminho percorrido foi a atuação em EAD em universidades já consolidadas na modalidade presencial: “nesse âmbito, as Universidades Duais ou Dumodais desenvolveriam também atividades universitárias a distância, utilizando-se de pessoal docente e técnico-administrativo, bem como da infraestrutura física criada para os cursos considerados regulares” (COSTA, 2012, p. 282).

Ao analisar o caso brasileiro, constatamos que aqui se procurou adotar estratégias que culminassem na adoção de um sistema que integrasse as instituições de ensino superiores públicas que tivessem ampla experiência na modalidade presencial e poderiam estar aptas a ofertar cursos na modalidade a distância fundamentadas no modelo *dual mode* (Peters, 2003).

Devemos registrar que a palavra sistema ganha aqui uma conotação bem específica, tendo em vista que somente as IES públicas integram o programa UAB, tanto as federais quanto as estaduais. Na legislação vigente, particularmente na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o sistema federal de ensino compreende as instituições mantidas pela União, além das instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. (*Ibidem*, p. 283).

Apesar de recente a EAD em nosso país, os debates sobre a sua adoção e implementação de um sistema aberto emergem a partir de 1972, quando Newton Sucupira, então coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação, conhece a *Open University*, em Londres, sendo incumbido posteriormente pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho de criar uma Comissão de Especialistas para estudar a implementação de uma universidade aberta nos moldes da que existia na Inglaterra. Como sabemos, essa iniciativa não frutificou, pois somente com a LDB/1996 a educação a distância consolida-se como modalidade educacional.

Um passo importante para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil foi dado com a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) que, conforme Franco (2006, p. 28

apud Costa, 2012), “reuniu setenta instituições de educação superior públicas (federais e estaduais) dispostas a fazer educação a distância” (*Ibidem*, p. 284), se constituindo como um consórcio interuniversitário criado em 1999.

Nesse sentido, a consolidação da Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede foi fundamental para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), primordialmente por existir uma interlocução entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com a própria UniRede. Essa interlocução resultou na proposta de chamar as universidades públicas para o desenvolvimento de cursos de graduação na modalidade a distância, mediante um edital público (Edital 001/2004-SEED-MEC). Esse edital explicitava a necessidade das universidades estarem agrupadas em consórcios para ofertas de cursos de graduação a distância, voltados para a formação de professores em áreas específicas como Pedagogia, Física, Matemática, Biologia e Química. Nascia assim o arcabouço que fundamentaria a utilização da EAD na formação docente.

Desse edital, originou-se o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1), pelo qual a Secretaria de Educação a Distância investiu um montante significativo para apoiar técnica e financeiramente as universidades públicas em diversas regiões do país. Franco (2006 *apud* Costa, 2012) pondera que esse edital foi de suma importância para subsidiar a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Sendo assim, a Universidade Aberta do Brasil vai ser instituída oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. O decreto expressa os seguintes objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Assim sendo, a Universidade Aberta do Brasil não é uma instituição e sim um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, através da metodologia da educação a distância. Além disso, a UAB proporciona também a articulação e parcerias entre os governos estaduais, municipais e federal com as universidades públicas e demais organizações

interessadas.

Uma das primeiras iniciativas da UAB foi a implementação do projeto piloto do curso de Graduação em Administração que aconteceu em parceria com o Banco do Brasil e com outros bancos estatais, sendo que o projeto contou com a participação de 18 universidades federais e 07 estaduais que iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2006. Ademais, o projeto piloto disponibilizou a abertura de 10.000 vagas distribuídas em várias regiões do país. O estudante será acompanhado por um processo de tutoria que permitirá, de acordo com os dizeres de tal projeto, “o monitoramento direto do desempenho e do fluxo de atividades, facilitando a interatividade e identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem” (ZUIN, 2006, p. 943).

Nesse sentido, Zuin (2006) expõe que a Universidade Aberta do Brasil poderá desempenhar um papel fundamental na educação brasileira, sendo uma alternativa primordial para viabilizar a formação universitária de 30% dos estudantes brasileiros até 2011, conforme a meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Para esse pesquisador, trata-se de uma meta ousada, especialmente quando analisamos a demanda reprimida, nas últimas décadas, por ensino superior.

Atualmente a UAB conta com a participação de 88 instituições, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Com o objetivo de consolidar o Sistema UAB, foi criada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “permitindo uma maior institucionalização da UAB e, conseqüentemente, maior autonomia e infraestrutura” (CARVALHO, SCORTEGAGNA e SPANHOL, 2011, p. 294).

Contudo, apesar dos ganhos que a UAB possa trazer para a educação superior por meio da democratização e interiorização do ensino superior, a institucionalização desse sistema tem sido alvo de severas críticas, principalmente porque o Governo Lula tem optado em utilizar a educação a distância como meio de promover a formação docente. Nesse sentido, a UAB tem sido,

Apresentada à sociedade como um mecanismo pioneiro e inovador no campo da formação de professores. A grande esperança proclamada pelos discursos é que a UAB vai modernizar a formação de professores e qualificar a educação básica. Essa transformação vem sendo apontada como resultado da crítica e do descontentamento com o tipo de formação de professores que tradicionalmente vem sendo desenvolvida nas universidades: rígida, fechada, excludente, fragmentada e, principalmente, atrasada (na perspectiva de que não acompanha as transformações sociais e não atende às novas demandas no campo do trabalho).

(OSÓRIO e GARCIA, 2011, p. 127).

Além disso, as autoras compreendem que as novas formas de formação docente passam pelo uso das novas tecnologias. Nesse sentido, a educação a distância assume um papel preponderante, visto que seria a modalidade mais apropriada para colocar em prática esse novo tipo de formação docente, ou seja, mais flexível, aberta e democrática. Ademais, essa concepção tem tido grande

aceitação social, uma vez que a UAB tem se expandido de forma considerável. Entretanto, devemos desconfiar do “discurso desinteressado” que toma o uso das novas tecnologias e a EAD como princípios gerais e modernizadores para a formação docente.

Sendo assim, é de suma importância a análise desenvolvida por Dermeval Saviani que, ao analisar o Plano Nacional de Educação do MEC, faz uma alusão à modalidade de educação a distância. O autor reconhece a importância da educação a distância e que esta modalidade pode contribuir no processo educativo de professores. Todavia, para este autor o fato de que a educação a distância seja “a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva”. (SAVIANI, 2007, p.1250).

Além disso, Saviani (*Ibidem*, p.1250) pondera que a formação docente exige cursos regulares, de longa duração, e que sejam “ministrados em instituições sólidas e organizados preferencialmente na forma de universidades”. Nesse sentido, a UAB atende perfeitamente essa prerrogativa, porque somente participam do programa instituições públicas de ensino superior e com vasta experiência no processo da formação de professores.

Nesse sentido, Dourado (2008) expõe que o Ministério da Educação vem tentando se organizar para expandir as ações das instituições de educação superior públicas de forma mais orgânica nos últimos anos, “por meio da criação do sistema UAB e, mais recentemente, por meio de alterações político-administrativas significativas no tocante à formação professores” (p. 903). Entretanto, o pesquisador chama a atenção para a urgência de “se avançar na construção de políticas que se direcionem para a garantia de qualidade de ensino” (*Ibidem*).

Ainda na concepção deste pesquisador, faz-se necessário pensar em políticas articuladas, ou seja, “romper com a dicotomia entre ensino presencial e ensino a distância que, no caso brasileiro, tem contribuído para posições extremas de ‘fetichização’ ora do ensino presencial, ora do ensino a distância” (*Ibidem*, p. 910). Para isso, é preciso que tenhamos um projeto pedagógico que permita uma sólida formação teórico-prática, professores com formação *stricto sensu* e principalmente,

[...] condições adequadas de oferta, de laboratórios e bibliotecas, material didático-pedagógico em cursos presenciais e a distância, ressaltando que estes últimos devem garantir, ainda e não somente, estrutura adequada de acompanhamento, por meio de encontros presenciais regulares, além de outros meios envolvendo as tecnologias de informação e comunicação. (DOURADO, 2008, p. 910).

Dando continuidade às críticas apontadas para o binômio educação a distância e formação de professores, destacamos o documento *Professores do Brasil: impasses e desafios*, publicado pela UNESCO, e que foi elaborado pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Sá Siqueira, que apresentam alguns questionamentos relativos à EAD e ao sistema UAB. Uma das críticas está

relacionada ao uso do recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o pagamento de bolsas para os docentes, o que se constitui na verdade em uma “complementação” aos salários de professores, já que os mesmos desenvolvem atividades de ensino e pesquisa vinculadas a esse programa do MEC.

Ademais, as pesquisadoras apontaram também uma certa preocupação com a “urgência política de montar um novo sistema que reverta a situação de iniquidade de acesso ao ensino superior em prazo pequeno”, já que essa questão:

“parece não se coadunar com o tempo requerido para que políticas desse porte e dessa envergadura tenham condições de se expandir com base no amadurecimento das experiências, na criação de respostas inovadoras a uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida que assegure a qualidade dos serviços prestados” (UNESCO, 2009, p.112-113).

Outra reflexão importante, trazida pelas autoras, está relacionada à condução da política educacional por parte do governo federal, especialmente em se tratando da educação a distância, porque a esfera governamental conferiu um novo marco regulatório à EAD, acarretando assim uma equiparação dos cursos de EAD aos presenciais. Essa questão abre as portas para a atuação das IES privadas e de novos nichos de mercado para aquelas empresas que têm um viés mercadológico, uma vez que os investimentos e a manutenção dessa modalidade de curso são bem menores em relação aos cursos presenciais.

Essa problemática tem gerado uma apreensão por parte de educadores e pesquisadores, porque os mesmos compreendem que a forma com que a formação docente tem sido conduzida acarretaria uma precarização muito maior do que acontece nos cursos presenciais. Nesse sentido, “em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la” (UNESCO, 2009, p. 116).

As críticas levantadas ao longo do texto reforçam a importância de refletirmos sobre a formação docente e a educação a distância, principalmente em virtude da expansão privatista que o ensino superior tem sofrido nas últimas décadas e o envolvimento cada dia maior das IES privadas com a EAD, sobretudo na formação docente, reforçando a centralidade que essa modalidade de ensino tem na política educacional.

A partir de 2000, temos presenciado uma expansão da EAD nos cursos superiores, conforme aponta Tonegutti (2010), tomando como base o Censo da Educação Superior de 2008. Este expôs que do total de 4,9 milhões de matrículas em 2007, a EAD representava 7,6%, estando o restante das matrículas (92,4%) no ensino presencial.

Ao continuar a sua análise sobre a EAD, Tonegutti aponta que o número de vagas oferecidas

em 2007 quase que dobrou em relação ao ano anterior. Contudo, uma parcela significativa dessas vagas não é ocupada, sendo a relação de oferta/ procura em torno de 0,35 candidatos por vaga ofertada. Nesse sentido, “esta baixa relação de candidatos/vaga deve propiciar toda a sorte de problemas no que se refere ao acompanhamento pedagógico dos cursos, tanto por parte dos alunos como também por parte dos sistemas de tutoria” (TONEGUTTI, 2010, p. 63).

O cenário expansionista continuou na educação superior, conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2010, que ratificam a tendência de crescimento dos cursos na modalidade a distância, que hoje atingem cerca de 14,6% do total do número de matrículas. Dando continuidade à análise do Censo da Educação Superior, podemos constatar que as matrículas na modalidade à distância se concentram em Cursos de Licenciatura, perfazendo um total de 426.241 matrículas, estando 268.173 matrículas nos Cursos de Bacharelado e 234.765 em Cursos Tecnológicos. Em relação à idade dos alunos matriculados nos cursos de graduação a distância, metade deles têm até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Estes dados revelam que os alunos de educação a distância possuem, em média, 33 anos, indicando que os cursos ofertados na modalidade EAD atendem um público com idade mais avançada.

Diante desse panorama, os dados do Censo 2008 e 2010 reforçam a relevância do desenvolvimento de pesquisas e estudos que tenham como objeto de exame as experiências de EAD no ensino superior, de modo a compreender como as IES privadas têm aprofundado o aligeiramento da formação docente e como as IES públicas que integram o sistema UAB têm concretizado essa formação e absorvido essa nova demanda.

Nesse sentido, compreendemos que os cursos de formação docente na modalidade a distância se apresentam como uma alternativa para capturarmos as convergências e divergências existentes na utilização da educação a distância no ensino superior e, em especial, na formação de professores.

Considerações Finais

Ao longo do texto, procuramos mostrar que a educação a distância tem ocupado um lugar estratégico nas políticas públicas para a educação superior, com ênfase na formação docente, o que tem levantado críticas e tensionamentos a respeito dessa questão. Ademais, é de extrema importância apontarmos que a emergência da EAD no ensino superior de uma maneira geral, bem como na formação docente, na perspectiva de um novo princípio educativo, surge, no Brasil, na década de 1990, em decorrência de um conjunto de fatores que de certa forma estão articulados com o aprofundamento das políticas neoliberais na educação brasileira, com a necessidade crescente de certificação docente, entre outros aspectos.

Sendo assim, as controvérsias envolvendo a EAD estão relacionadas basicamente ao envolvimento de aspectos históricos, políticos e éticos, trazendo para a arena do debate algumas questões envolvendo a qualidade da educação a distância e as suas possibilidades.

Nesse sentido, temos que compreender a educação a distância para além de uma “modalidade de ensino”, uma vez que a EAD tem assumido centralidade nas políticas públicas voltadas para a expansão e “democratização” do ensino superior, principalmente na sua utilização para a formação de professores da educação básica. Outra problemática envolvendo a EAD é que a mesma contribuiu para a expansão e o barateamento dos cursos na rede privada de ensino, reforçando o viés mercantil da formação superior no Brasil e a conseqüente banalização do processo de formação. O crescimento exponencial da EAD em nosso país, nos últimos anos, têm contribuído, assim, para fortalecer as estatísticas oficiais que apontam para a expansão e a “democratização” do sistema de ensino superior, independente da qualidade da formação ofertada.

Apesar das críticas, não podemos deixar de reconhecer a importância do Sistema UAB para a educação brasileira, uma vez que esse sistema conta com a participação de diversas instituições públicas consolidadas que estão assumindo a educação a distância, revelando uma preocupação tanto com as questões pedagógicas quanto com os aspectos operacionais (instalação adequada dos polos). Neste sentido, a EAD poderá contribuir para a formação docente.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Lina Sandra. Educação a distância: perspectivas históricas. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf>> Acesso em: Nov.2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: Nov.2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 abr.1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: Nov.2012

_____. Portaria nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº9394/1996). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 11 Fev.1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm> Acesso em Nov.2012.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm> Acesso em: Nov.2012

_____. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 09 jun.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em: Nov.2012.

_____. INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: fev. 2012.

_____. CNE. Parecer CNE/CES nº 200/2005. Credenciamento da Universidade Federal de Minas Gerais para oferta de cursos superiores a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcs0200_05.pdf> Acesso em Nov.2012.

_____. MTE. Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS). Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pdet/arquivos_download/rais/resultado_2006.pdf> Acesso em Nov. 2012.

CARVALHO, M. L. B; SCORTEGAGNA, L.; SPANHOL, F. A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ

LAMARRA, Norberto. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011, p.277-296.

COSTA, F. M. L. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: O programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p.281-295, mar. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf> Acesso em: Nov. 2012.

DOURADO, L. F. Política e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), vol.29, n. 104 – Especial p.891-917, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>> Acesso em: out. 2012.

DO R7, com o Jornal da Record. Desinteresse por carreira de professor pode causar “apagão de profissionais”. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/desinteresse-por-carreira-de-professor-pode-causar-apagao-de-profissionais-20110411.html>> Acesso em: Nov.2012.

FRANCO, S. R. K. O programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

GIOLO, J. Educação a Distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p.1271-1298, out.-dez 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: set. 2012.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, vol.29, n.105, p.1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>> Acesso em: set. 2012

LAPA, A. e PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p.79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em: out.2012.

MORE, R. P. O. ; VIEIRA, G. T.; CABRAL, T. L. de O.; COSTA, A. M.; ARAUJO, M. S. Educação a distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior. **Gestão Universitária na América Latina, Revista GUAL**, v. 4, p 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p89/21999> Acesso em: nov. 2012.

OLIVEIRA, D. M. **Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil**. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 04 a 07 de outubro, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5485--Int.pdf> Acesso em Ago.2012.

OSÓRIO, M. R. V; GARCIA, M. M. A. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o

território da formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas (RS), n. 38, p. 119-149, janeiro/abril 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/05.pdf>> Acesso em: nov. 2012.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2003.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), vol. 28, n. 100- Especial p.1231-1251, 2007?. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

SHIROMA, *et.al.* **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TONEGUTTI, C. A. Ensino a distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes In: **Universidade e Sociedade**/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília, Andes, Ano XIX, nº 45, jan. 2010.

UNESCO. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em Nov.2012.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou Educação Distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, vol. 27, n.96 – Especial p.935-954, out.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>> Acesso em: out. 2012.

RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: MOVIMENTOS INSTITUINTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Tatiana Leite da Silva Pessoa/ UFF
tatyanaleyte@yahoo.com.br

Iduina Mont'Alverne Chaves/ UFF
iduina@globo.com

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, os debates acerca da formação de professores têm apontado novas possibilidades frente aos desafios da realidade educacional brasileira. O estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica com a finalidade de compartilhar responsabilidades na formação inicial de professores, embora ainda de forma incipiente e localizada, tem sido ponto de pauta na agenda de muitos educadores.

A relação estabelecida entre universidade e escola tem sido marcada, predominantemente, pelo desencontro e pelo distanciamento. Diniz – Pereira (2008) afirma que o modelo ainda hegemônico é o da *racionalidade técnica*, que possui princípios claramente definidos e já bastante conhecidos: a *visão aplicacionista* e o *discurso prescritivo*.

Dessa forma, promove-se a separação e a hierarquização da teoria e da prática, de modo que primeiro haja aquisição de conhecimentos teóricos e depois uma aproximação com a prática, visando a “aplicação” dos conhecimentos aprendidos, priorizando assim, os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes da prática e contribuindo para a idéia de que a aquisição de conhecimentos teóricos sempre precede o contato com a realidade prática. A estrutura curricular de muitos cursos de formação de professores apresenta essa base ou esteve muito tempo alicerçada nesse princípio. As disciplinas de prática de ensino e os estágios supervisionados alocados nos últimos períodos, contribuíram para o seu desprestígio, ou ainda, como alguns consideram, para a sua inutilidade, baseado no argumento de que basta oferecer ao licenciando uma boa base teórica que depois na prática ele aprende a ser professor. Algumas instituições, considerando que a melhoria da formação se dá principalmente pelo aprofundamento da formação teórica, acabam substituindo os espaços curriculares de vivências de experiências de docência por disciplinas de fundamentos teóricos.

Com isso, firma-se a visão de que a universidade é o único espaço para a produção de conhecimentos teóricos, é onde se faz teoria, onde se pensa a educação, e a escola é o lugar de práticos, por isso, ela e seus professores devem seguir o *discurso prescritivo* das universidades, que dizem como eles devem ser e o que devem fazer. Cabe ao professor, na sua prática, o papel passivo e técnico, de implementador de teorias e idéias pensadas por especialistas.

Entre a universidade e a escola ainda predomina uma relação estéril, sem envolvimento, nem partilha. A escola cede para a universidade seu espaço e seus profissionais para estágios, projetos e pesquisas e muitas vezes não recebe nenhum retorno e acaba tendo, muitas vezes, suas questões cotidianas e seus profissionais expostos. É por isso que a escola tem se fechado cada vez mais para a atuação das universidades, chegando ao ponto de negar o acesso de seus estudantes.

Guimarães (2008) considera que além das dificuldades decorrentes do *ideário formativo das instituições de ensino superior*, a dinâmica das escolas também se constitui como um grande desafio. Todos sabemos das condições precárias de funcionamento de muitas escolas brasileiras que tornam ainda mais penoso o trabalho docente. Turmas superlotadas, falta de recursos materiais, falta de tempo para a formação continuada, falta de instalações apropriadas, sem contar nas inúmeras jornadas de trabalho a que o professor se submete para ter condições dignas de sobrevivência. Dessa forma, se torna muito complicado o acompanhamento e o compartilhamento de responsabilidades na formação inicial de professores por parte da escola e do seu corpo docente.

Considerando esse cenário, têm sido pensadas e discutidas propostas que buscam resignificar essas relações em prol de uma outra concepção de formação de professores. Dessa forma, a parceria universidade-escola na formação inicial de professores vem se insinuando no ideário pedagógico brasileiro, nos últimos anos, como forma de reconhecer a escola também como um *locus* de formação (GUIMARÃES, 2008).

Por trás dessa idéia está o pressuposto da unidade teoria/prática como eixo da formação do professor e da necessidade do estabelecimento de um espaço curricular de vivência, estudo e reflexão de professores da universidade, de professores da escola básica e de alunos a partir dos desafios e dilemas postos pela realidade. Esse espaço, articulado por disciplinas, grupos de estudos e núcleos de pesquisa, deve perpassar toda a formação, desde os primeiros períodos possibilitando aos alunos a manutenção do contato com sua futura realidade profissional, exercitando a compreensão da realidade educacional a partir da relação teoria/prática. Guimarães (2008) acredita que essa parceria possibilita

(...) uma formação teórica sólida e, ao mesmo tempo, tirar essa formação do âmbito somente da discussão acadêmica, às vezes especulativa, voltando-a também para a realidade da profissão. Atribuir importância à realidade da profissão, às dificuldades do trabalho docente como forma de compreensão da teoria e de reinvenção de ambas.
(p. 683-684)

Guimarães destaca, também, que essa tendência de considerar a escola como *locus* de formação de professores está refletida também na legislação. Destaca a Resolução CNE/CP 01 de 2002 que estabelece em seu art. 7º que as instituições formadoras deverão manter “*interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação partilhados*”

e em seu art. 8º que a avaliação dos cursos de formação envolva a “*qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*”. Com relação à prática e aos estágios na formação do professor, essa mesma resolução estabelece em seu art. 12, inciso 1 que “*a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio*” e mais adiante completa: “*a prática deverá estar presente desde o início do curso*”. Como o autor mesmo considera, apesar da pouca clareza dos conceitos e dos interesses subjacentes à ênfase na dimensão prática, é preciso reconhecer a potencialidade dessa abertura.

A aproximação da universidade com a escola básica não só contribui para a formação de professores, como também permite tornar as pesquisas científicas mais orgânicas e fazer circular os resultados e as questões para além dos muros da academia. Além disso, constitui-se também como um importante espaço para formação continuada de professores da educação básica. Essa parceria, para ser significativa, precisa beneficiar mutuamente escola e universidade, sob pena de se tornar mais uma iniciativa infecunda.

Para que essa parceria se torne uma realidade é preciso superar a *visão aplicacionista* de formação de professores e passar a ver as escolas como locais de produção e não de aplicação de conhecimentos e como lugar de formação inicial e continuada de professores. É preciso também abandonar o *discurso prescritivo*, compartilhando o debate e a reflexão das complexas questões do cotidiano da escola entre professores da universidade, professores da escola básica e futuros professores.

É nesse movimento que a UFF vem conduzindo algumas experiências de formação inicial de professores.

A EXPERIÊNCIA DA UFF

O estabelecimento de parcerias com escolas na formação inicial de professores tem sido uma realidade na UFF, que num movimento instituinte⁸³ vem propondo políticas para a formação de professores em sintonia com os debates aqui apresentados.

A Coordenação das Licenciaturas, criada em 1994, com o objetivo de coordenar estudos e discussões sobre a política de formação de professores da UFF tem proporcionado com a sua atuação a construção de um novo perfil para as Licenciaturas.

Em sintonia com os eixos norteadores da Base Comum Nacional - sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial com a continuada -

83 Entendemos com Célia Linhares (2004) que as experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (p. 58)

estabelecidos pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) a Coordenação das Licenciaturas criou as *Diretrizes para a Formação de Professores da UFF*.

Nas diretrizes a licenciatura assume pressupostos como a formação, de caráter amplo, do educador-pesquisador apto a atuar na escola e nos demais espaços educativos, destaca que a formação pedagógica deve iniciar desde os primeiros períodos e que a pesquisa pedagógica deve ser instituída como componente curricular ao longo do curso. Especialmente com relação à prática e ao estágio supervisionado, destaca que esses *não poderão se constituir em práticas burocráticas e alienadas, cumpridoras apenas das normas legais. Pelo contrário, devem ser desenvolvidos com a conotação de uma prática e de um estágio articulados à pesquisa, a fim de que o aluno vivencie as realidades educacionais. Esses componentes curriculares deverão se pautar nas vivências reflexivas críticas da gestão e da organização escolar; na dinâmica da sala de aula, na análise curricular e nos processos avaliativos* (UFF, 2002. p. 18).

A disciplina Pesquisa e Prática de Ensino, anteriormente denominada Prática de Ensino, como a mudança de nomenclatura sugere,

*(...) sofreu profundos questionamentos sobre o papel que desempenhava na formação do futuro educador e sobre as metodologias comumente empregadas na inserção do estagiário no campo escolar. A questão apontava para a compreensão mais ampla e profunda da disciplina Prática de Ensino, que não podia ser reduzida a mera preparação de algumas aulas ou ao cumprimento da encenação do ensinar. Ficava cada vez mais claro, que era preciso atentar para o objetivo de formar o professor-pesquisador no contexto das ações pedagógicas, do currículo escolar e dos conhecimentos historicamente construídos.*⁸⁴

Baseada nessa nova concepção, essa disciplina se torna um valioso campo para a reflexão, onde se estabelece a relação teoria-prática e a articulação entre ensino e pesquisa. O estágio curricular passa a ser compreendido como uma imprescindível fase da dimensão formadora do futuro profissional da educação, saindo da perspectiva que colocava os licenciandos como meros espectadores do cenário educativo.

Nesse sentido, foi criada a Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente, setor da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC), que teve, inicialmente, a função de dar apoio administrativo e pedagógico ao estágio supervisionado na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino (PPE) dos estudantes das licenciaturas da UFF.

Em 2006, a Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente iniciou, na

84 UFF. Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente. *A formação de professores em articulação com as escolas públicas*. Niterói/RJ, 2006.

categoria *Resignificação dos Estágios dos cursos de licenciaturas* do PRODOCÊNCIA⁸⁵, o projeto⁸⁶: *A Formação de Professores em Articulação com as Escolas Públicas*, que objetiva resignificar a prática pedagógica dos estudantes das Licenciaturas e promover o intercâmbio e a cooperação entre a UFF e as escolas da rede pública de ensino. Esse projeto materializa-se na implementação dos Subprojetos de Ensino, elaborados em parceria pelos professores da universidade (especialmente os de prática de ensino), pelos profissionais de ensino da escola pública e pelos estudantes dos cursos das licenciaturas, em escolas da rede pública do município de Niterói.

A UFF aderiu ao PRODOCÊNCIA e desde o ano de 2006 desenvolve projetos que articulam diversos cursos de licenciatura no sentido de promover a formação inicial de professores em articulação com as escolas da rede pública.

Envolvida nas atividades da universidade, tomei conhecimento de um projeto desenvolvido na parceria entre o Instituto de Letras/UFF e o Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF. Tratava-se de uma proposta de iniciação à docência de licenciandos de Letras desenvolvida no espaço da sala de leitura. Essa proposta de compartilhamento de responsabilidades entre o professor da universidade e o professor da educação básica na formação inicial de professores estava trazendo resultados animadores. Durante a pesquisa, buscamos conhecer esse trabalho mais de perto, saber como ele acontecia, quem eram esses sujeitos autores desse novo saber-fazer.

Nesse sentido, buscamos compreender de que forma as experiências de docência vividas pelos estudantes do curso de Letras da UFF, envolvidos em projetos de ensino no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC, contribuíram para despertar nos licenciandos o interesse pelo magistério. Essas experiências proporcionaram uma formação sintonizada com a realidade educacional pública? Conseguiram estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola? Como a parceria universidade-escola pública tem contribuindo para a formação dos futuros profissionais da educação e para a valorização da escola pública? Essa proposta de formação inicial de estudantes de licenciatura, em parceria com escolas da rede pública de ensino, desenvolvida pela UFF, se configura como parte de um movimento mais amplo que vem pensando novos caminhos para a formação de professores. Essa iniciativa precisam ser avaliadas em debate coletivo por todos os envolvidos e esse debate precisa ser ampliado e estabelecido com outras instituições que estejam vivendo também essas experiências.

85 O PRODOCÊNCIA, programa de Consolidação das Licenciaturas, é uma política da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, criada no ano de 2006, que *visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior* (retirado do site www.mec.gov.br, em 10 de junho de 2008), através do financiamento de projetos dessa natureza.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO

Apresentaremos, a seguir, a narrativa de dois estudantes do curso de Letras/UFF, envolvidos em projetos de ensino no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC.

NARRATIVA DE UM ESTUDANTE - MONTEIRO⁸⁷

Monteiro tem 21 anos e é estudante do curso de Letras, na modalidade Português-Literatura. Descobriu seu interesse pelo magistério com seu professor de redação do curso de pré-vestibular. Chegou a pensar em fazer faculdade de História, mas disse que *queria algo mais*, que somente a área de Letras lhe daria:

Eu queria mais do que aquilo e aquele mais que eu queria era exatamente o que a língua portuguesa fornece pra gente, que é você trabalhar o tempo todo, não só com o ensinar, mas eu creio que a língua portuguesa seja uma ferramenta pra pessoa começar a se relacionar, ter direitos, adquirir direitos, e isso pra mim foi o essencial, por isso eu escolhi licenciatura na língua portuguesa e eu optei pela literatura porque me fascina, eu gosto.

Destacou em sua trajetória duas professoras que têm marcado sua formação. Uma delas é uma professora de literatura portuguesa.

Não é só pelo conteúdo que ela transmite, mas pelo amor dela, você percebe nos olhos dela a fascinação por aquela matéria, pela aquela disciplina, o gosto por aquilo, então isso me deixou mais encantado ainda e me deu ainda mais certeza de que era isso que eu queria para o resto da minha vida.

A outra é a prof^a. Aldaléa Figueiredo que lhe proporcionou a *oportunidade de fazer estágio não só de observação*. Monteiro criticou a maioria das práticas em estágio, que se resumem *em ficar no canto da sala anotando o que o professor está falando*, para ele importante tem sido a prática efetiva nas atividades de sala de aula, que têm lhe possibilitado *encarar uma turma de frente*, trazendo aos poucos a confiança necessária para a sua atuação como professor. Nesse sentido, Gudsdorf (1987) afirma:

Aquele que encontrou seu mestre acha-se por ele conduzido por um caminho iniciático em direção da conquista de sua própria vocação.

87 Nome fictício, em referência ao escritor Monteiro Lobato.

Monteiro revela em sua fala a consolidação de um outro paradigma de estágio, baseado no diálogo, na vivência compartilhada, no *estar-junto* (MAFFESOLI).

Para ele, a sua formação enquanto professor é tão importante quanto a sua formação como pesquisador, em sua opinião *tem que ter um equilíbrio, tem que ter um meio termo*, que ele avalia estar conseguindo com a sua atuação na sala de leitura.

Eu acredito que estou tendo esse meio termo e eu vou ser um ótimo pesquisador, vou ser um ótimo professor.

Quando Monteiro começou a faculdade trabalhava como vendedor em uma loja. Para ele essa experiência, embora não tenha a ver com magistério, lhe acrescentou muito, pois como primeiro emprego lhe trouxe responsabilidade e maturidade para a sua trajetória profissional.

Em seguida, participou de um projeto no morro Santa Cruz, que tinha como proposta o desenvolvimento de atividades que articulassem a língua portuguesa com a prática da educação física. Na sua avaliação, esta experiência contribuiu muito para a sua formação, pois foi o seu primeiro contato com alunos, com escola.

Contribuiu 100%, porque eu percebi que eu não sabia absolutamente nada da prática. É com a prática que você percebe se está apto a encarar uma turma de frente, se você está seguro consigo mesmo quanto ao seu domínio de disciplina, enquanto profissional e se você está apto a se relacionar com seus colegas de trabalho.

Teve outra experiência no magistério, através de um projeto com menores infratores. O projeto é parte da pena que os jovens têm que cumprir, nele eles recebem, aulas de língua portuguesa e Monteiro atua com redação e gramática. Para ele, essa experiência representou uma *quebra de preconceito total* e o marcou com a certeza de que a mudança é possível.

Eu creio que isso trouxe pra mim a certeza de que é possível modificar sim. Você olha uma pessoa que tem um passado péssimo para a sociedade e muitos julgam, inclusive eu já julguei, sem tratamento, como se não tivesse mais jeito, a pessoa vai ser uma qualquer na vida. Não se nós trabalharmos, porque é isso que eles estão querendo, uma pessoa que olhe por eles, que contribua para a vida deles, alguém que faça algo por eles e ali eu encontro pessoas maravilhosas, muito mais inteligentes do que eu mesmo, que se tivessem tido uma oportunidade, como eu tive, seriam outras pessoas.

Entrou para o Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF em 2008 para fazer estágio e acabou se envolvendo em várias atividades. Fez estágio na sala de leitura com as turmas do 6º e 7º anos, participou no projeto de reforço com os alunos do 1º, 6º e 7º anos e atuou na parte de língua

portuguesa com a turma do 7º ano. Sobre essas experiências declarou:

Foi muito gratificante pra mim porque nós podemos observar o crescimento do aluno, no quanto nosso trabalho favoreceu a eles e o que eles hoje demonstram na sala de aula, isso é muito gratificante, não tem como explicar.

Em sua opinião o contato com os alunos tem lhe possibilitado compreender o trabalho do professor sob uma outra perspectiva. Relatou que, hoje em dia, quando sua irmã mais nova chega em casa reclamando de algum professor, se lembra das vezes que também fez isso e agora, falando do lugar do professor, percebe o processo ensino-aprendizagem de outro modo, pois conhece essa realidade mais de perto. Tem orgulho da relação que tem construído com seus alunos, uma relação marcada pelo respeito mútuo.

Da sala de leitura, o grande aprendizado que leva consigo é que se o trabalho é feito com amor e dedicação, já há o início da mudança que queremos ver na educação e no mundo. Para ele, a vivência que teve na sala de leitura é como *uma chave de ouro, como um pote de ouro no final do arco-íris*, pois tem lhe possibilitado uma experiência no magistério, que para ele tem sido um importante diferencial na sua formação.

Eu olho para os meus colegas na sala e vejo que têm algumas dificuldades que realmente eles não tiram ali. Pra você que já teve essa oportunidade de estar desenvolvendo atividades no magistério, você vê que só vai ser resolvida aquela dificuldade no magistério. Só que infelizmente quando ele for descobrir já está tarde demais, ele já vai ter se formado e ele vai acumular aquelas inseguranças, aquelas dúvidas, é o que acaba acontecendo com muitos professores, eles não tem essa chance, essa oportunidade que eu tive e quando eles vão dar aulas, eles assumem uma turma e passam essa insegurança toda para os alunos deles, que a partir daí só vai piorando, piorando.

Em Chevalier & Gheerbrant (2009) a chave é *o símbolo do mistério a penetrar, do enigma a resolver, da ação dificultosa a empreender, em suma, das etapas que conduzem à iluminação e à descoberta* (p. 233). Possuir a *chave* significa ter sido iniciado, indica acesso a um grau iniciático. O arco-íris é *caminho e mediação* que leva ao pote de ouro, que é *o metal perfeito* (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 77). Assim para Monteiro, a sala de leitura e, conseqüentemente, as experiências que nela vivenciou são esse caminho que o leva ao *ouro*, que o inicia na docência.

No ano de 2009, foi convidado a coordenar a biblioteca do Colégio Universitário/UFF, com a missão de promover uma integração entre os professores, alunos e estagiários.

Pedi a M. que me dissesse alguma imagem, alguma, música, algum poema que

representasse o que é ser professor. Ele escolheu uma palavra: amor. Acrescentou dizendo que não tem como ser professor sem amor.

Porque você está lidando com o ensino, você tem a chave, da mesma maneira que uma palavra sua pode fazer com que um aluno torne-se a pessoa mais brilhante do mundo, adquira o maior conhecimento, você pode derrotá-lo automaticamente, você pode fazer com que o aluno desanime pro resto da vida, porque você além de estar passando conhecimento, você está passando mais do que isso, você está passando uma construção, você está ensinando eles a construírem o caminho da vida deles, está galgando um futuro pra eles, então eu acho isso muito importante.

Monteiro nos diz que no magistério não é possível ser só um profissional, não é possível ser indiferente ao humano, não é possível docência sem amor: *o ensinar vê com os olhos do coração* (HILLMAN).

A sala de leitura, sem dúvidas, representou um importante marco na sua formação. Considera ter uma proposta fantástica, que é muito bem desenvolvida e que tem sido muito importante para todos que passam por ela. Em sua opinião, *um colégio só poderia existir se tivesse uma sala de leitura!*

Quando pensa na sala de leitura, lhe vem a imagem da caixa de pandora.

A sala de leitura poderia ser uma caixa de pandora, mas sem os males do mundo, somente com o bem, que abre para poder ensinar, porque ali tem tudo, até mesmo o que nós não sabemos tem ali, basta procurar e colher de cada aluno, cada aluno traz uma informação diferente para por nessa caixa e essa caixa nunca vai ter fim, porque eu acho que essa caixa de pandora, em relação com a sala de leitura, é infinita, cheia de pensamentos e idéias que cada vez você pode estar produzindo e elaborando mais e mais conhecimento.

A caixa possui valor simbólico por seu conteúdo. *A caixa sempre contém um segredo: encerra e separa do mundo aquilo que é precioso, frágil ou temível.* (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 164). Nesse contexto, a sala de leitura representa o conteúdo *precioso* da caixa, um *segredo* que precisa ser revelado.

NARRATIVA DE UMA ESTUDANTE - CLARICE⁸⁸

Clarice sempre quis ser professora, *era um desejo de menina*. Ela queria fazer o curso normal, mas como trabalhava e o curso era em período integral teve que cursar contabilidade que era oferecido no período noturno, embora não tivesse a ver com o que queria. Na faculdade,

⁸⁸ Nome fictício, em referência à escritora Clarice Lispector.

escolheu o curso de Letras, habilitação Português-Frances, e pode, então, fazer um curso de formação de professores, aperfeiçoando o desejo pelo magistério que já fazia parte do seu cotidiano.

Eu gosto de lidar com pessoas, com crianças com adolescentes, dessa coisa de você ensinar um pouco do que você aprende e de você aprender também um pouco com as pessoas, eu gosto muito disso. Sempre gostava de ajudar, as amigas da minha filha precisavam de um reforço em Português e iam para minha casa. Eu queria também ensinar as pessoas a lerem, tenho muitos amigos, muitas pessoas que eu conheço em Itaboraí não lêem nem escrevem, aí eu me ofereço: vamos lá que eu te ensino.

A fala de Clarice revela seu *desejo* em ser professora como algo que surge quase que quando ela tem consciência de si no mundo, *desde menina*. Ferreira (2003) diz que *uma das 'chaves' para a compreensão dos diferentes caminhos que cada ser humano trilha no que diz respeito ao trabalho a que vai se vincular durante a sua existência pode estar no imaginário* (p. 21).

Isso nos remete à perspectiva vocacional, que durante muito tempo e ainda hoje é negligenciada. Entendo com Ferreira (2003) vocação como uma das dimensões de humanidade que não nega qualquer outra.

Penso que, nesse processo de dicotomização, a vocação como uma dimensão de humanidade, por se apresentar como um mistério, como 'invisível', no contexto da emergência de um paradigma que desprezou tudo aquilo que considerou imaginação, quimera, fantasia, acabou também por ser desconsiderada.(p. 20)

A partir de um *pensamento complexo* (MORIN) consigo conceber a vocação como uma das dimensões da formação docente que não exclui nenhuma outra, que vê o homem inteiro, como pessoa e profissional, porque não, como um *educador vocacionado*.

Sobre a relação bacharelado e licenciatura, não considera que um seja melhor ou pior que o outro, em sua opinião são apenas escolhas diferentes. Alguns alunos começam cursando licenciatura, mas depois mudam para o bacharelado, pois não se identificam com o magistério, não querem dar aulas. Eles desejam o oposto de Clarice: *o bacharelado para mim não serviria, a minha meta é me formar para dar aula*.

Destacou que o Programa de Iniciação à Docência do Instituto de Letras tem contribuído muito para a sua formação enquanto professora. A orientação nas atividades práticas desenvolvidas junto aos alunos nas escolas da rede pública, no caso dela, desenvolvidas no Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF, tem ajudado muito a exercer a profissão professor.

Já na formação obtida com as disciplinas da faculdade, avalia que elas não estão muito

entrosadas com a realidade da escola. Para ela, acaba resultando na dicotomia que tem marcado a formação de professores: *a teoria é uma coisa, a prática é outra*. Teoria e prática não estão em diálogo. Revelou que os professores do seu curso não estão muito preocupados na relação que o licenciando vai fazer com a prática, para eles, o que importa é o conteúdo em si, voltado para a pesquisa.

Você aprende um monte de coisa e você só vai aprender a lecionar, a lidar com os alunos praticando, não tem como, é totalmente diferente, você aprende a teorizar, você aprende a abstrair, mas você não aprende a lidar com o ensino.

Diferente, um pouco, do que acontece com as disciplinas pedagógicas, cursadas na Faculdade de Educação, que em sua opinião, estão mais próximas da realidade da escola e conta com professores preocupados em fazer essa articulação.

Para Morin (2006) precisamos caminhar rumo a um ensino que supere o pensamento que isola, que separa, por um *pensamento do complexo, no sentido do originário do termo complexus: o que é tecido junto*. Na formação de professores, considerando a escola e o processo educativo como *fenômenos complexos*, precisamos de um pensamento que:

Reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões. (MORIN, 2006, p. 88)

Em sua trajetória, alguns professores têm deixado marcas em sua formação. Dois deles dão aula de literatura, e têm contribuído para a percepção da literatura como parte da vida, do cotidiano. Na área educacional, a prof^ª. Bernadete Rocha foi citada como uma importante referência e como grande orientadora da sua experiência prática. Gudsdorf (1987) nos fala sobre o encontro com o mestre, sobre a autodescoberta do discípulo e sua relação com o amor: *Cada homem, jovem ou menos jovem, está à espera do amor. Igualmente, espera e aguarda a chegada do mestre, capaz de orientar seu destino por uma espécie de graça decisiva.* (p. 62)

No início da faculdade, não trabalhava na área educacional. Decidiu sair do emprego em um escritório, quando começou a cursar as disciplinas pedagógicas, que a instigaram a querer começar a atuar no magistério. Sua primeira experiência foi realizando estágio de observação das aulas de língua portuguesa de uma professora do Liceu Nilo Peçanha. Em seguida, teve a oportunidade de atuar na sala de leitura, que para ela significou sua *experiência maior*. Clarice foi parceira de Cora no projeto que ganhou o prêmio da Mostra de Iniciação à Docência.

Começou em 2008, a convite da prof^ª. Bernadete Rocha, a atuar na sala de leitura com atividades de leitura e produção textual. Procurou desenvolver com o grupo um trabalho mais

voltado para a produção, visando estimular a criatividade e a participação dos alunos. Como as atividades da sala de leitura não tem nota, não tem uma avaliação, revelou esse ser um grande desafio, fazer as crianças participarem por prazer.

Para ela, todas essas experiências têm contribuído muito também para a sua formação acadêmica, pelo fundamento teórico que precisa buscar para dar aulas. A sua atuação tem exigido um estudo constante e Clarice disse que procura preparar as aulas da melhor forma possível. Além disso, com suas experiências no magistério passou a compreender melhor o ponto de vista do professor e a problematizar mais as aulas, do ponto de vista da prática.

O trabalho em conjunto, realizado pela prof^a. Bernadete Rocha, pela prof^a. Aldaléa Figueiredo, de orientação aos estudantes do curso de Letras para ela é muito positivo e tem contribuído muito para a formação de todos os envolvidos.

Nesse sentido, Gudsdorf (1987) afirma que:

Reconhecer um mestre para si é identificar a si mesmo, é aceitar a nova obrigação de procurar a plena realização na perspectiva bruscamente descoberta. Em outras palavras, a lição do encontro de um mestre em nosso caminho é a de um imperativo concreto: o encontro de um mestre é o desvendamento de uma verdade por interposta pessoa.

A oportunidade de atuar como bolsista, em uma experiência de iniciação à docência, tem sido para Clarice uma vivência fundamental. O trabalho na sala de leitura tem sido um grande aprendizado para a sua formação enquanto professora, nesse espaço despertou a vontade de sempre querer aprender. A atuação orientada, com um suporte de professoras experientes tem contribuído muito para a sua formação como professora.

Muita gente inicia sem experiência nenhuma e eu já conversei com muitas amigas e é difícil demais, elas ficam perdidas, eu acho que isso vai ser um diferencial para mim, de ter essa oportunidade de conhecer antes como é uma sala de aula.

Clarice acredita que no magistério é essencial que o professor tenha um bom relacionamento com seus estudantes, uma relação de amizade, respeito e carinho. Trabalhando com seres humanos *é impossível não se envolver emocionalmente*. Não tem como considerar *como se fosse só um trabalho, tem que ter a parte humana, a parte afetiva senão não funciona*.

Nesse sentido, lembro Paulo Freire (2000) quando nos diz que ensinar é uma especificidade humana, que exige, entre outras coisas, *querer bem aos educandos*. A esse respeito no diz:

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador de sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (p. 163)

Clarice representou o que é ser professor com uma poesia de Fernando Pessoa:

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Para Clarice, no magistério é preciso colocar a nossa essência em todas as atividades que desenvolvemos. *Se você colocar o mínimo de você naquilo que você está fazendo, eu acho que é o mais importante.* Ser professor exige comprometimento e identificação.

Sobre a lua, Chevalier e Gheerbrant (2009) revelam que:

Na mitologia, folclore, contos populares e poesia, este símbolo diz respeito à divindade da mulher e à força fecundadora da vida, encarnadas nas divindades da fecundidade animal e vegetal, fundidas no culto da Grande Mãe. Essa corrente eterna e universal se prolonga no simbolismo astrológico, que associa ao astro das noites a presença da influência materna no indivíduo, enquanto mãe-alimento, mãe-calor, mãe-carinho, mãe-universo afetivo. (p. 564)

Nessa poesia destacamos a lua como elemento simbólico inerente ao magistério, especialmente à questão feminina vinculada ao ser materno e, por consequência, ao *afetual*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos a parceria universidade-escola na formação inicial de professores carrega em si potencialidades, desafios e a necessidade de romper com concepções e práticas pautadas na racionalidade técnica. Gostaria, ainda, de destacar alguns aspectos que precisam ser considerados se realmente pretendemos abraçar essa proposta para a formação de professores.

O reconhecimento da escola como importante *lócus* para a formação inicial de professores não substitui o papel da universidade, pelo contrário potencializa-o. O que está em

questão não é a substituição da teoria pela prática, porque assim como a formação teórica não dá conta da compreensão da realidade educacional, a prática também não dará, por isso a importância de reconhecê-las como inseparáveis. A profissão docente é complexa demais para ser vista apenas sob um desses aspectos. Quanto a isso, Guimarães (2008) afirma que:

Da mesma forma que não se pode esperar que a intuição, a espontaneidade e a experiência assegurem um aprendizado consistente da profissão docente, também podemos afirmar que da formação teórica não se deduz diretamente a melhoria da formação profissional do professor. (p. 691)

Reconhecer a escola como *locus* de formação inicial implica considerar que os professores da escola básica também atuarão como formadores dos futuros professores. Essa coresponsabilização, porém, precisa ser pensada de forma cautelosa, pois seria lhes atribuir mais essa função, para qual não foram preparados, em um contexto precário de condições de trabalho, e depois culpá-los em caso de fracasso nessa empreitada.

Essa proposta não deve ser entendida como a nova panacéia educacional, como solução de todos os problemas referentes à formação de professores e à educação brasileira, uma vez que a melhoria desses condicionantes passa por diversas outras questões.

A discussão da formação inicial de professores, na parceria universidade-escola, deve se constituir enquanto política pública de formação de professores e não como iniciativas pontuais e descontínuas. Essas parcerias delineiam novas concepções não só de formação iniciada, mas também de formação continuada, uma vez que a reflexão e o debate coletivo possibilitam o desvelamento de questões vividas no dia-a-dia do trabalho docente e aproxima os professores da escola básica da universidade. Isso contribuiria para a formação, para uma nova organização do espaço escolar e também para o fortalecimento da identidade profissional do professor, promovida na reconstrução coletiva do sentido e do significado da profissão.

No âmbito político-social devemos destacar a relevância de iniciativas comprometidas com a formação de profissionais da educação. Sabemos que a existência de uma sociedade mais justa e democrática passa necessariamente por uma formação de docentes com densa formação teórica e em sintonia com a realidade escolar, em especial com a realidade da escola pública e das camadas populares.

Nessa pesquisa buscamos compreender em que medida as experiências de docência dos licenciandos do curso de Letras da UFF envolvidos no projeto *A formação de professores em articulação com as escolas públicas*, no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC, têm contribuído para proporcionar uma formação de profissionais da educação mais críticos, reflexivos e sintonizados com a realidade educacional pública e para estabelecer uma relação mais orgânica entre a

universidade e a escola.

Esta pesquisa revelou que o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA – tem contribuído para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores. No lugar da concepção racionalizante e dicotômica, que separa e hierarquiza saberes teóricos e práticos, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, instala-se, gradativamente, uma perspectiva relacional e dialógica, em sintonia com o pensamento complexo (MORIN, 2003), que promove o diálogo entre os saberes e entre os sujeitos.

Tanto o movimento em prol da formação de professores na UFF, quanto a adesão desta Universidade ao Programa de Consolidação das Licenciaturas têm caminhado em direção a uma PRÓ-DOCÊNCIA, a uma atitude voltada para a docência como o próprio título anuncia. Repensar o currículo, promover o estreitamento da relação universidade-escola e a oportunidade dos licenciandos experimentarem o magistério, tem contribuído não só para a mudança de uma mentalidade na universidade quanto à formação de professores, mas também tem possibilitado, de fato, a vivência por parte dos estudantes de experiências docentes.

As narrativas apresentadas nesse trabalho apontam para uma importante questão a ser considerada na formação de professores: a docência é aprendida. Para formar professores é preciso haver dedicação às experiências realizadas na escola, é preciso reservar tempo para o aprendizado do magistério, é preciso organização, planejamento, estudo, é preciso ter mestres. Mestres que orientem as práticas desses aprendizes.

Esperamos que os resultados desse estudo possam contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos acerca das Licenciaturas da UFF, especificamente do Curso de Letras, e para um debate mais ampliado sobre as políticas públicas de formação de professores, possibilitando o estabelecimento de um movimento permanente de resignificação de concepções e de práticas.

BIBLIOGRAFIA

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERREIRA. *O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 160 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Coleção Leitura. 165 p.

GUDSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Coleção Psicologia e Pedagogia. 213 p.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LINHARES, Célia. *Políticas de formação de professores e experiências instituintes*. II Seminário de Educação: memória(s), história(s) e educação: fios e desafios na formação de professores/UERJ. Rio de Janeiro, 2004.

MANCINI, Ana Paula et al. *O papel e a concepção de pesquisa na formação de professores: um estudo da relação entre universidade e sistema municipal de educação*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MONT'ALVERNE CHAVES, Iduina (org.). *Formação de professores: educação, cultura e imaginário*. Niterói: Intertexto, 2006.

_____. *Cultura, política e formação de professores na Universidade Federal Fluminense: movimento instituinte*. Cadernos de Ensaio e Pesquisa do Curso de Pedagogia da UFF/Niterói-RJ. Edição Especial - nº. 11, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. *Ciência com consciência*. Tradução Maria Gabriela Bragança. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, Célia Frazão Soares. *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca por São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Waldeck Carneiro da. O desafio de formar professores na UFF: as Licenciaturas em questão. In: SOUZA, Donaldo Bello de e FERREIRA, Rodolfo. *Bacharel ou Professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

UFF. *Diretrizes para a formação de professores na UFF*. Niterói: EdUFF, 2002.

UFF. Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente. *A formação de professores em articulação com as escolas públicas*. Niterói/RJ, 2006.

UFF. Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente. *A formação de professores em articulação com as escolas públicas II*. Niterói/RJ, 2007.

QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O PARFOR NA UFRRJ

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos (UFRRJ/IM) - lpcramos@terra.com.br
José Carlos da Costa Aleixo (PCNI) - j.c.aleixo@outlook.com

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 a educação passa a ser reconhecida como um dos direitos humanos básicos. O Brasil, signatário da Declaração, despertou para a relevância da temática da educação como um direito, o que pode ser constatado nas principais leis de reforma educacional que se seguiram: a LDB nº 4024 de 1961 segue essas diretrizes ao propor a educação como direito de todos, assegurado pela obrigação do poder público em fornecer recursos para sua realização. E a Lei nº 5692 de 1971, por estender a escolaridade obrigatória por oito anos, abolindo o entrave do exame de admissão ao antigo curso ginasial.

Partindo do mesmo princípio do direito à educação, cada vez mais ampliado, a Constituição Federal de 1988 propõe maiores avanços para o sistema educacional brasileiro. Um de seus ideais aparece no reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como requisito para a real possibilidade de desenvolvimento do País.

Criada no período de abertura política que se seguiu à ditadura militar, a Constituição enuncia a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada através da colaboração da sociedade, garantindo a realização plena do ser humano, desenvolvendo-o para o exercício da cidadania e preparando-o para o mercado de trabalho. No seu artigo 206, inciso I, segue afirmando que o ensino será ministrado com princípios de igualdade de condições no acesso e permanência na escola e como dever do Estado. Prevê ainda a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), e inclui a educação infantil e a educação de jovens e adultos no sistema regular de ensino. No decorrer da década seguinte o país logrou universalizar a educação básica, embora sem a qualidade almejada, conforme pode ser constatado pelos resultados dos exames nacionais e outras formas de avaliação externa adotados pelas autoridades governamentais da área.

Por apresentar os três propósitos básicos da educação: "o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", esta foi sem dúvida, a constituição mais relevante para a educação brasileira. Logo após a sua promulgação, seguiu-se um período de intensos debates acerca de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual ficará doze anos em discussão, recebendo inúmeras contribuições até a sua aprovação, em 1996. Um de seus aspectos mais polêmicos diz respeito às políticas de formação de professores, nosso principal foco de estudo.

Neste artigo enfocaremos um dos braços desse conjunto de diretrizes políticas: o PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, conforme vem sendo desenvolvido na UFRRJ, campus de Nova Iguaçu. A escolha baseou-se no fato do Programa declaradamente buscar uma democratização do ensino superior público e, ao mesmo tempo, uma melhoria na qualidade da educação básica por meio de um de seus braços: o da qualificação de professores em exercício.

Para estudar o tema nos valeremos de duas contribuições teóricas básicas: a de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) em suas abordagens sobre o ciclo de políticas, sintetizadas por Jefferson Mainardes (2006); e a de Célia Linhares (LINHARES, 2004; 2010) em seus estudos sobre os movimentos instituintes na escola. Nosso objetivo é analisar esta política de formação e qualificação de professores em seus aspectos textuais e na forma como vem sendo implantada na Baixada Fluminense, atentando para sua possível feição de movimento instituinte.

1.2. Revisitando a teoria

A abordagem de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) sobre o ciclo de políticas vem merecendo inúmeras análises da parte de intelectuais e acadêmicos por suas importantes contribuições para a compreensão dos fenômenos da política educacional. A abordagem do “ciclo de políticas” reconhece a variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político, não raro desviando as proposições iniciais que levaram à elaboração dos textos políticos e legais. Estes, por sua vez nem sempre são seguidos conforme intencionado, já que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implantação de políticas, preenchendo as lacunas do texto e alterando-o na sua prática (MAINARDES, 2006).

Os autores propõem pensar as políticas como um ciclo contínuo constituído por três contextos inter-relacionados, cada qual com seus grupos de interesse, suas disputas e embates. Afinal, não há como desconhecer que no contexto da influência, onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos,

... grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p.49)

É o contexto onde coexistem diferentes arenas políticas, como comissões e grupos

representativos, sofrendo ainda a interferência dos organismos internacionais que patrocinam reformas educacionais. Essa influência, entretanto, nunca é direta, e sim recontextualizada e reinterpretada pelos Estados-nação. “Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local” (MAINARDES, 2006, p.50-1).

Já o contexto da produção de texto se articula com a linguagem de interesse público mais geral. Representa a política, assumindo a forma de textos legais oficiais, comentários, pronunciamentos etc. Esses textos devem ser lidos em relação ao tempo e ao local onde foram produzidos para serem mais bem compreendidos, já que incorporam disputas e acordos, e inclusive contradições (MAINARDES, 2006, p.51).

No contexto da prática, a política fica sujeita à interpretação e recriação, produzindo “efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Ibid., p.51). Ou seja, no contexto da prática, os profissionais que irão implementar as políticas adicionam a elas suas diversas histórias, vivências e significados, tornando impossível controlar os significados dos textos por parte dos legisladores. Interesses diversos e condições reais de implantação das reformas surgem para apimentar ainda mais a disputa de interpretações (Id.,ibid.).

Num trabalho posterior, Ball (1994) acrescenta dois outros contextos aos três iniciais: o contexto dos resultados ou efeitos, preocupado com questões de justiça, igualdade e liberdade individual; e o contexto de estratégia política, no qual são identificados atividades sociais e políticas capazes de lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006, p.52-3).

Esta reapropriação das políticas em nível local nem sempre assume rumos progressistas, podendo inclusive adotar feições nitidamente reacionárias. Os verdadeiros movimentos instituintes são raros, por suas características intrínsecas.

Falar de movimentos instituintes é falar daqueles movimentos presentes na atualidade, em toda a sua complexidade, marcados por algumas características distintas, como a oposição à subalternização e à opressão humana impregnando os movimentos sociais. Eles fortalecem “novas lógicas e concepções de racionalidade e política, permeadas pela amorosidade e pela includência” (LINHARES, 2004), potencializando o enfrentamento das padronizações e das desigualdades sociais. São ações políticas

... em que prevalecem tendências ético-políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior includência e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem (LINHARES, 2010).

A autora alerta para o fato dessas experiências se acharem imiscuídas nas experiências instituídas, numa constante disputa por espaço dentro das instituições sociais, numa luta por instaurar o novo, o inédito. E como o instituinte está sempre em devir, culmina por provocar atitudes de cautela e de contraposição por parte dos agentes sociais.

Tendo em vista as questões delineadas pelas teorias acima, surge o nosso problema de investigação: é possível considerar o PARFOR um movimento instituinte? O que o caracteriza como tal?

Antes de entrarmos na descrição do Plano, faremos uma breve revisão das principais políticas de formação de professores no Brasil vigentes após a promulgação da Constituição de 1988.

1.3. A formação de Professores pós LDB 9.394/96 – As dificuldades de nossas legislações se efetivarem.

A formação de professores tornou-se objeto de grandes e intensos debates, por sua estreita vinculação com os processos e resultados da ação educativa. Na busca pela qualidade profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 confere importância fundamental à formação dos professores, levando os governos municipais e estaduais a buscarem propostas de constantes aperfeiçoamentos, apoiadas ou não em programas oficiais. A valorização da prática pedagógica, considerada essencial para a melhoria da qualidade do ensino, torna-se objeto de ação de profissionais e gestores.

A Lei 9.394/96 garante algumas regulamentações para a Formação de Professores. Superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior – a Lei elevou a formação do professor, para atuar na educação básica, ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Art. 62), admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a formação em nível médio, na modalidade Normal. Temos aí um claro exemplo de como os textos legais podem ser contraditórios, dando margem a inúmeras interpretações.

Os recém-criados Institutos Superiores de Educação, apesar de sua nomenclatura, tornam-se mais imediatistas comparados ao ensino universitário. Incluir os Cursos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores como centros formadores de profissionais na área da educação gerou um grande conflito com as faculdades de Pedagogia e com a categoria docente, ocasionando mudanças na regulamentação da legislação.

No mesmo ano entra em vigor a Lei nº 9.424/96 que dispõe sobre o “Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” - FUNDEF. Esta Lei contempla o reconhecimento da realidade do sistema educacional brasileiro no que diz respeito à formação dos professores, assegurando aos professores “leigos” o prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária, disposta na Lei 9.394/96. Passando está ser a condição para ingresso nos novos planos de carreira e remuneração.

Devido a pressões dos governos estaduais e municipais, este prazo foi estendido na gestão de Cristóvão Buarque no Ministério da Educação (MEC). Muitas discussões acerca da formação de professores ainda estavam por vir: o ano de 1997 marca grandes conflitos entre os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores e a Faculdades de Pedagogia.

Diante de tais discussões sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, em 1999 é assinado o Decreto nº 3.276 que determina que a realização dessa formação seja garantida nos cursos normais superiores. Este decreto impõe no Artigo 3º que: a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á “exclusivamente” em cursos normais superiores. Assim, a formação de professores para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, antes realizada no curso de pedagogia, passa a ser efetuada nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e nas Escolas Normais Superiores.

Após debates acerca do tema e diante das pressões da opinião pública é assinado um novo Decreto, com o intuito de acabar com as polêmicas geradas pelo Decreto nº 3.276. O Decreto nº 3.554/2000 corrige o anterior, substituindo a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”, acabando de vez com a polêmica.

Algumas instituições particulares que inauguravam suas primeiras turmas de normal superior aproveitaram-se de tal determinação para ganhar espaço no mercado de trabalho. Alegavam serem as únicas autorizadas a prover aos seus educandos os diplomas que lhes proporcionariam lecionar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Confirma-se, assim, o objetivo central desta política: retirar das faculdades a responsabilidade pela formação de professores e educadores para atuar nas esferas da educação básica, relegando-a a cursos menos exigentes, ou seja, mais voltados a uma aplicação prática e pouco reflexiva e criadora.

O ano de 2003 retoma o que já fora instituído pela LDB: o Conselho Nacional de Educação divulga nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais. Mas somente no ano de 2006 saem as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia. Estas “demarcam um novo tempo e apontam para novos debates no

campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo” (DCN p.828/829).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são apenas referências curriculares, as DCNs são leis que objetivam metas a serem buscadas em cada curso.

As DCN da Pedagogia foram divididas em quatro grupos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia além de definirem a finalidade do curso, abrangem também a atuação deste profissional (artigo 4º) na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos normais de ensino médio, na educação profissional e nas áreas de gestão, serviços e apoio escolar ou não escolar.

Mesmo perante tantas regulamentações e transformações ocorridas na formação de professores no país, ainda nos deparamos com professores atuando sem a formação adequada. Várias razões para explicar esta situação podem ser apontadas, inclusive a contínua contratação de professores leigos por parte das prefeituras e mesmo dos estados, ao arrepio da exigência legal, mas estas fogem ao escopo da nossa pesquisa. Restringir-nos-emos à questão da formação e qualificação dos profissionais do magistério.

Com o intuito de qualificar este profissional, tornando-o apto para o mercado de trabalho, foi criado o PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - programa que objetiva proporcionar aos professores em exercício nas escolas públicas condições para o ingresso nas universidades. A oferta de formação inicial prevista no PARFOR deverá atender a todos os professores que não possuem graduação. O capítulo 2 descreve esta modalidade de formação de maneira mais abrangente, posto que ela é o objeto do nosso estudo.

2. O PARFOR: um breve histórico

O PARFOR surge diante da constatação por parte do MEC de que cerca de um terço dos professores atuantes na educação básica nas redes pública e particular no Brasil não possuem a formação adequada para exercer a profissão. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2009), dos 1,977 milhões de docentes, cerca de 636,8 mil - 32,19% - ensinam sem diploma universitário, e o quadro piora nas regiões mais pobres do país.

Com o objetivo de amenizar este problema, em 2009, foi enviado ao Congresso pelo Governo Federal um projeto Lei que torna obrigatória a formação universitária do docente para todas as etapas do ensino básico, do infantil ao médio. Apesar de já prevista na LDBEN 9394/96, a situação persistia mais de dez anos depois e o Governo Federal decide instituir o Plano Nacional de Formação de Professores, (PARFOR), através da Portaria Normativa no. 9 de 30 de junho de 2009. Sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com estados e municípios, com a meta de formar cerca de 330 mil professores em cerca de 100 instituições federais, estaduais, comunitárias e confessionais de ensino superior. Passamos a seguir a descrever este plano em maiores detalhes, por ser o objeto de nosso estudo.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR nasce por iniciativa do Ministério da Educação –MEC – em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios, e as instituições públicas de educação superior neles sediadas. Objetivando a qualificação de professores em exercício das escolas públicas sem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996, este plano apresenta o compromisso de ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a estes profissionais.

Os professores podem se candidatar através da Plataforma Paulo Freire a uma das vagas oferecidas. Cada instituição formadora tem autonomia para decidir sobre o processo seletivo, sendo as vagas exclusivamente para professores em exercício das escolas públicas de educação básica. A seguir as Secretarias de Educação indicam os professores para cursar a licenciatura a que se candidataram, de acordo com suas prioridades.

Neste plano, o docente poderá se graduar de acordo com a formação exigida pela LDB, nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Os cursos de 1ª Licenciatura e de Formação Pedagógica serão oferecidos na

modalidade presencial e a distância, já os cursos de 2ª Licenciatura deverão ser presenciais de acordo com a Resolução 01/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para executar o plano, o PARFOR está atualmente presente nos municípios de 22 estados da Federação, por meio de 86 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 10 universidades comunitárias. O investimento realizado pela Capes no Plano foi de R\$ 156 milhões e deverá ser ampliado.

A partir de 2007, os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, elaboraram seus Planos de Ações Articuladas - PAR, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, como aponta o artigo a seguir:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Cumprindo o Decreto 6.755, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR (Art. 10), regulando a concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de graduação plena.

O PARFOR propõe políticas voltadas para três frentes: Primeira Licenciatura, para aqueles que não possuem nenhuma graduação; Segunda Licenciatura àqueles em exercício fora da sua área de formação específica; e Formação Pedagógica aos Bacharéis sem a formação pedagógica que lhe garanta o efetivo exercício da docência na sua especificidade.

Com base no artigo 3º do Decreto nº 6.755/2009, são objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada

dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnicoraciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Em maio de 2009, 21 Estados aderiram ao Plano Nacional de Formação: Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. Atualmente estão sendo oferecidas cerca de 330 mil vagas, pelas universidades públicas federais, estaduais e pelos institutos federais, além de instituições comunitárias e confessionais respaldadas pelos Fóruns Estaduais em 23 unidades federadas. A tabela a seguir mostra o número de vagas para o ano de 2012/1 na modalidade Formação Inicial.

TABELA 1 - VAGAS POR UNIDADE FEDERATIVA

UF	Presencial			Distância			Total			Vagas/Total de Vagas (%)
	Quant. Vagas	Vagas Solic.	%	Quant. Vagas	Vagas Solic.	%	Quant. Vagas	Vagas Solic.	%	
AL	0	0	0,00	595	585	98,32	595	585	98,32	1,41
AM	4160	1821	43,77	160	181	113,13	4320	2002	46,34	10,23
AP	280	767	273,93	0	0	0,00	280	767	273,93	0,66
BA	2109	1526	72,36	300	422	140,67	2409	1948	80,86	5,71
CE	700	465	66,43	160	205	128,13	860	670	77,91	2,04
DF	60	103	171,67	0	0	0,00	60	103	171,67	0,14
ES	40	67	167,50	300	301	100,33	340	368	108,24	0,81
GO	135	70	51,85	0	0	0,00	135	70	51,85	0,32
MA	2510	1451	57,81	0	0	0,00	2510	1451	57,81	5,95
MG	161	109	67,70	4006	3916	97,75	4167	4025	96,59	9,87
MS	460	217	47,17	530	300	56,60	990	517	52,22	2,34
MT	800	585	73,13	120	455	379,17	920	1040	113,04	2,18
PA	2900	6086	209,86	0	0	0,00	2900	6086	209,86	6,87
PB	530	622	117,36	780	965	123,72	1310	1587	121,15	3,10
PE	1620	472	29,14	525	410	78,10	2145	882	41,12	5,08
PI	2880	4077	141,56	0	0	0,00	2880	4077	141,56	6,82
PR	1510	1454	96,29	0	0	0,00	1510	1454	96,29	3,58
RJ	90	493	547,78	0	0	0,00	90	493	547,78	0,21
RN	878	617	70,27	1815	1210	66,67	2693	1827	67,84	6,38
RO	960	1175	122,40	0	0	0,00	960	1175	122,40	2,27
RR	260	873	335,77	0	0	0,00	260	873	335,77	0,62
RS	1565	1034	66,07	910	1050	115,38	2475	2084	84,20	5,86
SC	840	1001	119,17	390	392	100,51	1230	1393	113,25	2,91
SP	5130	2483	48,40	0	0	0,00	5130	2483	48,40	12,15
TO	750	864	115,20	300	371	123,67	1050	1235	117,62	2,49
TOTAL	31328	28432	90,76	10891	10763	98,82	42219	39195	92,84	100,00

Fonte: Plataforma Freire < <http://freire.mec.gov.br/previsaooferta/relatoriopdf>>. Data da última atualização 21/09/2011 às 09:00:01 - Acesso em: 03/12/2011

Esse quadro comparativo demonstra que em certas unidades federadas as universidades não conseguem preencher o número de vagas solicitado para o atendimento da demanda (FARIA, 2011). A situação de não preenchimento das vagas ofertadas preocupa, mormente quando ela ocorre em unidades da federação com grande distorção na formação de seus professores. Embora este não seja o caso do estado do Rio de Janeiro, ainda assim é preocupante, pelo envolvimento das universidades públicas no programa e pelos recursos despendidos na sua execução. Esta constatação nos levou a propor uma pesquisa numa das universidades do estado envolvidas – a UFRRJ.

Pensando nessas questões, iniciou-se uma pesquisa buscando responder a algumas questões:

- Quem são os alunos dos cursos de licenciatura do PARFOR na UFRRJ; o que os levou a se inscrever e quais são as suas expectativas em relação ao curso.
- Que tipo de incentivo oficial os professores cursistas recebem de seus empregadores. Que vantagens terão com sua conclusão.
- Que dificuldades encontram para cursá-lo e quais motivos os levam a desistir. Quem não compareceu ao chamado de matrícula e por quais motivos.
- Que lições podem ser aprendidas desses primeiros anos de funcionamento do

Programa com vistas a ajustes futuros. Que sugestões e críticas derivam da sua prática.

- e) Que fatores externos dificultam a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e na profissão docente.

O presente texto apresenta os resultados preliminares obtidos através de análise documental dos textos legais relativos ao Plano, complementado por questionários enviados aos candidatos desistentes ou inscritos, mas não matriculados.

3. Resultados preliminares

Além das primeiras análises de dados acerca do programa, foi realizado um levantamento dos alunos matriculados em cursos de licenciatura na UFRRJ/IM, bem como daqueles que se inscreveram, mas não completaram o processo de matrícula ou desistiram na fase inicial do curso. Para estes foi confeccionado e enviado um questionário via correio eletrônico indagando sobre suas motivações. Analisando as respostas obtidas nos questionários enviados e as justificativas obtidas no módulo acadêmico da UFRRJ, podemos chegar a algumas conclusões preliminares e sugestões de ajustes ao programa e aos cursos para atender as necessidades dos alunos. A seguir é apresentada a tabela 2, com os totais de alunos do PARFOR da UFRRJ/IM.

Tabela 2 - Nova Iguaçu

Curso	Cursand o	Desistente s	Não matriculad os	TOTAL
Letras/Espanhol	7	12	13	32
Filosofia	18	20	34	72
Geografia	5	3	8	16
História	13	3	75	91
Matemática	5	20	14	39
Pedagogia	67	23	142	232
Letras/ Português	21	9	34	64
TOTAL	136	90	320	546

Como vemos o total de alunos com matrícula ativa nos cursos ofertados pelo Campus Nova Iguaçu é de 136, tendo a maioria (67) sido matriculada no curso de Pedagogia, seguido pelos cursos de Letras/Português (21), Filosofia (18), História (13), Letras/Espanhol (7), Matemática (5) e Geografia (5). Os 90 alunos desistentes que correspondem a 39,82% dos alunos matriculados, (44) ou 48,88%, frequentaram ao menos um período letivo. Os 320 alunos não matriculados, correspondem a 57,56% dos 546 alunos que solicitaram vagas pela Plataforma Freire. Este fato levou à realização de um questionário no intuito de levantar as possíveis razões para esse número

tão elevado de desistentes.

O questionário continha três questões abertas: 1 - Quais dificuldades te impediram de frequentar/continuar o curso? 2 - Sob que condições você retornaria ao curso? 3 - Você se dispõe a participar de uma pesquisa mais ampla sobre o PARFOR? Foi enviado por meio do correio eletrônico, declarado no momento da inscrição. No total foram enviados questionários aos 90 alunos desistentes, dos quais foram respondidos 25 que correspondem a 27,77% do total. Além dessas respostas, foram também analisadas as justificativas de 30 alunos contidas no módulo acadêmico, do total de 90, o que corresponde a 33,33 %, do total de 90 alunos. Dos alunos pesquisados 10 responderam ao questionário e justificaram o motivo da desistência no módulo acadêmico, o que corresponde a 11,11% do universo de alunos desistentes. Contando com as 25 respostas do questionário e mais as justificativas dos 30 alunos no módulo acadêmico, levando em consideração que 10 responderam e justificaram, temos um total de 45 respostas em universo de 90, o que representa 50 % de respostas/justificativas. Com base nessas falas, foram construídos instrumentos de análise. A seguir é apresentada a tabela 3, com os resultados obtidos.

Tabela 3 - Pesquisa de campo

--	--	--	--

Obs.: O fato de haver mais respostas do que respondentes corresponde a mais de uma resposta às

Justificativa/Pesquisa	Justificativa (30)	Pesquisa (25)	Total (45)
Incompatibilidade de horário	22	13	35
Problemas pessoais	8	7	15
Jornada de trabalho	12	3	15
Participaria de outra pesquisa	0	15	15
Retornaria em outro horário mais flexível	0	12	12
Pretende retomar o curso	0	6	6
Retornaria em outro curso	0	4	4
Problemas de saúde	4	0	4
Não se adaptou ao curso	0	3	3
Não liberada pela direção	0	3	3
Distância escola/universidade	0	2	2
Problemas financeiros	2	0	2
Não participaria de outra pesquisa	0	1	1
Não acompanha a turma	1	0	1
TOTAL	49	69	118

questões propostas.

Como se percebe, as justificativas contidas no módulo acadêmico são semelhantes às respostas obtidas por meio dos questionários. A maior frequência de respostas corresponde à incompatibilidade de horários (35), problemas pessoais (15) e jornada de trabalho (15); 12 alunos responderam que voltariam a frequentar o curso em outro horário mais flexível. A seguir são apresentadas algumas das respostas que ilustram as dificuldades enfrentadas pelos professores/alunos:

1 - Quais dificuldades te impediram de frequentar/continuar o curso?

9. Tranquei o curso devido à pressão da minha diretora, que me impôs o horário de trabalho no mesmo que a do curso. Sou concursada há apenas 1 ano na rede estadual metropolitana VI, estou em Seropédica no Colégio Estadual X, com uma diretora complicadíssima. Moro ... na Metropolitana VII, muito distante, saio 5h da manhã e chego as 19h.

10. A razão do trancamento de minha matrícula no segundo semestre de 2011 foi que necessitei de jornada extra no meu trabalho por razões financeiras e então o horário da Universidade ficou comprometido.

11. Não pude frequentar o curso porque não fui liberada do horário do trabalho para as aulas de dias úteis.

12. O que me impediu de permanecer no curso de Pedagogia foi a questão de horário. É que estou trabalhando em dois horários.

13. Respondendo à primeira pergunta o único impedimento no meu caso, foi a incompatibilidade de horário, pois trabalho de 9:00 às 17:00 h, de 2ª à 6ª feira. No momento da inscrição, não percebi o horário do Curso.

14. Inicialmente fiz a inscrição através da Plataforma Paulo Freire para cursar matemática no turno da noite, após ter consultado a Universidade e ter a informação que haveria o curso no horário da noite. Infelizmente, ao fazer a matrícula fui informado que só haveria o curso no horário da tarde. Como trabalho como professor de 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde ficou impossível frequentar o curso. Quando no segundo semestre eu recebi o contato informando que haveria algumas matérias que poderiam ser feitas a noite, já tinha compromissos profissionais que me impediram de iniciar o curso.

15. Eu só posso me ausentar a parte da noite dois dias. Não posso faltar à escola, pois sou diretora.

2 - Sob que condições você retornaria ao curso?

16. Caso fosse mudado o horário e com aulas aos sábados, ou o curso semipresencial. Quero fazer a graduação, mas o grande problema é conciliar os horários do trabalho, com os do curso. Se os horários fossem mais flexíveis, com certeza daria para fazer o curso.

17. Muito bom seria se o curso acontecesse durante o turno da noite, pois a maioria trabalha durante o dia, ouvi muita reclamação a este respeito.

18. O que me faria retornar hoje ao curso, seria a possibilidade de fazê-lo a distância ou com uma carga horária reduzida, desta forma para mim seria mais fácil retornar ao curso.

19. Gostaria que fosse disponível o horário da noite para o curso de letras/ espanhol.

20. Só poderia retornar ao curso, o que seria maravilhoso, no turno da noite.

21. Ser informado antecipadamente que no 1º semestre de 2012 haverá o curso no horário da noite. Gostaria muito fazer o curso.

22. Gostaria de cursar o horário da manhã, pois é meu único horário disponível.

Podemos perceber através da análise parcial dos dados coletados que o aluno/professor não consegue se ausentar do seu trabalho em sala de aula para frequentar seu curso de formação continuada, apesar da Lei 9.394/96 e outros textos legais complementares reafirmarem o compromisso de que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação com estatutos e planos de carreira do magistério público; e ainda garantir o aperfeiçoamento profissional continuado com licença remunerada, bem como um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos no horário de trabalho.

Quando se estabelece um período reservado a estudos no horário de trabalho e a

garantia de formação continuada com licença remunerada, faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem que consagram o professor como trabalhador especializado que, mais do que qualquer outra categoria profissional, necessita atualizar constantemente seus conhecimentos. Quando esse direito lhe é negado, ainda que indiretamente, condena-se o profissional a uma prática repetitiva por falta de um apoio teórico para suas decisões práticas.

Ou pior, transformam-se em letra morta os textos legais que informam as políticas educacionais. Entre os objetivos e as prioridades do Plano Nacional de Educação/PNE, está a valorização dos profissionais da educação, dando particular atenção a formação inicial e continuada dos professores. Ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores, o PNE enfatiza a necessidade de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação de modo a elevar o padrão mínimo da qualidade do ensino. Como elevar o padrão mínimo de qualidade do ensino quando mais de 38% dos alunos/professores pesquisados, não conseguem compatibilizar sua formação continuada com a sua jornada de trabalho em sala de aula? Como articular os cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, oferecidos pelas instituições públicas de ensino, com a participação das secretarias de educação, se estas não liberam seus professores para frequentarem os cursos em que foram inscritos pelas mesmas secretarias de educação?

Eis aqui um bom exemplo de como uma política percorre diferentes os contextos propostos por Ball e Bowe (1992). No contexto de influência são levados em consideração os princípios que a informam: no caso, o direito à educação, inclusive e indiscutivelmente, o dos educadores. No contexto de influência, temos o reconhecimento nos textos legais do direito dos professores a uma formação adequada às suas funções, havendo inclusive previsão de tempos para estudo e de bolsas de estudo para este fim. Quando chegamos ao contexto da prática, percebemos que as leituras do texto legal adquirem significados diferentes nas diversas instâncias envolvidas na execução das políticas.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios da nossa educação, tendo em vista o prazo legal estipulado para sua consecução. Por outro lado, uma das brechas da legislação permite a contratação de professores normalistas para atuar na educação infantil e nos anos iniciais de escolaridade – brecha esta plenamente aproveitada pelos governos municipais para manter a oferta de baixos salários, obrigando o professor a assumir diversos postos de trabalho para complementar sua renda. E para realizar concursos exigindo apenas esse nível de formação, produzindo continuamente novas levas de futuros candidatos aos PARFOR. Que acaba se transformando num plano inócuo, ao invés de se tornar um autêntico movimento instituinte na história da educação brasileira.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o

acesso pleno à cidadania e a inserção em atividades produtivas que permitam uma elevação constante da sua qualidade de vida, constitui um compromisso de todos, e não somente dos profissionais da educação. Tal compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

A valorização do magistério não prescinde de: formação inicial que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional; formação continuada que permita aprimoramento constante ao professor; jornada de trabalho concentrada num único estabelecimento de ensino que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno e competitivo no mercado de trabalho com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação e compromisso social e político.

Portanto cabe às secretarias de educação oferecer as condições necessárias para que seus professores possam realizar a sua formação continuada, permitindo o crescimento constante do professor e, por conseguinte, uma melhoria da qualidade do ensino. Não é o que temos constatado na pesquisa, apesar da reiteração desses direitos, inclusive no discurso de posse da Presidente do Brasil Dilma Rouseff. Nele ela afirma sua convicção de que

... só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens.

No decorrer da pesquisa constatamos as dificuldades de transformar discursos e palavras em ações eficientes, capazes de produzir resultados que poderiam ser classificados como movimentos instituintes. Pois estes não são feitos de intenções apenas. É preciso romper com a inércia do instituído, abrindo brechas por onde o instituinte possa escorrer e se instalar. Ou acabamos rodando continuamente num carrossel de mediocridade: o ensino não melhora por que a qualidade da formação dos professores é baixa. Por outro lado, se a qualidade da educação é sofrível, não há razão para aumentar os salários dos professores. Sem um plano de carreira compatível com uma formação universitária, inclusive com aumento de salários, o professor se vê forçado a assumir diversos compromissos profissionais ao mesmo tempo, inviabilizando a dedicação que a função exige. Com isso, vê-se desprovido de condições de preparar melhor suas aulas e de dar atenção individual aos alunos com dificuldade de aprendizagem. E o ciclo recomeça.

Neste cenário, a oferta de cursos gratuitos e de qualidade em universidades públicas, como no caso estudado, torna-se uma medida inócua e meramente formal. Ainda quando as secretarias de educação reconhecem esse direito aos professores e os estimulam a buscar sua qualificação, surgem empecilhos locais de ordem administrativa (minha diretora não permite minha saída) ou econômica (necessidades financeiras me obrigaram a assumir outra matrícula, inviabilizando a frequência ao curso). Com a divulgação dos resultados parciais da pesquisa, esperamos fornecer um ponto de

partida que possa contribuir para debates profícuos, capazes de provocar mudanças no quadro geral da educação brasileira, abrindo sendas por onde possam circular novas idéias e novas práticas, que por sua vez se comuniquem com outras, em movimentos instituintes constantes e contínuos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen e BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of national curriculum: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v.24, p. 97-115, 1992.

_____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, D. Análise de conteúdo.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 4024 de 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394 de 15 de dezembro de 1996.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE. 2007

_____. Decreto nº 3.276 de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____. Decreto nº 3.554 de 2000. Modifica o Decreto no. 3276/99.

_____. Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009. Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

_____. Lei nº 9.424/96 . Dispõe sobre o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” - FUNDEF.

FARIA, Monique Santana de. O PARFOR no IM/UFRRJ. Trabalho de conclusão de curso apresentado em julho de 2011, orientado pela Profa. Dra. Lilian Ramos.

LINHARES, Célia Frazão. Movimentos instituintes na escola. Verbete produzido para o Grupo de Pesquisa Devires em Educação, UFRRJ/IM, 2010.

_____. Movimentos instituintes na escola: buscando dar visibilidade ao invisível. *Revista Eletronica ALEPH, N1_7, no.1.2004*

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc. Vol.27.campinas, Jan./Apr.2006*.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

_____. Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Apresentação da diretora de Educação Básica Presencial. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/i-encontro-nacional-do-parfor>>. Acesso em: 4/12/2011.

Plataforma Freire. Disponível em: < <http://freire.mec.gov.br/previsaooferta/relatoriopdf> > Acesso em: 03/12/2011.

ROUSSEFF, Dilma. Discurso de posse da Presidente. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 4/12/2011.

FORM(AÇÃO) DE PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Raquel da Camara Gonçalves Pereira (UNIRIO/SEEDUC-RJ)

raquelcamarag@gmail.com

Marcela Wanderley Gaio (UERJ/SME-RJ)

marcelagaio.artes@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é uma análise crítica-reflexiva a partir das experiências relacionadas a formação de professores em diferentes contextos de educação formal e não-formal nas esferas públicas e privadas, vivenciadas pelas autoras. Tais reflexões foram alimentadas pela discussão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), salientando sua pertinência com a contemporaneidade, e das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que remetem à problemática educacional da atualidade propondo possíveis soluções a curto, médio e longo prazo. Esta pesquisa apresenta um recorte dos documentos citados com foco na formação de professores, traçando um paralelo com as vivências neste campo e trazendo à tona a importância do educador como sujeito ativo das transformações sugeridas pelas metas do PNE. Objetiva-se, neste estudo, ressaltar a importância da valorização e formação continuada dos docentes, incluindo a instrumentalização tecnológica, como um dos pilares para uma estruturação efetiva e urgente da educação brasileira. Para alargar o horizonte teórico conceitual a partir das análises propostas utilizamos alguns teóricos de vertentes educacionais, filosóficas e sociológicas, tais como Miguel Arroyo, Edgar Morin, François Dubet e Paulo Freire. Realizar esse comparativo entre as experiências vividas e os documentos analisados constitui uma maneira de abrir a possibilidade para a consciência de que o “passado-histórico” ainda hoje se faz presente em vários aspectos sociais e educacionais demandando a necessidade da continuidade de ações coletivas para efetivação das mudanças reivindicadas pelos educadores ao longo desses anos.

Palavras-chave: formação de professores; educação formal e não-formal; contemporaneidade.

Metas, estratégias e práticas

As metas e estratégias que compõem o Plano Nacional de Educação (PNE) foram aqui selecionadas e relacionadas aos temas educacionais, sociológicos e filosóficos abordados pelos diferentes pensadores que constituem o referencial teórico proposto para o desenvolvimento deste trabalho. As experiências vivenciadas nos campos de educação formal e não-formal tecem uma trama complexa de questões, muitas vezes para não serem respondidas de imediato, mas para nos fazer refletir sobre a prática docente. Neste emaranhado que não tem a intenção de se desfazer de pronto, encontramos proposições para uma educação democrática de potencial emancipatório. São

nos cruzamentos desses fios condutores, que torna-se possível desconstruir as realidades legitimizadas como verdades unilaterais.

A utilização do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) propõe uma ressignificação ética e epistemológica do campo educacional brasileiro contemporâneo. Seu texto, curto porém denso, explica que “Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.” Acreditamos que por se tratar de um manifesto escrito e elaborado conjuntamente possui um caráter múltiplo e rico, traduzindo-se nos diversos campos de visão que convergem para a importância da educação.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa (...). Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (MANIFESTO, 1932)

Segundo o filósofo francês Edgar Morin (2011) a educação precisa desenvolver o pensamento complexo, fazendo com que o educando contextualize, relacione e religie os diversos saberes e situações da vida. O autor destaca a importância do desenvolvimento da compreensão da condição humana e do caráter multidimensional do conhecimento. É a partir desse caráter que a presente pesquisa investiga as questões relacionadas à educação.

Para ilustrar esse pensamento explicitamos aqui uma prática educativa na escola do município do Rio de Janeiro, onde os alunos de 14 a 16 anos estavam trabalhando o conteúdo “Arte na Grécia Antiga”. Ao perceber que um aluno respondia a todas as questões sobre mitologia grega, intrigada perguntei ao mesmo sobre sua fonte de conhecimento. Neste momento o jovem respondeu orgulhoso: “Sei dessas coisas porque tenho um jogo de vídeo-game que fala dos deuses, semideuses e dos mortais dessa época!”. Nada melhor que pedir a este aluno que trouxesse na próxima aula o aparelho e o jogo a fim de compartilhar com os colegas da turma sua maneira de apreensão deste conteúdo. E assim, fazendo relações do conteúdo a ser desenvolvido com os saberes dos educandos

e seus cotidianos o processo educativo é enriquecido, promove curiosidade, alegria e traz a tona o caráter plural do conhecimento.

Ao iniciarmos o estudo deste emaranhado faz-se necessário puxar o primeiro fio que inevitavelmente trará outros fios à tona. Desta maneira começaremos pinçando a linha das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que será perpassada pelos nós das estratégias e os imbricamentos teóricos.

A meta de número 2 deste documento é “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos” e tem no item 2.11 a seguinte estratégia “Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.” Nela podemos questionar a efetividade das redes nas escolas avaliando até que ponto esse acesso é benéfico ao ensino e a formação dos educandos. A instrumentalização tecnológica dos professores faz-se necessária e, quando acontece, não atende a todos. Assim, muitas vezes não há defasagem no investimento do maquinário, mas uma deficiência da qualificação para a utilização pedagógica que alcance o propósito estabelecido na meta. A formação dos docentes assim como a disponibilidade para cada escola de um profissional da tecnologia da informação neste campo que atendesse a todos – alunos, professores e funcionários – possibilitaria a eficácia desta estratégia.

Já a estratégia 2.12 que é “definir até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares” traz a tona uma reflexão profunda a cerca de que formação básica comum estamos falando. É preciso cuidado ao realizar esta homogeneização, colocando o ensino como um saber de acesso igualitário a todos. Devemos levar em consideração todos os aspectos físicos, sociais, geográficos, culturais, históricos e éticos do educando e da instituição educacional que está inserido. Paulo Freire (1996), renomado educador brasileiro, lembra que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p.65)

Na meta 3 pretende-se “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária,” e tem como uma de suas estratégias

Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio, a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Neste sentido Edgar Morin (2011) ressalta a questão da integralidade do homem, a sua complexidade natural e a maneira de aprender que hoje em dia se faz fragmentada.

O ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível aprender o que significa se humano. É preciso restaura-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. (MORIN, 2011, p. 16)

Assim como a estratégia 3.1 supracitada, a 10.8, direcionada para a educação de jovens e adultos e do ensino médio, fomenta a diversificação curricular integrando a formação à preparação para o mundo do trabalho e ainda deseja relacionar, nos campos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura, teoria e prática, a fim de organizar pedagogicamente o tempo e o espaço adequados às características do público em questão a partir de equipamentos e laboratórios, além da produção de material didático específico e da formação continuada de professores na área.

Ainda sobre a educação para a capacitação profissional, o item 3.6 do PNE tem como estratégia o estímulo “à expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho”.

O sociólogo francês François Dubet (2011) compreende a cidadania como um item heterogêneo de mobilidade a partir de épocas, nacionalidades e tradições diversas, abarcando dimensões muitas vezes contraditórias entre si. Dentro deste conceito o autor considera o cidadão como *sujeito autônomo*. O cidadão deve possuir determinadas competências a fim de intervir nos campos democráticos, defendendo seus interesses particulares e coletivos, No espaço educativo, formal, informal ou não-formal, o aluno deve aprender a exercitar seus direitos na prática.

Qualquer que seja o grau de democracia, o cidadão deve colocar-se do ponto de vista do bem público, deve resistir às forças da opinião e dos demagogos, em suma, ele deve ser virtuoso, como dizia Montesquieu.(...) Os temas dos direitos naturais e da liberdade de consciência e de pensamento são os primeiros a aparecer. A escola cidadã deve ser laica, neutra no plano religioso e filosófico. Reconhece a cada um o direito de escolher seus engajamentos e sua religião na medida em que não os revela na escola. (DUBET, 2011, p. 291)

O Manifesto (1932) no que se refere à laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, afirma que “A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da

personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.”

Sobre a formação aliada a preparação para o mundo do trabalho, o Manifesto de 1932 cita no item “Finalidades da educação” que

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. (...) A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço.

A estratégia 12.11 do PNE. Em consonância com este tema, fomenta estudos e pesquisas que “analise a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País.”

Ainda no Manifesto de 1932 o item “Valores mutáveis e valores permanentes” quando nos referimos à educação e o mundo do trabalho, cita a doutrina de educação, baseada no respeito da personalidade humana, considerada como finalidade para atender a demanda do mercado de trabalho, que “faz do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado.”

A crítica de Arroyo (2010) se faz pertinente no sentido de pensar a formação defasada no que diz respeito ao mercado de trabalho oferecido pela sociedade contemporânea. Ele diz: “Enquanto o Estado proclama a universalização do ensino fundamental como superação das desigualdades, sua titulação apenas permite o acesso a empregos desqualificados, elementares, de sobrevivência, reproduzindo e aprofundando as desigualdades, quebrando o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade.” (ARROYO, 2010, p.1399). As políticas, reformistas, segundo este autor, são um sistema compensação as carências e desigualdades, através da distribuição de serviços públicos de qualquer qualidade.

Os educadores e pensadores que se reuniram para escrever conjuntamente o manifesto o fizeram pela insatisfação do cenário da educação naquele tempo e pelo desejo de uma reforma urgente neste campo através de uma nova política educacional. Acreditavam que para isso era necessário uma mudança do pensamento e das políticas públicas vindas do Estado além da conscientização por parte dos docentes, visando uma formação continuada através de um viés humanístico. Esta insatisfação ainda se faz presente na contemporaneidade. A crítica à ideologia dominante em contraposição a proposição de uma ideologia emancipatória marcada no manifesto em questão está mais atual que nunca.

Sobre a ideologia dominante podemos considerar que ela visa atender o mercado, ao lucro, ancorada pelo sistema capitalista vigente. Freire afirma que “A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia (...) dos interesses

humanos em relação aos do mercado” (FREIRE, 1996, p.114), seguindo suas ideias sobre essa ideologia e sobre os discursos legitimadores o autor nos coloca que:

(...) A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muito de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que nos sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela. (FREIRE, 1996, p.143)

Podemos atrelar a proposição de uma ideologia emancipatória na filosofia de Jacques Rancière (2002) sobre a emancipação intelectual, onde ele aponta que o mestre ignorante sobrepõe suas verdades e inteligência aos saberes dos educandos, colocando esta relação num patamar hierarquizante. Já o mestre emancipador, reconhece que “No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. (...) Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p.31)

Apesar desses paradigmas estarem introjetados culturalmente não é impossível pensar sobre eles, avalia-los e buscar uma mudança social. Paulo Freire (1996) relata “(...) Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento.” (FREIRE, 1996, p. 146)

Uma experiência formal com alunos do 9º ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro pode ser aqui citada como exemplo dessas duas inteligências que podem (e devem) estar em consonância no meio educacional a fim de enriquecer as vivências do mestre e do educando. A direção da escola, em reunião pedagógica, pediu que cada professor tivesse um momento dentro de seus tempos de aula para dedicar a leitura, de qualquer espécie, para que imbuísse nos alunos o gosto pela mesma. Foi neste momento que decidi iniciar as aulas de artes plásticas com a explanação de um provérbio. Inicialmente, foi explicado aos alunos que esta seria uma prática rotineira visando uma leitura reflexiva, que trouxesse um olhar mais amplo que as poucas palavras escritas no quadro. Tais provérbios incitam a discussão de seu significado e seu uso no cotidiano, estabelecendo relações diárias e apropriações diversas. A ideia deste tipo de leitura, de frases e expressões comuns sobre a vida e aspectos universais, é fazer com que os educandos percebam os conteúdos que vão além das palavras transcritas, que o conhecimento está diretamente ligado às práticas cotidianas.

Há um provérbio chinês que diz: “Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um com um pão, e, ao se encontrarem, trocarem os pães, cada um vai embora com um. Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um com uma ideia, e, ao se encontrarem, trocarem as ideias, cada um vai embora com duas.” Assim pensamos a *dialogicidade* tratada por Freire no campo da

educação.

Percebemos que o conceito de ética e moral, característicos desses provérbios, em suas entrelinhas, podem ser relacionados aos educadores, segundo Freire (1996), sublinhando a nossa responsabilidade ética perante o exercício da tarefa docente. É neste sentido que vemos os escritos de Rancière, uma necessidade de não sobrepor verdades, ou simplesmente “trocar pães”, mas de crescer na troca saudável de ideias, de aprender com o outro sem impor seu conhecimento ou uma relação de hierarquia.

Na formação de professores faz-se necessário o despertar da criticidade do próprio educador, para que este, mais tarde, também consiga desenvolver o senso crítico no processo educativo de seus aprendizes. A afetividade, o senso crítico, o saber ouvir, o intuir, o respeito às individualidades, às diferenças, ao gosto e à autonomia dos educandos são imprescindíveis para uma educação como prática pra a liberdade.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também a formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição. (FREIRE, 1996, p.51)

Edgar Morin (2011) ainda enfatiza esse potencial do afeto, pois entende que “(...) no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo.” (MORIN, 2011, p.20)

O caráter social é, desta maneira, de extrema importância para a formação tanto do educando quanto do educador. É aí também que podemos pensar no que é a vocação segundo Dubet (2011).

Quando o trabalho de socialização é realizado em nome de princípios transcendentais, sagrados, é evidente que o profissional que realiza esse trabalho é definido por sua vocação. Nesse contexto, a vocação é menos uma disposição psicológica do que a identificação aos princípios que fundam a instituição. O que importa é que o professor acredite nos valores da República da mesma maneira que o padre acredita nos dogmas da Igreja. Durkheim observou também que esse professor primário era tão sagrado quanto o padre e que convinha recrutá-lo e formá-lo da mesma maneira. (DUBET, 2011, p.294)

Esta é uma crítica ao profissional que tem sua vocação marcada por princípios transcendentais e sagrados com a finalidade de legitimar a ordem social dominante mesmo quando

não se da conta disso. Cria-se assim, um distanciamento entre o educador e o educando, hierarquizando suas posições e afastando as possibilidades de uma aprendizagem construída mutuamente.

Freire (1996) argumenta essa relação dialógica e nos oportuniza a condição de refletirmos sobre a disponibilidade enquanto educadores a fim de perceber a verdade do outro sem estigmatizá-la, pelo contrário, com o intuito de aprendermos com as diferenças que este outro nos apresenta.

“(…) Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. (...) Estar disponível e estar sensível ao chamamento que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam (...) É na minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil. (FREIRE, 1996, p.152)

Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica é a meta número 6 do PNE que está relacionada ao seguinte pensamento relativizado do educador Miguel Arroyo (2010):

Mais educação, mais tempo de escola para tirar da marginalidade, para salvar a criança, o adolescente em risco moral, da violência, da droga, da carência de valores nas famílias populares. Não tanto para salvá-los da fome, da miséria extrema, nem sequer de capacitá-los para a empregabilidade. Essa visão moralista das desigualdades está na moda nas políticas sócio-educativas para os coletivos reduzidos a marginais, desiguais em moralidade. Por aí se avança na imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais. (ARROYO, 2010, p.1390)

Neste sentido oportunizar o tempo integral para os educando no espaço escolar é positivo quando há disponibilidade de uma formação de qualidade e não apenas para “tapar buracos” ou a serviço da moralização. Aumentar a carga horária *na* escola é diferente de aumentar a carga horária *para a* educação. Essa dicotomia se deve ao fato de que na prática observamos o confinamento do estudante no espaço escolar, muitas vezes, sem o aproveitamento efetivo das horas a mais que passa neste local. A estratégia 6.3 faz conexão com esta linha de pensamento uma vez que deseja “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.” A educação não-formal, nesta perspectiva é fundamental para ampliação do horizonte educativo e cultural do educando.

Paulo Freire também analisa este poder que os diferentes espaços educativos propiciam na

educação e na formação social do aluno. As experiências informais e não-formais assim como os espaços renegados na instituição escolar podem e devem ser considerados neste processo de socialização humana. O educador nos seus escritos faz referência a pesquisa realizada por Arroyo neste campo, propondo a reinvenção da escola.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam esse descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (...) Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios*, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.” (FREIRE, 1996, p.49)

A experiência vivenciada nos espaços de educação não-formal, como em oficinas de arte oferecidas em ONGs para as comunidades desprovidas ou em centros culturais e museus, além das visitas mediadas ao longo de uma exposição, podem se revelar na maioria das vezes uma prática educativa instigadora de novos saberes, interesses e socializantes. É lamentável que alguns professores ao adentrarem nesses espaços “alternativos” abandonem seus alunos com o mediador e percam a chance de estabelecer novos vínculos afetivos e demonstrar na prática as relações de sua disciplina com o mundo “fora dos portões da escola”.

Sobre essas questões acima apresentadas que evocam outras em sua tessitura, podemos exemplificar uma constante nas diversas experiências vividas especificamente no centro cultural Paço Imperial, situado na Praça XV no centro do Rio de Janeiro. Nas visitas promovidas pelo setor educativo, geralmente mediadas por estagiários de graduação de diversas áreas do conhecimento, observa-se como o Paço funciona como um dispositivo inusitado durante a visitação, por agregar num mesmo espaço arquitetônico elementos do passado histórico e exposições diversas, que na maioria são de arte contemporânea, criando um contraste propositivo entre as possibilidades criativas e relacionais que podem ser evocadas pelo público visitante. Sobre esse dispositivo inusitado a que nos referimos anteriormente, funcionando como o despertar de interesses múltiplos, lembramos de Morin (2011) quando o autor discorre sobre o inesperado: “E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (MORIN, 2011, p. 29)

Ao que concerne à qualidade da educação comparada aos resultados obtidos como avaliação do processo de ensino e aprendizagem, de maneira quantitativa, fazendo uma ponte com a meta 7 do PNE que objetiva atingir determinadas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) Arroyo (2010) esclarece que

Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. As pesquisas, avaliações e as análises de políticas têm se concentrado no entendimento e superação das desigualdades no próprio campo da educação escolar: analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagens, evasões, repetências, desigualdades de percursos escolares. (ARROYO, 2010, p. 1382)

O PNE aponta como estratégia desta meta “formalizar e executar os planos de ações articuladas e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.”

Infelizmente não é que acontece na grande maioria das vezes. Geralmente essa formação e apoio escolar estão em segundo plano no âmbito educacional. O próprio Manifesto de 1932 cita a importância da autonomia econômica, que esta não se limitasse a um "fundo especial ou escolar" no item “O processo educativo”. E ainda:

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeita-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. (...) Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação.

Tendo como base pensadores como Paulo Freire, Edgar Morin, François Dubet e Miguel Arroyo, além do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) entendemos que os determinantes sociais, econômicos e geográficos são fundamentais no processo e educativo e devem estar na pauta da formação de professores. Segundo o Manifesto “a escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas.”

Paulo Freire questiona esses determinantes e faz alusão direta a formação docente como podemos conferir no trecho:

(...) Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (...) A formação dos professores e das professoras devia insistir na

constituição deste saber necessário que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico que vivemos. E o saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta que os professores trabalham. (FREIRE, 1996, p.155)

Já Arroyo define que “a repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais.” (Arroyo, 2010, p.1384)

Acreditamos que para todas as estratégias aqui expostas acontecerem é preciso pensar criticamente no panorama contemporâneo da educação e tentar responder algumas questões como: Que criança temos hoje? Que jovem? Quais as suas necessidades? Quais os saberes influenciam diretamente para uma aprendizagem significativa? Como o professor identifica isso? Qual a atenção que dispensa a isso? Os atuais cursos de formação de professor aguçam a atenção crítica do professor para com o aluno? Para reconhecer a especificidade do alunado da sociedade contemporânea faz-se necessário ter uma formação de professores contínua (além da graduação) que tenha como ponto principal o despertar de consciência crítica. O aparato tecnológico seria um instrumento para essa articulação? Teria eficácia neste contexto? Mais produtivo que responder essas interrogações é trazeremos tais problematizações de maneira consciente e profícua para a nossa prática educativa, levando em consideração os diversos contextos educativos, econômicos, políticos e sociais.

Para tanto, vale ressaltar o papel da universidade como campo de difusão em todas as esferas do saber e na luta de uma reforma educacional, tanto no sentido institucional quanto na concepção filosófica do professor. O Manifesto (1932) afirma que

A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. (...) Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.

Para finalizar essa trama tecida com os fios das incertezas e das possibilidades de pensarmos a educação a partir de reflexões e relativizações, deixaremos aqui o parágrafo final do Manifesto de 1932 que enaltece todo o trabalho que apesar de árduo no laboratório delicado chamado “mente humana” se mostra como esperança do educador do futuro

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de

dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (MANIFESTO,1932)

Referência bibliográfica

ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, out-dez. 2010.

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DUBET, François. **Mutações cruzadas: a cidadania e a escola**. In: *Revista Brasileira de Educação*. V.16, n.47, maio-ago.2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ⁱ O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Inter-universitária, e destina-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontram atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, sem que possuam formação em nível superior.

ⁱⁱ Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E NARRATIVAS: A EXPERIÊNCIA DO COLUNI/UFF

Márcia Cristina A. dos Santos (UFF) - marciacris05@yahoo.com.br

Roberta L. Alfradique Hardoim (UFF) – rlalfradique@gmail.com

Luiz de O. Braga (UFF) - jobril@globocom.com

Orientadora: Iduina Edith Mont'Alverne Braun Chaves (UFF) - iduina@globocom.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência de uma proposta de formação continuada dos professores que atuam no 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNI/UFF). Adotou-se como fundamentação teórica para a compreensão da referida experiência a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin e a Pesquisa Narrativa, apoiando-se também nas contribuições de autores como: Célia Linhares, Rodolfo Ferreira, Fernando Hernandez, Iduina Mont'Alverne Chaves sobre a formação de professores, dentre outros. Este estudo objetivou entender como se dá a articulação entre teoria e prática numa proposta de formação continuada, sobretudo, refletir sobre algumas questões do cotidiano da prática pedagógica do professor recém-formado. Nesse sentido, tomando como ponto de partida o processo seletivo de professores e as reuniões de planejamento semanais, percebeu-se que, por se tratar de um colégio ligado a uma universidade pública, há uma preocupação em se construir um espaço em que se busque estabelecer uma prática mais reflexiva e, juntamente com isso, foi possível constatar que, apesar de alguns professores dominarem os conhecimentos teóricos condizentes com sua formação, ao chegarem à sala de aula, não refletem criticamente sobre a sua prática, o que dificulta extremamente a sua maneira de lidar com os conflitos, com as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, com a falta de parceria das famílias, enfim, com a realidade complexa do cotidiano escolar. Em linhas gerais, verificou-se a importância de se estabelecer um espaço onde o exercício de compreensão de sua própria prática sob um olhar baseado numa perspectiva mais ampliada (multidimensional e complexa) e a partir de sua narrativa, possibilita a esse docente, não só uma reflexão sobre seu fazer cotidiano, mas possibilidades de modificá-lo significativamente.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores apresenta sérios problemas. A graduação em pedagogia, na maioria das vezes, mostra-se distante do trabalho cotidiano das escolas. Os novos professores se sentem perdidos no desempenho de suas atividades escolares. Tudo verdade. Mas há outros caminhos a percorrer, com pistas para mudanças nesse quadro. Andy Hargreaves no seu livro *Os professores em tempo de*

mudança: o Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós- Moderna (1998) afirma que, normalmente, as estratégias políticas e administrativas que procuram desencadear a mudança educativa compreendem mal ou anulam os próprios desejos de mudança dos professores. Acrescenta, ainda, que no desejo encontramos a criatividade e a espontaneidade que ligam os professores emocional e sensualmente (no sentido literal de sentir) aos seus alunos, aos seus colegas e ao seu trabalho. Chaves (2007, p. 15) afirma, também, que existem cada vez mais dados que mostram que muitos professores e alunos já possuem uma experiência rica de cooperação e de colaboração informal e espontânea nas vidas escolares.

Neste caso, o conhecimento da cultura dos professores é fundamental para saber como lidar com eles, para socializar vivências construtivas e criativas. É no que acreditamos. É o que se busca fazer no Colégio Universitário Geraldo Reis junto aos professores. Em outras palavras, buscar compreender as suas ações docentes a partir das suas próprias narrativas e da discussão coletiva que acontece no espaço semanal dedicado ao planejamento no colégio. É disto que trataremos neste trabalho.

Para iluminar nosso trabalho, buscamos apoio nos fundamentos teórico-metodológicos da complexidade de Edgar Morin e nos estudos de Iduina Chaves, Célia Linhares, Fernando Hernandez, dentro outros, sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. A complexidade nos mostra a relação e os movimentos em rede como fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na escola. Os textos sobre formação de professores atentam para uma perspectiva da razão e da sensibilidade (CHAVES, 2000)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A formação continuada, de acordo com Azambuja (2006, p. 02), “pode ser considerada como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos”. Nesse sentido, a noção de formação continuada deve ser compreendida para além da ideia de acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, e, sim, pensada como um processo que se dá a partir “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa apud AGUIAR, 2006, p. 02-03). Daí surge a importância da formação continuada, contribuir para a produção de práticas educativas eficazes a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares.

Diante disso, é importante ressaltar o papel da coordenação pedagógica na efetivação da

formação continuada dentro do contexto escolar em questão. Pode-se perceber que há uma preocupação, por parte da coordenação, em se estabelecer um trabalho coletivo, através das reuniões pedagógicas, de forma a envolver não só os professores mais experientes, mas também os iniciantes. Nesse sentido, busca-se superar aquele caráter autoritário, controlador e fiscalizador, marca registrada de uma dada atuação tradicional, para se construir uma ação ressignificada, onde “podemos nos propor passar de “super-visão” para “outra -visão”, a qual se configura, dentro dessa instituição, numa **co-ordenação** (ordenação conjunta) (VASCONCELLOS, 2002, p.89). Fazemos essa leitura, porque foi possível perceber que todos são importantes na construção do trabalho pedagógico e, por isso, é dado espaço para que eles participem e desenvolvam sua autonomia.

O coordenador, dentro desse contexto, se constitui como um mediador crítico entre o professor e o processo de ensino-aprendizagem, de maneira a estabelecer uma reflexão conjunta sobre a prática, através da qual surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Busca construir uma relação de parceria com o professor, orientando-o no seu desenvolvimento humano e profissional; com o aluno, escutando-o e fomentando a sua participação; com os funcionários, dando-lhes espaço para opinar e legitimando suas falas; e com os pais, incluindo-os e acolhendo seus questionamentos e dúvidas.

Alguns aspectos, relacionados à ação desse profissional, devem ser destacados. O primeiro deles está relacionado ao trabalho com projetos, uma marca de atuação da instituição. Fomentar e alimentar projetos, sem arrogância e humilhação, partindo de fatos e questionamentos da prática cotidiana, contribui para que as ações dos professores com os alunos reflitam esse mesmo princípio, essa mesma lógica. Dessa forma, quando, na reunião pedagógica, o professor é incentivado a falar, a dialogar, a argumentar, legitimando-se a sua participação, este, na sala de aula, pode também desenvolver um trabalho calcado nesses fatores, pois percebe no seu cotidiano as possibilidades que essa ação apresenta. Um outro ponto envolve uma atuação baseada no respeitar e ouvir o outro. Procurar entender o outro, se colocar em seu lugar e acreditar na possibilidade de seu desenvolvimento é essencial, pois, dessa forma, constrói-se um ambiente de confiança, onde o não-saber ou o desconhecer não são encarados como ausência, mas como uma etapa no desenvolvimento dos atores desse espaço. E isso é potencializado com o uso das narrativas.

Dessa forma, o coordenador pedagógico assume a função de “problematizador do desempenho docente”, indo além daquela postura tradicional, fundamentada no exercício do poder e do controle sobre o trabalho do professor (MEDINA, 1997, p.32), e se constituindo como um parceiro político-pedagógico do professor “que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam” (p. 32).

PESQUISA NARRATIVA: APORTE TEÓRICO PARA SE PENSAR O PROCESSO INVESTIGATIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para Benjamin (1994), “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação” (p. 205) se configurando como a forma de comunicação mais adequada ao ser humano, já que reflete a experiência humana. Para esse filósofo, a arte de contar uma história é um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (p. 37). Desse modo, a narrativa, ao invés de ser considerada uma lembrança acabada de uma dada experiência, se configura como uma lembrança que se reconstrói na medida em que é narrada. Assim, o ato de narrar alguma coisa é o mesmo que uma “faculdade de intercambiar experiências” (Id, Ibid, p. 198).

Clandinin & Connelly (2000, 1990) veem a pesquisa narrativa “como uma forma de compreender a experiência”, definindo-a como o estudo das várias maneiras como os sujeitos experimentam o mundo. Segundo esses estudiosos,

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias. (CLANDININ & CONNELLY, 1990, p. 11)

A narrativa como método de investigação se constitui num modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e a interpretação dos participantes da pesquisa. Sendo assim, é possível apreender o pensamento experiencial dos sujeitos, bem como o significado que dão as suas experiências. No entanto, isso não significa dizer que a narrativa apresenta a verdade literal dos fatos, mas, sim, a representação que o sujeito faz deles, podendo contribuir para uma transformação da própria realidade. Por isso, o trabalho com narrativas vem se constituindo como uma alternativa à prática de investigação, o que se justifica pela necessidade de uma renovação metodológica que possibilite uma compreensão da vida cotidiana a partir da valorização da subjetividade em articulação com uma análise da totalidade do sistema social. Segundo Nóvoa (1993),

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. [...] a nova atenção concedida (para esse tipo de abordagem) no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo. [...] encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (p. 18)

Assim, percebe-se que o uso da narrativa na pesquisa, de uma maneira geral, se constitui, sobretudo, numa forma importante de se produzir dados, vivenciando e interpretando a realidade, bem

como procurando dar sentido às ações e pensamentos dos sujeitos e interlocutores das narrativas. O que facilita a apreensão de elementos que compõem a dimensão instituinte do cotidiano de uma dada instituição ou de um dado grupo, assim como, o seu lado sombra/vida. Portanto, é imperativa a necessidade de se entender o pessoal e o biográfico para analisar o social e o político e, conseqüentemente, as políticas públicas que vêm sendo implementadas, além de se contribuir para a formulação de outras.

É interessante destacar a possibilidade que a narrativa traz de articulação daquilo que foi historicamente separado pelo pensamento moderno hegemônico, como, por exemplo: o passado, o presente e o futuro; o pensamento e o sentimento. A narrativa está intimamente ligada ao presente, ao “aqui e agora”, mas, ao mesmo tempo, ela retoma o passado, preservando e conservando as tradições e determina a criação de novas histórias. Ou seja, o ato de contar histórias permite que se reconstruam fatos do passado, na tentativa de se entender melhor o presente, além de se apresentar como uma oportunidade de se iluminar uma perspectiva de futuro (CHAVES, 1999). Paralelamente a isso, a narrativa se constitui como uma maneira de romper com a lógica do paradigma moderno ao rearticular pensamento e sentimento, não reduzindo a atividade humana somente aquilo que é observável e mensurável. A pesquisa narrativa nos proporciona apreender “não apenas o que pode ser visto e falado diretamente, mas também o não-dito e o não-realizado, que delineiam a estrutura da narrativa de suas observações e suas falas” (CLANDININ & CONELLY, 2000, p. 68). O que justifica dar atenção “às vozes não ouvidas”, ou seja, aquelas percebidas por meio das alterações de gestos, expressões, troca de olhares e descompasso da respiração.

O uso da narrativa no processo investigativo, isto é, na produção de uma análise/interpretação compreensiva da experiência, demanda do narrador e/ou pesquisador um intenso diálogo entre teoria e prática, ou melhor, entre a experiência particular de vida de cada um e o movimento histórico-cultural das práticas sociais das quais faz parte. Sendo assim, pode-se dizer que a pesquisa narrativa “[...] pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participante, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação” (GALVÃO, 2005, p. 342). Além disso, esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador apreenda como as pessoas percebem o mundo por meio de suas histórias contadas e narradas, como também valorizam os efeitos de tais histórias nos caminhos vividos e experienciados pelo narrador. Assim, a narrativa por seu caráter formativo e reflexivo e por potencializar a produção de sentido da experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência. Isso “torna o pesquisador mais intimamente ligado ao processo investigativo, do que nos métodos quantitativos e estatísticos, por lidar de perto com as experiências humanas” (CHAVES, 1999, p. 129) e, ao mesmo tempo, faz com que o investigador vivencie um processo de pesquisa não linear. Isto é, as informações produzidas e as interpretações elaboradas podem

ser retomadas em diferentes momentos.

Não é à toa que Connelly & Clandinin (2011) entendem que a pesquisa narrativa, o estudo da experiência como história, é, antes de mais nada, uma forma de pensar sobre a experiência. Seu uso como referencial teórico-metodológico envolve uma visão do fenômeno e, mais do que isso, uma visão particular da experiência como fenômeno sob estudo.

Reafirmando o potencial das narrativas no processo de investigação, pode-se perceber que, por meio destas, é possível chegar ao sentido que o professor dá as suas próprias práticas, assim como, compreender os contextos vividos por estes sujeitos, já que as narrativas permitem a investigação de concepções, práticas, conhecimentos, significados de aprendizagens, de formação, elementos que se constituem, no âmbito da docência, em eixos temáticos essenciais para o desenvolvimento profissional.

Por tudo isso, é importante ressaltar a necessidade de se estudar a experiência educacional narrativamente, pois isso oferece àquele que narra/investiga uma oportunidade de pensar o fenômeno educativo de uma maneira mais complexa, além de proporcionar um melhor entendimento sobre a cultura docente, entendida como modos de pensar, sentir e agir (MORIN), no que diz respeito sua própria prática.

Desse modo, a narrativa possui o potencial de promover uma transformação na forma como esses agentes compreendem a si próprios, os outros, o contexto social, político, cultural e histórico em que estão inseridos e, sobretudo, a sua ação pedagógica cotidiana. Ao assumir o protagonismo da própria vida, o professor tem a chance, entre outras coisas, de mergulhar em si e, ao mesmo tempo, de se distanciar de si, desconstruindo e reconstruindo as próprias experiências, teorizando sobre essas mesmas experiências, aprendendo a aprender e a estranhar aquilo em que se acredita. Todo esse movimento traz consigo a possibilidade de se constituir um processo profundamente emancipatório em que o sujeito assume a produção de sua própria formação.

Dentro dessa perspectiva, é possível dizer que, ao narrar sua prática cotidiana, o professor organiza as suas lembranças pessoais e profissionais numa perspectiva de formação. A história narrada torna-se objeto de estudo, o que pode levar à “superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação” (SOUZA, 2008, p. 13), assim como, à teorização da própria experiência e ampliação da noção de formação, através da investigação e da formação de si mesmo. O professor, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro, se interroga sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

O trabalho com narrativas, dentro desse contexto, além de priorizar os percursos formativos, proporcionando a construção de conhecimentos, engendra modificações pessoais e coletivas nos sujeitos. É no movimento recursivo entre passado, presente e futuro que os sujeitos percebem o potencial formativo que a vida possui e assumem a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela

ressignificação da trajetória pessoal/profissional, através do movimento reflexivo.

O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS – CONTEXTO E VIVÊNCIAS

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) é uma Unidade Acadêmica vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal Fluminense. Seu surgimento se deu em 2006, a partir de um convênio assinado entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Governo do Estado do Rio de Janeiro. Em dezembro deste mesmo ano, foi realizado o primeiro sorteio público que assegurou o ingresso de cerca de 150 crianças de diferentes classes sociais. Destina-se ao atendimento da demanda de Educação Infantil e de Educação Básica na UFF, bem como possibilita aos estudantes das licenciaturas um espaço de vivência da prática de ensino por meio de estágio supervisionado e projetos de Iniciação à Docência. Atualmente, com turmas de Educação Infantil na Creche UFF e de Educação Básica (do 1º ano do Ensino Fundamental ao 2ª ano do Ensino Médio), o COLUNI atende a 380 alunos, funcionando em horário integral, das 7h 30m às 17h, com o apoio de uma equipe multidisciplinar.

A experiência vivida no Colégio Universitário Geraldo Reis trouxe a oportunidade de percebermos quão frágil está a formação do professor nos cursos de graduação. Observando os processos de seleção de docentes para atuarem no Ensino Fundamental ficou claro que os candidatos, na sua maioria, dominam os conhecimentos teóricos condizentes com sua formação, porém, ao chegarem à sala de aula, se defrontam com conflitos, com dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, com a falta de parceria das famílias, enfim, com a realidade do cotidiano da escola de hoje, a qual não conseguem enfrentar com tranquilidade e competência prático-teórica.

Certa vez, uma professora, recém chegada ao colégio, formada em Pedagogia numa Universidade Pública do Rio de Janeiro, nos falou que o magistério sempre foi o seu sonho, mas que a realidade da sala de aula havia se tornado um pesadelo para ela. Chorava no pátio demonstrando uma atitude de total incompetência para lidar com as crianças que estavam sob a sua regência. Ficou tão apavorada que não aceitou a nossa proposta de um acompanhamento mais próximo e saiu da escola. Perdeu o emprego e a possibilidade de se tornar, de ir se formando com a nossa ajuda, com a proximidade e o acompanhamento de professores mais experientes. Essa atitude de uma professora em começo de carreira nos mostrou as fragilidades da formação inicial do docente nos cursos de graduação. Alertou-nos para a formação em serviço. Mostrou-nos que os cursos de pedagogia não estão formando professores com possibilidades de assumir a função de mestre. Constatação que nos marcou e que nos fez buscar formas de organização de uma formação continuada na própria escola. Uma ação urgente que trouxe bons resultados para a ação dos professores na escola.

Agora nos perguntamos: será que a formação acadêmica dos professores, embora de

qualidade, está adequada à situação real da escola pública brasileira?; será que os professores formadores, das universidades conhecem o cotidiano das escolas públicas? Pensamos que não. Estas são questões que merecem estudos e pesquisas e porque não dizer mudanças radicais no processo da formação inicial, especialmente nos cursos de pedagogia. Elas merecem destaque pela necessidade de buscarmos um olhar mais atento à formação do professor que vai atuar nas escolas públicas de ensino fundamental. Formação que merece estar relacionada ao contexto sócio-político de uma realidade fortemente tensionada por visões diversas e complexas sobre os saberes e ações necessários à formação dos profissionais da educação.

Este breve estudo pretende contribuir para a compreensão da relação entre o ensino acadêmico realizado por graduados em Pedagogia e o conhecimento da prática do cotidiano escolar.

No Colégio Universitário Geraldo Reis, assumimos um olhar bem atento às dificuldades que percebemos na relação teoria e prática. Um colégio que por pertencer à Universidade Federal Fluminense assume um compromisso de acompanhar a trajetória de jovens licenciandos, nas suas práticas docentes supervisionadas. Uma dinâmica que traz possibilidades de uma relação mais estreita entre a formação inicial e a continuada.

Esta pesquisa pauta-se nos encontros semanais com os professores da escola, no espaço/tempo dedicado ao planejamento e à reflexão sobre as questões do cotidiano, vivenciadas por cada um dos professores nas suas salas de aula. Nestes encontros, abrimos espaço para trocas de experiência entre os colegas que vivem as alegrias e as angústias da escola pública. No dizer deles: *não há apoio de grande parte das famílias, há alunos com déficit de atenção, há alunos que enfrentam os limites da disciplina, desafiam a autoridade do professor, enfim, situações que envolvem a realidade da escola contemporânea brasileira.*

Nosso objetivo no colégio não é apenas constatar os entraves e as dificuldades de professores e alunos. Mas, buscar formas que auxiliem a ambos, professores e, conseqüentemente, os estudantes, na construção de uma formação mais crítica, mais construtiva, mais criativa, mais inclusiva, mais ética e mais humana. Foi o que fizemos nos encontros semanais com os professores.

Uma vez uma professora do grupo contou que dois alunos brigaram em sala. Ela propôs uma tarefa de produção textual para tentar envolver os alunos numa atividade mais criativa. Para realizar a

tarifa, cada aluno deveria contar como foi o passeio de ônibus pelos pontos turísticos de Niterói, que havia acontecido no dia anterior. Todos estavam muito empolgados e felizes para contar o que tinham vivenciado. Porém, como um aluno não havia participado do passeio como ele faria o texto? Mesmo sabendo disso a professora pediu que escrevesse o texto e daí um conflito surgiu. O menino que não foi ao passeio, ficou com raiva porque um colega reforçou o fato dele não ter ido e foi agredido. Na hora, a professora separou a briga e foi conversar com eles para entender o que tinha se passado e então se deu conta do equívoco que havia cometido. Graças a este relato podemos refletir sobre o planejamento, o quanto devemos organizar as atividades que atendam todos os alunos. Nesse caso, os demais professores concluíram que se havia um aluno que não participou do “material” da escrita, a professora deveria ter pensado numa estratégia que não excluísse tal criança. Por que a professora não sugeriu que um colega contasse para ele como havia sido o passeio e em seguida solicitasse que ele escrevesse sobre as impressões do colega? Esta seria uma forma de escrita da história contada pelo outro, das suas impressões sobre uma situação, e resolveria o impasse.

Surgiu também uma discussão sobre o que fazer nas situações de conflito, como brigas entre alunos. Uma das professoras disse que era muito difícil para ela e que a solução seria suspender o aluno agressor. E quando um aluno está sempre tentando agredir outros colegas? Algumas professoras apoiaram a ideia de suspensão sempre que acontecessem casos desta natureza. Outras disseram que deveríamos conversar com os pais. Daí veio a pergunta: E se continuassem mesmo depois de conversarmos com os pais? Um silêncio se instalou na sala. Depois começamos a buscar os caminhos possíveis para acolher o aluno, para integrá-lo, já que está com dificuldades de relacionamento. Outra sugestão foi reforçarmos a parceria com os pais e com o acompanhamento do setor de psicologia da escola. E para finalizar, chegamos ao consenso de que deveríamos trabalhar em parceria com os vários setores da escola buscando juntos, a solução e os encaminhamentos para a socialização e a formação das nossas crianças. Uma nova dinâmica se instalou na escola, para nossa felicidade e alegria no trabalho cotidiano.

Entendemos que com a exposição e a discussão das situações reais de sala de aula podemos entender o processo de ensino- aprendizagem de maneira muito mais real e construtiva, pois estas envolvem não só o conteúdo programático, mas principalmente, a integração e a necessidade de um planejamento flexível que envolva o trabalho pedagógico na sua totalidade.

É nesse movimento coletivo de acolhimento que integra diálogo entre os conhecimentos e os setores diversos da escola, que buscamos uma ação efetiva para vencermos os obstáculos. É o nosso

entendimento de escola como um sistema sócio cultural, constituído por grupos com uma vivência real (CHAVES, 2007, p 11) e que busca um trabalho pautado nas relações. É nessa dinâmica dialógica e relacional que o Colégio Universitário Geraldo Reis tem buscado se movimentar. É assim que temos conseguido ir construindo uma escola que acreditamos formar cidadãos mais críticos, mais humanos e mais felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação continuada de professores, tendo em vista uma educação para a complexidade, implica um novo olhar sobre a organização do trabalho pedagógico. Olhar este que busque a melhoria da qualidade da educação para que todos aprendam mais e melhor e que se comprometa com as múltiplas necessidades sociais e culturais dos seus sujeitos, procurando discutir alternativas capazes de assegurar processos educativos que possibilitem a todos formas de inserção e participação nas práticas escolares.

Todavia, repensar/ressignificar a função da escola não é suficiente. É necessário também que os vários grupos presentes na escola examinem as práticas desenvolvidas, buscando compreender as possibilidades que o seu trabalho apresenta com relação à construção de uma escola preocupada em educar para a sensibilidade, através da construção de um espaço autônomo, democrático e humanizante, onde o sujeito “domine conhecimentos, (seja) dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente” (VEIGA, 2003, p. 268).

Ao procurar articular tais demandas, durante as reuniões pedagógicas, é importante que as escolas privilegiem o que é produzido pelos seus grupos, pois, dessa maneira, contribui-se para que a instituição escolar solidifique sua identidade, transformando-se em um espaço importante para a construção da cidadania. Dessa forma, o trabalho coletivo, além de possibilitar que os vários segmentos da escola descubram formas de participação ainda não percebidas por eles, pode levar os indivíduos a constatarem que é possível interferir nas decisões que vão orientar a organização do trabalho pedagógico como um todo. E, assim, ter consciência de que:

“Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos” (VEIGA, 2003, p. 280).

Modificar os valores presentes no espaço escolar não é fácil. É necessário que pensemos a escola não apenas como uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas também

como uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações, onde o instituinte também é levado em consideração, assumindo papel determinante nesse processo. Nesse desafio, percebemos a reunião pedagógica como um espaço fundamental para realizar a formação continuada, a partir das narrativas dos professores da instituição escolar.

Não costuma ser fácil para nós, que estamos habituados a um pensamento disjuntivo e apenas a tentativas de articular alternativas que se excluem, pensar e entender a realidade e, não só ela, mas também a formação de professores, segundo o paradigma da complexidade e seus princípios, mais precisamente o da integração. De certo, que essa perspectiva mais nos desafia do que nos fornece passos seguros, caminhos garantidos. Temos, na verdade, um outro paradigma que nos abre perspectivas compreensivas para lidar com a realidade e que nos possibilita olhar a Educação com outros olhos: olhos que não renegam os fazer-saberes pedagógicos produzidos de acordo com a lógica da ciência tradicional, mas que os incorporam e os ultrapassam, segundo uma concepção mais rica e ampliada.

Dessa forma, a Antropologia da Complexidade pode contribuir para o entendimento do fenômeno educativo na medida em que a realidade educacional é extremamente complexa: de um lado, temos as normas e “ordens” que a orientam, expressas nas leis, nos currículos, parâmetros e tantos outros documentos legais; de outro, as formas singulares que a educação assume nas diferentes instituições de ensino; como coadjuvantes, temos as diversas práticas educativas que se realizam num contexto sócio-cultural multifacetado, tanto no que tange às desigualdades entre os diferentes segmentos da população, quanto no que diz respeito às diferenças culturais. Em meio a toda essa diversidade e multidimensionalidade de aspectos imbricados na educação, fica difícil pensá-los segundo abordagens e tendências simplistas e generalistas. Estes aspectos exigem um tratamento complexo.

No que diz respeito à formação de professores, podemos constatar a presença de tal complexidade. Decorre daí, uma nova forma de conceber o professor e o contexto sócio-educativo. Forma esta que se desvencilha das amarras da ordem determinista, disjuntiva, reducionista, adotada pelas abordagens tradicionais positivistas e que abre possibilidade para a desordem, a incerteza, o multidimensional, o diferente, o contraditório, o diverso, o singular, a integração, entre outros aspectos, que emergem da dinâmica própria dos processos formativo e educativo e que se traduzem como provocadores de interações. Nesta perspectiva, é possível compreender tanto a educação, quanto a formação de professores de forma mais ampliada, ultrapassando-se a unidimensionalidade do pensamento simplificador.

Nesse sentido, mais do que mudanças de governo ou de planos políticos, pura e simplesmente, a educação necessita ser pensada de maneira complexa. E isso, também exige um repensar a forma de olhar as políticas públicas educacionais. Se analisarmos a história da educação brasileira, podemos constatar que, na maior parte das vezes, a política educacional se restringiu, tão somente, a inúmeras **reformas da educação** (SHIROMA, 2007), as quais se caracterizaram por serem superficiais, imediatistas, simplificadoras, se fundamentando num princípio fragmentador e, mais do que isso, numa “gestão política unidimensional” (MORIN, 2003a). Isso se justifica, entre outras coisas, pelo fato de vivermos sob

a égide de uma “razão racionalizante” (MAFFESOLI, 2008), característica do pensamento moderno hegemônico, a qual prioriza o desempenho político-econômico em detrimento da vida humana, se baseando numa lógica racional que fragmenta o conhecimento, fraciona os problemas, reduz tudo ao matematizável e dicotômico, enfim, unidimensionaliza aquilo que é multidimensional.

Autores como Morin (2003a/b, 2005, 2010 etc.) e Santos (1989, 2004, 2006 etc.) denunciam a crise desse paradigma e apontam para o surgimento de um outro modo de perceber a ciência, o conhecimento, enfim, a vida. Essa outra forma de entender o mundo (Paradigma Complexo de Morin) se fundamenta no princípio dialógico e na perspectiva da integração, os quais nos fazem compreender os elementos que compõem a realidade humana como sendo, ao mesmo tempo, concorrentes, antagônicos e complementares.

Sendo assim, olhar para a educação, bem como para a formação de professores, tendo como fundamento a perspectiva da complexidade de Morin, nos leva a perceber que muito mais do que “**reformas programáticas**”, elas precisam de uma “**reforma paradigmática**” (MORIN, 2010). E a formulação de políticas públicas para essas áreas não pode ficar restrita a, única e exclusivamente, “**pensar a reforma**” com base em atos impositivos (de cima para baixo) e ações descontextualizadas, mas, antes, deve ser encaminhada por uma “**reforma do pensamento**” (Id, Ibid), assim como, por uma “**complexificação da política**” (Id, 2003a), pois “[...] complexificar a política requer que se complexifique o pensamento unidimensional implícito no exercício da política atual” (p. 107).

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. In: 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, out. 2006, Caxambu/MG. *Anais...*, Caxambu/MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2691--Int.pdf>.

AZAMBUJA, Guacira de. A formação continuada e a continuidade da formação. In: 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, out. 2006, Caxambu/MG. *Anais...*, Caxambu/MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf>.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. *A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores*. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO Maria do Rosário Silveira (Orgs.). *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.

_____. *Vestida de Azul e Branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

_____. O Curso de Pedagogia em destaque: desafio deste final de século, Imagens e lembranças de um curso de pedagogia. *Cadernos de Ensaios e Pesquisas da UFF- Niterói- RJ*, nº 4, Niterói, CES, 2001.

_____. *Formação de Professores: Educação, Cultura e Imaginário*. Niteroi, Intertexto, 2007.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M.. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, Vol 19, n.5, p.2-14, 1990.

_____. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

FERREIRA, R. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 3 ed, 2002.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, v. 11, n. 2, pp. 327-345, 2005.

HARGREAVES, A. *Os professores em Tempos de Mudança*. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana. A importância de Saber que os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*, nº 4- Porto Alegre: Artes Médicas, (fev/abr 1998).

LINHARES, Célia & LEAL, Maria Cristina. *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor Escolar: Parceiro Político-Pedagógico do Professor. In: SILVA JR., Celestino Alves & RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 1997, p. 09-35.

MORIN, E. **Meus demônios**. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Edição Petrópolis, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. et al. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

_____. **O método I: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heinenberg. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1993.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, n. 2, v. 4, p. 37-50, jul. / dez. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*. V.23, nº 61. Campinas – Dez. 2003, p. 267-281.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NARRATIVAS DE UM COTIDIANO PARCERIA ENTRE PIBID E CEJK.

Julia Guedes – UNIRIO – juliaguedes37@yahoo.com.br
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
Financiado pela CAPES

Esse trabalho tem por objetivo apresentar resultados parciais das atividades do projeto “Iniciação à docência: qualidade e valorização das práticas escolares - Ensino Médio”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UNIRIO, realizadas durante o ano letivo de 2012, no Colégio Estadual Júlia Kubitschek- CEJK, de Ensino Normal, situado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Por ser o meu primeiro ano como integrante do grupo, pretendo também relatar como é, para mim, participar do PIBID e como fui (e continuo) me apropriando da pesquisa ao longo desse ano. Entendo que a inserção em um grupo de pesquisa como o PIBID possibilita aos graduandos em licenciaturas e pedagogia um contato diferenciado com a escola pública. Ao invés de nos mantermos distantes e com olhares superiores, enquanto integrantes do PIBID estamos exercitando uma nova postura de cumplicidade com a escola, que a partir do envolvimento com os alunos e com o espaço escolar, se constrói naturalmente. Por isso, quando pensamos a escola e a universidade estamos pensando de forma a “nos aproximamos da perspectiva de *colaboração intercultural* por ser esta uma perspectiva que visa estabelecer diálogos de colaboração mútua” (MIRANDA, 2012,pág.02)

Apesar das atividades na escola ainda estarem em andamento e por isso, descrevo no presente trabalho apenas resultados parciais, considero que ao longo do ano eu, enquanto pesquisadora, aprendi o quão dinâmico é o cotidiano escolar e além disso, ressignifiquei o meu entendimento sobre a relação universidade/escola pública.

Anteriormente à minha entrada no PIBID, apenas como graduanda do curso de Pedagogia, fazia meus estágios obrigatórios sempre de forma a criticar as práticas docentes das escolas públicas. Enquanto estagiária eu me enxergava como alguém que estaria dentro daquele espaço para acrescentar e ensinar e não para aprender com. Hoje, entendo que todos os estágios obrigatórios não deveriam ser meramente encarados como horas no currículo, mas sim como um tempo que os alunos da graduação teriam a oportunidade de pensar não apenas sobre a escola, mas com a escola, da mesma forma que ocorre no PIBID.

Em relação a isso, outro aspecto que considero importante é o fato de que, a partir do PIBID, passei a compreender que todas as estatísticas sobre a educação no Rio e no Brasil, representadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sim a sua relevância, mas apenas se pensarmos em qualidade de ensino como pontuações que a escola atingiu em provas. Entretanto, se

considerarmos que a partir das relações travadas no cotidiano escolar, há relevante produção de conhecimento e reflexões, entendo que há outra visão de *qualidade de ensino* que não pode ser contabilizada em avaliações externas. E o PIBID pode ser considerado, entre outros, um dos momentos da escola em que há muitas trocas de saberes e conhecimentos que não são contabilizados em números estatísticos, mas que por outro lado, são efetivamente integrados à vida de cada aluno e tem de fato significado para eles e para a comunidade escolar como um todo.

Dessa forma, o número buscado em provas para definir se uma escola é de qualidade ou não, ignora toda a dinamicidade que ocorre no espaço escolar. Fazendo um paralelo sobre o que CERTEAU (1998) aponta em relação ao consumo, é possível entender o mesmo quando falamos sobre educação e as estatísticas aplicadas a esse campo. Segundo o autor, “ (...) as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos (...) e o fazem com categorias e segundo taxinomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo (...) e não a *formalidade própria dessas práticas, seu “movimento” sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de “fazer com”* (CERTEAU, 1998, pág. 98 grifo meu)

Além do que eu aprendo com o PIBID no CEJK, considero que os alunos das turmas de 1º ano que tiveram a oportunidade de trabalhar conosco, ao longo do ano foram repensando a possibilidade de exercer o magistério já que viram como nós, alunas de pedagogias, estávamos satisfeitas com nossas escolhas.

Além disso, os alunos enxergam o PIBID como um momento que segundo seus relatos é de “descontração”, um momento em que eles não tem que ficar tão rígidos dentro da escola, da forma que são obrigados a se manter em outras aulas. Por ser algo “prazeroso”, eles começam a rever seus conceitos sobre o magistério e percebem que essa estrutura inflexível da escola (professor chato, provas, muitas matérias chatas) pode ser desconstruída e reinventada.

Em nossos encontros propomos temas que partam também do interesse deles. Nossa proposta em sala é justamente criar um ambiente colaborativo. Por isso, propomos rodas de conversa que giram em torno de um tema ou temas relacionados ao assunto central. Essa postura adotada por nós é fruto da avaliação permanente que realizamos sobre as conversas e trocas de ideias e saberes compartilhados que passam a fazer sentido para alguém que ainda não havia discutido sobre o assunto. Dessa forma concordo com FERRAÇO (2008), quando o autor ao relatar o processo de uma pesquisa afirma:

(...) assumimos a conversa ordinária (o bate-papo) como prática transformadora das situações da palavra, acreditando como Habermas, no poder potencial da conversação dialógica de transformar tanto os participantes, quanto o que está sendo discutido. Com isso, investimos na arte de conversar, de trocar opiniões, de contar casos, como forma de identificação de aspectos das redes de significado ali compartilhados (FERRAÇO, 2008, pág.107)

Em alguns momentos alguns alunos se colocam no nosso lugar, inclusive espacialmente, eles se sentam no nosso lado de frente para a turma e percebem que dependendo do barulho e da conversa fica impossível que haja um encontro. A partir dessa translocação há uma relação entre nós e eles que alterna os papéis do professor e do aluno. Nesse momento damos voz a eles e há na nossa relação com as turmas uma cumplicidade que permite a eles se sentirem a vontade para participarem cada um a sua maneira.

Pretendo então nesse trabalho, descrever o que venho vivenciando na escola ao longo desse ano, o que eu aprendi e o que considero que os alunos aprenderam. Tecerei também algumas reflexões que foram surgindo durante a minha experiência enquanto bolsista do PIBID. Para isso, dialogo com autores como Paulo Freire (2010), Boaventura Souza Santos (2004) , Marcelo Andrade (2009) , Michel de Certeau (1998), Nilda Alves (2008) , Carlos Eduardo Ferrazo (2008) , Cláudia Miranda e Elizabeth Cavalcanti (2012), entre outros.

CONTEXTUALIZANDO O CEJK

Para haver uma boa compreensão do cotidiano do colégio e para que seja possível conhecer melhor o colégio através do meu olhar, é necessária uma contextualização do CEJK e do significado que o colégio tem na cidade do Rio de Janeiro enquanto uma escola de formação docente.

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK) foi criado em abril de 1960, com a finalidade de formar professores para atuarem nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. O nome dado foi escolhido para homenagear a professora mineira Júlia Kubitschek, mãe do presidente Juscelino Kubitschek. Localiza-se na Rua General Cadwell 182- Centro, na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, é muito conhecido no Rio de Janeiro pela qualidade do ensino. Em relato recente da coordenadora pedagógica, há a ênfase no respeito e no orgulho que ela sente em ser coordenadora dessa escola, pela tradição e pelo nome que o colégio carrega. Importante citar que por ser de ensino normal, atende um público majoritariamente feminino.

Atualmente possui uma diretora geral, e duas diretoras adjuntas. Há também o Serviço Técnico-Pedagógico (SETEPE), que coordena e orienta a ação pedagógica do colégio, adequando os conteúdos curriculares, métodos de ensino e avaliação da aprendizagem, sempre visando à boa formação do novo professor. Atua interagindo com alunos, professores, pais/responsáveis e demais setores, ajudando a vencer obstáculos relativos à aprendizagem e à adaptação ao trabalho escolar.

É importante destacar que nosso planejamento é elaborado e desenvolvido a partir dos encontros periódicos na universidade e no próprio colégio, incluindo a participação da equipe de supervisoras e da coordenadora. Ao longo das semanas o trabalho que nós, bolsistas PIBID, realizamos conta

com o acompanhamento e avaliação desse coletivo incluindo a efetiva parceria com os discentes em sala de aula. Desde o primeiro dia que fui ao CEJK já tive uma empatia muito forte com o colégio, já me senti muito à vontade. Uma das supervisoras me recebeu muito bem e demonstrou ter uma relação ótima com os graduandos mais antigos do PIBID.

Ao longo desta etapa me constituo como pesquisadora no/do cotidiano e reconheço o lugar de importância de um programa que tem como referência a iniciação à docência. Além disso, me sinto pertencente à instituição e não apenas uma pesquisadora de fora. Acredito que a investigação e a pesquisa aconteçam justamente no desenrolar das relações que travo com os discentes, com o espaço e com a comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, concordo com ROCHA (2006) ao afirmar que “ (...) a investigação não tem como ser concebida de modo indiferente às relações entre pesquisadores e pesquisados.” (ROCHA, 2006,pág 169)

A OFICINA DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE

Iniciei no PIBID, fazendo parte do subgrupo “Oficina de Identidades” que tem por objetivo tratar de temas relevantes aos alunos do 1º ano, para que eles criem um laço de identidade com o colégio, já que são novos no ambiente, e também para que se entendam sujeitos dentro daquele espaço. Por isso, nessa oficina tratamos de assuntos e travamos debates que sejam de interesse deles, para que eles possam entender que o colégio é um lugar acolhedor de suas questões. Iniciamos as atividades com os seguintes temas geradores:

1. “Quem sou eu?”,
2. “Quem sou eu no CEJK?”,
3. “O que é ser professor?”,
4. “Eu quero ser professor?”

Pretendemos a partir dessas questões, dialogar com os alunos e refletir sobre o significado do magistério e do colégio em que estão estudando. Podemos considerar os nossos encontros como uma iniciativa interessante para todos nós pela condição de parceria estabelecida, com as formas de identificação desses estudantes com as monitoras do projeto. Adotando linguagens que nos aproximam de suas formas de ler entender vida, dando ênfase ao seu discurso e motivando as suas argumentações, vislumbramos uma ambiência colaborativa e emancipatória.

Com a atuação do PIBID no CEJK há durante as oficinas realizadas e durante os encontros na universidade, uma vontade de todos os envolvidos em construir novas possibilidades e novas esferas de construção de saberes na escola pública. Cada integrante do PIBID quando está em sala

de aula ou em outro ambiente da escola, está sempre contribuindo para essa construção ainda que enfrentando suas dúvidas e incertezas por sermos todos professores em formação. Acredito que assim como muitos professores, há uma vontade nos integrantes do PIBID do “resgate do respeito à categoria magistério e pelo desejo, comum, de participar da invenção de uma escola pública de qualidade para os até então excluídos do que sempre nos pareceu direito de todos.” (ALVES, 2008, pág.09)

A partir do momento que nós, graduandos, nos identificamos com essa causa – a transformação da escola pública e a valorização do magistério – e passamos a definir ações para tal sempre conjuntamente à escola específica, os desafios que antes eram somente das escolas públicas passam a ser da universidade. Dessa forma, “entendemos que assumir o dilema da escola pública e seus desafios na atual conjuntura como parte dos desafios também de uma agenda universitária, seria ao que tudo indica, esboçar um modelo de educação dialógica para a formação docente mudando o *status* da escola pública.” (MIRANDA & CAVALCANTI, 2012, pág.04)

Logo após as apresentações aos professores e às turmas, o mês de abril se iniciou e nossas atividades foram interrompidas devido a feriados e semana de provas do colégio. Esse vão enorme entre a apresentação e o início efetivo das atividades foi um pouco desestimulador, tanto para nós, como para a comunidade escolar em questão, mas nós compreendemos que a sua dinâmica não é algo consolidado desde o início do ano, muito pelo contrário. A dinâmica escolar é bem intensa e viva, repleta de eventos que nós devemos entender e respeitar considerando sempre a incompletude de espaços como as instituições de educação formal. E é com essa dinâmica que o cotidiano escolar também é formado. Sobre isso, afirmam MIRANDA e CAVALCANTI (2012):

“ (...) consideramos que o projeto político-pedagógico da escola se caracteriza pelo fenômeno da *incompletude* que sugerimos, deve ser mais bem entendido a partir da idéia de que o “fazer escola” é todo o tempo e construir saberes válidos é: trabalhar percebendo as limitações impostas pela incompletude da instituição escolar. Trata-se de um processo permanente e inacabado marcado pela reorientação periódica da missão política e pedagógica de todo um sistema de ensino.” (MIRANDA & CAVALCANTI, 2012,pág.08)

Mesmo nesse mês em que não estivemos com a turma, o nosso contato com a supervisão foi mantido para elaborarmos nossas ações e estivemos reunidos algumas vezes, para que ficassemos atualizadas sobre os eventos que estavam acontecendo. Assim, além de mantermos nosso contato com a escola, mantivemos nossos encontros semanais com nossa orientadora, na universidade. Nesses momentos, o grupo todo se encontrava. Cada subgrupo falava da experiência inicial que teve e eu e mais duas integrantes, que tínhamos acabado de entrar, tivemos diversas oportunidades de relatar sobre o que estávamos analisando sobre a instituição, o grupo, e a pesquisa. Assim como me senti à vontade na escola, também me senti nos encontros com o grupo. Nos nossos encontros não há distinção entre mais antigos, portanto mais “sábios” e mais novos, portanto mais “crus”. Percebi

que tudo o que eu falava no grupo era levado em consideração da mesma forma que quando os integrantes mais antigos falavam. Isso foi bem estimulante para mim.

Em maio, finalmente, começamos nossos trabalhos com as turmas de primeiro ano do Colégio Estadual Júlia Kubitschec. Reapresentamo-nos rapidamente para as turmas 1002 e 1003 e pedimos que cada um deles escrevesse sobre o que é ser professor e se eles gostariam de ser ou não e por que sim ou não. Deixamos bem claro que não era necessário fazer uma redação. Se quisessem poderiam apenas pontuar ideias. Alguns escreveram apenas uma linha, sem desenvolver muito a ideia, mas outros escreveram com frases bem completas, com até mais de um parágrafo. Essas duas turmas fizeram um trabalho bem tranquilo e produtivo. Enquanto escreviam, trocavam ideias entre si. Quando acabaram, perguntaram qual seria o tema da próxima semana e dissemos que iríamos avaliar juntos, e que poderiam sugerir também, pois o principal para nós era tratar de temas que fossem de interesse deles.

No dia seguinte, fomos conhecer a turma 1004, descrita pelos professores por ser a mais “difícil” desse primeiro ano. Ainda não havíamos nos apresentado, pois os imprevistos normais do cotidiano da escola atrapalharam nossos planos para as sextas-feiras. Essa turma não nos recebeu tão bem quanto as outras. Perguntou algumas vezes qual matéria nós daríamos, se teria prova, se poderiam ir ao banheiro. Explicamos quem éramos e tentamos manter um clima agradável durante o desenvolvimento da atividade proposta (que foi a mesma da do dia anterior), mas eles não souberam aproveitar muito. Falavam muito alto, saíam de sala toda hora e no momento da apresentação de cada um, não conseguíamos ouvir a todos. Nós tentamos garantir uma ordem mínima, pedindo para que exercitassem a escuta em sala de aula. Realmente, essa turma se diferenciou bastante das outras duas. Parecia bem mais agitada. O que reparei também é que a quantidade de alunos era maior. Chegamos à conclusão que com essa turma o trabalho teria que ser feito de forma diferente, já que eles não estavam nos encarando de forma séria. Entenderam nossa presença ali como um tempo sem importância, que não valia ponto para a média.

Lemos juntas, logo em seguida à aula, o material escrito por eles e, apesar do aparente desinteresse pela atividade, o material produzido foi muito rico, pois mesmo os que não queriam ser professores desenvolveram bastante a ideia, com justificativas bem plausíveis.

Essa diversidade de comportamento, de identidades e de saberes existente entre os discentes de uma mesma turma e entre turmas de um mesmo ano, tornam o magistério algo sempre desafiador e para mim, como monitora, não foi diferente. Houve uma época em que o magistério era sinônimo de ensinar um mesmo conteúdo para alunos da mesma idade que irão aprender da mesma forma e no mesmo tempo. Atualmente, assumir que, assim como as sociedades e os seres humanos, o espaço escolar é permeado pela diversidade e pela multiculturalidade, é algo que traz novos desafios para as práticas pedagógicas. Em relação à diversidade no espaço escolar, ANDRADE (2009) afirma: “É

evidente que o direito à diferença não pode ser visto como algo que se opõe ao direito de igualdade, mas também não se pode negar que afirmar o direito à diferença traz novos desafios para pensar as questões referentes à ética e a prática pedagógica” (ANDRADE, 2009, pág. 177)

Na semana seguinte, outra interrupção de nossas atividades, pois dia 10 e 11 de maio foi aniversário do colégio e a comemoração, com festa e bolo. Novamente, há um quebra no desenvolvimento de nossas atividades, mas entendemos de novo que isso faz parte do cotidiano escolar.

Na segunda semana de atividades, o trabalho com as turmas 1002 e 1003 foi ótimo, muito produtivo. Falamos sobre consumo, redes sociais, internet. Eles participaram da conversa de modo expressivo, um debate que foi se desenrolando de acordo com os comentários que eles iam tecendo, como, por exemplo, a questão relacionada às coisas que expomos nos mural do *facebook* que muitas vezes não tem necessidade de serem publicizadas naquele espaço. O tema não se esgotou nesse encontro e pensamos em retomá-lo na quinta-feira seguinte. Os alunos também sugeriram que falássemos da marcha da maconha.

Chegamos, no dia seguinte, na turma 1004, com outra postura. Apostamos na troca entre os grupos formados nas respectivas turmas no sentido de estimularem os possíveis participantes para as próximas de atividade do PIBID. Muita gente saiu, mas cerca de metade da turma que ficou estava interessada e assim como nas turmas anteriores, produzimos um debate riquíssimo. Todos se ouviram e o mais interessante é que complementavam as ideias trazidas pelos amigos.

Uma das questões que recupero desde que comecei a pesquisa no PIBID, é sobre o número de alunos em sala de aula. No caso dessas turmas, esses estudantes são adolescentes, estão formando as suas opiniões e tem bastante necessidade de expô-las. Ficam eufóricos para falar e quando estão todos empolgados juntos, forma-se um grande alvoroço. Numa turma com 30 ou 40 alunos esse alvoroço se transforma num caos. Mas numa turma com 15, 20 alunos, esse alvoroço se transformaria em produção de conhecimento, troca de saberes. Com menos alunos e mais professor na sala, nós éramos quatro “professoras”, nada do que é falado é esquecido ou perdido. Se talvez um deles não tivesse ouvido a ideia do outro, nós mediávamos esse processo, dizendo que a ideia de fulano complementa a de ciclano, e assim eles se ouviam. E, nesse dia, na verdade, percebi que a função do professor é também sintetizar as ideias trazidas pelo grupo e instiga-los com novas ideias a partir do que foi colocado por eles.

O interessante é que, aos poucos, o resto dos alunos da turma foi chegando. Espiaram a sala e acredito que por verem o entrosamento e o interesse da turma, resolveram entrar. Isso não quer dizer que falaram alguma coisa, mas de certa forma participaram como ouvintes e espero que tenham percebido que nossos encontros tem uma proposta totalmente diferente do que eles estão acostumados na escola. Com eles falamos mais sobre o consumo propriamente dito e as consequências desta tendência. O tema gerou frases como:

“Pobre é assim mesmo, ganha dinheiro e só sabe gastar”,

“Roupa de marca não é o mais importante, mas também não ficaria com um cara todo desleixado”,

“ Minha mãe queria que eu trabalhasse no salão com ela, por que dá lucro. Por que ser professor não dá lucro não. Mas eu quero ser professora.”

Essas foram algumas das muitas declarações. Eles tiveram que sair mais cedo para o ensaio da festa junina, mas ao final, uns quatro alunos ficaram na sala conversando com a gente, eram dois meninos e duas meninas, e nós perguntamos se gostariam de falar sobre sexo e eles disseram que essa turma é muito imatura para falar sobre isso, “apesar de todos fazerem sexo ali”, disse um dos meninos. Depois dessa breve conversa com esses quatro alunos, outra questão que ficou permeando meu pensamento foi a maneira como a sociedade ainda encara o sexo e a sexualidade como *tabu* e como isso permanece frequente nas escolas. Quando o sexo é tema de aulas, é apenas abordado em relação à reprodução. A questão de gêneros, afetividade, e a história do sexo e da sexualidade são deixadas de lado, algo que não deveria acontecer, visto que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir” (LOURO,1997,pág.81)

Ao final desse dia, fui para casa pensando nessas duas questões: o número de alunos por turma e sobre a questão do sexo. Acredito que nesse momento, e em diversos outros momentos durante o PIBID, aconteceu comigo o que diz Paulo Freire: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2010, p.38).

Na terceira semana, conversamos com a 1002 e 1003 sobre a marcha da maconha e naturalmente o tema se expandiu para o uso das drogas também, não só em relação à legalização. Dessa vez achei essas duas turmas mais agitadas, mas talvez isso tenha acontecido por conta da própria natureza do tema, bem polêmica. Alguns se posicionaram com uma argumentação bem sólida, pareciam já ter discutido a fundo esse assunto em algum outro momento. Outros não encararam o tema com a seriedade devida e ficaram apenas rindo, mas de qualquer forma participaram e não deixaram de enriquecer o debate por isso.

No dia seguinte, na 1004, da mesma forma que na semana anterior, nós deixamos sair quem queria, mas dessa vez a quantidade dos que resolveram não participar foi bem menor. Com essa turma falamos sobre redes sociais, sobre a exposição que fazemos da gente quando colocamos no facebook, onde estamos, com quem estamos e aonde estamos. Eles ressaltaram também as vantagens e desvantagens da internet. “ *Por um lado aproxima as pessoas, pois amigos que eu não via há muito tempo eu reencontrei, mas por outro, distancia, pois passo tanto tempo na internet que deixo de ficar com quem está perto de mim realmente*” disse uma das meninas. Essa turma parecia

estar bem mais entrosada, às vezes falavam juntos, mas logo percebiam que ninguém se escutava assim, e um dava a vez para o outro naturalmente.

Na semana seguinte, passamos filmes sobre o evento Rio+20 e questões ecológicas na turma 1002 e discutimos sobre gravidez e sexo com a 1003. Na turma 1003 há uma menina que já tem uma filha de 2 anos, o que enriqueceu ainda mais o debate, pois ela pode expor para o resto da turma a própria experiência. Na 1004, um aluno puxou o tema da marcha das vadias que ocorreu no final de semana anterior. Nenhuma de nós estava totalmente atualizada sobre o assunto, prometemos então procurar saber e trazer mais informações na próxima aula e pedimos que eles fizessem o mesmo. Entretanto aproveitamos o tema para pensar sobre questões feministas, como, por exemplo, a desvalorização do corpo da mulher (pois provavelmente a marcha trataria disso) e a partir daí, o tema foi se desdobrando e o homossexualismo foi citado pro eles. A diferença entre respeito e tolerância com os homossexuais foi um debate que durou um bom tempo e foi bastante rico. Metade da turma saiu, mas o resto estava bastante interessado e com opiniões bem divergentes, o que deixou o debate mais intenso.

Considero que nesse dia, como em muitos outros, nós conseguimos seguir pelo caminho sugerido por ANDRADE (2009): “Como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes.” (ANDRADE, 2009, p.29)

Na semana seguinte houve mais uma interrupção por conta de um feriado e nossos últimos encontros do primeiro semestre ocorreram na semana anterior ao evento do Rio+20, pois durante o evento não houve aula e após o evento as provas começaram e depois todos entrariam de férias. Na nossa última semana do semestre, perguntamos o que acharam das nossas atividades e a maioria disse que tinha gostado muito, que nossos encontros acrescentaram bastante e por incrível que pareça, a turma 1004, que a princípio era a mais desinteressada perguntou se nós continuaríamos com nossas atividades no segundo semestre, pois para eles foram poucos dias que nos encontramos.

A OFICINA DURANTE O SEGUNDO SEMESTRE

Durante o mês de julho não tivemos atividades na escola por conta das férias escolares. Com a volta às aulas retomamos nossos encontros com as turmas, mas o quadro de bolsistas PIBID tinha se alterado, novas pessoas entraram e algumas saíram por terem se formado na faculdade. Antes éramos 4 bolsistas realizando as oficinas em 3 turmas. A partir do segundo semestre, passamos a ser duas duplas para essa oficina. Eu e a minha parceira ficamos com as turmas 1004, que já estávamos

trabalhando e conhecemos uma nova turma , a 1005. Além dessa mudança, a partir do mês de agosto nosso planejamento também se alterou. Ao invés de propor temas gerais e negociar com eles os temas de interesse, propomos que cada um deles fizesse uma ou mais perguntas sobre qualquer assunto, mesmo as que parecessem mais banais, e o principal é que não precisariam se identificar.

Esse fato possibilitou aos alunos se sentirem a vontade para realmente perguntarem sobre assuntos (generalizados ou extremamente específicos) que quisessem. Apesar de durante o primeiro semestre o tema sobre sexo e sexualidade não ser o mais procurado pelas turmas (justamente pela vergonha de pergunta-lo), a grande maioria das perguntas feitas foi sobre sexo, aborto, traição, confiança no namorado, assumir paternidade, entre outras que giram em torno do tema.

As atividades com a turma 1004 foram atraindo cada vez mais alunos e a partir do desenrolar do segundo semestre quase a turma inteira sempre estava presente em nossos encontros, inclusive muito meninos que antes não se interessavam passaram a participar.

O tema sobre vingança, a partir da pergunta “ Você se vingaria do seu namorado se ele te traísse?” teve bastante *ibope* , também porque na época estava sendo transmitida a novela “Avenida Brasil”, que fez muito sucesso e tinha como base de roteiro a questão da vingança. Esse dia foi bem especial para mim e enriquecedor para minha formação, pois quando pensei no assunto, eu tinha formada a minha opinião de que se vingar não é a melhor saída, o ideal é fazer justiça de outras formas e não com as próprias mãos, que vingança gera mais vingança e as pessoas e sociedades ficam vingando as mortes de entes queridos e que essa “*bola de neve*” nunca acaba. Entre outras ideias, eu já tinha uma opinião formada, de alguém que nunca passou por alguma experiência que realmente fizesse ter “sede de vingança”.

Entretanto, durante a conversa, um dos alunos levantou o dedo e contou a sua história: seu irmão tinha sido assassinado injustamente. Um dos moradores da região em que morava tentou assalta-lo e quando ele reagiu foi morto. O menino, com olhos vermelhos cheios de lágrimas, deu o seu relato e com toda convicção disse que ainda iria vingar a morte do irmão e iria matar aquele homem, mesmo que para isso tivesse que ser preso para o resto da vida.

Nesse momento toda a minha postura de “pessoa com opinião formada sobre o assunto” foi por água abaixo e percebi mais uma vez como a escola pública, seus alunos, espaços e dinâmicas tem muito a nos ensinar sim. Não seria possível naquele momento dizer ao menino “não mate seu irmão”, seria como ignorar toda sua raiva e tristeza. A turma toda parou para ouvir seu relato e eu e minha parceira ficamos muito atentas a tudo o que ele falava. É comum diariamente ouvirmos na televisão que pessoas são mortas, mas isso se tornou tão banal e distante de nós “universitários” que quando nos deparamos com isso no nosso cotidiano, causa-nos estranhamento e percebemos que cada vida não é banal como nos mostram as reportagens dos telejornais. Quando ele acabou de falar apenas complementamos a fala dele da seguinte forma: sua raiva e tristeza são totalmente

plausíveis, mas antes de tomar qualquer atitude pense na sua mãe que não gostaria de perder outro filho e, além disso, pense que talvez seu irmão não fosse querer que você tomasse essa atitude. Em nenhum momento dissemos a ele que seria um absurdo ele fazer isso, já que é impossível nos colocar no lugar dele.

Esse aluno em especial que fez o relato acima, era um dos alunos da 1004 que no primeiro semestre quase não apareceu nos encontros, e que a partir de agosto se tornou presença garantida e o melhor, participativa.

Com a turma nova (1005), o encontro foi ótimo. Desde o primeiro dia eles entenderam nossa proposta e até questionaram por que não fomos lá desde o início do ano. Essa turma tem uma característica peculiar, eles tem uma representante de turma super ativa, com comando de voz e bem carismática. Quando ela fala todos prestam atenção. Esse fato nos ajudou bastante com a turma, já que quando entramos em sala pela primeira vez ela fez uma breve introdução antes de nos apresentarmos “*Gente, vamos ouvir as meninas, elas tem coisas para nos falar.*” Eles logo se interessaram pelo perfil dos encontros e desde agosto essa turma teve 100% de presença e, além disso, muita participação. Algumas alunas se destacam por sempre colocarem suas opiniões de forma segura, logo em seguida de quando dizíamos à turma a pergunta que havíamos escolhido para respondermos em conjunto.

Um dia em especial, ocorreu algo interessante. Eles tiveram que trocar de sala por qualquer motivo que seja e nós percebemos que essa mudança espacial causou algum tipo de reação no comportamento do grupo. Parece que por estarem em um novo espaço fazia-se necessário desvendá-lo. Eles sentaram em lugares da sala diferente, abriam e fechavam as janelas e nesse dia estavam muito barulhentos, com uma postura nem um pouco comum à turma.

De início demos tempo para essa reorganização, mas eles não perceberam que já estavam dispersos há muito tempo, então dissemos “*Ok, não estamos conseguindo ter um encontro hoje, pois só vocês falam entre vocês e nós estamos apenas assistindo, então vamos embora e deixamos o encontro para semana que vem.*” Após nosso depoimento, um pouco frustrado, eles pediram desculpas e disseram para que tentássemos de novo recomeçar a aula. E por incrível que pareça, o encontro fluiu e foi super produtivo.

A questão da frustração é outro aspecto que envolve a relação do PIBID com CEJK e acredito que a dos professores com suas turmas. Muitas vezes vamos à escola com um planejamento e não somos correspondidos, seja por causa do calendário escolar ou por conta da postura das turmas. Mas esse sentimento faz parte também da construção das relações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar e é nessa relação com os alunos que nós vamos descobrindo *estratégias* e *táticas* para lidar com o inesperado. (CERTEAU, 1998)

Apesar de não termos ainda terminado nossas oficinas, algumas respostas das turmas chegam a nós

naturalmente. A 1004 , um pouco mais irônica, quando percebe que as oficinas estão perto de acabar, já que o ano esta acabando, dizem olhando para cima : “*Finalmente, não aguentava mais!*”, eu e minha dupla olhamos com uma certa tristeza, e perguntamos “ *Poxa, foi tão ruim assim?*” e eles respondem: “ *Não , é brincadeira. Foi muito legal, mas é porque quando acabarem as oficinas é porque acabou o ano e nós entramos de férias!*” Além disso dizem com sarcasmo: “*Nos vemos ano que vem, já que muitos aqui vão repetir de ano.*” Sempre às gargalhadas.

Já na 1005, a resposta foi outra, eles ficaram decepcionados quando dissemos que teríamos alguns outros poucos encontros devido às provas de fim de ano. Reclamaram de novo por não terem se encontrado conosco desde o início do ano e disseram que ano que vem iriam descer para participar das oficinas com as turmas novas de 1º ano. Algumas nos abraçaram e agradeceram com muito carinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que todos os encontros que tivemos com as turmas de 1º ano geraram momentos de reflexão sobre o que fizemos que são de extrema importância para nossa formação enquanto futuros professores. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE,2012,p.39) E por nós fazermos parte de um grupo de pesquisa, nós somos estimulados a refletir sobre nossa prática tanto nos encontros com o grupo, onde expomos nossas experiências, como em momentos de construção de artigos e relatórios,por exemplo.

Essa prática reflexiva, que nós construímos a partir do contato coma escola, nos faz perceber como a nossa relação com a escola, enquanto universitários, não é de superioridade, mas sim de colaboração. Com nossas atividades, nós colhemos material vivenciado na escola para podermos pensar junto com a escola, sobre o que pode ser melhorado e pensar também nos milhares de aspectos positivos que a escola já tem. Dessa forma, entendo que o trabalho que nós enquanto PIBID mantemos com o CEJK se enquadra na ideia de Boaventura de Souza Santos (2004) de *pluriversidade*, ou seja, todas as atividades, que nós, universitários, fazemos com a escola fazem parte de um “conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios de relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores.” (SANTOS, 2004, p.30)

Eu, particularmente, fiquei muito feliz com o interesse de todos os alunos durante as oficinas e essa empolgação deles faz com que eu fique mais interessada em pesquisar cada vez mais a escola pública e todas as relações existentes no cotidiano e no espaço escolar .

Finalizo, portanto, o presente trabalho com uma citação de Claudia Miranda (2012) e Elizabeth C.

Cavalcanti (2012) que sintetiza muito bem o que aprendi de mais significativo para minha formação durante esse semestre com o PIBID e com o CEJK: “Viver a escola tem sido oportuno para reinventá-la agora mais como parte da nossa formação docente e menos como objeto de crítica e degenerescência; menos como o *Outro Acadêmico* e mais como partícipe da formação institucionalizada no âmbito da universidade.” (MIRANDA & CAVALCANTI, 2012,pág.11)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. & GARCIA, R. Para começo de conversa. In: O sentido da Escola. Petrópolis DP et alli, 2008.
- ANDRADE, M. (org.): Augusto César Gonçalves e Lima... [et al.]. A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural Rio de Janeiro : Quartet, 2009.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. Petrópolis, Editora Vozes, 1998
- FERRAÇO, C.E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N. & GARCIA, R. O sentido da Escola. Petrópolis DP et alli, 2008.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MATO, D. Estúdios y otras prácticas interculturales latinoamericanas en cultura y poder. In.: MATO, Daniel (org.) Políticas de Identidades y Diferencias Sociales en tiempos de globalización. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2003.
- MIRANDA, C. & CAVALCANTI, E. Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação de professores em uma escola de ensino médio do Rio de Janeiro. Anais do XVI ENDIPE: DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E DE QUALIDADE. Campinas. SP, 2012.
- ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *PSICO*, Rio de Janeiro, v.37, n. 2, p.169-174, maio/ago.2006.
- SANTOS, B.S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM ITAGUAÍ

Simone Chaves Dias

SMEC Itaguaí

chavesdias@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo analisar a formação continuada dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino em Itaguaí, a fim de observar de que forma o município executou as políticas públicas elaboradas pela União e expressas no Plano Nacional de Educação de 2001-2010. A pesquisa buscou verificar os resultados que o governo conseguiu alcançar, analisar as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Nesse sentido, trazemos uma reflexão inicial sobre os desafios das políticas de formação docente, os caminhos metodológicos propostos e a análise dos resultados.

O tema formação de professores pode ser considerado uma bandeira dos educadores que historicamente lutam por melhores condições de trabalho e pela valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 está no congresso nacional à espera de votação, depois de aprovado, este será o segundo Plano Nacional de Educação com força de lei. A aprovação destes planos através de lei possibilita a continuidade das políticas inseridas nos documentos, independente do governo que estiver no poder, caracterizando-os como planos de Estado (LIBÂNEO, 2009). O primeiro PNE, Lei nº 10.172/01, foi elaborado com diretrizes e 295 metas que deveriam ter sido cumpridas em dez anos. A qualificação docente parecia ser o maior desafio, para vencê-lo era preciso implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo as diretrizes do PNE (2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

A meta 18 do item 10.3 do PNE (2001) pretendia garantir, no prazo de dez anos, formação de nível superior para 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; e ainda intentava a formação adequada específica na área de atuação de 100% dos professores de Ensino Médio. Os dados apresentados pelo INEP, relativos ao Censo Escolar da Educação Básica de 2009, revelaram o seguinte resultado: apenas 48% dos professores da Educação Infantil, pouco mais que 61% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e mais de 78% dos professores das

séries finais do Ensino Fundamental possuíam formação em nível superior. Esse Censo também mostrou que quase 9% dos professores que atuavam no Ensino Médio ainda não eram graduados em sua área de atuação, tinham como formação apenas o Ensino Fundamental ou Médio (INEP, 2009).

Diante dos resultados apresentados pelo INEP em 2009, as metas estabelecidas para a década da educação no PNE (2001), a fim de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério, não foram alcançadas plenamente. Entretanto, em termos históricos, podemos supor que uma década é pouco tempo. Mas, tais resultados ofereceram desafios das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país (GATTI, 2009).

Findado o tempo de execução do primeiro PNE já é possível avaliar as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação individualmente, a fim de colher dados empíricos que contribuam com a área acadêmica. Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se da questão da formação continuada, buscando fazer um paralelo entre as políticas macro (União) e micro (município). Os caminhos trilhados e os resultados observados estão descritos nas linhas que se seguem.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A proposta desta pesquisa foi investigar as políticas públicas de formação de professores, analisando, especificamente, as ações do município de Itaguaí, no Rio de Janeiro. A pesquisa foi qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Sendo assim, acompanhei as formações oferecidas aos coordenadores e professores no Centro Educacional de Itaguaí (CEI), participei de alguns centros de estudos realizados no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone, analisei as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores.

Desenvolver um estudo de caso pressupõe a realização de algumas etapas: delimitação da unidade-caso, coleta de dados, seleção, análise e interpretação dos dados, elaboração do relatório. Tendo as unidades delimitadas (CEI e CIEP 496), para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: leitura e análise documental, observações, questionários e entrevistas para responder as questões propostas nesta pesquisa, bem como os registros do diário de bordo que foi escrito utilizando a técnica do diário de itinerância (BARBIER, 2002). As entrevistas foram realizadas com nove professoras, sendo 1 Diretora Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, 1 diretora, 4 coordenadoras e 3 docentes regentes da unidade escolar pesquisada. Todas as professoras entrevistadas optaram por ter o nome verdadeiro inserido na pesquisa.

Entendida a proposta metodológica, podemos apresentar os dados coletados, as observações

feitas e escritas no diário de bordo, para conhecer a perspectiva dos professores sobre a política de formação continuada de Itaguaí.

RESULTADOS DA PESQUISA

A coleta de dados foi realizada em dois lugares específicos: no Centro Educacional de Itaguaí (CEI) e no centro de estudo do CIEP 496. Além da documentação e das observações feitas nestes locais, apliquei questionários e realizei entrevistas que tinham como objetivo responder as questões de estudo desta pesquisa.

Entendendo que os processos de formação continuada são formas de apoio ao trabalho docente e que a melhoria dessa formação tem grande importância no desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal, a prefeitura de Itaguaí adotou uma política de formação viabilizando um espaço físico exclusivamente para estudo e formação continuada dos profissionais da educação do município, o Centro Educacional de Itaguaí (CEI).

Acompanhando a rotina de trabalho no CEI observei que as formações são executadas em três dimensões: 1) exclusivamente para os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas unidades da rede municipal; 2) para os professores da rede, no horário de serviço; 3) para os professores, em exercício nas escolas municipais, que aderem voluntariamente às atividades realizadas no contraturno, fora do horário de serviço. As ações formativas 1 e 2 são dinamizadas por 36 coordenadores de área do Departamento Geral de Ensino (DGE), de forma sistemática ao longo do ano, conforme calendário enviado às escolas no início de cada ano letivo; as ações formativas do item 3 são organizadas pela coordenação do Núcleo de Formação Continuada (NFC), também subordinada ao DGE. Para planejar os tipos de formação que serão oferecidas ao longo de cada ano no NFC, a coordenadora aplica uma pesquisa, na 1ª semana de cada ano letivo, aos professores da rede que frequentam o CEI para as formações obrigatórias. Nesta pesquisa são coletados os seguintes dados: identificação do professor (nome, escola, telefone), modalidade de ensino que trabalha, área de interesse para cursos e oficinas, disponibilidade de horário e sugestões para a utilização da biblioteca do CEI/NFC. Depois da tabulação desses dados, as formações são planejadas, agendadas e comunicadas aos professores conforme o interesse sinalizado na pesquisa e não visam apenas às questões de prática escolar, mas também a ampliação do universo cultural dos professores.

Neste contexto foi possível perceber duas concepções de formação: multiplicativa e autoformativa. Os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas escolas recebem a formação dos coordenadores de área e repassam essa formação nos centros de estudo realizados nas escolas quinzenalmente/mensalmente. Focada no desenvolvimento do currículo e orientada para

que o professor aperfeiçoe a prática docente de modo que os alunos melhorem o desempenho escolar, essa formação multiplicativa é avaliada através de acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos por turma e por escola. De acordo com os resultados novas ações são implementadas e/ou fortalecidas em toda a rede ou em escolas específicas dependendo do caso. A dinâmica desse trabalho foi explicada pela Diretora do DGE:

Temos encontro com os coordenadores de área para formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Em cima dessa formação continuada deles, eles fazem essa formação continuada com os professores lá na escola, no centro de estudo. Os coordenadores pedagógicos têm que fazer um relatório, com a assinatura de todos os presentes, os professores assinam; e todos os textos, tudo que foi trabalhado nesse dia, toda a dinâmica, tudo o que eles fizeram. O coordenador monta o portfólio porque a hora que qualquer coordenador chegar e disser: - Deixa-me dar uma olhada no último material ... tem que está lá com a assinatura de todos os professores. (Relato oral, Prof.ª Cristiane, Diretora do DGE/SMEC).

As formações dinamizadas pelos coordenadores de área e direcionadas aos professores acontecem no horário de serviço, em dois momentos: no início do ano, quando todos passam pelo CEI e, sistematicamente, ao longo do ano; nesse caso, as vagas são distribuídas pelas unidades que enviam os professores conforme o solicitado nas comunicações internas (CI).

No início do ano, eu tenho contato com todos os professores. É muito cansativo, mas a gente faz com todos. A gente faz em dias diferente; dá trabalho, mas a gente faz com todos os professores. E conversa e constrói junto com eles. (Relato oral, Prof.ª Cristiane, Diretora do DGE/SMEC, 2011).

A estrada para a cidadania era no horário de trabalho. Liberavam a nossa turma. A de contação de história também foi; liberavam a nossa turma e a gente ia pra lá (*para o CEI*). Depende de como vem na CI, a diretora recebe quando a gente vai fazer no contraturno ou quando vai ser no horário de trabalho. (Relato oral, Prof.ª Lúvia, 1º segmento CIEP 496, 2012). Grifo nosso.

Essas formações são muito bem avaliadas pelos professores como podemos observar nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Eu acho importante também as (*formações*) do início do ano quando as meninas (*coordenadoras da SMEC*) falam de como elas esperam que seja o trabalho nas escolas. Então quer dizer, são coisas que orientam a nossa prática. (Relato oral, Prof.ª Lúvia, 1º segmento, 2012). Grifo nosso.

Você chega lá (*no CEI*), tem o palestrante ou as meninas, as coordenadoras do curso, elas (*coordenadoras da SMEC*) vão com uma proposta bem bacana e com o desenvolvimento, com a quantidade de pessoas, você vai vendo experiências, vamos trocando, não fica no mesmo. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011). Grifo nosso.

As capacitações da minha área que têm em Fevereiro são ótimas porque você está iniciando, não estamos com turma, você pode ir, participar, agora depois é que as coisas ficam mais difíceis. (Relato oral, Prof. ^a Débora, 2º segmento, 2011).

A autoformação fica sob a responsabilidade do professor que deve buscar e gerir o seu desenvolvimento, tendo para isso o apoio das ações oferecidas gratuitamente no Núcleo de Formação Continuada (NFC). No CEI, além da coleta e análise documental, observei as formações oferecidas e apliquei um questionário online a 37 professores que participaram da IV Mostra Pedagógica, em Dezembro de 2011. A análise desse material revelou que a maior dificuldade dos professores para participar de formações é a falta de disponibilidade de horário. Ao falar, em entrevista, sobre as formações oferecidas, no contraturno, pelo Núcleo de Formação Continuada, em forma de desabafo a professora declarou:

O problema todo é: a prefeitura oferece, tem lá, mas o professor tem uma carga horária tão grande que ele não consegue fazer essas coisas. (...) Fora do horário de serviço fica mais difícil para o professor conseguir fazer isso. Por que nenhum professor consegue trabalhar só em um horário escolar. (Relato oral, Prof. ^a Débora, 2º segmento, CIEP 496, 2011)

As dificuldades para participar das formações oferecidas fora do horário de serviço apareceram com muita força nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Já participei de algumas oficinas, principalmente de artes. A última que eu fui foi de língua portuguesa. Fora do meu horário de serviço por livre e espontânea... assim, ah vou me inscrever, infelizmente eu não participo, porque eu trabalho em outras unidades, de manhã em uma, de tarde em outra e a noite aqui. (Relato oral, Prof. ^a Priscila, EJA, 2011)

O único horário que eu tenho pra fazer formação é à noite porque eu trabalho de manhã e à tarde. Desde o ano passado eu dobro. (Relato oral, Prof. ^a Livia, 1º segmento, 2012)

As contribuições das formações realizadas no NFC foram averiguadas em um questionário online; dos 37 questionários iniciados, 33 foram concluídos. Desse quantitativo, 30 professores responderam que através das formações refletiram sobre suas práticas e fizeram mudanças significativas, 01 afirmou que através das formações refletiu sobre as suas práticas, mas ainda não conseguiu mudá-las e 02 pessoas não responderam a questão. Esses resultados mostram a potencialidade das atividades desenvolvidas no NFC que embora sejam realizadas por professores de escolas diferentes, tem como diferencial a troca de experiência e o enriquecimento cultural proporcionados pelos encontros. Essa foi a temática mais recorrente nas respostas do questionário online:

O NFC é importante pela oportunidade de poder estar repassando meus

conhecimentos e trocando com os alunos e professores experiências adquiridas. (P. 08)

A troca dos saberes nos ajuda a crescermos profissionalmente, assim aperfeiçoando o nosso trabalho. (P. 05)

O NFC é superimportante, pois nos ajuda a entender a educação como algo fora da sala de aula. (P. 17)

O NFC é importante porque em todos os encontros trocamos experiência, o que enriquece a parte pedagógica. (P. 21)

Segundo o relato da Prof.^a Cristiane Regina Fiorotti, Diretora do DGE/SMEC, os professores não tiveram participação no planejamento desse espaço de formação, mas a mobilização para a execução dessa ação originou-se da solicitação de alguns docentes que gostariam de ter um espaço para estudo, encontros e debates. Ainda segundo ela, a maior dificuldade enfrentada no início do processo de implementação dessa política de formação foi sensibilizar todos professores para a necessidade do estudo.

A potencialidade da política de formação continuada em Itaguaí é evidenciada não apenas pela disponibilidade de espaço físico, mas pela existência de um plano de ações articuladas e comum seguido por todas as escolas da rede municipal. Dentre essas ações está o centro de estudos que também se configurou como um espaço importante dessa pesquisa.

CENTRO DE ESTUDOS: UMA ABORDAGEM COLETIVA

É oportuno esclarecer que o centro de estudo é uma prática em todas as escolas da rede municipal de Itaguaí. Os dias são agendados pela SMEC e devem ser obedecidos por todas as unidades de acordo com as modalidades e níveis de ensino. O 1º segmento realiza o centro de estudo a cada quinze dias, o 2º segmento e a EJA, uma vez por mês; nesses dias, os alunos são dispensados depois do recreio, assim, metade da carga horária do turno é disponibilizada para as atividades do centro de estudo. Esses dias são agendados de forma alternada de maneira que cada centro de estudo aconteça em um dia da semana para que um maior número de professores possa participar dessa atividade.

As observações das ações de formação do centro de estudo foram realizadas no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone. Nesta escola, coletei documentos, fiz anotações no diário de bordo, realizei entrevistas e apliquei questionário. Os sujeitos das entrevistas foram a Diretora, as coordenadoras pedagógicas e três professoras da escola. Por três meses, acompanhei os centros de estudos e apliquei um questionário, em papel, a 37 professores que participaram dos

encontros, nos dias 05/10/2011 (1º segmento, 15 docentes), 06/10/2011 (2º segmento, 12 docentes) e 20/10/2011 (EJA, 09 docentes). O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, nenhum dos professores se identificou no momento de responder as questões que foram divididas em dois blocos: o primeiro com perguntas sobre idade, tempo de magistério e a formação acadêmica dos professores; o segundo com questões sobre o centro de estudo.

Quanto à idade, no 1º segmento estão os professores mais novos com 20 e 21 anos e com 46 e 47 anos os mais velhos; no 2º segmento as idades variam de 24 a 50 anos; na modalidade EJA, de 25 a 59 anos. Na categoria tempo de magistério, observou-se uma média de 12 anos de serviço nos três níveis de ensino. Em relação à formação acadêmica dos professores, 09 possuem Ensino Médio (Normal), 17 são graduados, 10 são pós-graduados e 01 professor da EJA não respondeu essa questão.

No segundo bloco, as perguntas eram fechadas e foram elaboradas considerando a dinâmica e as contribuições do centro de estudo. A intenção era perceber a opinião dos professores sobre tais questões. As atividades desenvolvidas no centro de estudos, na avaliação de 91,9% dos professores têm favorecido novas aprendizagens; 86,5% afirmaram que trocam experiências relacionadas à prática de sala de aula nesse espaço; 86,5% percebem contribuições do centro de estudo na sua prática pedagógica; 70,3% utilizam os conhecimentos adquiridos no centro de estudo em sala de aula.

Esses dados foram confirmados nas entrevistas realizadas com três professoras do CIEP 496 que atuam no 1º, 2º segmentos e EJA.

Eu me formei em 2007 e fui trabalhar com Educação Especial em uma ONG que a prefeitura cedia os professores. Eu estava acostumada a lidar com 5, 10 alunos especiais mesmo, era um quantitativo bem pequeno. Quando a ONG fechou, em julho de 2009, eu vim para CIEP 496. Ai eu cheguei aqui numa escola gigante, turmas lotadas, 32 alunos no 3º ano. Eu pensei assim: - meu Deus, o que eu faço? Então o centro de estudos me ajudou bastante. Hoje eu tenho mais tempo, tenho mais experiência, mas quando eu comecei, principalmente, o centro de estudos me ajudou muito. É um espaço que a gente tem para tá trocando as informações, tirando dúvidas. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

Acho que a primeira importância dele é a troca de experiência. Eu acho que o centro de estudos é o momento de troca e de enriquecimento muito grande. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos para mim é importante pela aprendizagem, conhecimento, troca de experiência. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

As coordenadoras do 1º, 2º segmentos e da EJA também foram entrevistadas e foi possível verificar nessas e nas entrevistas das professoras a diferença da dinâmica do centro estudo

considerando as diferentes modalidades e níveis de ensino.

O centro de estudo é mais de prática, produção do que propriamente de estudo, leitura, até por conta do perfil das professoras. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

As coordenadoras sempre trazem alguma coisa para ajudar; elas sempre se preocupam em trazer alguma coisa que elas sentem que a gente tá precisando. Até porque durante o centro de estudos elas trazem dicas práticas. Como a gente pode levar aquilo que elas falaram para a sala de aula. (Relato oral, Prof.ª Lívia, 1º segmento, 2012)

Primeiro que o centro de estudo não é feito só pelo Diretor, não é feito só pelo Coordenador. É um grupo de professores que fizeram algum curso e vão trazer para os seus colegas, vão repassar o que eles viram nesse curso ou a sua vivência, aquela aula que deu certo. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos é o momento que a gente consegue se reunir com os professores, com a coordenação, com a direção e de vez em quando a gente ainda recebe convidados, pessoas para dar palestras e isso é importante. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

Então o centro de estudos não é só o momento de estudar uma teoria, estudar o caso de dentro da escola, da sala de aula, de alunos. É o momento de você estudar o todo, eu penso assim. (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA, 2011)

A separação dos profissionais da Educação Básica em duas categorias bastante distintas em seus perfis é marcante nesta unidade escolar e tradicional em nosso país (ARROYO, 2010). Nas minhas observações também observei essa diferença na dinâmica do centro de estudo de acordo com o nível de ensino. No centro de estudo do 1º segmento, boa parte das formações é voltada para instrumentalizar o professor, garantindo a utilização dos programas implantados pela prefeitura e o desempenho satisfatório dos alunos. Isso foi também mencionado nas entrevistas da professora e das coordenadoras que atuam nessa modalidade de ensino:

Elas (as coordenadoras) passavam atividades que a gente precisava desenvolver porque precisa tá sempre levando como a escola estava caminhando no projeto, elas tinham que levar fotos, então a gente tinha que fazer as atividades pra montar o portfólio. No ano passado a gente trabalhou bastante com o além dos números durante o centro de estudos. A gente montou gráficos com caixinhas de suco, elas mostraram. (Relato oral, Prof.ª Lívia, 1º segmento, 2012)

Na nossa primeira reunião, esse ano, foram colocados os projetos da Secretaria que nós estaríamos trabalhando: além das letras, além dos números, mentes inovadoras, trilhas que é voltado para o 1º ano de escolaridade, é um projeto de leitura. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

Porém, como nesse nível de ensino o centro acontece a cada quinze dias, a equipe pedagógica da escola consegue explorar outros temas, escolhidos por elas de acordo com as necessidades observadas no cotidiano da escola. Nesses momentos, o planejamento do trabalho é feito de forma compartilhada com as professoras e membros da equipe pedagógica.

Não é só a coordenação que planeja o centro de estudos; a direção planeja e aplica. Ano passado teve um centro de estudo que as orientadoras Dani e Adriana prepararam sobre planejamento. Nós tivemos um centro também que algumas professoras que participaram do curso do PROCEA, foram as dinamizadoras, multiplicadoras, elas estavam lá e trouxeram a proposta para os outros professores. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Coimbra, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

Porém a equipe também utiliza esse momento para outras atividades, “a gente usa o espaço para fazer provinhas, planejamento, quando elas não trazem novidades a gente faz isso” (Relato oral, Prof. ^a Livia, 1º segmento, 2012).

Outra característica marcante no 1º segmento é a reafirmação da imagem do professor tradicional que não gosta de teoria, com dificuldades oriundas da formação inicial. Essa imagem é uma repetição das constatações contidas em antigos relatórios e em recentes diagnósticos (ARROYO, 2010):

A gente passou por isso na questão das hipóteses, no ano passado quando a secretaria trouxe essa proposta, perdi a conta de quantos materiais imprimi. Se elas tivessem no mínimo lido o material que a gente deu, não existiriam ainda tantas dúvidas como existe até hoje. É difícil identificar é, porque gera dúvida. Mas é só ler a apostila! Falta isso, o comprometimento, o estudo. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Coimbra, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa dificuldade vem da formação inicial. Elas chegam muito cruas, com muitas dúvidas. É um problema de formação. (Relato oral, Prof. ^a Cyrlene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa é uma questão tão séria que apareceu no Projeto Político Pedagógico desta escola como sendo um dos pontos fracos da unidade. Esse fato chamou a minha atenção. Ao entrevistar a diretora ela explicou o porquê dessa colocação.

A gente se preocupa com a qualificação do professor, hoje em dia a gente recebe professores recém-formados que ainda não têm uma bagagem que ainda precisam estudar mais e por isso a nossa preocupação no centro de estudos. Tem a questão dos professores antigos, já com 20 anos de casa, 15 anos de casa e que já não demonstram aquele amor, aquela paixão na questão do ensinar. Tá ali porque tá assegurado, é efetivo, vai empurrando com a barriga. Outros com uma necessidade extrema de se qualificar porque se formaram há 20 anos e agora conseguiram contrato. E aí a gente tem duas vertentes: aqueles que têm dificuldades, mas estão ali com sede, buscam, demonstram interesse e aqueles que têm a dificuldade, não querem enxergar que tem e não aceitam nenhum auxílio. (Relato oral, Prof. ^a Claudia,

O controle do trabalho realizado pelas professoras do 1º segmento é feito de forma sistemática. As avaliações e o desempenho dos alunos são acompanhados bimestralmente pela Secretaria de Educação.

Antes dos professores aplicarem as provas têm que ir para a secretaria de educação, são revisadas por nós, digitamos e formatamos. Então a gente leva para a secretaria de educação e elas corrigem na nossa frente. Então é decidido se vai ser aplicada ou não. Dificilmente elas falam assim: essa prova não serve. Normalmente é uma sugestão assim: essa questão se fizesse dessa forma de repente ou então tem muita coisa. Prova de ciências humanas, às vezes é uma prova muito extensa, vamos enxugar. São sugestões mesmo. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

No 2º segmento e na EJA os temas do centro de estudo são escolhidos tendo em vista as observações da equipe pedagógica em relação ao desenvolvimento dos docentes e discentes da escola.

Junto com a orientação a gente observa a necessidade do grupo e traz. Os professores não participam da escolha do tema do centro de estudo, a gente vê o que o grupo realmente tá necessitando, um tema de interesse da escola e eles abraçam a ideia. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento, 2011)

De acordo com o caminhar nós vamos observando como as coisas estão acontecendo. A nossa escola possui um quantitativo de alunos considerável e dentro desse quantitativo a maioria são alunos menores que vieram do diurno e existe sempre aquela questão de conflitos de gerações. Essa situação foi a que mais apareceu nos nossos centros de estudo. (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA, 2011)

Nestes dois segmentos, as atividades, porém, são mais desvinculadas de resultados de avaliação; predominam os debates, algumas vezes os embates, e a troca de experiências nesse espaço de formação. Ao participar do centro de estudos com os professores dos anos finais, escrevi a seguinte observação:

Particpei do Centro de Estudos dos professores do 2º segmento, o tema trabalhado foi indisciplina. Dentre todas as dinâmicas trabalhadas, uma me chamou muita atenção. Foi o momento em que os professores tiveram que responder o que Alarcão (2011) chamaria de pergunta pedagógica: em que momento da minha aula eu mesmo causei indisciplina? Ao tentar responder, no papel, essa questão, eles pareciam perplexos diante das próprias reflexões. Percebi que naquele momento, eles se deram conta que a origem da indisciplina dos alunos muitas vezes eram eles, os professores. Cada um teve a oportunidade de expor ao grupo as “descobertas”; as mais recorrentes foram a falta de um plano B no planejamento da aula e as alterações de

humor (raiva, tristeza, mau humor) percebidos pelos alunos. Achei fantásticas as colocações dos professores que na minha avaliação ainda não tinham percebido essa relação. Mas senti falta de outra pergunta pedagógica que poderia ser: o que posso fazer para evitar que a indisciplina seja provocada por mim? Assim os professores produziram atitudes para mudança da prática. Eles refletiram e conseguiram detectar o desacerto, mas não refletiram sobre as ações que podem levar ao acerto, portanto podem não ter interiorizado a necessidade de mudança. Em minha opinião, a mudança das atitudes que provocam a indisciplina em sala não é uma certeza porque o diagnóstico foi feito, mas o remédio não foi produzido. (Diário de bordo, 2011)

As atividades do centro de estudo do 2º segmento não são centradas em um profissional, mas compartilhada entre os membros da equipe pedagógica. Essa metodologia de trabalho foi narrada nas entrevistas:

O centro de estudo nós usamos só para estudar um tema determinado. Só para estudar, tudo tem o seu momento. E o centro de estudo também não é só a coordenação que prepara. Nós tivemos aqui esse ano professores que prepararam o centro de estudos também. É compartilhada. (Relato oral, Prof.^a Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento, 2011)

Professora de Português uma vez fez um centro de estudo aqui. (...) já tivemos um centro de estudo que era para comemorar o dia internacional da mulher e foi feito por dois professores homens. (...) no último centro de estudos nós vimos a particularidade dos alunos. A particularidade assim... comportamentos... aí nós tivemos o apoio da Adriana (Orientadora Educacional) para explicar determinados comportamentos, como abordar aquele comportamento. Então isso é necessário para o professor. (Relato oral, Prof.^a Débora, 2º segmento, 2011)

Ao analisar o conteúdo da entrevista da professora Débora, do 2º segmento, lembrei-me de Nóvoa (2009) e pude então perceber o terceiro lugar que caracteriza a profissão docente que tem a prática investida de teoria e metodologia, mas é construída a partir do conhecimento profissional docente. A complexidade dessa prática foi muito bem descrita por essa professora:

O grande desafio que acontece em sala de aula é que o professor não sabe lidar com a particularidade. Aquele aluno, ele toma calmante, ele toma remédio controlado, o dia que ele não toma ele fica em crise. Como é que eu que não sou psiquiatra vou lidar com isso? Mas eu tenho que lidar, tá na minha sala. Isso acontece sempre. Os professores não são formados para isso. Cada um de nós tem uma formação: Português, Matemática, Geografia. A Didática estudada na Universidade não trabalha coisas assim. Psicologia da Educação é o quê? Uma coisa bem teórica, não é assim que a Universidade trabalha? Aí você passa por cima daquilo, você até estudou aquilo, mas você passou por cima daquilo. Meu caso, eu fiquei mais preocupada com a bioquímica da célula. Aí quando chega aqui, você não sabe como lidar com aquele aluno. (Relato oral, Prof.^a Débora, 2º segmento, 2011)

O cotidiano exige dos professores lições que não foram aprendidas na graduação, como bem coloca Arroyo (2010, p. 231), “a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimento, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens, são pessoas”. Nesse sentido o centro de estudo torna-se de fato relevante para todos os professores veteranos e novatos porque o estudo de casos concretos nesse espaço coletivo de troca de experiências possibilitará o planejamento e a execução de ações articuladas entre os docentes e a equipe pedagógica para viabilizar a solução de dilemas pessoais, sociais e culturais que chamam a nossa atenção para uma dimensão humana e relacional do ensino (NÓVOA, 2009). Esse tipo de situação é vivenciado no centro de estudos do CIEP 496:

Quando o centro de estudo trabalha a personalidade do aluno para você entender que aquele aluno é daquele jeito, mas tem as causas. Como é que você vai abordar um aluno com as características de um aluno hiperativo que não quer ficar sentado, de que forma você vai abordar aquele aluno para que ele produza na sua aula? No centro de estudo a gente vê tudo isso. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

Esse ano nós estamos com alunos um pouco resistentes, muito resistentes, o entorno é muito violento. Então o aluno vinha para a escola e queria ir logo embora porque recebeu um comunicado de que algo aconteceu em algum lugar. E tudo aqui perto, né. Então as pessoas estavam vindo, mas com um pé aqui, outro lá fora. Como segurar esse aluno aqui diante dessa situação? Então cada dia a gente tá replanejando e o centro de estudos tem ajudado nisso. (Relato oral, Prof.ª Márcia, coordenadora da EJA, 2011)

O centro de estudos é uma maneira de transformar a escola em um lugar de formação dos professores onde acontece a análise partilhada das práticas, a reflexão sobre o trabalho docente, possibilitando a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional e ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009). Essa dimensão foi observada na fala das professoras e das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa confirmando a existência de experiências efetivamente vividas por elas nesse espaço de formação.

No ano passado eu trabalhei muito gráfico, até porque fazia parte do conteúdo. Por exemplo, no lugar de fazer aquelas barrinhas desenhando, a gente ia colocando a quantidade de caixinhas para fazer o gráfico. E aí além de virar aquela bagunça em sala de aula, os alunos adoram quando a gente faz alguma coisa diferente, eles sempre participam. Eu acho que o conteúdo fluiu melhor dessa forma porque a turminha aproveitou bastante. Eu observei isso no rendimento deles no dia-a-dia; eles conseguiram entender legal o gráfico de barrinhas que foi o que a gente mais trabalhou. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

A professora de Artes apresentou um trabalho de desenhos, uma releitura de livros. Eu cheguei em casa e pensei, eu queria fazer aquilo também. Ai eu comecei a fazer o mesmo trabalho com desenhos, eu fiz um caderno de desenho com os meus alunos, dentro de ciências. Comecei a fazer essa releitura, então, por exemplo, falava da fotossíntese, tem que fazer alguma coisa, algum desenho que mostrasse a fotossíntese, fazer um texto, uma música. Eu comecei a fazer isso é foi em um centro de estudo que ela mostrou uma releitura do livro. Eu pensei vou fazer na minha aula e deu certo. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

Nós recebemos uma mulher que apanhava do marido, agressão, violência contra a mulher. E nós temos esse clima, nós temos alunas que infelizmente sofrem com as mães e com as palavras dela... ela hoje estuda, é uma advogada, enfim... com as palavras dela nós conseguimos, eu consegui transferir para as alunas de uma forma diferente do que a gente só falar que elas devem denunciar. Mas consegui transmitir pra elas a importância delas se valorizarem. E isso é bom pra gente porque a gente lida tanto com alunas como com mães. Então isso foi uma troca de experiência interessantíssima, no cotidiano de vida deles, mas que a gente não consegue trabalhar tem que pensar no que vai falar. É um assunto muito delicado, então se vier uma pessoa que já vivenciou isso e que hoje está em um patamar alto, superior, melhor para passar essa experiência, você consegue adquirir isso e passar para os alunos naturalmente, sem forçar a barra, vamos disser assim. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

Outro fato também interessante no CIEP 496 são as parcerias da escola com outras secretarias e empresas para o desenvolvimento de formação continuada fora da escola.

Temos parceria com a CSA, com a CICLOS consultoria que presta serviços para a CSA, mas que faz todo um trabalho de educação ambiental, educação para a sustentabilidade e também enriquece com a questão do autodesenvolvimento. Tem a SEMAG que é a Secretaria de Agricultura que também colabora com essa formação em termos de conteúdos voltados para o meio ambiente, mas também voltados para a questão humana. Fizemos um ano de formação em Teresópolis, agora um ano em Angra. (Relato oral, Prof.ª Claudia, Diretora do CIEP 496)

Na medida em que esse trabalho do centro de estudos se desenvolve, uma cultura diferente é criada dentro da escola, a autoimagem do profissional se alarga. Arroyo (2010) afirma que em um processo de produção-aprendizagem coletiva entra em jogo uma pluralidade de dimensões humanas que ultrapassa a preocupação legítima, o interesse e o domínio da disciplina, da matéria. Mas isso não acontece no primeiro centro de estudos, é um processo lento, tecido com múltiplos fios.

Tem que partir deles também essa abordagem, como eles podem melhorar a sua prática. Por que não tem uma receita pronta, ele é que tem que ver a mudança que ele tem que fazer nele. Com isso a gente entra com falas, com leituras, e o professor tá refletindo a sua prática dentro da escola. Essa mudança não é de um dia para o outro. É um trabalho lento, é um processo.

Mas como eu estou há muito tempo com esse grupo, eu percebo mudanças em muitos. Mudanças! Até na sala, como se dirigi em relação aos alunos, mudanças nós tivemos aqui. Mas é um processo lento, não é de um dia para o outro que o professor vai mudar a sua prática. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento)

Não adianta também a gente querer que as coisas mudem de um dia para o outro. Eu penso muito nisso: nada muda do dia pra noite. A gente tem que ganhar espaço gradativamente. (Relato oral, Prof. ^a Márcia, Coordenadora da EJA)

Pelas observações, entrevistas e leituras realizadas no âmbito dessa pesquisa na escola CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone é possível ratificar as indicações das pesquisas realizadas no campo da formação continuada que apontam a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a escola tem realizado mudanças para se posicionar como uma instituição organizacional aprendente, qualificando não somente aqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam através de um processo de auto-hetero-ecoformação viabilizado pelo centro de estudos. Embora exista diferença na concepção de formação entre as três modalidades de ensino pesquisado - o 1º segmento de forma transmissiva, mais focado na execução dos programas, o 2º segmento e o EJA voltados para as questões da prática escolar - os aspectos da subjetividade dos docentes são fortemente priorizados nesta unidade escolar, levando em conta as emoções, os sentimentos e a autoestima dos professores. Essa dimensão ficou clara em todos os centros de estudos observados, com intensidades diversificadas, mas presente em todos os momentos coletivos.

CONCLUSÃO

Com a análise dos dados coletados verificamos que o governo local comprometeu-se com a responsabilidade de financiar, coordenar e manter a formação continuada dos professores da rede municipal adotando uma política de formação que permite a coexistência de ações coletivas e individuais. Essa política foi viabilizada pela efetivação de duas ações: 1) a criação do Centro Educacional de Itaguaí (CEI), em março de 2006, um espaço que tem por finalidade contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores através de atividades realizadas dentro e fora do horário de serviço; 2) a instituição de centros de estudo em todas as escolas da rede municipal, agendados periodicamente (quinzenal/mensal) no calendário escolar do 1º, 2º segmento e EJA.

As concepções de formação continuada presentes nos programas desenvolvidos pelo município são ecléticas, com tendência mais técnica no 1º segmento, fundamentada na transmissão de competências aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, a quem cabe a

multiplicação. Esse tipo de formação, multiplicativa, parece impedir que o crescimento do professor aconteça dentro de uma visão crítica porque ele é obrigado a executar os programas estabelecidos. Mesmo que tenha críticas e reflexões a fazer, elas serão recebidas pelo coordenador escolar que terá pouca ou nenhuma autonomia para discutir ou realizar mudanças.

Entretanto, a ideia de autoformação é disseminada, incentivada e viabilizada no município através das atividades desenvolvidas no Núcleo de Formação Continuada (NFC), outorgando ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como afirma Dumazedier (1980, p. 6 *apud* PINEAU, 2003), a autoformação é um "reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo". A dinâmica do cotidiano escolar e os desafios impostos por ele fazem emergir "estados quase permanentes de interrogação" (PINEAU, 2008, p. 4), exigindo do professor momentos de reflexão e estudos que apontem caminhos e possibilidades. Nesse sentido, as formações oferecidas no NFC não são impostas pela Secretaria de Educação, mas disponibilizadas aos docentes no contraturno de forma gratuita.

A formação continuada, porém, é apenas uma das dimensões que devem ser consideradas na valorização do magistério, outras questões precisam ser consideradas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira. Os resultados desta pesquisa demonstraram a potencialidade da política de formação continuada no município de Itaguaí, as condições de trabalho que os profissionais da educação têm a disposição para realizar a docência e três grandes desafios a serem vencidos: uma concepção de formação mais crítica e reflexiva, especialmente a dirigida aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, equiparação salarial entre contratados e efetivos e criação de um plano de carreira específico para os profissionais da educação, questões que precisam ser resolvidas não só por Itaguaí, mas por muitos municípios deste país.

Retomando os desafios elencados é preciso ter em mente que o objetivo da formação continuada transcende a mera atualização científica e pedagógica, ela deve também acentuar a consciência ética do professor diante de sua profissão, estimulando nele uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática, das propostas educativas e da organização institucional. Ao considerar essa dimensão eliminamos o papel do professor como "tecnólogo de ensino". A lei n. 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, porém o sistema federativo no Brasil permite medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho e isso impede que tenhamos a garantia das mesmas condições de trabalho e remuneração para todos os docentes porque admite os contratos temporários de trabalho que não asseguram aos contratados os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos (OLIVEIRA, 2011). Mas é preciso considerar que a flexibilidade das regras de contratação, menores salários e menos direitos sociais significam a precarização do trabalho docente (CASTEL,

1998 *apud* OLIVEIRA, 2011), além de impedir que os professores criem vínculos mais duradouros com a escola e seus alunos, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida na sala de aula. A elaboração do plano de carreira é matéria dos estados e municípios que o organizam segundo suas capacidades e as forças políticas. Porém, sem uma carreira estável e um plano específico que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de formação para a melhoria almejada para o sistema municipal de educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 10.01.2001.

_____. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020*. Disponível em < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> > Acessado em janeiro de 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Sinopse do Professor 2009. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 14/maio/2011.

LIBÂNEO, José C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación. Madrid, n.º. 350, septiembre - diciembre, 2009. Disponível em < http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf > Acesso em agosto/2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo, Triom, 2003.

A GESTÃO EDUCACIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA: APONTAMENTOS INICIAIS

Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral – IFRS/POA
josiane.amaral@poa.ifrs.edu.br

Márcia Amaral Corrêa de Moraes – IFRS/POA
marcia.moraes@poa.ifrs.edu.br

Educação, Inovação e Trabalho

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Resumo: A Lei nº 11.892/08 efetivou a expansão da Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica por meio dos Institutos Federais. Essas instituições objetivam a construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu papel na sociedade. Essa responsabilidade transformou substancialmente a rede federal, impulsionando-a para um novo patamar em relação a sua função social, principalmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. Essa nova institucionalidade se propôs à reinvenção, rompendo com as estruturas tradicionais para constituir ações amparadas no princípio da democratização: de acesso, da gestão da educação, e do conhecimento. Nesse sentido, coloca-se urgentemente na pauta de discussões a questão da relação da política de expansão da rede federal com a democratização dos espaços e do conhecimento. A expansão da rede trouxe consigo a premissa da inclusão social, pensando a educação pública para a transformação social. Assim, a pesquisa buscou analisar os desdobramentos da política de expansão e a sua relação com a gestão democrática da educação. A pesquisa foi quanti-qualitativa referendada na “abordagem do ciclo de políticas”, utilizando-se para a coleta de dados a pesquisa documental e a aplicação de um questionário *on-line* aos gestores dos Institutos Federais de todo território nacional. O foco foi no “contexto da prática”, onde as políticas são constantemente reinterpretadas. Como conclusões gerais, percebemos: a importância da construção coletiva das ações educacionais, concebendo os educandos como sujeitos históricos numa perspectiva integral; a existência de uma divergência entre as concepções dos gestores sobre questões educacionais basilares, muitas vezes não condizentes com as exigências legais; e por fim, os Institutos Federais, sendo instituições recentes, não possuem uma identidade consolidada, nesse contexto ainda em construção, é necessária a reflexão das práticas e a discussão dos papéis no interior dessa organização educativa.

Palavras-chave: Institutos Federais; gestores educacionais; gestão democrática da educação.

O presente trabalho foi elaborado a partir do desenvolvimento da pesquisa “A prática de gestão educacional dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: desvelando os desdobramentos da política de expansão da Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica”. Essa pesquisa se deu por meio da constituição de uma nova proposta institucional na

rede federal, que objetivava uma transformação bastante grande em suas finalidades e funcionamento organizacional. Partiu-se dos estabelecimentos já pré-existentes e da instalação de novos para a expansão atual.

Esse trabalho está organizado em quatro partes: a primeira parte trata de uma reflexão inicial a respeito do histórico da educação profissional e a implementação dos Institutos Federais enquanto política pública; a segunda parte destaca os aspectos teórico-metodológicos que orientaram a investigação; a terceira parte apresenta os dados coletados, e a quarta parte encaminha para as considerações finais com base nas análises realizadas e dos dados constatados.

1. Um breve histórico da educação profissional no Brasil

A educação profissional é uma prática humana que acompanha historicamente a organização da sociedade. Inicialmente os saberes profissionais eram ensinados por meio da observação, da prática e da repetição, visando sempre facilitar o cotidiano (MANFREDI, 2002). Nas sociedades primitivas o conhecimento e as tecnologias desenvolvidas eram de acesso a todos. Nesse período não havia uma diferenciação entre o ensino, a educação era integral, calcada na utilidade desses conhecimentos para o bem estar da comunidade.

A partir da mudança na forma de organização da sociedade, com o advento da industrialização e a instituição do capitalismo, desaparece os interesses comuns e a produção é sujeitada ao mercado, que assume as relações entre capital e trabalho. Nesse sentido, surgem classes sociais, interesses e processos de ensino distintos. Para Frigotto (1999), esse novo período define novos valores, idéias, teorias, símbolos e instituições (a escola) responsáveis pela produção e reprodução de conhecimentos e atitudes para validar o novo modo de produção. A escola surge da necessidade da divisão de tarefas entre os segmentos sociais, separando hierarquicamente os saberes e sistematizando diferentes formas de trabalho.

No Brasil, a educação profissional teve seu início oficial em 1909 com um Decreto-Lei nº 7.566, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Essa educação era compreendida como uma capacitação para atender as demandas da urbanização e do desenvolvimento industrial, tinha um caráter assistencialista e era voltada à classe trabalhadora através das Escolas de Aprendizes Artífices. Esse tipo de ensino era de responsabilidade do Ministério de Indústria e Comércio.

Depois de 1930, a educação profissional expandiu-se para atender a crescente industrialização do país enfocando diferentes segmentos da sociedade. A partir de 1940 surge o Sistema S (SENAI, SENAC e SESI) destinado a formação de mão-de-obra para a indústria e o comércio. Nesse período, a elite econômica do país direcionava-se ao ensino superior e os trabalhadores ao ensino profissionalizante. Constitui-se assim, a dualidade educacional: uma

voltada para o trabalho intelectual ou outra para o trabalho manual.

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2002, p.27).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1961, depois de uma longa tramitação, trouxe mudanças significativas, no que tange a educação profissional. Essa legislação integrou o ensino profissional com o sistema regular de ensino. Contudo, os diferentes tipos de formação continuavam a possuir públicos distintos.

Outra legislação que fundamentou a educação profissional foi a Lei nº 5.692/1971 no período do regime militar. Essa lei foi uma tentativa de implantação da profissionalização compulsória no Ensino Médio, entretanto ela não teve êxito. A crise do *milagre econômico* e as dificuldades de implementação do novo formato educacional foram empecilhos para que tal projeto vingasse. Conforme análise realizada por Silva (2010) e Kuenzer (2002) a estrutura do sistema educacional brasileiro, no início da década de 1970, obedecia às exigências do modelo taylorista-fordista de produção, dando ênfase a divisão social e técnica do trabalho:

Nessa concepção, que fundamentou os cursos de treinamento das empresas, de qualificação profissional das agências formadoras e os médios profissionalizantes, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico tecnológico não se apresentavam como necessidade para os trabalhadores. Para estes, o conceito de competência profissional compreendia alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade e estáveis (KUENZER, 2002, p.31).

Em meados da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394) definiu as finalidades do Ensino Médio e da educação profissional técnica de Ensino Médio. Essa lei buscou superar a dualidade socialmente estabelecida entre educação geral e educação profissional. O artigo específico do tema, afirma que as finalidades do Ensino Médio são

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art. 35 da Lei nº 9.394/1996)

Assim, inseriu-se a perspectiva do desenvolvimento dos conhecimentos, do trabalho e da cidadania. Essa mesma lei organizou a educação profissional técnica, possibilitando ou não, a articulação com o Ensino Médio, e prevendo diferentes processos: cursos integrados, cursos concomitantes e cursos subseqüentes (Art.36B e Art.36C da Lei nº 9.394/1996).

Precedida pela LDBEN de 1996, a Reforma do Ensino Técnico (Lei nº 8.948/1994) foi uma medida da política governamental do período: o *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*. Tal sistema justificou-se pela defesa da busca pelo desenvolvimento econômico, nesse sentido, seria necessário o uso de tecnologias modernas que, por sua vez, exigiria recursos humanos capacitados (SILVA, 2010).

Assim, com o argumento de melhoria da oferta educacional e do atendimento às necessidades da nova realidade econômica, o governo buscou uma articulação entre os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, SENAI, SENAC, universidades e demais instituições envolvidas com o ensino técnico. Cabe destacar que a legitimação dos CEFETs ocorreu somente no ano de 1999. Os CEFETs, instituições de educação profissional e tecnológica, traziam em seus pressupostos, uma educação focada primordialmente na economia do país, que, a partir de meados dos anos 2000, despertou um olhar para a qualidade social e desenvolvimento local e regional.

Em 2008, a Lei nº 11.892 efetivou uma nova expansão, na Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica: a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. Essa nova institucionalidade modificou consideravelmente a composição, articulação e concepções da educação profissional. Os IFs passaram a ofertar, conforme a legislação, educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Introduziu-se a dimensão da verticalização do ensino.

“Além de incorporar diferentes níveis (Educação Básica e Educação Superior) e modalidades da educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação à distância, etc.), integra diferentes saberes e diferentes arranjos regionais e produtivos objetivando qualificar o ensino. Portanto, essa articulação pressupõe pensar no ensino, na pesquisa e na extensão de maneira inseparável, onde cada dimensão é relevante e imprescindível na formação do educando-cidadão”. (AMARAL, 2011a, p.12)

Os IFs originaram-se de um amplo e tenso debate no campo das políticas educacionais

brasileiras, e acabaram por representar o resultado da correlação de forças de uma política de governo que aos poucos, vem tornando-se pauta importante naquelas que são consideradas as políticas de estado. Höfling (2001, p.30) explica que, para se compreender o cenário e as motivações das políticas públicas no âmbito social, é fundamental adentrar na conjuntura, a qual revela as decisões tomadas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.

Para a autora, as políticas sociais (dentre elas a educação) são formas de interferência do Estado, que visam ou não a manutenção das relações sociais (HÖFLING, 2001). Assim, as políticas sociais assumem feições distintas conforme a formação social. Nesse sentido, a concepção de Estado está intrinsecamente relacionada com um projeto político e uma determinada teoria social. Assim, a educação pode ou não, ser considerada como um direito de todo e qualquer cidadão, dependendo da compreensão e objetivos que se tenha.

2. Pressupostos da investigação empírica

De acordo com Paro (2003), a especificidade da gestão educacional deriva de um duplo processo: dos objetivos que se pretende alcançar com a instituição e da natureza do processo que envolve essa busca. Ambos processos são indissociáveis, assim se a instituição projeta e pretende a construção de sujeitos críticos, os métodos que utiliza para concretizar esse objetivo devem estar estreitamente vinculados a eles. Surge aí a perspectiva da gestão democrática enquanto uma prática formativa relevante para a constituição desse sujeito histórico.

A luta pela gestão democrática da educação marcou um combate às teorias e aos procedimentos administrativos que, no campo educacional visavam à aplicação dos princípios da gerência científica – advinda da divisão pormenorizada do trabalho – para os quais as instituições públicas de educação não ficam de fora da lógica gerencial da fábrica capitalista (MENDONÇA, 2000).

Os IFs trouxeram uma proposta educacional bastante avançada, inegavelmente ampliaram a oferta pública de educação profissional, priorizando para além dos grandes centros urbanos, as periferias empobrecidas historicamente, visando à inclusão social e um real atendimento das necessidades regionais e locais. A problemática que se insere na pauta de discussão a partir das reflexões históricas seria: Como é desenvolvida nos IFs a gestão democrática do ensino público?

O estudo buscou analisar os desdobramentos da política de expansão a partir de 2008 e a sua relação com a gestão democrática da educação. Assim, a investigação foi fundamentada por meio do movimento do real, acompanhando as contradições apresentadas na empiria (TRIVIÑOS, 2001). A pesquisa foi quanti-qualitativa referendada na “abordagem do ciclo de políticas” (MAINARDES, 2009), utilizando-se para a coleta de dados a pesquisa documental e a aplicação de um questionário

on-line aos gestores dos Institutos Federais de todo território nacional. O foco foi no “contexto da prática”, onde as políticas são constantemente reinterpretadas.

Segundo Mainardes (2009), a *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas” propõe um modelo analítico que abrange três contextos distintos nas políticas educacionais: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática. O Contexto de Influência é o momento “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (*Ibid*, p.51). É nesse momento que ocorre a disputa de influências e a definição das concepções.

Já, o Contexto da Produção de Texto está articulado com a linguagem do interesse público mais geral, ou seja, os textos políticos representam a política. Essa política pode ser textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. E o Contexto da Prática é o momento onde “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53). A questão colocada neste contexto é que as políticas não são simplesmente implementadas na prática, elas estão sujeitas à interpretação e recriação, ou seja, em diferentes contextos da prática uma mesma política pode ser vivenciada de maneira diversa, a partir do entendimento dos sujeitos sociais.

As possíveis respostas a pergunta de pesquisa podem relacionar-se ou não aos avanços demonstrados na legislação educacional brasileira pós 1996 e com o princípio apresentado pela Constituição Federal de 1988 (Art.206, inciso VI) da gestão democrática do ensino público. Entende-se que a gestão democrática é um processo de aprendizagem constante, em que todos os segmentos vinculados à educação participam de forma efetiva, colocando em prática a sua cidadania. Esta participação gera, por si só, uma discussão em torno das estruturas existentes na sociedade e, conseqüentemente, faz com que a correlação de forças seja intensificada, produzindo a democracia.

O sentido exposto pela atual política de expansão da rede demonstra uma preocupação com a qualidade dos processos, principalmente no que tange a humanização da formação de trabalhadores cidadãos. Coloca-se o sujeito no centro do seu processo de desenvolvimento, onde por meio da organicidade e da criticidade consiga desenvolver seu comprometimento para com a sociedade a qual está inserido.

A afirmação da natureza processual da gestão democrática acentua sua historicidade, sugerindo sua inconstância. A gestão democrática possui movimentos de mudança-permanência, de desenvolvimento-estagnação, de estabilidade-instabilidade. Com isso, esse processo se dá por meio do “aprendizado” e da “luta política” (FREITAS, 2003).

O aprendizado deste processo aponta para o desenvolvimento pessoal e social, mediante a aquisição de valores e conhecimentos indispensáveis para isso. Já, a luta política indica intervenção na produção e reprodução do poder, garantindo a concretização de direitos e deveres de cidadania na construção de uma autonomia que gere sujeitos coletivos e instituições comprometidas com a transformação social (FREITAS, 2003).

Acreditamos que a gestão democrática é, sobretudo, um processo de estímulo à construção de uma nova lógica, de uma contra-regulação que sustentará novas formas de relações sociais, a fim de radicalizar a democracia (AMARAL, 2011b). Com a participação de todos os envolvidos, essa nova lógica se sustentará e passará a se contrapor a atual organização social.

3. A gestão educacional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a apresentação dos dados coletados

“É preciso que nos lembremos sempre de um fato: a democracia não é um estado, é um processo; não constitui um estágio, mas um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres são prolongados, implicando um avanço muito grande dentro da sociedade. Não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública” (VIEIRA, 1998, p.12).

Entre julho de 2011 e julho de 2012, foi aplicado um questionário *on line* para os gestores de ensino - Diretores de Ensino dos campi e Pró-Reitores de Ensino - dos IFs da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A aplicação desses questionários deu-se lentamente, foram enviados diversos emails explicativos justificando a pesquisa e demonstrando sua relevância para a rede. O instrumento questionava três dimensões: a formação dos gestores; o desenvolvimento da atividade gestora (órgãos de apoio, construção de documentos norteadores de gestão educacional, processos de formação continuada para docentes, prática de atividades para a permanência e o combate à reprovação do aluno); e as percepções em relação a democratização da gestão.

Num primeiro momento, diante de muitas dificuldades, 36 gestores de toda a rede responderam o questionário. A princípio, o foco da investigação procurou não regionalizar as respostas. A partir desse baixo índice de respostas, foi realizada uma avaliação pela equipe de pesquisa, onde se concluiu que o questionário foi longo e demasiado longo. O tamanho do instrumento justificou-se pelo objetivo, que era o detalhamento das ações de gestão educacional e vivência do princípio de gestão democrática no interior dos IFs. No entanto, após esse período com poucos resultados o instrumento foi reelaborado, obtendo maior êxito no retorno. Em julho de 2012, iniciou-se uma nova coleta de dados com um questionário mais enxuto, e até o atual momento temos 308 respostas dos gestores.

Nesse trabalho será apresentado o retorno da aplicação do primeiro questionário. Assim temos as seguintes constatações dos pesquisados: setenta e cinco por cento eram do sexo masculino e vinte e cinco por cento do sexo feminino; a maioria dos entrevistados está na faixa etária entre 30 e 49 anos. Na questão da formação acadêmica: quarenta e sete por cento são bacharéis e possuem pós-graduação nessas áreas, principalmente engenharias, dezenove por cento são licenciados, principalmente na área das ciências da natureza e das ciências exatas, doze por cento são licenciados e possuem pós-graduação na área da educação, os restantes não especificaram sua formação.

Sobre a experiência e formação na área de gestão educacional: cinqüenta e seis por cento dos entrevistados já possuem algum tipo de experiência anterior, alguns como secretários de Educação do seu estado ou como coordenador pedagógico em alguma instituição educacional. O restante, quarenta e quatro por cento nunca tiveram contato anterior com a função. Sessenta e um por cento responderam que realizaram curso de formação para exercer a função e o restante não realizou ou não respondeu. Desses que fizeram algum tipo de formação na área da gestão educacional, trinta e nove por cento responderam que utilizam esses conhecimentos em seu cotidiano e onze por cento respondeu que utiliza eventualmente.

Cinqüenta por cento dos entrevistados afirmam ter mais de quinze anos de experiência na área educacional, vinte e cinco por cento entre dez a quinze anos, quatorze por cento entre cinco a dez anos de experiência e o restante inferior a cinco anos. A grande maioria dos entrevistados (50%) exerce a função de gestor entre dois a quatro anos. Percebe-se, que esses gestores iniciaram suas atividades na gestão a partir da expansão da rede em 2008.

Setenta e cinco por cento dos gestores responderam que realizam ou realizaram algum tipo de formação continuada para os docentes da rede, o restante respondeu de forma negativa a realização desses processos. Nesse sentido, dos gestores que realizam esse tipo de ação, vinte e nove por cento alegam que mais da metade dos docentes do Campus participam, quinze por cento dos gestores afirmam que de trinta a cinqüenta por cento dos docentes participam, e os restantes (dos 75%) afirmam que menos de trinta por cento dos docentes participam.

Sobre o funcionamento da gestão educacional: setenta e seis por cento dos entrevistados respondeu que existe algum tipo de órgão colegiado formado por diferentes segmentos da sociedade, responsabilizando-se no acompanhamento das atividades propostas pela instituição. O restante dos entrevistados alegam a não existência desse tipo de órgão de apoio. Dos que afirmam ter algum tipo de órgão colegiado em sua instituição, quinze por cento afirma que esse órgão se reúne três ou mais vezes ao ano, vinte e seis por cento afirma que esse órgão se reúne duas vezes ao ano, outros quinze por cento respondeu que esse órgão se reúne uma vez ao ano, e o restante afirma que praticamente não existem reuniões.

Ainda sobre o funcionamento da gestão educacional, questionamos sobre a elaboração da proposta pedagógica da instituição (PPI): quarenta e quatro por cento afirmou que o PPI foi imposto pela Pró-reitoria ou elaborado por uma pequena equipe constituída para esse fim, vinte e quatro por cento alega que o PPI foi elaborado pelos professores, quinze por cento respondeu que num primeiro momento teve a participação dos professores e depois uma equipe construiu a versão final, e o restante não sabe exatamente como ocorreu a elaboração.

Sobre o acesso da sociedade às instituições da rede federal, cinqüenta por cento dos gestores responderam que a procura de vagas superou bastante à procura de anos anteriores, doze por cento respondeu que a procura foi um pouco maior, outros doze por cento responderam que mesmo após as matrículas ainda existiam vagas, e o restante dos gestores falam que a procura e o preenchimento foram equivalentes.

A LDBEN (Nº 9.394/1996 – Art. 3º, inciso I) afirma a importância do acesso e da permanência dos educandos nas instituições, em relação a isso se questionou sobre a proposição de programas para a permanência e a redução de taxas de abandono escolar. Quarenta e sete por cento dos gestores afirmam a existência de programas de permanência na instituição, vinte e nove por cento reconhecem a importância mais afirmam não existir nenhum tipo de programa, o restante afirma que já foi elaborado, mas ainda não o aplicaram. Sobre programas voltados ao combate à reprovação: trinta e oito por cento dos gestores responderam que já estão aplicando programas para reverter à reprovação, trinta e dois por cento reconhecem a existência do problema, porém não constituíram nenhum programa, o restante afirma que houve a elaboração do programa, no entanto a aplicação não ocorre ainda. A maioria dos gestores, noventa e sete por cento afirmam a existência de atividades de reforço ou apoio da aprendizagem.

Sobre a autonomia e atendimento às necessidades locais em sua gestão, cinqüenta e nove por cento dos entrevistados relataram não existir alguma imposição em sua gestão, e o restante (41%) afirmaram a existência de algum tipo de interferência. Essa influência é relacionada em noventa e quatro por cento dos casos com órgãos superiores à gestão. Esse mesmo número de gestores (94%) afirma que ocorre a socialização das experiências e reconhece a importância da participação com a finalidade de solucionar questões institucionais, o restante afirma não realizar trocas com outros gestores e não relata a participação como fator relevante.

Em relação ao espaço da instituição e a sua relação com a comunidade, trinta e oito por cento dos gestores responderam que há a utilização dos espaços para as atividades comunitárias planejadas conjuntamente, vinte e nove por cento dos gestores responderam que é somente a instituição que organiza essas atividades, e o restante ou deixa em aberto para a comunidade planejar, ou não permite a utilização dos espaços. Sessenta e cinco por cento dos gestores afirmam realizar eventos junto à comunidade, os restantes não responderam.

Sobre a utilização de avaliações externas da aprendizagem dos educandos para indicar possíveis direcionamentos nas ações da gestão educacional, sessenta e cinco por cento dos gestores alegam que utilizam esses dados para diagnosticar a aprendizagem dos alunos na instituição, dentre esses gestores cinquenta e três por cento partindo desses dados buscam reelaborar o currículo para a melhoria da aprendizagem.

Sobre a percepção dos entrevistados em relação a sua prática de gestão educacional nos IFs: quarenta e quatro por cento acreditam que sua gestão não suporta o caráter democrático, trinta e quatro por cento acreditam que a gestão procede de forma coerente, dinâmica e participativa, os vinte e dois por cento restantes não quiseram falar sobre a sua gestão, devido ao período de construção de ações que estão passando.

Em relação à percepção da qualidade educacional dos IFs, as respostas foram bastante variadas, dentre essas as que mais se destacaram foram: que a qualidade educacional se dá a partir de que o aluno possa ingressar no mercado de trabalho; outros não a definiu; já outros, tiveram a compreensão da construção do cidadão, um sujeito histórico, mas não conseguiram relacionar isso na prática.

Por fim, questionamos aos gestores, se a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica a partir de 2008 modificou a proposta pedagógica das antigas instituições federais de educação profissional. As respostas foram bem sucintas: setenta e cinco por cento dizem que foi possível manter um padrão de Educação, e o restante acredita que não (25%).

Percebe-se por meio da apresentação desses dados, mesmo com o nosso universo restrito de pesquisa (36 gestores), que apesar de existir uma disponibilidade por parte desses gestores em se trabalhar na perspectiva da gestão democrática, ela cada vez menos vem sendo construída, efetivada e legitimada nos espaços dos IFs. Não podemos esquecer que historicamente a rede federal de educação profissional vem de uma realidade tecnicista, onde a gestão educacional era influenciada pelo patrimonialismo, pela burocracia, e teve sempre como parâmetro: o mercado. Assim, pensarmos no novo, a ser construído, é pensar na gestão democrática da educação.

4. Considerações finais: desafios apresentados e direcionamentos para uma pretensa resposta

Acreditando na realidade como um processo, em movimento, em transformação, contraditório, é importante colocar que as considerações desenvolvidas aqui, de forma alguma são respostas fixas. A realidade muda e assim, as relações e conseqüentemente os posicionamentos.

Analisando a primeira dimensão – **sobre a identidade e a formação dos gestores** - os dados obtidos são relevantes para a questão de gênero, onde a maioria, são do sexo masculino e estão na faixa etária entre 30 a 49 anos. Sobre a formação acadêmica, a maioria são bacharéis e não possuem estudos na área da educação, apesar da maioria ter tido alguma experiência anterior

enquanto gestores e obterem algum tipo de curso na área de gestão. No caso, os entrevistados não deixaram claro no questionário se essa formação era voltada para a gestão educacional ou para a gestão empresarial. Esse quadro, apesar de ser uma amostragem pequena de entrevistados, reitera a questão histórica da problemática da formação de profissionais docentes, aqui inclui-se a dimensão gestora dos processos educacionais, para a educação profissional.

Historicamente não temos algum dispositivo legal realmente legítimo para a formação docente na educação profissional, essa lacuna acaba por deixar em aberto diferentes concepções e práticas na educação profissional. Cabe afirmar, que não estamos defendendo que os docentes da educação profissional não devem ter experiências específicas no interior de suas áreas de formação, mas que por exercer a função docente possuem o papel social de educar. E conforme vimos anteriormente, essa educação não deve estar voltada somente para o mercado de trabalho, de forma instrumental, e sim, para o exercício da cidadania.

A metade dos gestores é recente na função de gestores, demonstrando dois fortes indícios: desses docentes possuem experiências anteriores não propriamente na gestão educacional, e a expansão quantitativa da rede federal. Em relação à proposição de processos de formação continuada, a grande maioria assegura a prática dessas ações, no entanto, grande parte afirma que tais processos ainda não atendem a totalidade do quadro docente, isso se deve certamente pela não obrigatoriedade dos mesmos, devido a falta de dispositivos legais na rede federal.

Analisando a segunda dimensão - **o desenvolvimento da atividade de gestão educacional** – mais da metade dos gestores alegam a existência de órgãos colegiados no acompanhamento das atividades da instituição, no entanto, apenas uma minoria coloca a realização periódica de encontros. Essa constatação é preocupante, pois afirma a não legitimidade dessas estruturas no interior dos IFs, a falta de abertura à comunidade e de participação decisória nos rumos institucionais.

Reiterando esse posicionamento, os gestores indicam a dificuldade da participação da comunidade escolar nos documentos de gestão da instituição, no caso, aqui citamos o Projeto Pedagógico Institucional para exemplificar. Essa constatação novamente se relaciona com o caráter histórico de pouca participação dos diferentes setores nos rumos das instituições federais de educação profissional.

Outro dado significativo foi o de que quase a metade dos entrevistados alegam a socialização de experiências e o contato com outros campi ou IFs. No entanto, apesar dessa interação com a rede não há a efetivação de um estreitamento de relações com a comunidade: ainda uma pequena parcela dos gestores alega a participação e utilização da instituição pela comunidade.

Sobre o acesso e permanência do aluno: mais da metade dos gestores afirmam o aumento da procura de vagas, no entanto menos da metade proporciona programas ou atividades de

permanência. Esse dado é relevante, pois ainda não se consegue efetivar o esse direito de permanência com qualidade ao educando.

Por fim, analisando a terceira e última dimensão do instrumento – **a percepção dos gestores em relação a democratização da sua gestão** – a maioria dos gestores afirmam a contradição da prática do princípio da gestão democrática: ou por concepção própria, ou por considerar apenas como um procedimento de gestão, ou por se abster da reflexão. Portanto, essas respostas demonstram as concepções que pautam a prática de gestão no interior desses espaços.

Ainda não existe o entendimento da importância e emergência da gestão democrática. Essa diretriz não se apresenta para os entrevistados, responsáveis pela gestão dos processos de ensino nos IFs, como um importante valor a ser vivenciado na prática educativa. Isso se demonstra de forma contraditória, pois para a maioria dos gestores houve uma continuidade no pressuposto “padrão” de educação proposto pela rede. Portanto, constata-se que mesmo com os avanços demonstrados pelas políticas públicas voltadas para a educação profissional, ainda permanece concepções históricas arraigadas à formação instrumental para o mercado de trabalho, não levando em consideração efetivamente a construção da cidadania no educando.

Os desafios apresentados a partir dessas reflexões são: a constituição de processos formativos para a educação profissional; a instituição e afirmação de espaços de participação de toda a comunidade no interior dos IFs; e o debate constante de conceitos como a gestão democrática e a qualidade na educação.

Referências bibliográficas:

AMARAL, Josiane C. S. R. do. A política de gestão democrática na rede federal de educação básica, profissional e tecnológica: um campo de disputa. In: AMARAL, Josiane C. S. R. do.; GAELZER, Vejane. (Orgs.) A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre educação e ensino – Bento Gonçalves : IFRS – Campus Bento Gonçalves, 2011a.

AMARAL, Josiane C. S. Ramos do. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011b.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**, cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 set. 1909.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 9 dez. 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 dez. 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Sistemas e escolas de Educação Básica**: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, Ester (Org.) Trabalho, educação e política pública. MS: Ed.UFMS, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção e educação: dos conflitos às soluções. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos. CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-57, nov. 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio** - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson. **Análise de políticas educacionais**: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9. n.1. p.04-16, Jan./fev., 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado**. VII Seminário de Pesquisa em Educação na região Sul – ANPEDSUL, UNIVALI: Itajaí, 2008.

SILVA, L.P. **Formação profissional no Brasil**: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Revista História, Franca, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**: idéias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. 2ª ed. Porto Alegre:

Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, nº 56, p.09-22, 1998.

A PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS (BRASIL) E DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS (PORTUGAL): UMA APROXIMAÇÃO INICIAL

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura – IFRS Campus Porto Alegre (julian.ifrs@gmail.com)

Grupo de Pesquisa: Educação, Inovação e Trabalho

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

UM ESTUDO COMPARATIVO: BRASIL-PORTUGAL

A Lei nº 11.892 de 2008 efetivou a expansão da Rede Federal a partir de uma nova institucionalidade: os Institutos Federais, essas instituições são agregam ciência, trabalho e tecnologia na construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu papel na sociedade, dessa forma, transforma efetivamente essas instituições e as impulsiona para um novo patamar em relação a sua função social, principalmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. As mudanças sócio, econômicas e culturais nesse contexto, parecem ser mutáveis, incertas e complexas, conduzindo ao desenho de um novo modelo de instituição, caracterizada pela necessidade de dar respostas às novas demandas da sociedade.

A Lei nº 11.892/08 expressa o caráter dos Institutos Federais: “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Nesse sentido, introduz-se a dimensão verticalizadora dessa nova organização educacional. Além de incorporar diferentes níveis (Educação Básica e Educação Superior) e modalidades da educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação à distância, etc.), integra diferentes saberes e diferentes arranjos regionais e produtivos objetivando qualificar o ensino. Portanto, essa articulação pressupõe pensar no ensino, na pesquisa e na extensão de maneira inseparável, onde cada dimensão é relevante e imprescindível na formação do educando-cidadão (AMARAL, 2011, p. 16).

O projeto de pesquisa “*A prática de gestão educacional na perspectiva dos Institutos Federais (Brasil) e dos Institutos Politécnicos (Portugal): um estudo comparativo em tempos de*”

redefinições do papel do estado e da educação” propõe analisar a prática de gestão educacional de um Instituto Federal (Brasil) e de um Instituto Politécnico (Portugal), a partir de um estudo descritivo e comparativo, com abordagem qualitativa. Nesse sentido, percebe-se a importância de acompanhar o desenvolvimento das práticas de gestão no interior das instituições públicas de educação. Ao analisarmos os desdobramentos da política de expansão da Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica e das práticas de gestão educacional buscando desvelar o que ambas trazem para o cotidiano dos Institutos Federais, acreditamos que seja possível:

- Identificar as práticas de gestão educacional desenvolvidas no interior dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia;
- Investigar as influências teóricas das práticas de gestão educacional vivenciadas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia;
- Detectar os desafios e possibilidades das práticas de gestão educacional no interior dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia;
- As possíveis ressignificações da política de expansão da Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica preconizadas na Lei nº 11.892/08 a partir da prática dos gestores;

Buscando responder essas questões a pesquisa considerará a análise de fatos primários, como a análise da legislação vigente nos dois países que orientam a organização dessas instituições, bem como de fatos secundários através de entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários com docentes e estudantes das instituições investigadas.

Em nossas análises, utilizamos os estudos de Mainardes (2006), quanto sua leitura do *Policy Cycle Approach* ou *Abordagem do Ciclo de Políticas* (metodologia formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, utilizada como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais), onde são analisados os diferentes momentos/contextos em que os documentos legais são constituídos. Partimos do princípio que os documentos não podem ser analisados de forma superficial, fazendo apenas uma leitura do texto, mas sim, é preciso analisar o contexto que estes textos foram criados.

Dentro do *Policy Cycle Approach*, existem os seguintes contextos para análise: o *Contexto de Influência*, o *Contexto da Produção de Texto*, o *Contexto da Prática*, o *Contexto dos resultados/efeitos* e o *Contexto de Estratégia Política*. Na pesquisa aqui apresentada, os contextos analisados serão o *contexto de influência*, *da produção de texto* e o *da prática*, destacando - neste momento - o *contexto da influência*, pois nele normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. O *contexto da influência* merece destaque, o que nos auxiliará a compreender de uma melhor forma os demais contextos a serem analisados, já que nos dá subsídios e permite-nos visualizar de forma mais clara o surgimento dos documentos e principalmente as

concepções que estão por de trás dos mesmos.

CONHECENDO AS INSTITUIÇÕES FOCO: UMA APROXIMAÇÃO INICIAL

Tanto no Brasil quanto em Portugal existem instituições de nível superior que tem por característica o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador e o desenvolvimento local e regional. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e os Institutos Politécnicos Portugueses (IPP's), se diferenciam em alguns aspectos, porém, destacando a sua estrutura organizacional dentro dos diferentes níveis de ensino, a idéia de política pública e a forma de expansão em ambas as redes.

Iniciamos o estudo entendendo o contexto educacional o qual estas instituições se inserem analisamos a estrutura e organização dos níveis de ensino em ambos os países, porém, nos atemos ao ensino superior, acreditamos que a forma qual o ensino superior é organizado nos auxiliaria entendermos principalmente qual é o papel do ensino politécnico em Portugal, já que nos Institutos Federais esta questão é bastante discutida, o papel da instituição constantemente é confundido com o papel das Universidades, pois ambas oferecem cursos superiores.

A *Educação Superior Brasileira* é um dos níveis da educação formal, oferecida por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica, tanto no ensino público quanto no ensino privado. Esta formação pode ser pautada por diferentes perspectivas: o bacharelado, a licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDBEN, nº 9.394/96, em seu artigo 8º as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, evidenciando-se nos sistemas federal e estadual de educação superior e seus níveis de competência e responsabilidade, "em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação" (FRAUCHES, 2000, p.30).

O *Ensino Superior Português*, como o conhecemos, foi constituído a partir da *Lei de Bases do Sistema de Ensino Português* nº 46/86, que normatizou o Ensino Politécnico em Portugal, articulando como um sistema binário, constituído pelo *Ensino Universitário* e o *Ensino Politécnico*, e cada um destes com finalidades distintas que traduzem algumas concepções. Na prática, a diferença entre estes sistemas de ensino tornou-se muito sutil e muitas vezes teórica, em relação ao ensino universitário, as principais diferenças do ensino politécnico são o fato de não conferir o grau de doutor, de não dar formação em algumas áreas mais tradicionais do conhecimento (como medicina e direito) e de ter maior prevalência de cursos superiores de curta duração.

O *Ensino Universitário* está pautado na promoção da investigação e a criação do saber, possibilitando assim, uma preparação científica e cultural, já o *Ensino Politécnico* em uma perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento dirigido à compreensão e solução de problemas concretos. Com o passar do tempo, percebe-se que a linha que “define” estas instituições, acaba ficando cada vez mais tênue, pois o nível de especialização dos Institutos Politécnicos está cada vez mais elevado, tanto na produção de conhecimento, quanto seu reconhecimento no cenário educacional.

No Brasil em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a lei que reorganiza a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de 38 novas instituições de ensino profissional e tecnológico, a Lei nº 11.892/08 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta nova institucionalidade parte da premissa que a educação é um direito da população, onde se observa a importância de uma visão voltada ao desenvolvimento do padrão de vida dos cidadãos e da região em que vivem. A partir do crescimento expressivo na rede federal de ensino, surge a necessidade de legitimar a existência dessa instituição e de sua nova proposta político-pedagógica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como foco a justiça social, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Já que possibilitam a formação profissional de qualidade, de forma ágil e eficaz, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Atuando em diferentes níveis e modalidades da educação profissional, tendo como ponto de destaque o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, preocupado com a qualidade dos processos educacionais, pois, tem por cerne a humanização da formação de trabalhadores cidadãos, fazendo com que o sujeito, seja protagonista no processo de desenvolvimento por meio da organicidade e da criticidade, conseguindo assim desenvolver seu comprometimento para com a sociedade a qual está inserido. Esta nova institucionalidade utiliza-se de algumas estruturas conhecidas nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e aquelas vinculadas às Universidades Federais, os Institutos Federais preconizam:

- a) O desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, atuando em todos os níveis modalidades da educação profissional;
- b) O desenvolvimento local e regional, buscando alternativas para a redução da exclusão do ensino;
- c) A valorização da educação pública e no reconhecimento do estratégico papel para o país da Educação Profissional e Tecnológica;

Os Institutos Politécnicos Portugueses – como o conhecemos – nascem dentro de uma perspectiva de formar profissionais-técnicos no domínio tecnológico e dos serviços, particularmente

aqueles de caráter regional, já que há uma precariedade destes serviços no país, essa formação técnica tem como principal característica o ensino superior de curta duração (algo muito semelhante aos *cursos superiores em tecnologia* que temos no Brasil). Em 1999, alguns ministros da educação de países europeus, como Alemanha, Espanha, França, Grécia, Itália, Portugal e Reino Unido, assinaram a *Declaração de Bolonha* (também conhecida como *Acordo de Bolonha* ou *Tratado de Bolonha*), um documento que prevê a mobilidade dos estudantes entre as instituições de ensino superior da Europa, criando assim o *Espaço Europeu do Ensino Superior*, com o objetivo deste acordo é aumentar a competitividade dentro deste sistema, criando novas oportunidades de emprego e principalmente, desenvolver o continente de forma global.

Antes da Declaração de Bolonha, houve um acordo chamado *Declaração de Sorbonne*, em 1998, onde o Ministro da Educação da França juntamente com os ministros da Alemanha, Itália, Reino Unido e Alemanha, assinaram um acordo de cooperação entre os países a fim de fortalecer a economia de seus países tendo como foco a reestruturação do ensino superior em seus países, como um mecanismo para promover a empregabilidade dos cidadãos Europeus e o desenvolvimento econômico e social da Europa. Neste documento, percebe-se o empenho por parte destes países na implementação do *espaço de ensino europeu*, como no trecho abaixo:

[...] Aqui nos comprometemos a promover a criação urgente de um quadro comum de referência, com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes tal como as suas aptidões para o emprego. O aniversário da universidade de Paris, que tem lugar hoje em Sorbonne, é para nós a oportunidade solene para nos comprometermos neste esforço de criação de um espaço europeu do ensino superior, onde possam interagir as nossas identidades nacionais e os nossos interesses comuns, onde nos forcemos mutuamente em benefício da Europa, dos seus estudantes e, em geral, dos seus cidadãos. Lançamos um apelo a todos os outros Estados membros da União, aos outros países da Europa para se juntarem a nós neste objetivo, a todas as universidades europeias para que seja consolidado o lugar da Europa no mundo, no que diz respeito ao melhoramento e ao ressurgimento continuado do ensino oferecido aos seus cidadãos. [...] (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998)

A construção do referido sistema europeu de educação superior é considerada "a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos" e para a "obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade". Embora se recuse a idéia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no "setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação.

A *Declaração de Bolonha* possui forte influência dentro da concepção do sistema de

ensino superior português, principalmente no ensino politécnico, mesmo já estando consolidado, ainda é suscetível a mudanças dentro do país, ela prevê:

- d) A promoção da empregabilidade dos cidadãos (europeus e não europeus) e a competitividade do Sistema de Educação;
- e) O incentivo a mobilidade dos estudantes entre os países europeus, possibilitando assim a troca de experiências entre as nações;
- f) O incentivo a cooperação entre as instituições europeias, assim, desenvolvendo critérios e metodologias comparáveis, visando à qualidade e a melhoria do ensino nas instituições de ensino superior;
- g) A promoção das dimensões necessárias dentro do campo do ensino superior europeu, sobretudo em relação ao desenvolvimento curricular, a elaboração de projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação e de cooperação entre as instituições;

Percebemos que tanto no Brasil quanto em Portugal existem instituições de ensino que objetivam uma importante relação orgânica entre comunidade e academia, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do cidadão. A expansão da Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica trouxe consigo o anseio pelo novo, visando acima de tudo à inclusão social. Essa inclusão é pensada a partir da articulação dos entes federados e de diferentes ações que se complementam na efetivação do atendimento das demandas regionais. Dessa forma, acredita-se na educação pública como um importante instrumento de transformação social, acolhendo a população que historicamente foi esquecida pelas macro-políticas (AMARAL, 2011).

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA DOCUMENTAL E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *lôcus* de poder está constantemente mudando (SHIROMA, 2005, p. 7).

Da mesma forma que Shiroma (2005), acreditamos que os documentos de uma forma geral – principalmente aqueles criados pelo aparelho de Estado, de órgãos multilaterais e de agências internacionais – trazem consigo não apenas recomendações e/ou diretrizes, mas sim, uma forma

regulada e normatizada que por fim acaba por articular interesses, projetando políticas e intervenções sociais. Em outras palavras, a análise documental, não se dá apenas da leitura do material a ser analisado, mas sim, o impacto que este material possui, dentro do contexto e/ou momento histórico o qual foi criado, principalmente com a nova configuração social, a partir dos desdobramentos da crise no capital (globalização, reestruturação produtiva, neoliberalismo e terceira via).

Estas mudanças relacionadas referem-se também à velocidade da produção científica atual, em que novos conceitos são permanentemente colocados em debate pela comunidade de pesquisadores. Os documentos e textos legais são o nosso ponto de partida, pois não podemos apenas analisá-los isoladamente, mas também, suas versões preliminares e/ou textos que o complementam, não o separando do seu contexto. Justifica-se assim o uso do *policy cycle approach*, e a forma que os diferentes contextos são apresentados. Baseado Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, este tipo de abordagem destaca a natureza complexa e ao mesmo tempo controversa da política educacional.

O *Contexto de Influência* é o momento onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. *Contexto da Produção de Texto* está articulado com a linguagem do interesse público mais geral, ou seja, os textos políticos representam a política, já o *Contexto da Prática* é aquele momento onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

De forma a explicitar a forma qual a *policy cycle approach* poderia ser explorada em pesquisas, Mainardes (2006) faz uma adaptação de algumas questões que traduziriam os diferentes contextos analisados, a partir do trabalho de Vidovich (2002):

1. Contexto de Influência

- b. Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- c. Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- d. Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- e. No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- f. Qual a origem das influências globais e internacionais? (Banco Mundial),

organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)

- g. Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- h. Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- i. Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- j. Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

11. Contexto da produção de texto

- l. Quando se iniciou a construção do texto da política?
- m. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- n. Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído(s)? Quais as vozes "presentes" e "ausentes"?
- o. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
- p. Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- q. É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- r. Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- s. Há inconsistências, contradições e ambigüidades no texto?
- t. Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- u. Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- v. Os textos são acessíveis e compreensíveis?

Contexto da Prática

- .a Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- .b Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- .c Há evidências de resistência individual ou coletiva?

-
- .d Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
 - .e Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
 - .f Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
 - .g Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
 - .h O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Dessa forma, estabelecemos assim esta abordagem princípio teórico-metodológico, onde evidenciamos (através das questões acima) a importância que há na inter relação destes contextos e também o impacto das relações global e/ou local, demonstrando assim um outro aspecto política: a forma que ela esta sujeita constantemente à interpretação e recriação.

A EDUCAÇÃO E A NATUREZA DO CAPITAL QUE TRANSFORMA TUDO EM MERCADORIA

A educação para além do capital visa a uma ordem quantitativa diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação orientada pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, pp. 71-2).

A educação sempre esteve vinculada aos processos de socialização e a formação integral do ser humano, que quanto discurso trás na formação a ideia do sentido irrestrito de instrução formal e da técnica, porém, este discurso só faz sentido quando compreendemos à lógica que rege as relações sociais e do tipo de sociedade que estamos inseridos (a sociedade capitalista), desta

forma, a educação reproduz a lógica das relações sociais capitalista ao mesmo tempo em que contribui para a sua expansão. Mészáros (2008), coloca como primeiro passo para compreender o caráter da educação nas sociedades atuais é o entendimento da natureza da própria sociedade, suas lógicas e suas contradições. Diferente de outras esferas sociais, a educação (neste contexto) tem um papel de extrema importância, já que introjeta nos indivíduos as orientações que são necessárias para assegurar a lógica do sistema capitalista.

A educação institucionalizada, nesta concepção, tem a função estrutural de impor aos diferentes indivíduos as regras e mecanismos eficazes de dominação e subordinação ao sistema do capital, partindo desta reflexão inicial sobre a educação e a forma na qual ela é “convertida” em mercadoria, começamos a relacionar as concepções que norteiam as instituições estudadas. Ambas as instituições foco foram alavancadas nos últimos tempos através das políticas de expansão da rede de educação profissional e tecnológica em seus países, e estas políticas no Brasil, esta expansão foi efetivada através da criação dos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia em 2008, já em Portugal e nos demais países da Europa em 1996 com o Acordo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surgem na perspectiva de *política pública*, definidos como instituições de ensino superior, básica e profissional, os Institutos Federais, trazem consigo a ideia de formar o cidadão para o mundo do trabalho e não um profissional para o mercado apenas, são esses arranjos que permitem a construção da autonomia e a emancipação destes sujeitos que estão envolvidos nos processos educacionais. Enquanto política pública, os Institutos Federais acabam assumindo o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Não podemos nos esquecer que as instituições federais, em diferentes momentos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. Através do texto das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), percebemos que o ponto de vista político da criação desta nova institucionalidade, representa a superação desses contrapontos e instituir uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais trazem como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O texto legal ainda traz a questão da inclusão e justiça social muito forte, já que essa nova instituição tem por objetivo, também, garantir que setores sociais que historicamente foram deixados de lado nos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

Já a Declaração de Bolonha advém de um acordo assinado pela União Européia, consequentemente a criação do Espaço Europeu de Ensino, que tem por princípio a promoção da dimensão européia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação, tornando assim esse Espaço mais competitivo e coeso. A União Européia coloca o Processo de Bolonha como uma forma de reorganizar o processo formativo europeu em torno de novos valores: as competências e não só os conteúdos, as aprendizagens e não simplesmente o ensino, a participação e o envolvimento de todos os agentes implicados e não apenas a participação de professores nas aulas e de estudantes no estudo. Fazendo assim que se veja a formação num sentido diferente: a preocupação com o grau acadêmico, o título, será substituída pela preocupação com os conhecimentos e as competências obtidas, verdadeiras razões de ser dos processos de ensino-aprendizagem.

Um estudo feito pela *Cornell University ILR School*, mostra que na década de 1990, o continente europeu registrava índices de desemprego acima de 9,5%, inclusive na Alemanha e França (países considerados ricos), já no outro lado do oceano, os EUA cresciam a passos largos como potência econômica e política, já o continente asiático começou a surgir de forma expressiva no mercado mundial. O Processo de Bolonha foi à forma na qual os países da União Européia encontraram para fortalecer seu bloco econômico a partir da Educação Superior. Em função da crise, uma economia pautada na produção e tecnologia não teria sucesso, diferente de uma economia pautada no conhecimento, era de extrema importância um urgente fortalecimento interno.

A implantação do Processo de Bolonha está em curso, sendo Portugal o primeiro país a adotá-lo, como data limite para sua implementação o ano de 2010, caracterizado como uma política pública que tem pro princípio norteador, a unificação do sistema educacional dos países europeus, criando um sistema homogêneo que visa às necessidades do mercado, desde 1999 com a assinatura do acordo, várias conferências vem sendo realizadas na Europa, definindo o caráter do sistema, podendo ser equiparado ao modelo de empresas transnacionais; convergir o sistema educacional para divergir no mercado dentro das diferentes realidades nacionais, criando maior competitividade.

O histórico de construção das universidades desaparece, através de um projeto unificado, moldado a superar a hegemonia norte-americana. O pensamento é simples: Para competir, o

mercado exige competidores equivalentes, é um grande investimento da União Européia: reproduzir a lógica liberal norte-americana em um modelo unificado, potencializando esta característica com a implantação deste modelo em vários países, usando este grande bloco para formar profissionais tecnicistas e derrubar a atual hegemonia norte-americana, tornando-se hegemônica ela mesma. Dessa forma, percebe-se uma distorção no conceito de ensino superior público, pois trás um novo significado a função da universidade pública, que acaba em última análise destinada a servir ao mercado, formando sujeitos competidores treinados para acumular capital.

Mesmo no início do estudo, percebemos que tanto a criação dos Institutos Federais e a assinatura do Acordo de Bolonha, têm por objetivo o fortalecimento da economia de seus países, pautada não apenas no acúmulo de capital, mas sim na competitividade internacional, no Brasil, as políticas públicas são fortemente influenciadas por modelos internacionais, podemos citar como exemplo a Reforma Universitária de 1968 que teve como referência o modelo departamental norte-americano, já nos anos 1990, as reformas seguiram as referências liberais elaboradas pelo Banco Mundial, o que é compreensível dentro do que chamamos de *mundo globalizado*. A leitura do contexto que é feita até então, é uma não diferenciação entre o *mundo* e o *mercado de trabalho* por parte dos cidadãos, que são os pontos quais essas instituições acabam focando seu trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao pesquisarmos *políticas educacionais* dentro de uma perspectiva crítica, chegamos ao estudo e a investigação aprofundada sobre o impacto que as mesmas possuem na sociedade, não tendo como possibilidade, a sua desvinculação do macro e do micro, dessa forma, percebemos a importância de acompanhar o desenvolvimento das práticas de gestão no interior das instituições públicas de educação, dessa forma que surge a necessidade de analisar essas práticas a partir das políticas educacionais. Neste momento da pesquisa, estamos fazendo a análise documental descritiva, pautada pela leitura da conjuntura econômica, política e social à forma na qual os documentos foram concebidos criados. O estudo comparativo das práticas de gestão educacional entre Brasil e Portugal coloca-se como um importante instrumento para iniciar as investigações relativas ao tema e às políticas educacionais implementadas nesses países. Acreditamos que esta pesquisa mostra-se como uma importante iniciativa no que se refere à interlocução internacional com outras instituições de educação pública

A educação necessariamente precisa ir além da lógica do capital e dos papéis que lhe são atribuídos pela sociedade, a educação precisa assumir seu papel emancipatório, requer a superação da ordem social, por meio de ações que produzam transformações das consciências, historicamente

internalizadas de subsídios para promover a obediência e reprodução da organização social capitalista. É de extrema importância re-avaliarmos os diferentes contornos e as diferentes etapas e/ou modalidades da educação na atualidade, tendo em mente seu início, meio e fim, se faz necessário a superação do modelo de sociedade que reduz o ser humano e tem o poder de transformar simultaneamente a própria educação em mercadoria.

Nesta perspectiva, observamos que ambas as instituições estudadas, tem por objetivo o desenvolvimento dos processos educacionais voltados à formação profissional e tecnológica, em determinado momento (principalmente em função da conjuntura econômica mundial), impulsionou a sua expansão, cada um a sua maneira, no Brasil essa expansão foi efetivada com a criação dos Institutos Federais, já em Portugal com o Acordo de Bolonha. Estas instituições nasceram e desenvolveram-se de formas distintas e em contextos sociais diferentes, porém podemos estabelecer uma íntima relação entre os processos de expansão da rede de educação profissional e tecnológica em ambos os países (Brasil e Portugal), através das suas instituições de ensino público voltadas a formação profissional e tecnológica. Nosso estudo, ainda esta na fase inicial, mas já conseguimos observar a forte influência nas relações existentes dentro dos processos das *políticas educacionais* e o desenvolvimento do *mundo do trabalho* nestes diferentes contextos sociais.

Em uma próxima etapa de estudo, iniciaremos a investigação dos processos de gestão democrática articulados dentro destas instituições de ensino superior voltadas a formação profissional e tecnológica, através de entrevistas e aplicação de questionários com gestores das instituições, a fim de entender como a sua concepção sobre os processos de gestão democrática influenciam as ações desenvolvidas e/ou articulados no interior desses espaços e as relações que podem ser estabelecidas com relação à criação das instituições nos seus diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. *A política de gestão democrática na rede federal de educação básica, profissional e tecnológica: um campo de disputa*. In: AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do; GAELZER, Vejane. (Orgs.). *A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre educação e ensino*. Bento Gonçalves: IFRS – Campus Bento Gonçalves, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. Seção 1, de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Concepção e Diretrizes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. PDE. Brasília, 2008.

CORNELL UNIVERSITY ILR SCHOOL. *Unemployment rates in the European Union and Selected Member Countries Civilian Labor Force Basis, Seasonally Adjusted, 1990-2004*. U.S. Department of Labor United States Department of Labor. Disponível em: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=key_workplace. Acesso em: 10 outubro 2012.

FRAUCHES, Celso da Costa. *LDB Anotada e Legislação Complementar: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Marília: CM, 2000.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PORTUGAL. *Declaração de Bolonha: declaração conjunta dos Ministros Europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho 1999*. Portugal: MCTES-DGES, 2005. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaraçãodeBolonha1.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2012.

PORTUGAL. *Lei de Bases do Sistema do Ensino Português*. Lei nº46 de 14 de outubro de 1986. D.R. nº 234, Série I, 14 Outubro 1986. Lisboa. PT, 1986.

SHIROMA, Eneida O. CAMPOS, Roselane F. GARCIA, Rosalba M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. *Declaração de Sorbonne, 25 de Maio de 1998*. Grupo de Missão para o Estado Europeu de Ensino Superior. Disponível em: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne. Acesso em: 05 de setembro de 2012.

VIDOVICH, L. *Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches*. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

O PROGRAMA DO ENSINO MEDIO INOVADOR (ProEMI) COMO POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

Antônio Francisco de Viveiros Júnior – UFRJ
antonioviveirosjr@gmail.com

No Brasil, após o processo de redemocratização conquistado pela sociedade civil organizada, ocorrido entre o final dos anos 70 e o início da década de 80, o Estado brasileiro voltou-se para o campo educacional imprimindo reformas, realizadas num primeiro momento em alguns municípios, como por exemplo, Lages (SC) e Piracicaba (SP) e, após anos passados, em alguns estados importantes da Federação, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e outros (CUNHA, 2005). Nos anos 90 foram conjugadas reformas de monta. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96) foi promulgada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram construídos e amplamente difundidos, pareceres e resoluções foram emitidos e o primeiro Plano Nacional de Educação foi instituído, visando criar escopo legal para a implementação de modificações na Educação Básica brasileira.

Tais reformas se configuraram num (re)desenho do Estado brasileiro, especificamente, e na América Latina, de modo geral, em parceria com organismos internacionais, conforme salienta Dourado e Paro (2001):

Em decorrência dessas políticas, a partir dos anos 1990, consolida-se um processo de reforma do Estado e da gestão. Na área educacional, vivencia-se, e em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

Portanto, é a partir desse contexto reformista que o presente estudo visa analisar a

constituição histórica do ensino médio (EM) no Brasil e de modo particular o Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), compreendendo as percepções que professores de escolas públicas estaduais fazem dessa política educacional e o lugar que ocupa esse nível de ensino no Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional.

BREVE RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O recorte cronológico que estipulamos para este trabalho, visa adensar escopo reflexivo sobre os anos finais do século XX e os iniciais do século XXI.

Na década de 90, o ideário reformista se instaurou, desvinculando o ensino acadêmico do técnico profissionalizante, atendendo as premissas macro-econômicas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso, quais sejam de atrelar esse nível de ensino à estratégia de formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas de um capitalismo cada vez mais competitivo. Cury (1998) demonstrou preocupação com as limitações e imprecisões do pacto federativo e com a privatização, dizendo que o Estado repassou a responsabilidade de suas tarefas para a sociedade civil. Este governo se ancorou na ideia de reduzir a participação do Estado em áreas importantes da sociedade, promovendo privatizações e criando agências que pudessem regular o funcionamento de serviços essenciais a população. É neste contexto que surgem algumas políticas educacionais importantes, dentre outras, para a educação básica de modo geral e, para o EM, de modo particular. Foram implementados a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o Decreto Lei 2208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 1996, a LDBEN 9394 foi sancionada, fruto de consenso entre as forças em disputa, trazendo em suas entrelinhas o ideário de atender as demandas dos organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial, a OCDE e o BIRD. Nunes (2000, p.36) enfatizou que esta lei “consagrou a formação humanística e científica e, portanto, essencialmente cultural, do Ensino Médio”. Tal legislação aprofundou as distorções já existentes no tocante ao EM, da maneira como o concebe e desenvolve o currículo. Diferente do Ensino Profissionalizante, de curta duração e, por conseguinte, de rápida inserção no mercado de trabalho, o EM de concepção humanística é extenso e enciclopédico, excluindo os alunos das classes trabalhadoras que não podem estudar tanto tempo, em função das necessidades sócio-econômicas originadas em suas famílias. Por meio da análise que esta autora fez, podemos dizer que, esta legislação serviu/serve de fio condutor das mazelas de uma

classe dominante que almeja uma educação da elite. Se alguns avanços podem ser observados nesta lei, como por exemplo, a participação da sociedade civil no debate de pontos cruciais desse escopo legal, por outro lado, ela ratificou a dualidade e retrocedeu quanto ao sentido de permitir que o EM continue sendo carente de definições.

Segundo Nunes (2000), o Decreto-Lei 2208/97 reeditou o que o antigo ensino secundário enfatizava, num passado não tão distante e, reapareceu com força, questões projetadas na escola média. Este Decreto resgatou o modelo ambíguo de dualidade, separando o Ensino Médio, com características de formação geral, do Ensino Profissionalizante, com formação técnica e, portanto, mais voltada para atender a demanda do mundo do trabalho. Esta autora enfatizou que, diferente do pioneirismo da proposta unificadora da estrutura educacional em 1932, formulada no Manifesto dos Pioneiros da Educação, essa lei reforçou a dualidade e, com isso, promoveu o retrocesso, estabelecendo ao ensino profissional uma formação em separado do ensino regular.

Dentro do contexto histórico brevemente citado, os PCN's tiveram como objetivo principal estabelecer parâmetros nacionais de currículo para as escolas públicas federais, estaduais, municipais e privadas, com o argumento de que nosso país é continental, referindo-se à sua extensão territorial e, neste sentido, o MEC estabeleceu para o funcionamento das escolas tais parâmetros, definindo a autonomia dos gestores, dos educadores e da Comunidade na organização das matrizes curriculares que viessem ao encontro das necessidades que o contexto lhes impunha e, ao mesmo tempo, no caso do EM, tornando-o mais uma vez enciclopédico e propedêutico, tendo em vista a quantidade e a densidade dos conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino.

As DCN's para o EM foram sistematizadas e elas refletem o pensamento da época, descentralizando ações e centralizando decisões, conforme explicita Cury (2002, p. 198): “as contradições entre a desconcentração na execução e o centralismo decisório revelam que a relação entre os diversos entes federativos, da forma como está pactuada na política brasileira, desfavorece a implantação de reformas educacionais consistentes”. Estas diretrizes apontam para a organização curricular por meio de áreas do conhecimento e trazem os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos a serem ministrados. Neste aspecto, Kuenzer (2010) discute a concepção errônea de interdisciplinaridade presente na reforma, que advoga pelo desprezo ao conhecimento disciplinar. A autora nos convida a mergulharmos no conceito da transdisciplinaridade que, a seu ver, reúne a categoria da totalidade, fornecendo, assim, as bases

para a busca da politecnia. O uso de estratégias complexificadas de ensino nos levaria a aproximação da totalidade, rompendo com a *taylorização* do trabalho pedagógico.

Já o PNE, Lei 10.172/2001 - estabeleceu metas a ser alcançadas entre 2001 e 2010, o primeiro a sistematizar tais propósitos para toda a Educação Básica, especificou ações para o EM, dentre outras, a de formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física, que assegure: no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem; o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos do ensino fundamental.

Como se pode observar, metas ambiciosas foram colocadas sem se considerar as reais condições para efetivá-las. Parece-nos que, este documento nasceu com o compromisso de reeditar o passado, em detrimento de construir um futuro calcado em propostas exequíveis. O PNE deste período histórico não foi aplicado como a sociedade civil organizada e os movimentos sociais da Educação pretendiam, tendo em vista o impasse instalado entre o Governo Lula e a correlação de forças que o instituiu. Já o atual, do Projeto de Lei 8035/2010 - PNE 2011/2020, ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional onde já recebeu várias emendas e continua tramitando. Uma das metas a serem atingidas por este “novo” Plano coloca a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e eleva, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. Como se vê, tal como o antigo, o novo já nasce velho. Velho no sentido de repetir os erros do passado, apostando em números auspiciosos.

Ao resgatar a história e situar a legislação resumidamente explicitada é possível perceber as disputas e as contradições presentes no EM. Na dualidade, criando duas escolas: uma para a elite, com a oferta de formação geral tendo características humanísticas e a outra para as classes trabalhadoras, na oferta de formação específica voltada para suprir as necessidades da produção laboral. Na expansão das matrículas, avançou na universalização do acesso a este nível de ensino, mas não criou as condições de permanência dos estudantes, tendo em vista os altos índices de repetência e de evasão presentes; nas reformas, ora se primarizando, ora se secundarizando, dimensões do EM apontadas por Nunes (2000), esse nível de ensino está repleto de dilemas:

continua sendo um ensino enciclopédico, propedêutico e, acima de tudo, seletivo e excludente. Com esse olhar, esta autora conclui que a “função seletiva do ensino secundário estava deteriorada e era fruto de uma escolha irrealista das classes populares” (p.47).

Desta forma, pensar a busca pela ascensão social colocava desiguais como iguais, reforçando, assim, o fosso existente entre os que continuavam seus estudos no ensino superior, oriundos da elite e, os que, buscavam o ensino profissionalizante, advindos das classes trabalhadoras. São as marcas de um tipo de ensino que se constituiu historicamente com características voltadas ao atendimento da elite. Assim sendo, pretendemos, a seguir, situar a política educacional criada em 2009 - Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI) - voltada para o currículo da escola média brasileira.

O PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI)

O ProEMI foi criado em 2009 pelo MEC objetivando, segundo o governo, a melhoria da aprendizagem no Ensino Médio. Instituído pela Portaria Ministerial nº 7/2009, pelo Documento Orientador da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e pelo Parecer 11/2009 de relatoria do prof. Francisco Aparecido Cordão, tal programa visa:

Após 12 (doze) anos da LDB, ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir sua universalização, assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes, pois não há um currículo capaz de promover uma aprendizagem que lhes faça sentido. Demonstra, amplamente, com dados contidos em tabelas e gráficos, a grave problemática do Ensino Médio no país. Apesar de avanços com a implantação desse ensino na forma integrada com a Educação Profissional Técnica de nível médio, prevalece a lacuna de programas consistentes no âmbito curricular para o Ensino Médio não profissionalizante, que corresponde a mais de 90% das matrículas nessa etapa da Educação básica (p. 3)

Amaral & Oliveira (2011, p.3) dizem que a proposta do MEC para um Ensino Médio Inovador tem como perspectiva “estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos e promovam articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas”. Em artigo publicado estes autores fazem uma discussão sobre as propostas oriundas do legislativo voltadas para a disciplinarização escolar em contradição com os movimentos feitos pelo MEC que vão em

direção de um currículo diversificado e flexível. Observa-se que os congressistas reforçam a tese do currículo por conteúdos, fragmentando cada vez mais a escola média.

No Documento Orientador cinco questões são centrais para implantação deste Programa: modificar a carga horária mínima de 2400 horas/3 anos para 3000horas/3 anos, ou seja, aumento de 200 h por cada ano, permitir que o aluno escolha 20% de sua carga horária, associar teoria e prática, valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento e propiciar a formação cultural aos alunos. Os pontos assinalados acima vão à direção de aumentar o tempo do estudante na escola, mas apresenta fragilidade, pois essa medida sozinha não logrará êxito, senão for acompanhada de outras, como por exemplo, o investimento na melhoria das condições de trabalho docente, o enfrentamento das limitações encontradas na infraestrutura dos prédios escolares, dentre outras. É possível dizer que “falta diálogo entre o Executivo e o Legislativo no que diz respeito ao campo da educação” (AMARAL E OLIVEIRA, 2011, p.16).

Tal Programa pretende impactar positivamente alguns dados que o EM apresenta. Nesta ótica, Kuenzer (2010 *apud*, AMARAL E OLIVEIRA, 2011, p. 3) descreve a realidade do quadro atual do EM:

Dos matriculados no ensino médio, apenas 48% têm entre 15 e 17 anos; esta taxa era de 45,3% em 2005 e a distorção idade/série cresceu de 0,38 para 0,54 entre 2000 e 2007. Em 2007, 41,3% das matrículas foram feitas no período noturno, houve crescimento da taxa de repetência de 18,65% (2000) para 22,6% em 2005; de evasão, de 8,0% em 2000, para 10,0% em 2005 e do tempo médio de conclusão de 3,7% para 3,8% no mesmo período.

A autora constatou que a rede estadual é a maior responsável pela oferta de EM respondendo por 85,9% das matrículas. A rede privada atende 11, 8% e as redes federal e municipal atendem pouco mais de 1% cada. É neste contexto de complexidade que o EM se encontra, com a marca de continuidades e descontinuidades presentes na implantação de políticas no campo educacional, com as reformas mencionadas e outras em curso que pretendemos compreender as percepções que os professores de escolas públicas estaduais fazem dessa política educacional. Esta pesquisa teve como público alvo, os professores da formação continuada oferecida em 2010, numa parceria entre o MEC e o Serviço Social do Comércio (Sesc). Desta forma, a opção metodológica da pesquisa ocorreu em uma avaliação documental, sendo estes, questionários impressos e eletrônicos que foram respondidos pelos professores participantes desse encontro. Este curso contou com a presença de 1157 docentes, gestores e membros das Secretarias Estaduais de vários Estados brasileiros. Para uma melhor estrutura do evento os docentes foram divididos em três grupos: o primeiro contou com 215, o segundo com 322 e o terceiro com 620 docentes que, ao final de cada

semana formativa, escreveram em nome de todos os professores presentes naquele período, uma carta na qual uma síntese era apresentada sobre os conceitos-chave trabalhados.

A seguir analisaremos o discurso construído pelos docentes durante essa formação, buscando, assim, registrar as falas dos professores sobre o ProEMI, suas percepções face a essa proposta curricular e seu posicionamento no tocante a implementação ou não de tal política, nos contextos educacionais nos quais estão inseridos. Para isso, nossa análise será realizada com base nessas três semanas de realização do Curso de Formação Continuada, com o intuito de entrelaçar nosso estudo com as discussões dos professores participantes.

Durante a primeira semana, realizada entre 11 a 16 de janeiro de 2010, os professores enfatizaram os seguintes aspectos:

(...) que o ProEMI caracterize uma política pública em educação voltada à consolidação dos objetivos da educação básica; que o ProEMI deve ser *transparente* para os educadores envolvidos e a comunidade beneficiária de sua ação; que a política de recrutamento, desenvolvimento e valorização dos professores deve assegurar a *participação de professores habilitados, salário condizente e criação de condições adequadas de trabalho* nas escolas, preferencialmente em período integral na escola média; que os entes federativos devem priorizar a *formação inicial e continuada de professores* para a educação básica na perspectiva do desenvolvimento interdisciplinar e contextualizado do currículo; que *os centros de pesquisa e pós-graduação* devem ser estimulados a priorizar estudos que subsidiem a atuação técnica do professor na educação básica; que o MEC e as secretarias devem assegurar *recursos financeiros e técnicos* suficientes [...]; deve ser garantida *infra-estrutura* suficiente para o adequado funcionamento dos projetos políticos pedagógicos das escolas[...]; que o MEC em articulação com as secretarias estaduais deve providenciar a *celebração de acordos de colaboração técnica e financeira com órgãos públicos e privados*[...]; manter as *escolas equipadas* e atualizadas[...]; que os professores tenham *acesso a documentos orientadores* de suas atividades de ensino e materiais didáticos atualizados[...]; desenvolver os projetos políticos pedagógicos com *efetiva participação* dos docentes e demais membros da comunidade escolar[...]; as atividades curriculares devem ser organizadas de forma estimular a *participação dos educandos* [...]; as escolas de ensino médio devem ser estimuladas a buscar *parceria* na captação de recursos[...]; assegurar a permanência do *repass*e direto às escolas das verbas públicas[...]; estimular as escolas a manter *diálogo* permanente com as entidades representativas dos estudantes; criar fórum permanente de *discussão e socialização* de experiências vividas nas unidades escolares no decorrer do ProEMI (CARTA 1, 2010, p. 63).(Grifos nossos)

Ao analisar o discurso construído por este grupo é possível destacar que, o ProEMI é importante como política, no entanto os professores querem transparência na sua gestão. A participação efetiva na reflexão e na execução de tal política tornou-se presente, por exemplo, na

ênfase da dimensão da profissionalização docente, da melhoria das condições de trabalho e salários condizentes. Estas demandas são históricas para os docentes e foram pontuadas várias vezes durante essa formação. Boas condições de infra-estrutura, instalações e recursos financeiros, bem como a celebração de acordos visando escopo formativo foram explicitados pelos docentes como favoráveis ao seu desempenho e necessários para a implantação de políticas educacionais. Questões como repasse e participação dos educandos, de educadores e da comunidade foram abordados e colocados como condição *sine qua non* para que o Programa atinja seus propósitos. Enfatizaram, sobretudo, a necessidade dos professores terem acesso a formação inicial e continuada. Com isso, duas dimensões relacionadas ao trabalho dos professores ganharam destaque, ou seja, o conteúdo e a forma. Se o conteúdo acima explicita pontos importantes do trabalho docente, por outro a forma traz à tona um discurso oficial, quase que uma cartilha do MEC sobre o ProEMI. As expressões usadas são retiradas dos documentos oficiais dessa política e podem ser encontradas na Portaria Ministerial, no Documento Orientador e no Parecer que a instituiu. Caria (2007, p. 129) nos aponta que a interpretação coletiva que os professores fazem do seu papel e identidade profissional cultiva:

um *saber-estar* e não um saber-ser. Os professores não evidenciam um saber-ser, porque não querem afirmar um saber próprio e colectivo que seja parte das lutas políticas e simbólicas educativas. E por isso não podem nem desejam tomar posição no debate político sobre a educação. Mas os professores *sabem estar* perante a política educativa, porque isso lhes garante a unidade na acção necessária para que em cada momento saibam escolher como se colocar perante a instituição para preservar o seu poder periférico: o que desprezar ou acalentar, em cada conjuntura, na interacção social.

Esta diferenciação que o autor cita sobre o saber-estar em detrimento de um saber-ser parece ter sido a estratégia adotada pelos docentes desse grupo, prevalecendo o discurso oficial, pouco assertivo e sem debates mais acirrados sobre educação. O autor aponta ainda, que os professores sabem se posicionar porque isto lhes garante uma acção coletiva mais vanguardista, a nosso ver, mais aplicada no âmbito local, preservando, assim, o seu poder periférico.

Já com relação aos professores da segunda semana, ocorrida entre 18 e 23 de janeiro de 2010, vale ressaltar, desenvolveram um texto descritivo contrastando com o da primeira semana que foi esquemático e oficial. Eles preconizaram:

(...) o Brasil é considerado uma das grandes potências mundiais [...]; o Brasil é um país de profundos contrastes sociais e culturais [...]; os depoimentos dos participantes deste encontro demonstram que há sérios problemas nas escolas [...]; a elaboração e

efetivação de políticas públicas destinadas à *formação inicial e continuada dos professores do ensino médio*[...]; o fato de estar aqui, já sinaliza a disposição dos professores no sentido de enfrentar os desafios propostos para o ProEMI[...]; *Sinalizavam a importância dos recursos financeiros e aquisição de equipamentos e material didático* como elementos motivadores[...]; mencionam a *dívida social do Brasil* citando dados sobre o analfabetismo e o número significativo de crianças e jovens fora da escola[...]; parafraseando Drummond de Andrade ...”estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças” de atingir a qualidade necessária na educação pública; [...]nosso ensino deve tratar dos problemas globais e fundamentais de nossas vidas e da nossa época, que necessitam da cooperação dos *saberes disciplinares* que, no entanto, ainda permanecem separados uns dos outros; é fundamental desenvolver *cooperações interdisciplinares* entre os professores[...]; promover um ensino que ajude a refletir sobre os problemas de civilização [...]; [...] o desafio de superação *dos problemas da educação brasileira precisa ser enfrentado por todos*[...]; *com nosso entusiasmo e disposição vamos transformar a educação brasileira*[...](CARTA 2, 2010, p. 65) (Grifos nossos).

Na lógica discursiva dos professores do segundo grupo está presente a consciência dos desafios que o país tem na educação: citam os avanços econômicos e os problemas que se colocam nos campos social e cultural. Não são explícitos quanto as dificuldades existentes nas escolas, mas reconhecem que elas estão presentes no cotidiano, interferindo no trabalho que se realiza. O grupo também considerou fundamental que os docentes tenham acesso à formação inicial e continuada de professores, tendo em vista as rápidas mudanças ocorridas no mundo e os novos desafios que se apresentam no processo ensino-aprendizagem. Elencaram a importância dos recursos financeiros, a existência de boas instalações e de material didático. Apresentaram a importância de desenvolver o trabalho numa perspectiva interdisciplinar visando à conexão das disciplinas, rompendo com o ensino fragmentado que tem caracterizado as práticas de ensino no/do EM.

Na síntese conclusiva desta carta, os professores colocaram que a responsabilidade para solucionar os problemas que afligem a área educacional é de todos e que, com entusiasmo e disposição, pretendem transformar a educação. Pensamos que o discursivo é evasivo e não aborda as situações-problema que assolam o campo educacional. Parece-nos, também, que há uma visão salvacionista presente no discurso. No entanto, podemos perceber que, diferente de uma enunciação oficial do primeiro grupo, este já consegue vincular a unidade escolar com a estrutura educacional mais abrangente, bem como está presente um ideal de sociedade. A ideia de compromisso do Profissional com a Sociedade e com a mudança, muito enfatizada nos escritos de Paulo Freire, especialmente em *Educação e Mudança* (1979) está muito presente nas narrativas docentes. Aliás, este autor apareceu em vários momentos de debate, revelando-se uma referência teórico-metodológica significativa para o conjunto de professores presentes.

Os docentes da terceira semana, acontecida entre 25 e 29 de janeiro de 2010, construíram texto pontuando as principais questões por eles observadas. É relevante dizer que esta turma teve um número maior de professores participantes, talvez por conta do final do mês estar mais próximo do início das atividades letivas do ano de 2010. Os principais pontos abordados foram:

[...] vem reafirmar o *envolvimento e comprometimento* com o ProEMI, por acreditar na possibilidade real de uma *educação comprometida com a formação de cidadãos mais solidários*, éticos, criativos e responsáveis no século XXI; [...] *aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser*; [...] garantir aos jovens uma educação “que os ensine a viver”, faz-se necessário um *olhar mais aprofundado da realidade* e a construção de caminhos possíveis e viáveis à implantação desse programa; *propiciar formação continuada e permanente aos profissionais da educação*, voltada para as concepções inovadoras do ensino e aprendizagem; *Cumprir plano de cargos e salários* que contemple o educador[...]; contar com um educador que exerça funções de articulador do programa[...]; *professores com carga horária de trabalho concentrada na Unidade Escolar*, com *carga horária específica para o planejamento coletivo*, a fim de efetivar a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos; *Contemplar número de alunos por sala*[...]; *garantir autonomia da escola*[...]; realizar projetos de ampliação, adequação e *melhoria das estruturas físicas, mobiliários e equipamentos necessários* à concretização do Programa; dar continuidade à política do PEMI como uma *política de Estado e não de Governo*; o parâmetro essencial é o desenvolvimento da proficiência da leitura, das habilidades e competências e a compreensão das diversas formas de linguagem[...]; *reforçamos a importância e a necessidade de se investir no ProEMI*[...] (CARTA 3, 2010, p. 67).(Grifos nossos)

Os professores enfatizaram o ideário de uma educação comprometida com a formação de cidadãos conscientes, valorizaram o conhecimento da realidade e assumiram o compromisso de implementar o ProEMI em suas escolas. A formação continuada e permanente foram colocadas como prioridades e as condições de trabalho foram apontadas como necessárias, destacando a diminuição do número de alunos por sala, a existência de plano de cargos e salários e o seu cumprimento, e carga horária específica para o planejamento coletivo e vínculo com uma unidade escolar. A melhoria das condições de infra-estrutura e de materiais foi explicitada, a garantia de autonomia escolar por meio da vivência dos pressupostos contidos no projeto político pedagógico foi requerida e, por último, reforçaram os princípios do ProEMI, pontuando que o mesmo não deve ser uma política de Governo, mas sim de Estado. Este grupo apresentou um discurso voltado para as questões da docência e as condições de trabalho existentes nas unidades escolares, portanto mais realista e propositivo.

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem

para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Parece-nos que estes docentes buscaram interpretar a política educacional em implantação, correlacionando-a com as suas práticas, descortinando proximidades e distanciamentos, posicionando-se com um viés propositivo, imbricando os contextos teóricos e práticos com a ideia central de impactar a realidade de sua escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões sinalizadas pelos docentes envolvidos nessas três semanas de formação foi possível concluir que seus discursos são díspares, ora prevalecendo o formalismo, ora a ideia de sociedade e ora um viés mais prático. São modos diferentes de uma mesma profissionalidade docente exergar uma política em implantação.

Para a implementação desta e de outras políticas, como por exemplo, o PNE, necessário se faz partir do contexto situacional dos professores no Brasil que, “caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente” (DOURADO E PARO, 2001, p.51). Não é possível exigir dos professores aquilo que historicamente lhes foi negado.

Portanto, essas cartas são fontes importantes de análise para compreender as percepções dos docentes sobre o ProEMI. Assim, as falas dos docentes mostram, mesmo que de maneira incipiente, que os maiores retrocessos apontados encontram-se em sua maioria alocados na estrutura do sistema educacional, ou seja, na relação entre as escolas e outras instâncias educacionais como as Secretarias e o MEC. Em contrapartida os avanços mais significativos sinalizados estão situados no nível local, qual seja, dentro da própria unidade escolar, articulando as iniciativas locais e/ou pessoais com lutas politicamente mais amplas, para além dos programas do MEC.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D.P.; OLIVEIRA, R.J. Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. *Caderno Cedes*, v. 31, nº 84, Campinas, Mai/Ago.2011.

BRASIL. LEI n.º 9394, de 20.12.96, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília. n. 248. 23.12.96. Legislação Federal.

_____. LEI nº 10.172, de 09.01.01, instituiu o Plano Nacional de Educação 2001/2010.

_____. Decreto Lei 2.208/97, de 17.04.97, regulamentou o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20.12.96.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre o Programa do Ensino Médio Inovador. CNE/CP nº 11/2009. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 2009. 23 p.

_____. Ministério da Educação. Minuta de Portaria – nº 07. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. Brasília, set. 2009. 26 p.

CARIA, T. H. A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal. Uma linha de investigação em desenvolvimento. *Revista de Ciências da Educação* - Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. nº 03, p. 125-138, 2007.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação & Sociedade*. v. 27, nº 94, p. 47-69, 2006.

MEC/SESC. Formação continuada de professores. *In: I Semana do curso de Formação de Professores*, 11 a 16 de Janeiro – Carta I. **Anais**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Formação continuada de professores. *In: II Semana do curso de Formação de Professores*, 18 a 23 de Janeiro – Carta II. **Anais**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Formação continuada de professores. *In: III Semana do curso de Formação de Professores*, 25 a 29 de Janeiro – Carta III. **Anais**. Rio de Janeiro, 2010.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. nº 14, p. 35-60, 2000.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL E DEFESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Elaine dos Santos Lopes – Especialização Lante/UFF
nanilopes23@hotmail.com

Mariza da Gama Leite de Oliveira - Doutoranda PPGE/UFRJ
Integrante do grupo de pesquisa “Centro de Memória Ferreira Vianna:
documentação, ensino e infância trabalhadora (1888 – 1942)”
marizagama@ig.com.br

Introdução

Termos como Empregabilidade, Reconversão/Recolocação Profissional, Qualidade Total e Competências, entre outros, têm se tornado comuns no meio educacional e mobilizado diversas ações para mudanças curriculares. Para Souza, Santana e Deluiz (1999) esses termos são derivações específicas do vínculo existente entre neo-teoria do capital humano, neoliberalismo e globalização, que têm servido como elementos reguladores da educação. Nosela (apud SOUZA *et al*, 1999) denomina essa tendência reguladora sobre a educação de “neocolonialismo”, representando uma forma “mais eficiente de hegemonia para as velhas metrópoles continuarem a dominar suas colônias”. Assim, a educação passa a ser tratada como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, da mesma forma que ocorreu na primeira metade da década de 70 no ajustamento dos países em desenvolvimento à nova ordem econômica mundial, porém, ela é privatizada, nas palavras de Deluiz, como “propriedade de alguns ou um bem que tem valor mercantil e uso imediato” (ibid.).

Considerada um fator estratégico no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos concretizados por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dentre os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação destacam-se: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias.

As reformas educacionais mais recentes no Brasil e em alguns países da América Latina, como Argentina e Chile, apresentam processos similares de busca de novas formas de regulação educacional. Dentre esses processos, destacam-se a centralidade que os programas de reforma têm atribuído à administração escolar, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão, financiamento *per capita*, presente na educação básica no Brasil através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, a Avaliação Institucional e de Desempenho.

A partir de tais reflexões mais amplas, pretende-se pensar neste artigo sobre as Políticas Públicas para o Ensino Profissional, visto ser esta uma etapa escolar de passagem obrigatória para uma grande parcela de jovens e adultos no Brasil, em busca de uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, e para parte destes, a última etapa estudantil, visto que nem todos têm a possibilidade de prosseguir os estudos a nível superior. Assim, pretende-se fazer um balanço das mudanças ocorridas no Ensino Profissional à luz dos decretos 2208/97 e 5154/2004, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), a fim de avaliar em que medida a revogação do primeiro pelo segundo pôs fim à fragmentação no ensino profissional de nível médio. Como suporte teórico serão analisadas a Teoria do Capital Humano e a Sociologia do Currículo como abordagens que precisam ser esclarecidas no contexto das políticas de regulação; num segundo momento, as categorias Trabalho e Educação serão discutidas, tendo em vista sua centralidade para a construção do Homem e da Sociedade, e nesse contexto o projeto da Escola Unitária de Gramsci é apontado como uma possibilidade de recuperação da perspectiva unitária da formação do homem político e produtor.

A Teoria do Capital Humano e a Sociologia do Currículo:

Duas abordagens teóricas importantes nos auxiliam a compreender as intenções subjacentes às políticas de regulação, são elas: a Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Schultz (1969) e a Sociologia do Currículo, com orientação neomarxista, que surgiu no final da década de 70.

Formalmente o conceito de Capital Humano foi sendo construído entre o final da década de 1950 e o início da década de 60. A definição de Theodore W. Schultz (da Universidade de Chicago), de 1961, foi um marco importante, principalmente depois que ele recebeu em 1978 o Prêmio Nobel de Economia. Assim, o conceito de Capital Humano passou a ser mais discutido e reforçado, passando a exercer forte influência na gestão da educação pública, principalmente após a UNESCO publicar em 1971 uma coletânea intitulada *Readings in the economics of education*, onde estão presentes textos clássicos da economia da educação e reflexões que relacionam o investimento em educação ao desenvolvimento econômico, além de estudos comparativos entre países. Suas seções são:

- I. Perspectivas da educação e do desenvolvimento nos primórdios do pensamento econômico: artigos históricos.
- II. Educação como prioridade do desenvolvimento.
- III. Desenvolvimento econômico, alfabetização e a pirâmide educacional.
- IV. Função de produção agregada e crescimento não-explicado da renda nacional.
- V. O objetivo e a medição da formação de capital humano.
- VI. Medidas da contribuição do ensino para o crescimento da renda per capita.
- VII. Ensino, experiência e diferencial de renda: algumas abordagens pioneiras.
- VIII. Relações entre custo e benefícios do investimento em ensino e treinamento no trabalho.
- IX. O conteúdo e o lócus da educação e sua efetividade econômica.
- X. Desenvolvimento econômico, estrutura do mercado de trabalho e a demanda por habilidades humanas.
- XI. Recursos para educação.
- XII. Planejamento educacional e critérios de decisão.

Pode-se apreender apenas com a leitura dos tópicos que o viés que marcava a discussão sobre o papel da educação e sobre a forma de promovê-la é conduzido para a afirmação de que a educação é um requisito fundamental para o desenvolvimento econômico e para a importância de os governos adotarem políticas explícitas para a ampliação do acesso da população ao ensino formal. Constam nesta lista três textos de Schultz.

Em sua obra Schultz (1969) define de muitas formas o Capital Humano e sempre procura relacioná-lo ao processo de crescimento econômico, identificando os mecanismos que podem levar à sua ampliação, seja pela via do investimento público, seja pelo caminho de decisão individual de investir em capacitação, em busca de melhores remunerações. Sua formulação teve grande impacto sobre a forma de encarar a educação, e até hoje é aceito em alguns campos o seguinte conceito:

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo. (...) Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital (SCHULTZ, 1969, *apud* PIRES, 2005, p. 76).

A teoria do capital humano recebe muitas críticas no meio educacional porque seu efeito mais nocivo tem sido o de despolitizar a educação, provocando a fragmentação do processo educacional e dos processos de conhecimento em geral, ao propagar uma educação que não permite a emancipação da classe trabalhadora, mas a sua submissão acrítica ao mercado neoliberal

(FRIGOTTO, 1995; GENTILLI & SILVA T., 1995; LEHER, 1998).

Na visão de Frigotto (1995), a definição de capital humano acima concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, sendo um investimento como qualquer outro. Desta forma, o processo educativo, escolar ou não, fica reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e produção. As diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda, são explicadas via educação.

Tal visão tenta escamotear as relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista; responsabilizando o próprio indivíduo pela sua formação, culpando-o pela falta de competência por não conseguir mobilidade social, como se o investimento pessoal garantisse lugar para todos na sociedade. Embora esse conceito permeie o mundo dos negócios principalmente, crescem as estatísticas de desemprego de pessoas com currículo invejável, construído com muito investimento, não só no Brasil, mas também na “grande potência” Estados Unidos.

Para Leher (2010) a teoria do Capital Humano foi o principal fundamento da educação básica na Ditadura, marcada por um obtuso tecnicismo educacional, que se oficializa na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB 5692/71. “Concretamente, o governo empresarial militar aumentou a oferta escolar, expandindo o ensino fundamental, mas o fez a partir da lógica de que os filhos dos trabalhadores deveriam receber uma educação mais rudimentar” (LEHER, 2010, p. 30).

O efeito nocivo dessa concepção está em submeter o espaço educacional e todo o currículo à lógica do Capitalismo, que passa a determinar que conhecimentos são considerados válidos/necessários para se inserir no mundo produtivo. Mundo produtivo esse que não equaliza as oportunidades, mas marginaliza a maioria da população. Lucro que não é devidamente distribuído, compartilhado, para que todos tenham as condições mínimas de sobrevivência, e sim se acumula numa classe pequena numericamente, mas bastante poderosa, porque possui os meios de produção, comunicação e liderança política.

O meio de inculcação ideológica, cultural e de poder que penetra na escola trazendo como determinante a concepção de educação para fins mercantilistas se dá pelo currículo, onde as escolhas são profundamente pessoais em relação ao bem comum, como defende Apple (2006). Para ele, o que chamam de “cultura comum” é a transmissão a todos de uma “cultura da minoria”. Com o auxílio da Sociologia da Educação é possível provar-se o seu argumento de que por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliações nacionais está uma perigosíssima investida ideológica.

Uma análise crítica e sociológica do currículo possibilita um entendimento de que a teoria curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar nem encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. Apple (2006) propõe inteligentemente a substituição do nosso antigo questionamento sobre currículo “*Que tipo de conhecimento vale mais?*”, de Spencer, para “*O conhecimento de quem vale mais?*”, revelando assim que a disputa no campo do currículo não é desinteressada, mas envolve escolhas pessoais, “afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (op. cit. p. 42).

Os educadores estão presenciando atualmente um grande esforço de exportação da crise econômica para as escolas, e querem convencê-los de que se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados, os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades desapareceriam quase que por completo. É preciso que se leve a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das relações desiguais de poder; negar isso é viver num mundo desvinculado da realidade. “O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do

mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada”. (MOREIRA E SILVA, 2006, p. 23)

Ao explicar como funciona a hegemonia na escola, Apple afirma que as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. Quer dizer, a hegemonia não é um treinamento aberto que pode a qualquer momento ser encerrado; é algo que satura profundamente a consciência de uma sociedade, “de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo” (2006, p. 39).

Em outras palavras, seria fácil se tivéssemos consciência das manobras hegemônicas, porque poderíamos nos livrar delas quando desejassemos, mas o que ocorre é que os mecanismos de regulação do Estado buscam formas de envolver as pessoas, cooptá-las, de forma que elas também fortaleçam a hegemonia. Um exemplo: Ball e Elliot (*apud* SANTOS, 2004, p.1153) têm demonstrado que as escolas e os professores imersos na cultura do desempenho vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Assim, terminam desde os primeiros anos da educação fundamental, a “treinar” os alunos para obterem bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo. Isso revela o quanto é difícil lutar contra a hegemonia, visto que nossos pares no espaço educacional inconscientemente cooperam para a sua manutenção; são cooptados pela ideologia dominante, tornando difícil a sua superação.

Outro conceito importante, o de Capitalismo Dependente, de Florestan Fernandes, auxilia-nos na compreensão da problemática da Formação Profissional no Brasil:

A construção deste conceito ocorre através da retomada dos conceitos marxistas de desenvolvimento desigual da economia e de desenvolvimento combinado... Este conceito evidencia-se como instrumental analítico para apreensão das determinações inerentes ao imperialismo, constituindo-se em uma importante referência para as análises das formações econômico-sociais situadas na periferia do capitalismo, abrangendo as contradições econômicas, políticas e socioculturais constitutivas do próprio imperialismo... Neste quadro a burguesia brasileira associa-se conscientemente à burguesia internacional para a manutenção de seus interesses econômicos e políticos, bem como, limita a participação dos trabalhadores com vistas a impedir qualquer possibilidade de construção de uma “revolução contra a ordem”, ou mesmo uma “revolução dentro da ordem” que não fosse controlada e consentida por seus quadros dirigentes.

Segundo Florestan, o imperialismo não se caracteriza como um vetor unilateral, dos países centrais para os países subdesenvolvidos; a relação de subordinação é de mão dupla. A burguesia tem uma subordinação ativa; ela é protagonista nessa relação. Essa relação de subordinação é vantajosa para a burguesia porque tudo funciona se os mecanismos de expropriação e exploração forem rígidos, e a taxa de mais valia permitir uma partilha entre as frações hegemônicas e subalternas. Para isso são necessários mecanismos permanentes de expropriação, isto é, tornar o trabalhador disponível para vender a sua força de trabalho (LEHER, 2010). Desta forma, reafirma-se a necessidade de discutirmos a relação entre Trabalho e Educação, e que rumos têm tomado as políticas públicas de Formação Profissional no Brasil.

Trabalho e Educação: Um projeto unitário de ensino médio

Saviani reconhece que a existência humana não se constitui de uma dádiva natural garantida pela natureza, mas sim pela produção do próprio homem: “Ele forma-se homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (2007, p. 154).

A existência humana não é uma dádiva natural porque o homem precisa aprender a produzir a própria existência, e é nesse processo que ele se forma, se constrói. Deste modo, é possível compreender que a educação é tão antiga quanto a existência humana e que sustenta uma relação de identidade com o processo de trabalho, pois é no próprio ato de produzir que os homens aprendem.

Ciavatta (1993) afirma que quando falamos no trabalho como “princípio” educativo, não fazemos apelo ao seu sentido clássico de “ponto de partida” ou “fundamento” de um processo qualquer, “causa” ou premissa de um processo de conhecimento. Assumimos o termo no sentido de racionalidade. Trata-se assim de pensar o conceito a partir de uma concepção ontológica do ser, o que se opõe à tradição filosófica que separa razão e realidade e entende o racional como uma norma que se impõe ao ser para julgá-lo e opor-lhe uma regra superior. “O homem, como queria Aristóteles, é um ser (animal) político. O que significa que ele não apenas produz e consome, mas também decide sobre a produção e seu uso; ele se prepara, ele se educa para a vida política, para a função de dirigente em sua sociedade” (CIAVATTA, 1993, p. 7).

Gramsci vê na educação uma dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade e apresentou uma das mais consistentes propostas para organizar a cultura no mundo capitalista, delineando o projeto da Escola Unitária. O “princípio unitário” relaciona-se à luta para a igualdade social, para a superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados. Ao delinear o “programa escolar” que deveria servir de guia para a organização de um centro de cultura integrado à luta ideológica para a conquista da hegemonia, Gramsci assinala que o princípio unitário ultrapassa a escola como instituição: “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá, por isso, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo”.

A escola em crise não podia mais responder às exigências advindas com as mudanças econômicas, sociais e políticas do mundo industrial e, por isso, era preciso encontrar um novo princípio educativo. Frente a essa crise, Gramsci identifica pelo menos três tendências para a organização da escola, com as quais polemiza: a “escola ativa”, a tendência à proliferação de escolas profissionais, a escola única do trabalho. Segundo Dore (2010), *Gramsci entendeu que a educação torna-se dimensão estratégica na luta pela transformação social*.

Gramsci busca definir uma formação que propicie às classes subalternas não apenas obter qualificações técnicas que lhes permitam se inserir no mundo produtivo como também adquirir uma sólida formação geral que lhes possibilite ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade. O princípio da escola unitária é o princípio do trabalho, formulado em estreita relação com a escola humanista e com sua perspectiva de formar dirigentes. Mas a ideia de trabalho não significa cingir a educação ao trabalho da fábrica, mas partir da “técnica-trabalho” para atingir a “técnica-ciência” e a “concepção histórica e humanista”. Esse é o seu princípio para formar o “dirigente”, isto é, especialista e político. Para Gramsci, portanto, a formulação de uma proposta para a educação que integre um programa político em direção à igualdade social é referência para a

crítica às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que se exprimem nas diversas instâncias da sociedade e da cultura, como também na escola. Refere-se à luta pela unificação do ser humano como possibilidade de realização (DORE, 2010).

A escola tradicional sempre pretendeu educar separando o homem dirigente do homem produtor, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Para Gramsci, muitos séculos se passaram até que se recuperasse “a perspectiva unitária da formação do homem político e produtor ao mesmo tempo,... [que] liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político” (*apud* CIAVATTA, 1993, p. 8).

Finalmente, voltando ao centro da discussão desta pesquisa, para Ramos (2008) o trabalho é princípio educativo no ensino médio no *sentido histórico*, à medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é princípio educativo no ensino médio no *sentido ontológico*, na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Complementa a autora que essa perspectiva de formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral.

Insistimos, por ora, que o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros (RAMOS, 2008, p. 9).

Discussões atuais sobre o ensino profissional: decretos 2208/97 e 5154/2004 – O que foi revogado?

Os vínculos entre Trabalho e Educação têm sido pesquisados e debatidos nas últimas décadas. O Grupo de Trabalho da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) mantém atualizado esse campo de pesquisa e reflexão. Várias publicações têm alimentado a formação dos alunos e professores nos cursos de magistério, graduação e pós-graduação. Uma dessas vertentes de pesquisa tem como foco principal de análise as questões relacionadas ao Ensino Médio Integrado, que propõe a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio de formação geral. O grupo é composto por diversos intelectuais da área, dentre eles Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, que organizaram o livro “Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições” (2005). Sua obra compreende artigos de debate teórico, político e relacionados à prática social, direcionados a todos os que têm o compromisso de romper com a desigualdade social e educacional no país. O livro constitui uma importante contribuição para

a construção de uma política de educação básica e profissional que integre trabalho, ciência e cultura, visando ao rompimento e à superação da divisão entre educação básica/educação profissional.

Introdutoriamente, os autores fazem um balanço da escola pública brasileira, bem como das desigualdades sociais e educacionais resultantes do Capitalismo, de forma sintetizada, referindo-se para isto, aos clássicos da literatura brasileira como: Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes. Em seguida, são analisados os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, do governo Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2001) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 - 2010), respectivamente, que tratam de regulamentar a educação profissional da LDB 9394/96, no que tange ao artigo 42: “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

O grupo de trabalho também promoveu um Colóquio na Fundação Osvaldo Cruz (FioCruz/Rio de Janeiro), em novembro de 2010, reunindo diversos estudos recentes produzidos no Brasil (dissertações e teses) sobre questões voltadas para o ensino médio integrado. Na ocasião, Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto (LEAL NETTO), da Universidade Federal da Bahia, apresentou sua dissertação de mestrado “A educação profissional integrada ao ensino médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho”, defendida em 2010, a qual nos auxiliará a avaliar em que medida a revogação do primeiro decreto pelo segundo realmente põe fim à fragmentação no ensino profissional de nível médio, que é a bandeira de luta dos educadores citados.

Durante os anos de 1995 a 2002, o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), da coligação PSDB-PFL, e teve como principal bandeira de eleição (1994) e reeleição (1998), a estabilidade econômica e o controle da inflação. Portanto, seus mandatos foram marcados por uma série de medidas neoliberais, das quais se pode destacar: a redução da participação do Estado na economia com a privatização de diversas empresas estatais; a flexibilização e a desregulamentação do mercado de trabalho com a precarização legal da contratação de trabalhadores e a manutenção das altas taxas de juros ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, com destaque para o capital volátil, especulativo; medidas estas que contribuíram para o processo de subordinação do Brasil ao capital internacional e para o agravamento da sua dependência em relação aos centros hegemônicos do capitalismo (LEAL NETTO, 2010).

No que tange as reformas de base educacionais, o governo FHC foi marcado por reprimir de forma sistemática as propostas da LDB 9394/96, discutidas durante anos por diversas organizações e instituições da sociedade civil preocupadas em gerar um projeto de educação de caráter democrático. Desde então, diferentes medidas legais foram sendo criadas sob a égide de um governo extremamente autoritário e que não apresentava nenhum projeto estável para a educação (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

De todos os embates nas medidas tomadas durante o governo FHC, nenhuma delas retrocedeu tanto quanto a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que serviu apenas para reforçar o dualismo existente na educação durante anos (independência entre formação geral e formação específica) e, que baseado nos interesses de capital e mercado, evidenciou a “pedagogia das competências para a empregabilidade”, de acordo com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Se por um lado a LDB estabelece a formação profissional integrada à formação geral sob os aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto nº 2.208/97 juntamente com a Portaria nº 646/97, vetaram a formação integrada, e regulamentaram formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (idem).

O Decreto nº 2.208/97 definiu em seu artigo 5º que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio, impedindo qualquer possibilidade legal de integração curricular entre a educação profissional e o ensino médio, ou seja, entre formação geral e formação profissional. Nesse sentido, negou o artigo 39 da LDB 9.394/96

que permitia essa possibilidade. Dessa forma, a educação profissional de nível técnico a partir de então, só poderia ser oferecida de forma concomitante, com matrículas independentes, ou de forma subsequente para aqueles que já tivessem concluído o ensino médio. Portanto, o princípio da independência e não o da integração entre os cursos de ensino médio e os cursos de educação profissional estava na base da referida reforma (LEAL NETO, 2010).

Cêa (2007, p. 7) define este decreto como “o mais perverso efeito para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada”.

Durante a campanha para eleger Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da república, as forças de esquerda prometeram reformas em vários setores para reduzir a desigualdade social e, na educação, a revogação do Decreto 2.208/97 era um dos principais objetivos do novo governo, mas o que se viu ao longo de mais de dois anos de mandato foi: “[...] a continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. No plano político, a cada dia aprofunda-se a divisão do campo da esquerda, que poderia dar uma base para mudanças nas estruturas que geram a desigualdade social e educacional”. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005)

Seguindo a lógica da independência e não da integração, em 14 de maio do mesmo ano, o então ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza editou a Portaria 646/97 que tratava da implantação dos princípios da reforma na rede federal de educação tecnológica, em um prazo de quatro anos. O mais surpreendente ao analisarmos essa portaria é a redução para o ano seguinte (1998) do número de matrículas no ensino médio na rede federal, segundo LEAL NETO (2010).

Mesmo apoiado política e juridicamente e apesar do comprometimento com os educadores, o governo do presidente Lula não revogou de imediato o Decreto nº 2.208/97. Segundo FRIGOTTO *et al* (2005), em 2003, durante o seminário “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, realizado em Brasília, forças políticas participantes interessadas na manutenção do Decreto nº 2.208/97, alegaram, entre outros motivos, ser a LDB insuficiente para assegurar a diversidade de projetos criados a partir deste decreto. As discussões entre a sociedade civil e órgãos governamentais durante o seminário foram polêmicas e repletas de contradições e disputas teóricas e políticas, que então revogaram o decreto anterior e deram origem ao Decreto nº 5.154 em julho de 2004.

Cabe ressaltar que apesar das alterações promovidas, o Decreto nº 5.154/04 não modificou completamente o anterior e, conforme Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005), foi alvo de muita contestação. O novo Decreto manteve as possibilidades de articulação entre a educação profissional e o ensino médio nas modalidades concomitante e sequencial de cursos já previstas no Decreto anterior e apresenta uma terceira opção de articulação:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; concomitante (...) e subsequente (...). (Decr. nº 5.154/04, Art. 4º, § 1º, Incisos I, II, III).

Constata-se a permanência da lógica da independência no governo Lula, pois logo após a promulgação do Decreto 5.154/04, houve a separação da Secretaria de Educação Básica (SEB), que ficou responsável pela política do ensino médio, e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que se tornou responsável pela política de educação profissional, ambas integrando o MEC. Mas, muito aquém dos pressupostos teóricos, a realidade parece estar longe de

oferecer de fato, uma educação unitária. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, em resposta a diversas instituições de educação profissional e tecnológica que questionaram a aplicação do Decreto, estabelece que: “A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma ‘concomitante’. O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica” (Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 5).

Assim, conclui-se que não há nenhuma prioridade em oferecer o ensino médio integrado, uma vez que cabe às instituições de ensino decidir qual tipo de articulação irão ofertar.

Considerações finais

Para Thompson (*apud* FARIA FILHO, 1998) é fundamental relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir. Nesse sentido, a análise detida dos decretos 2208/97 e 5154/04 nos permite identificar os mecanismos de expropriação e exploração da classe trabalhadora, que favorece o pacto da classe burguesa com os países centrais. Igualmente nos permite estar atentos às mudanças sociais que só são mudanças no discurso, cumprindo assim o nosso papel de educadores/intelectuais engajados na luta proletária, a qual tem na educação unitária uma possibilidade de confronto bem sucedido.

Referências Bibliográficas:

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*, 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CÊA, G. S. S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990*. 1ª. ed. Cascavel: Edunioeste, 2007, v. 1, p. 133-156.

ClAVATTA, M. F. *A escola do trabalho: história e imagens*. Tese de Doutorado, UFF, Niterói, 1993.

DORE, R. *Escola Unitária*. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/escola-unitaria>. Acessado em 20.08.2011.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 1998.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

GENTILI, P. & SILVA, T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Ed. Vozes: Petrópolis, 1995.

KUENZER, A. Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAL NETO, A. A. V. *A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho*. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2010.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza”*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da USP, 1998.

_____. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. In: *Revista Adusp*. Maio, 2005 (pp. 46-54). Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>. Acessado em 25.08.2011.

_____. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (org.). In: *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. (pp. 29 – 72), Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LIMA, K. A obra sociológica de Florestan Fernandes: capitalismo dependente e contrarrevolução preventiva. 6º Colóquio Internacional de Marx e Engels. Centro de Estudos Marxistas. Campinas: SP, 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/mesas-coordenadas/gt2/a-obra-sociologica-de-florestan-fernandes.pdf>.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 9ª. edição, São Pulo, Cortez, 2006.

MOTTA, V. C. *Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo*. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, 2007.

_____. O Banco Mundial, a pobreza e a ideologia do capital social. In: *Pobreza e Desigualdade na América Latina - Revista Ser Social* do Programa de Pós-graduação em Política Social/Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Serviço Social. Brasília/DF: SER Social, v.1, n.18, p.303-333, 2006.

PIRES, V. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. *Concepção do ensino médio integrado*. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acessado em: 22.08.2011.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: *Revista Educação e Sociedade*. v. 25, nº 89, (pp. 1145-1157), Campinas, 2004.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação, Unicamp*, v. 12, nº 34, Jan/Abr, (pp. 152-165), Campinas: 2007.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

SOUZA, D. B.; SANTANA, M. A.; DELUIZ, N. *Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva no Brasil*. Quartet, Rio de Janeiro, 1999.

Referências Legislativas:

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º

graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004b.

ANÍSIO TEIXEIRA E O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: QUESTÕES EM DEBATE

Rosenery Pimentel do Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho aponta as reflexões e análises de uma dissertação de mestrado. Na qual o objetivo foi investigar a concepção de Sistema Nacional de Educação (SNE) em Anísio Teixeira apresentada em suas 12 obras, em um período que passa de (1922-1970) marcado por um processo de mudanças importantes na organização da educação, na defesa por um ensino público, na quebra de paradigmas educacionais, na definição do papel da escola, no ideal de homem e sociedade e da própria organização do estado brasileiro.

A problemática que emerge anuncia a necessidade de levantar as seguintes indagações: Quais concepções e conceitos foram elaborados por Anísio Teixeira em torno da constituição de um SNE no Brasil? Quais as relações entre os conceitos e concepções de Anísio Teixeira e o debate atual sobre o SNE? Essas indagações suscitam a necessidade de aprofundar o debate, nos atentado para as formulações colocadas, uma vez que toda política se configura num campo tênue de tensões, interesses, num processo intenso de correlações de forças (BALL, 2006).

O debate em torno da organização de um SNE no Brasil que se iniciou no final do Império e ganhou mais vigor a partir da República (1889), teve como principal desafio a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino primário, tarefa essa que não obteve sucesso e se faz presente como dilema ainda não superado, pois conforme Cury (2010, p. 20), “[...] o desafio de um sistema único de educação se radica na própria superação da desigualdade, o que não nos impede da consecução de normas comuns, além de normas específicas, afirmadas no ordenamento jurídico atual”.

Sendo assim, afirmar um Sistema de educação é reconhecer a necessidade de uma estrutura jurídico-política que amplie as possibilidades do Estado para com a educação e vise o alcance da oferta educativa, que assegure uma educação de qualidade e não seja reduzida “como bem qualquer, mercadoria vendável no mercado” (CURY, 2009, p. 735).

De acordo com Saviani (2008, p. 18) a tentativa mais próxima da constituição de um Sistema orgânico de educação se deu com a implantação dos grupos escolares na reforma de Instrução Pública de São Paulo entre (1890 e 1896). Essa reforma alcançou todos os níveis de ensino, contendo uma organização administrativa e pedagógica que contemplava elementos para a organização da educação na forma de sistema. Contudo essa reforma não se consolidou plenamente, influenciada por modelos políticos e interesses econômicos representados pela oligarquia cafeeira, fragmentou a organização educacional pretendida.

Desse modo, uma das questões elucidadas por Anísio Teixeira nos revela o campo de duplicidade vivido pelo Brasil entre o real e oficial em diferentes momentos de nossa história e que tiveram forte influência em nossa organização educacional.

Enquanto fomos Colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora, a independência não nos curou, porém do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nação de dupla personalidade, a oficial e a real. [...] Com a abolição e a República, entramos, porém em período de mudanças sociais, [...] e tem início a expansão do sistema escolar [...] Tivemos, pois, expansão, mas a imobilidade social, [...] ou seja, retirando qualquer atrativo ao sistema popular de educação, destinado a manter cada um dentro de seu status social (TEIXEIRA, 2011, p. 301-303).

As considerações elencadas colaboram para pensar a educação brasileira em um contexto ampliado, compreendendo que o entendimento da concepção de sistema, fundamentado em Anísio Teixeira, revelam em suas interpretações antecedentes históricos, políticos e sociais. Esse movimento anuncia a necessidade de refletir sobre os rumos da educação brasileira, com a devida atenção para as formulações colocadas, na busca de obter clareza de quais diretrizes defendemos e quais direções estamos definindo para educação brasileira.

Esse percurso histórico é refletido em nossos dias num movimento de rupturas e permanências, o que nos permite estabelecer uma ponte entre as suas formulações e as relações que nos desafiam na atualidade, compreendendo que:

Há presentes incendiados de fermento intelectual e presentes estagnados e inertes. É que nos primeiros o passado está vivo no presente e nos entre abre o futuro. Nos outros, depreciamos o presente e quedamos inertes na adoração do passado. Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, neste sentido de ponto de interseção entre o passado vivo e o futuro que vai nascer. [...] Cabe-nos [...] Tornar o presente compreensível a despeito de suas contradições (TEIXEIRA, 2011, p. 410-422).

Esse movimento nos move para o permanente exercício de deslocar o nosso olhar e dar visibilidade para outras possíveis direções, aguçando um espírito de desconfiança para as respostas prontas, indagando as nossas “certezas”, de maneira que as nossas interrogações constituam o desejo de conhecer e criar novas possibilidades de ação no campo das políticas educacionais.

2 QUESTÕES EM DEBATE

O recorte escolhido nesse estudo vem com a necessidade de reconhecer, a relação e aproximação de Anísio Teixeira com a temática e a sua relevância teórica e política na constituição do pensamento

educacional brasileiro. Observada a importância de suas contribuições, podemos tomar como exemplo um dos escritos de Lourenço Filho, no artigo “Imagem do pensador”, produção que compõe o livro: “Anísio Teixeira e ação”, em que vários autores comemoram o sexagésimo aniversário de Anísio Teixeira. Lourenço Filho expressa sua admiração pelo educador e define sua imagem como a do pensador, que assume uma posição filosófica preocupada em problematizar a realidade, finalizando seu texto com a singela homenagem:

Ao completar sessenta anos [...] de ser assim um impenitente otimista, apanágio dos homens tocados da graça de compreender, projetar e construir, sem que esmoreçam a confiança na força construtora do pensamento. Tais predicados é que fazem de certos homens grandes figuras morais, isto é, personalidades sem as quais não seriam exatamente os mesmos o seu meio e o seu tempo, se deles estivesse estado ausente e não exatamente os mesmos não só na hora que com eles passe, mas o futuro (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 166).

Esse relato permite refletir quanto aos sentidos e significados atribuídos a obra do educador Anísio Teixeira refletido na atitude de um homem preocupado em pensar os problemas da realidade educacional. Assim, podemos criar uma lente de aumento frente às definições que sustentam as teorias com relação ao Sistema de Educação. Por essa via, o que queremos é dar movimento à temática, fazendo uso das palavras de Nunes (1992, p. 16) “[...] Esse caminho de volta é, portanto, mais do que um simples retorno. É um avanço que renova o objeto de estudo e procura pensar simultaneamente as diversas faces do problema construído”. Destacamos as obras utilizadas em nossas análises no percurso do estudo:

Quadro I - RELAÇÃO DAS OBRAS DE ANÍSIO TEIXEIRA.

Nº

TITULO DA OBRA

ANO DA 1ª PUBLICAÇÃO

ANO DE PUBLICAÇÃO UTILIZADO

1

Aspectos Americanos da Educação & anotações de viagem dos EUA em 1927.

1928

2006

2

Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.

1934

2007

3

Em marcha para a democracia: à margem dos EUA

1934

2007

4

Educação para a democracia: Introdução à administração educacional

1936

2007

5

A educação e crise brasileira

1956

2005

6

Educação não é privilégio

1957

2007

7

Educação é um direito

1968

2009

8

Educação no Brasil

1969

2011

9

Educação e o mundo moderno

1969

2006

10

Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969

1969

2007

11

Diálogos sobre a lógica do conhecimento

Sem data

2007

12

Educação e universidade

Póstuma 1998

2010

Fonte: Coletânea Coleção Educadores- UFRJ quadro elaborado pela autora.

Vale ressaltar que a escolha por Anísio Teixeira é reflexo da sua representatividade no campo educacional, sua atuação no cenário político e como educador no âmbito nacional e internacional, ocupando cargos importantes a exemplo do cargo de inspetor geral da Bahia em 1924; diretor de instrução pública no RJ; participação na comissão do Ministério de Educação e Saúde em 1931. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932; nomeado Diretor do Departamento de Educação do Distrito federal em 1933; responsável pela criação da Universidade Federal do Distrito Federal; indicado a Secretário Geral de Educação e Cultura em 1935; tornou-se

conselheiro de Educação Superior da Organização das Nações Unidas (UNESCO) em 1946; inaugurou a “Escola Parque” o Centro Educacional Carneiro Ribeiro numa proposta de Educação Integral em 1950; foi Secretário Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES); assumiu a Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1951; integrou o debate da Lei de Diretrizes e Bases de 1961; ocupou a posição de membro do Conselho Federal de Educação em 1962; assumiu a presidência da Comissão Nacional do Ensino Primário e a Reitoria da Universidade de Brasília em 1964. Assim, sua Trajetória se estendeu por todas as áreas desde o ensino primário à universidade, marcando sua posição como um reformador estadista preocupado com os fins da educação brasileira, expresso por sua vida pública em defesa da educação e democracia.

Desde o início de sua carreira no campo educacional, Anísio Teixeira já manifestava, interesse pela organização da educação brasileira e a instituição de um SNE. Em 1925, viajou para Europa para observar os sistemas escolares, passando pela Bélgica, Espanha, Itália e França. Em 1927, descreve em forma de diário, sua segunda viagem aos EUA, o que resultou em sua primeira publicação no ano de 1928. É interessante a forma com a qual tenta capturar, nas entrelinhas as visitas às instituições e aos sistemas escolares, demonstrando o seu deslumbramento pela América e o seu forte enraizamento com as aspirações da teoria de Dewey. Nunes (2010, p. 51), afirma que: “nas obras de Anísio, seu objetivo é [...] divulgar de um modo didático o pensamento de Dewey e usá-lo como base legitimadora para sua ação educacional”. Demonstra um viés político inclinado aos regimes descentralizados como ideal de liberdade e justiça, combatendo às restrições estabelecidas à democracia brasileira.

Identificamos em suas obras várias reflexões sobre a educação brasileira e sua organização e observamos, ao longo de suas produções, um inconformismo diante das lacunas reproduzidas na educação pública do País. Anísio Teixeira buscou afirmar o estado democrático como horizonte possível para a consolidação das instituições e serviços públicos, de modo que não ficasse a deriva das influências imediatistas e das decisões paliativas dos governos. “Devemos procurar dar à educação uma direção que a coloque a salvo das invertidas da politicagem e, conjuntamente, lhe resguarde a independência e a liberdade, para se desenvolver dentro das próprias forças que deve representar. [...] Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (TEIXEIRA, 2007a, p. 59).

Discutir a ideia de SNE implica em reconhecer os dispositivos que tensionam esse processo. A história da educação no Brasil esteve marcada por um processo de desigualdade e fragmentação das

políticas educativas, reforçada pela resistência a um projeto democrático de educação e a articulação de um sistema público de ensino, incorporando ao longo da história verdadeiros dilemas na relação entre qualidade e quantidade, público e privado e nos processos de centralização e descentralização, concentrando grandes desafios à dinâmica interna do Sistema educacional.

Cabe ressaltar que, “Anísio foi um aprendiz da democracia, [...] que soube enfrentar vigorosamente os seus limites e se empenhou em ampliar a participação dos diversos setores da sociedade na vida cultural” (NUNES, 2000, p. 596). O movimento realizado por Anísio Teixeira incluiu realidades diversas e a sua ação foi construída na mediação desses contextos.

2.1 Qualidade e Quantidade na educação

A questão que envolve a tensão colocada entre a quantidade e qualidade, no âmbito educacional passa a ser foco de preocupação na medida em que o Brasil inicia seu processo de desenvolvimento industrial, tornando a escola locus privilegiado para o progresso e a instauração de uma nova ordem. Uma das questões centrais que marcaram esse processo foi a necessidade de criar oportunidades de escolarização elementar para o grande contingente de analfabetos existentes no País. É o que Jorge Nagle (1974) chama de “entusiasmo pela educação”. Nesse primeiro momento a ênfase recai sobre a quantidade, pois segundo Carvalho (2003) o analfabeto representava um “freio para o progresso” a expansão educacional era entendida como nacionalização do ensino, a difusão dessa demanda configurou um processo aligeirado e que não tratou a qualidade com o mesmo empenho.

Nesse contexto, Anísio Teixeira anuncia esse dilema em alguns dos seus escritos e vivenciado nas experiências que teve como Ministro da Educação ao longo de sua vida pública, exercendo, por duas vezes, a secretaria de educação do Estado da Bahia no período de 1924 a 1928 retornado em 1947 a 1951 e, por fim, a sua segunda experiência de 1931 a 1935 quando assumiu a secretaria de educação no Distrito Federal no Rio de Janeiro.

Observamos que, mesmo com todo apelo com relação à expansão do ensino no País Anísio Teixeira já acentuava essa questão como insuficiente, acentuando em suas reformas educativas a necessidade de elevar a qualidade, de forma que a relação entre qualidade e quantidade não poderia significar projetos opostos. Em relatório publicado, quando Diretor Geral de Instrução Pública em meados de 1929, para reorganização do Sistema educacional baiano Anísio Teixeira argumentava que: “O grande problema do ensino, na Bahia, é a expansão do sistema escolar. Antes, porém, de encarar esse problema examinemos a qualidade da educação que as escolas existentes fornecem. Talvez as

oportunidades educativas sejam, não somente escassas e restritas, mas ainda contraproducente” (TEIXEIRA, 1929, p. 27).

Desse modo, a sua experiência no Estado da Bahia, era refletida no grande déficit do ensino em que as condições objetivas para o desenvolvimento desse ensino, não cumpriam a sua função, uma vez que em “cada 1.000 crianças de idade escolar apenas 200 frequentavam alguma escola; apenas 30 concluíam o ensino primário; apenas 7 obtêm educação secundária; e apenas 2 têm o benefício da educação Superior” (TEIXEIRA, 1929, p. 27).

Com isso, as suas análises traziam para o foco a necessidade da expansão, mas com exame apurado das condições para garantia da efetiva da qualidade do ensino público. Em seu livro *A educação e a crise brasileira* de 1956, ressalta que a inserção do Estado interferindo nas questões educacionais a partir de do século XIX, inicialmente para oferecer um mínimo de educação escolar necessários a vida moderna, o mínimo se torna compulsório e passa a ser peça chave para que o cidadão exerça suas funções no Estado democrático e industrial.

O processo educacional mantinha uma educação de classe, assumindo um caráter seletivo pautado nos padrões econômicos. Assim, a oferta educacional assegurava o mínimo necessário para o atendimento das demandas do mercado e as oportunidades educativas reforçavam um sistema de privilégios mediante as condições sociais, desse modo Anísio Teixeira:

Era contra: a educação como processo exclusivo de formação de uma elite; o analfabetismo; a ausência, a evasão e a repetência da criança na escola; a falta de consciência pública para situação tão grave; a desvinculação do ensino médio das exigências da sociedade moderna; a seletividade extrema no ingresso às universidades; o esvaziamento do ensino superior e a dispersão de esforços pela multiplicidade, nesse nível de ensino, de escolas improvisadas ao invés da expansão e fortalecimento das boas escolas (NUNES, 2000, p. 20).

Sendo assim, a concepção de qualidade defendida por Anísio Teixeira, buscava dar visibilidade à educação como direito e assume uma postura política e democrática, “já não podemos limitar-nos ao tranquilo esforço de ensinar a ler, escrever e contar, multiplicando rotineiramente as escolas” (TEIXEIRA, 1971, p. 284). Ou seja a educação do “mínimo” não pode ser considerada suficiente ou satisfatória para a população.

Desse modo, sua luta se constituiu na formulação e implementação de uma política diretora, na busca de compor um planejamento sistemático das ações para o desenvolvimento do sistema de ensino, compreendendo que:

A ideia de que se educa de qualquer forma, debaixo das árvores ou em casebres e galpões, é um dos resíduos mais alarmantes da velha ideia, puramente intelectualista do ensino, ideia em que a educação popular se reveste das roupagens míticas da alfabetização Salvadora. Em pleno Rio de Janeiro, vemos registradas gravemente nos jornais, todos os dias, notícias espantosas de fundações de escolas sem prédio, sem instalação, em salas cedidas, em águas-furtadas verdadeiras “favelas escolares” [...] São sobrevivências inevitáveis da mentalidade de “paternalismo”, “filantropia” e “proteção aos pobres”, que nos ficaram das idades em que se julgavam imóveis as classes e intransferíveis os seus direitos e privilégios (TEIXEIRA, 2007a, p. 238).

Em suas análises, essa era uma visão simplista e reducionista de se fazer educação no País e se tornava cada vez mais necessária a ação do poder público para com a educação assumindo, inclusive, princípios fundamentais no financiamento escolar como a constituição de um fundo permanente que acompanhasse as demandas escolares e a constituição de orçamento ordinário da educação pública, reduzindo, assim, o estigma de uma escola que serviu como nivelamento econômico e político para focar num processo de equalização das oportunidades educativas.

É interessante observar, nesse contexto, que em meio ao ambiente de discussões que se promovia da década de 1930 em torno da democratização do ensino e da defesa de uma escola pública para todos, com a formulação do Manifesto dos Pioneiros, a V Conferência de Niterói que se transformou numa proposta de ante projeto para o capítulo sobre a educação à Constituição de 1934, bem como a criação de instituições importantes como o Ministério da Educação e Cultura, que configurou espaço estratégico no controle e na implementação de programas educacionais e mesmo com a institucionalização da Constituição de 1934, não alcançávamos as condições necessárias para resolver o problema da educação nacional, pois o capítulo aprovado ainda reservava algumas contradições.

Em uma carta de Anísio Teixeira a Fernando Azevedo é possível notar que o momento não é satisfatório e o clima que ainda permanecia tinha o caráter de “luta”.

Rio, 6 de junho, 1934.

Meu querido Fernando: [...] Aqui chegado, nos empenhamos em campanha tão viva, junto à Constituinte, para fazer vingar as ideias da V Conferência de Niterói, que não me sobrou vagar para a longa exposição que lhe desejava. [...] **terminado o mais acesso da luta, não sei se não nos devemos dar por satisfeitos**, de tal modo, apesar das investidas da rotina e dos interesses, as ideias principais vieram a ficar vitoriosa. [...] O capítulo da Constituinte contém o máximo que podia, no momento, triunfar, em parte, o que perdemos, **uma vez que uma campanha mesquinhíssima mais uma vez pretendeu ferir a renovação educacional** com a increpação de que o grupo que o sustenta tem outros interesses além do bem público. [...] Como ambiente geral, **sinto**,

entretanto, que continuamos a lutar com a hostilidade, a indiferença ou a incompreensão. Sem dizer nada dos interesses feridos e dos não atendidos. cp.Cx 32,10 (VIDAL, 2000, p. 28, grifo nosso).

Dessa feita, as afirmações de Anísio Teixeira reforçavam o ambiente de disputa e os embates constituíam um campo doutrinário político pedagógico na educação. Essa polarização de interesses e concepções reafirmava o espírito de luta, traduzido por ele, conforme afirma Carvalho (2003, p. 100) Anísio Teixeira representava o que ela denomina como “zona de pensamento perigoso”, assim a polarização de ideias entre Renovadores e Católicos demarcava um embate de posições. No caso de Anísio Teixeira, embora a sua gestão tenha refletido resultados e avanços significativos, teve a sua obra combatida e silenciada por forças conservadoras que apoiavam um projeto de modernização autoritário e tinham as formulações de Anísio Teixeira como uma ameaça.

Dessa forma Anísio Teixeira apontou em suas análises que a educação brasileira evidenciou um processo de expansão desordenada.

A ideia de treinamento para o trabalho, aliada à extensão do ensino a todos, resultou, na prática, em um programa de menos educação a maior número de alunos. Além da redução de curso primário, logo surgiu, para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar, e, por fim, a redução do período de formação dos professores (TEIXEIRA, 2007b, p. 125).

Assim, a transição do sistema dual para a integração dos sistemas de ensino, não significou maior qualidade na educação, de acordo com Araujo (2005, p. 8):

Foram construídos e circulam simbólica e concretamente três significados distintos de qualidade um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido com o número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Podemos observar que, os processos vivenciados por Anísio Teixeira refletem principalmente o primeiro e o segundo significados apontados por Araujo (2005). Dessa forma a organização do Sistema educacional brasileiro, no que tange a sua expansão e qualidade, esteve longe do ideal. A educação do mínimo constituiu um quadro excludente, classificatório, em que o passo que demos para romper com a educação de alguns poucos, para educação de todos, instituiu barreiras ao processo educacional, que foi marcado pela ambiguidade de interesses em torno do projeto educacional e de sua orientação. Assim, essas inflexões reforçaram uma lógica de separação entre a qualidade e a expansão do ensino no Brasil.

Dessa forma, é possível perceber que para Anísio Teixeira os processos que envolvem a qualidade da educação e os aspectos relativos à quantidade, só seriam concretizados se fossem pensados de forma articulada. A democratização do ensino e a constituição de um sistema escolar de qualidade incluiriam a redefinição de políticas que articulassem insumos e processos, que tomassem a educação como direito fundamental. Nesse universo as proposições de Anísio Teixeira reafirmaram em seu livro *Educação no Brasil* de 1969 que temos de realizar as “[...] reformas de base” e esse é o desafio posto, ainda hoje, para nossa realidade educacional e para consolidação de um Sistema Nacional de Educação.

2.2 O Público e o Privado na Educação

O conflito existente entre o público e o privado na educação brasileira marcou um ambiente de disputa na República, presente nas Constituintes brasileiras, manifestada por diferentes demandas, representadas por interesses financeiros e doutrinários. As discussões se destacaram em torno da laicidade, da liberdade do ensino, do papel do Estado e do financiamento da educação no País. Esses aspectos instituíram sistemas paralelos de educação, influenciando diretamente o processo de democratização do ensino.

No texto do Manifesto dos Pioneiros de 1932 fica explícita essa dualidade marcada por um processo de exclusão das oportunidades educativas, em que o ensino privado se afirma como elemento constitutivo no processo educacional brasileiro, uma vez que:

Montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia a classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares (BRASIL-MEC, 2010, p. 54).

Nesse modelo a educação pública foi reduzida e o ensino particular valorizado como melhor que a educação pública. Anísio Teixeira argumenta sobre os problemas da educação brasileira e chama a atenção para as simplificações que conferiram à educação uma visão fragmentada e parcial do problema. Em seu livro *Educação para democracia*, de 1934 reconhece a importância do Estado democrático para o desenvolvimento da sociedade e da educação, afirmando que: “a função do Estado democrático é manter os serviços educacionais, defendendo-os das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias” (TEIXEIRA, 2007a, p. 57).

Vale ressaltar que, até 1930, somente a educação primária, as escolas técnico- profissional e as escolas normais eram públicas, o ensino secundário acadêmico assumia caráter seletivo, destinado à

elite, de modo que a iniciativa privada particular tinha liberdade com relação expansão das instituições, sob controle federal ficando a cargo do Estado a manutenção de pouquíssimas escolas públicas, consideradas “modelo” (TEIXEIRA, 2007b, p. 129).

Nesse contexto, carregamos ao longo da história a dificuldade de distinção entre o público e privado nas relações estabelecidas entre o Estado e a Igreja, constituindo uma separação muito mais aparente do que real. Mesmo com o momento fértil que configurou a Constituição de 1934 na reorganização educacional do País, observamos que sua ação foi limitada nesse aspecto, embora tivesse apresentado um capítulo próprio da educação, prescrevendo passos importantes no contexto educacional, como o reconhecimento da educação como direito de todos e a indicação da construção de um Plano Nacional de Educação (PNE) sob a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa Carta representou um avanço com relação à Instrução Pública e uma ampliação da matéria educacional, mas reafirmou, em seu texto, as subvenções ao ensino privado, o que permitiu a elevação do interesse privado, no campo do interesse público.

Em um resgate histórico feito por Anísio Teixeira em seu livro *Educação no Brasil* de 1969, podemos perceber em sua visão as distorções ocasionadas por esse processo.

Com a Revolução de 30, começa a expansão da classe média brasileira. Essa expansão se faz, sobretudo, pela educação, pela escola não popular, isto é, a escola secundária e superior. [...] A nossa sociedade substituiu a aristocracia de títulos hierárquicos pela de títulos de ilustração, pela aristocracia do “doutor”. Um sistema privado considerável de educação acabou por se construir para fornecer tais títulos de ascensão social. [...] Mantém-se deste modo o caráter aristocrático da educação nacional (TEIXEIRA, 2011, p. 250).

Desse modo os interesses privados estiveram presentes na disputa pelo controle educacional marcando e definindo o rumo das políticas educacionais. Anísio Teixeira em seu livro *Educação e a crise brasileira* de 1956 traçou um panorama geral do cenário educacional do País evidenciando que, entre os anos finais da década de 1920 e na década de 1930, passamos por duas fases importantes: um primeiro momento que se caracterizou pela recuperação da escola e busca de renovação dos métodos e a implantação de um novo modelo de educação no País, num movimento de valorização da escola primária e organização dos demais níveis de ensino.

No segundo momento vivenciamos um momento de instabilidade, tensionado pela reação de um confuso tradicionalismo, houve um desprezo para os ideais renovadores, assim: “A educação que fora o setor mais sensível para a luta entre o novo e o velho constituiu-se o grande campo para a derrota do que já havia de melhor no País [...] entramos em uma fase de condescendência para com

os defeitos nacionais que raiou pela inconsciência” (TEIXEIRA, 2005, p. 56).

A partir desse cenário é possível perceber que o processo educacional se organizou no Brasil nesse paralelo que se caracterizou entre o público e privado, sofrendo ao longo dos anos reconfigurações de acordo com as transformações nas orientações estatais, nos modelos políticos e econômicos que trouxeram para essas relações novas reordenamentos e interesses.

Nesse percurso da história, a organização da educação brasileira e a consolidação de um SNE construíram um caminho de rupturas no que se refere à organização do ensino no nosso País com a divisão de interesses entre o público e o privado que estabeleceu uma estrutura de ensino hierárquica, desarticulada, constituindo dois projetos distintos de educação em disputa e que ainda se mantém presente em nossa atualidade.

Dentre as discussões realizadas por Anísio Teixeira a reconstrução educacional era vista por ele como um dever e em alguns dos escritos da obra *Educação e a crise brasileira* produzidos na década de 1950, identificamos algumas de suas definições quanto o problema educacional, sendo possível relacionar a partir desses destaques a questão entre o público e privado na educação.

Assim Anísio Teixeira afirma que o problema da reconstrução educacional é de duas ordens, o político e financeiro e o profissional. Desse modo destacou que o problema político se refere à falta de articulação entre as esferas: federal, estadual e municipal em dispor junto a comunidade a educação sistemática. A questão financeira estabelece estreita relação com as relações políticas, uma vez que depende das decisões e recursos designados pelas diferentes esferas do governo para assegurar o desenvolvimento educacional.

O segundo problema se refere aos aspectos da organização escolar centrado nos profissionais. Anísio Teixeira esclarece que essa seria uma tarefa para os professores e educadores, criando um ambiente de liberdade que pudesse definir os objetivos da escola brasileira, observada a diversidade e pluralidade das condições locais, permitindo que fosse parte do processo e não meros executores das determinações rígidas e uniformes previstas na Lei.

Sendo assim, a conjuntura educacional que Anísio Teixeira debatia revela para nós problematizações que se assentam em nosso presente, as questões políticas, financeiras e profissionais atravessaram o debate do público e privado, evidenciando a lacuna histórica quanto aos aspectos de organização política entre os entes federados, pois ainda enfrentamos dificuldades

na implementação concreta de um regime de colaboração, questão já projetada nas discussões de Anísio Teixeira.

Nesse bojo, se faz presente as questões do financiamento do qual optamos por um regime de percentagens tributárias em que, desde a Constituição de 1934 vem demonstrando sua fragilidade do ponto de vista da vinculação dos impostos, passando por momentos de vinculação e desvinculação desses recursos ao longo das constituições, sendo restabelecida e mantida na década de 1980, mas com dificuldades quanto a aplicação real dos recursos em educação.

Esses elementos se afirmam nas argumentações de Anísio Teixeira quando admitiu que: “Sem um amplo financiamento, garantido pela União e facilitado aos estados e municípios, jamais lograremos construir os sistemas escolares necessários a nossa população crescente. [...] a educação de um povo, entretanto, é o mais amplo empreendimento das sociedades humanas. E os recursos têm de aparecer e acompanhar essa amplitude” (TEIXEIRA, 2005, p. 284).

Desse modo, é fundamental o cumprimento das exigências financeiras para com a educação pública, bem como definir uma clara distinção da educação pública e particular de maneira que, a educação privada não possa manter o equívoco de cumprir deveres que pertencem à educação pública (TEIXEIRA, 2005). De acordo com as análises de Pinto (1998, p. 192):

[...] O modelo de desenvolvimento econômico no Brasil é de natureza concentradora, tanto em termo de distribuição de renda entre classes sociais como em regiões geográficas [...] o grande desafio da administração pública no Brasil é fazer com que o excedente extraído da exploração do trabalho humano que vai para via impostos e contribuições, nas mãos do Estado possa retornar ao cidadão que mais dele necessita e com a menor perda de no percurso.

Assim, o embate entre o público e privado apresentaram, ao longo da história da educação no Brasil, desdobramentos que se reconfiguraram a partir das posições assumidas pelo Estado e pelos interesses que privilegiaram o ensino privado em detrimento da educação pública, conservando essas posições na estruturação do sistema de ensino e no aparato legal.

2.3 A Centralização e Descentralização educacional no contexto brasileiro

O debate em torno do processo de centralização e descentralização que compõe a política educacional brasileira não é novo, vem se reconfigurando desde a independência do Brasil e com a instituição das reformas educacionais. Podemos tomar como marco nesse processo, o Ato Adicional de 1834 que incorporou uma nova organização de ensino no País, delegando às províncias a

atribuição de legislar e promover a instrução nas escolas primárias e secundárias, compreendendo como competência: “Art. 10. compete às mesmas Assembleias Legislar [...] § 2º Sobre a Instrução Pública e estabelecimentos próprios a promovê-las, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros [...] estabelecimentos que para o futuro forem criados por Lei Geral” (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1994, p. 807).

Podemos dizer que essa medida teve resultados negativos, uma vez que a partir desse ato a ideia de um Sistema de educação perdeu sentido com relação à ideia de unicidade, já que cada província teria que sua própria organização gerando um clima de disputa e desigualdade.

As produções de Anísio Teixeira apresentam a defesa por uma perspectiva de descentralização da educação, indicada por meio das várias intervenções realizadas por ele no campo educacional. Para compor esse diálogo destacaremos algumas passagens identificadas em suas obras com foco maior no livro *A educação e a crise brasileira* de 1954 em que Anísio Teixeira retratou com maior profundidade uma análise da realidade educacional, relacionando as rupturas e o processo de reconstrução educacional, destacados por um momento de tensões e ao mesmo tempo espaço fértil para a difusão do seu pensamento e de suas realizações, abarcando um grande debate em torno da escola pública, da ciência, da democracia e do Estado.

Desde a sua primeira obra retratada em *Aspectos americanos de educação anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*, quando Anísio Teixeira, apoiado pelas teses de Jhon Dewey, apontou uma reflexão a respeito do modelo educativo e das relações entre democracia e educação, já é possível identificar sua crítica com relação à educação compulsória, ou seja, para ele a educação “deve significar uma libertação e não uma compulsão” (TEIXEIRA, 2006, p. 34).

Desse modo Anísio Teixeira já se identifica com as experiências do *Self-government*, que confere autonomia aos municípios para com relação a gestão da educação, vendo essa organização como possibilidade para assumir uma perspectiva que pudesse conceber a educação dentro de uma visão ampliada de democracia, em combate a tradição privatista e mandonista que formou e se constituiu a sociedade brasileira.

Assim Anísio Teixeira ao discutir a necessidade de uma nova política educacional, em seu livro *Educação não é privilégio* de 1957, define:

A descentralização educacional que assim propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e

dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários (TEIXEIRA, 2007b, p. 69).

Essa afirmação nos fala de um projeto de nação e de uma reforma educativa que se articulava a uma reforma política ampliando, assim, os processos educacionais e o fortalecimento da democracia no País. Assim Anísio Teixeira criticou a desarticulação dos poderes governamentais, que tornou o processo fragmentado e com consequências para a organização educacional. Em sua proposição indicou a organização de um plano unificado de ação, em que os três poderes pudessem, numa ação coordenada, unir seus recursos, para o desenvolvimento das escolas.

Nesse sentido podemos resgatar um de seus artigos: “A educação que nos convém” que compõe o livro “A educação e a crise brasileira”. Esse texto oferece uma visão contextualizada de como se constituiu a educação nos países desenvolvidos e no Brasil afirmando que:

As contradições entre estas novas necessidades educativas e o velho conceito mítico e absoluto da escola bem-em-si-mesmo e que está a levar o Brasil a atual conjuntura educacional, de diluição e inorganicidade progressiva de suas escolas [...] estamos a enganá-los, a uns e outros, com a ampliação puramente de oportunidade educativas, multiplicando os turnos de escolas que chegamos a ter organizadas e que assim ficam desorganizadas, e improvisando escolas sem as condições imprescindíveis para o seu funcionamento e, portanto, intrinsecamente desorganizadas (TEIXEIRA, 2005, p. 208).

Desse modo, a educação que nos convém não é a educação do mínimo como suficiente. Em nosso percurso histórico acumulamos lacunas no processo educacional em que a descentralização e a autonomia se constituíram desafios para a democracia e para a implantação do regime federativo no País, efetivando um processo de fragmentação com relação o reconhecimento nacional da educação brasileira como Sistema.

Nesse sentido, a descentralização defendida por Anísio Teixeira ultrapassava a formalização de uma organização política, mas se vinculava a efetivação da democracia, na sociedade e na educação considerando que as relações entre o processo democrático e a educação incluem processos de transformação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas nesse estudo revelam como o pensamento de Anísio Teixeira continua atual frente às problematizações dos sentidos da educação e os desafios que ainda persistem na busca de superar as tendências de exclusão, privilégios e desigualdades, refletidas na atual organização

educacional de valores muito mais competitivos do que colaborativos, para consolidar uma educação em que os processos de expansão possam alargar as oportunidades educativas com qualidade.

Na avaliação feita por Anísio Teixeira a organização da educação nacional incluiria uma reforma radical nas Leis e na organização do ensino brasileiro. Para ele seria necessário assegurar condições para a distribuição das responsabilidades educativas entre os entes federados, criar formas para a redução da divisão colocada entre os níveis de ensino primário, secundário e superior para promover a continuidade do Sistema educacional, fixando uma organização que qualificasse a estrutura do ensino, dos processos, métodos educacionais e das condições de trabalho do professor. Nesse processo previa a mobilização de recursos financeiros para a educação pela via da cooperação, na qual sugeriu a criação de fundos de educação, administrados por conselhos com autonomia financeira e técnica (TEIXEIRA, 2005). Esses elementos fundamentam sua visão com relação à constituição do SNE e a definição de competências entre os três poderes federal, estadual e municipal, buscando a organização e articulação das políticas educacionais.

Com isso, os aspectos que envolvem a definição do papel do Estado no arranjo federativo requerem articulação das relações intergovernamentais, no intuito de consolidar os mecanismos de cooperação. Desse modo, afirmar um Sistema uno na diversidade, conforme sinalizou Anísio Teixeira requer problematizar os limites e as perspectivas para o alcance de uma equidade federativa.

Dessa forma as tensões destacadas no âmbito das políticas educacionais compõem barreiras para a construção de um SNE, e vem ao longo desses anos constituindo limites à consolidação da educação pública quanto aos aspectos econômicos, políticos, legais e ideológicos.

Podemos dizer que as proposições de Anísio Teixeira nos reafirmam que os rumos da educação se definem na escolha de um projeto político, em que exercitar a capacidade de diálogo com as múltiplas posições, não significa reproduzir ou compactuar com os impasses e controvérsias que emergem para a organização do SNE.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, R. P. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação jan. 2005.

BALL, S. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico- social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Educação & Sociedade Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BRASIL, **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo.** (MEC- Coleção Educadores) Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CAMPANHOLE, H. L.; CAMPANHOLE, A. **Constituições do Brasil.** Editora Atlas, 11ª ed. São Paulo, 1994.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República e outros ensaios** EDUSF, 2003.

CURY, C. R. J. **Os desafios da construção de um sistema Nacional de Educação** in: _____ conferência Nacional de Educação CONAE, 2010- Reflexões sobre o Sistema Articulado de Educação e o Plano nacional de Educação INEP, 2009 p.11-31.

_____. **Desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

LORENÇO, F. M. B. **Imagens do Pensador.** In: _____. Anísio Teixeira: pensamento e ação por um grupo de professores e educadores brasileiros. Coleção retratos do Brasil. Editora civilização brasileira S.A Rio de Janeiro 1960.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** SP 1974.

NUNES, C. (Org.) **Coleção Educadores Anísio Teixeira-** Brasil MEC Ministério da Educação e cultura Editora Massangana, 2010.

_____. **A poesia da ação. 01 ago. 1991. 2v. 610p.** Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

_____. **O passado sempre presente.** São Paulo. Editora Cortez, 1992.

PINTO, M. de R. **Implicações Financeiras da Municipalização do ensino de 1º Grau**. 01 jul. 1989. 1v. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**- 2º. ed. Campinas SP, 2006.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema** 10º ed. Campinas São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação, suas fases e seus problemas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.56, n.124, out./dez. 1971. p. 284-286.

_____. **A Educação e a crise brasileira**. (Org.). Clarice Nunes, RJ. UFRJ. 2005.

_____. **Aspectos americanos de Educação anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. (Org.). Clarice Nunes, RJ. Ed. UFRJ, 2006.

_____. **Educação não é privilégio**. (Org.). Clarice Nunes Rio de Janeiro, UFRJ. 2007b.

_____. **Educação no Brasil**. (Org.). Clarice Nunes Rio de Janeiro, UFRJ, 4ª ed. 2011.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**- (Org.). Clarice Nunes, RJ. UFRJ, 2007a.

_____. **Relatório de instrução Pública da Bahia**- Diário Oficial do Estado da Bahia- Arquivo CPDOC AT. pi.19.25.21.

UFRJ, **Editora**, Disponível em: <www.editora.ufrj.br>. Acesso em: 25 out. 10.

VIDAL, D. G. **Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista, EDUSF, 2000.

AS MUDANÇAS NO FINANCIAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO COM O FUNDEF E A DINÂMICA DE SEUS RECURSOS FISCAIS

Fábio Luciano Oliveira Costa

Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Email: fabiolucianocosta@usp.br

CAPES

Introdução

O objetivo principal deste artigo consiste na análise das transformações ocorridas no financiamento do ensino fundamental público, por meio da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), evidenciadas na dinâmica de seus recursos fiscais.

Para viabilizar a proposta central do trabalho, faz-se uma apresentação do processo de regulamentação do Fundo, que contou com a pesquisa em documentos legais, livros, teses, dissertações e artigos publicados em periódicos especializados referentes ao tema. Os dados quantitativos foram também coletados na Secretaria do Tesouro Nacional (STN), bem como nas referências bibliográficas.

A proposição de um Fundo contábil para o financiamento do ensino fundamental público foi feita com a apresentação pelo Executivo federal da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 233/1995.

Durante o processo de tramitação da Proposta, alguns deputados e senadores do Partido dos Trabalhadores (PT) acrescentaram emendas associadas à criação de um Fundo para toda a educação básica pública, as quais não foram levadas adiante naquele período (OLIVEIRA, 2009).

Atenuadas as divergências entre a situação governamental e a oposição, bem como as pressões exercidas por entidades como a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretário de Educação (CONSED), que levaram a ajustes na Proposta, mas mantendo sua essência inicial, em menos de um ano, a maioria parlamentar no Congresso Nacional obtida pelo Executivo, proporcionada pela coalizão governamental, aprovou em setembro de 1996, a Emenda Constitucional (EC) nº 14.

Além desta introdução, o texto conta com mais quatro partes. Na primeira, faz-se a apresentação do processo que regulamentou o Fundef. Em seguida, discutem-se os mecanismos referentes à complementação da União e ao valor aluno/ano. A terceira parte trata da dinâmica dos recursos fiscais associados ao Fundo, durante sua vigência em todo o território nacional. Por fim, as considerações finais apresentam os principais resultados do trabalho.

O processo de regulamentação do Fundef

A aprovação da EC nº 14/1996 determinou que os estados, o Distrito Federal e os municípios destinassem ao ensino fundamental público, pelo período de 10 anos, 60% dos 25% referentes aos recursos resultantes da arrecadação de impostos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), aplicados de acordo com o que foi definido nos arts. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Para cada estado e seus municípios, a distribuição de responsabilidades e recursos deveria ser efetivada por meio do Fundef, tendo como parâmetro o número de matrículas no ensino fundamental público nas respectivas redes de ensino (art. 60, §§ 1º e 2º, do ADCT), e fonte adicional de financiamento o salário-educação, dando nova redação ao art. 212, § 5º, da Constituição Federal (CF) de 1988.

Por parte da União, os problemas de inconstitucionalidade na aplicação do percentual mínimo a ser investido no ensino fundamental público foram resolvidos com as modificações introduzidas pela EC nº 14/1996, mediante a redução de sua participação de, pelo menos 50%, para no mínimo, o equivalente a 30% (art. 60, § 6º, do ADCT).

O termo equivalente, segundo Pinto (1999), significou que esse percentual não precisaria ser necessariamente associado à receita de impostos. Nesse sentido, a União poderia acrescentar recursos do salário-educação, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e de outras contribuições sociais para atingir

os 30% dos 18% constitucionalmente vinculados, retirando, assim, recursos da educação. Vale observar que, para os estados e municípios, o salário-educação permaneceu como fonte adicional de recursos.

Os gastos do governo federal para com esse nível de ensino passaram para 5,4% e não mais 9% da arrecadação de seus impostos vinculados à erradicação do analfabetismo e MDE fundamental público, incluindo a complementação de recursos por parte da União, para o caso dos Fundos nos estados (Distrito Federal) que não alcançassem o mínimo definido nacionalmente.

De 1996 a 2008, com o Fundo Social de Emergência (FSE), Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e a Desvinculação das Receitas da União (DRU), esse valor correspondeu a 4,32% (menos 20% de 5,4%) e, de 1994 a 1996, atingiu 7,2% (menos 20% de 9%), antes da modificação da CF/1988 (art. 60 do ADCT). Somente em 2011, foi extinta a DRU para a educação. Em valores nominais, de 1994 a 2007, os prejuízos para a educação com as desvinculações chegaram a aproximadamente R\$ 50 bilhões (DAVIES, 1999, 2008).

A EC nº 14/1996 buscou, por meio do Fundo, universalizar o ensino fundamental, mesmo sem a injeção de novos recursos e com a decrescente participação financeira da União, assim como regularizar o fluxo de repasses, evitando atrasos e até mesmo desvios.

Também pretendeu diminuir as diferenças de investimento por aluno/ano no âmbito de um mesmo estado; valorizar o magistério, uma vez que o Fundef subvinculou 60% dos seus recursos para o pagamento de professores do ensino fundamental “em efetivo exercício no magistério” (art. 60, § 5º, do ADCT); além de tornar mais transparente e eficiente os critérios do sistema de partilha e das transferências legais, por meio de uma pequena reforma tributária (ARRETCHE, 2002).

De acordo com a EC nº 14/1996, no prazo de cinco anos, os entes federados, progressivamente deveriam garantir um valor por aluno que pudesse estabelecer um padrão mínimo de qualidade no ensino definido em todo o país (art. 60, § 4º, do ADCT).

Ainda, determinou a disposição por meio de Lei Complementar (LC), da organização dos Fundos nos governos subnacionais, as formas de repartição proporcionais dos recursos, fiscalização, controle, bem como deveria apresentar a forma de cálculo do valor mínimo por aluno definido nacionalmente (art. 60, § 7º, do ADCT). Assim, o Fundef, criado pela EC nº 14/1996, foi regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, e pelo Decreto nº 2.264/1997.

O Fundef, segundo a Lei nº 9.424/1996, foi instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, constituindo-se em um Fundo de natureza contábil (art. 1º). Sob essa perspectiva, o Fundo impôs no país “a prática de realocação horizontal de recursos” (TORRES, 2003, p. 355), pois retirou verbas de alguns municípios para realocá-las em outros.

De acordo com a mesma lei, a implantação do Fundef ocorreu automaticamente a partir de janeiro de 1998, com contas únicas e específicas (art. 3º), no Banco do Brasil, em que o montante de cada Fundo estadual foi repartido no âmbito do próprio estado, proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental público (art. 2º, § 1º). Destaca-se que no Distrito Federal, a unidade federada se constituiu, ao

mesmo tempo, provedora e receptora única dos recursos do Fundef.

Por não terem percebido com maior clareza a forma de redistribuição dos recursos estruturada pelo Fundef, os governos subnacionais, conforme Martins (2009, p. 43), tiveram o ano de 1997, como prazo de carência, antes de implantar definitivamente a vigência compulsória do Fundo.

Segundo a Lei nº 9.424/1996, a antecipação para a implantação do Fundo estadual ou distrital poderia ser feita por meio de lei específica (art. 1º, §§ 4º e 5º), no ano de 1997, mediante a decisão das respectivas Assembleias Legislativas, o que ocorreu apenas para o estado do Pará, a partir de 1º de julho, no intuito de obter assistência financeira por meio da complementação da União.

Segundo o Decreto nº 2.264/1997, os recursos passaram a obedecer aos mesmos prazos das fontes primárias para a composição do Fundo, com fluxos semanais, decendiais e mensais (art. 2º, § 5º), que poderiam ser transferidos para outro banco público, desde que com conta vinculada ao Fundef, para atender às suas finalidades. Kolinski (2000, p. 73) descreveu a periodicidade dos repasses, de acordo com as fontes de recursos para o Fundef:

A parcela de recursos do Fundo, originária do ICMS, é creditada semanalmente (periodicidade de repasses do ICMS), de acordo com o calendário de cada Estado (...) A parcela originária do FPE, FPM e IPIexp é creditada a cada decênio (sic) do mês, ou seja, dias 10, 20 e 30 (periodicidade de repasses dessas transferências) (...) A parcela originária da Desoneração das Exportações (Lei Complementar nº 87/96), e a transferência relativa à complementação da União, são creditadas ao final de cada mês.

A composição do Fundef, de acordo com a Lei nº 9.424/1996, correspondeu a 15% da receita do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI – exportação) - proporcionalmente ao valor das exportações de bens industrializados -, e da Lei Kandir (como ressarcimento pela desoneração do ICMS das exportações) (art. 1º, §§ 1º e 2º), além da complementação da União, quando era o caso (art. 1º, § 3º; art. 6º).

Também compuseram recursos para o Fundo, os rendimentos adicionais financeiros provenientes de suas receitas, associadas ao ensino fundamental público. Se os valores mínimos dispostos legalmente não fossem aplicados na execução orçamentária anual, deveriam ser investidos no nível de ensino a que o Fundo se destinava, no exercício seguinte, acrescidos de correção monetária.

Vale destacar que os estados (Distrito Federal) e municípios deveriam aplicar no mínimo 15% dos demais impostos, aqui considerados como aqueles que não integravam o Fundo, na MDE fundamental público.

No mesmo texto legal, a distribuição de recursos para os Fundos dos governos subnacionais ainda deveria levar em conta uma diferença de gasto por aluno, tendo em vista os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, como a 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, estabelecimentos de ensino especial e escolas rurais (art.

2º, § 2º, incisos I a IV).

As diferenciações passaram a ocorrer a partir do ano 2000, segundo os níveis e tipos de estabelecimento de ensino, com exceção das escolas rurais, incluídas nos dois últimos anos de vigência do Fundo. Esses critérios foram considerados para determinar os coeficientes de distribuição utilizados para compor as receitas dos Fundos de cada estado e seus municípios (art. 2º, §1º, do Decreto nº 2.264/1997).

Coube ao Ministério da Educação (MEC), conforme o art. 2º, § 4º, da Lei nº 9.424/1996, via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a realização do censo educacional, publicado anualmente no Diário Oficial da União (DOU), cujos resultados referentes ao número de estudantes matriculados nas escolas das respectivas redes de ensino deveriam se constituir base para o cálculo do valor aluno/ano.

Gomes (2009, p. 667), para fins didáticos, dividiu a operacionalização do Fundef em quatro passos: “1) retenção de valores no fundo estadual; 2) cálculo do valor médio aluno/ano em cada estado; 3) redistribuição de acordo com o número de matrículas feitas no ensino fundamental; e 4) complementação da União nos estados e municípios abaixo da média nacional (definida anualmente pelo governo federal)”.

Os governos municipais e o governo estadual de cada estado contribuíram, proporcionalmente, para a composição do Fundo. Os recursos retornaram aos governos dos estados (Distrito Federal) e municípios, conforme o número de matrículas (do ano anterior) no ensino fundamental público de sua competência, multiplicado pelo valor do aluno, a cada ano, gerado nos estados e no Distrito Federal, segundo seus esforços fiscais.

Nos estados que não alcançaram o valor mínimo por aluno decretado anualmente pelo presidente da República, depois de estabelecido pelos Ministérios da Educação, da Fazenda e do Planejamento, Orçamento e Gestão (art. 7º do Decreto nº 2.264/1997), houve a complementação da União, até que pudessem atingi-lo.

Para os governos subnacionais que contribuíram com mais do que receberam, registraram perdas de recursos, já para os que receberam mais do que contribuíram, houve acréscimo de receita para a MDE fundamental público.

No ano de 1998, 2.703 municípios no país (à época 49%) ganharam recursos com o Fundef (os quais responderam por 81% das matrículas de toda a rede municipal), enquanto 2.803 (51%) sofreram perdas (respondendo por 19,0% das matrículas na rede municipal) (VAZQUEZ, 2003).

Em 2004, os índices aumentaram ainda mais, quando aproximadamente 91,6% dos alunos matriculados no ensino fundamental público foram beneficiados com o Fundef, enquanto o número de municípios cresceu para 3.780 (68% do total) (BORGES, 2007).

Devido à escassez de recursos para a educação no âmbito dos municípios, alguns deles desenvolveram mecanismos para descumprir a lei, incluindo, por exemplo, no cômputo dos recursos do Fundef, matrículas que não integravam o ensino fundamental público, o que, por sua vez, “não só tende a gerar distorção na alocação de recursos, como também reduz a qualidade das estatísticas disponíveis” (SANTOS, 2006, p. 115).

A busca pela elevação do número de alunos no ensino fundamental público – já que novas matrículas significavam mais recursos –, nas redes estaduais e municipais, em todo o país, para Araújo (2007), determinaram a ampliação da competição federativa na área educacional.

Contudo, o Fundef teve como um de seus principais objetivos, o de melhorar a cooperação federativa, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, no intuito de suprir as necessidades financeiras segundo as responsabilidades que foram assumidas por cada nível de governo para promover a MDE fundamental público, sua universalização e ampliação na qualidade do serviço oferecido, sobretudo pela valorização do magistério.

Como as disparidades econômicas são muito grandes no território brasileiro, as mesmas foram refletidas nas receitas das contas dos governos estaduais e municipais com os Fundos, embora reduzindo as desigualdades no âmbito de um mesmo estado.

Os vetos à Lei do Fundef, em número de três, perduraram durante sua vigência, inclusive no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), quando os movimentos organizados da sociedade civil relacionados à educação esperavam que fossem retirados.

Para o primeiro, não considerou a inclusão das matrículas da EJA (art. 2º, § 1º, inciso II); no segundo, impediu o estabelecimento de critérios de distribuição dos recursos do salário-educação para os municípios (art. 6º, § 5º); por fim, não se proibiu a utilização dessa contribuição social para a complementação da União (art. 15º, § 2º).

O Decreto nº 2.264/1997 limitou em 20% o uso do salário-educação na complementação do Fundef realizada pela União (art. 4º), via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para Callegari (2002), o Fundef correspondeu a um Fundo de redistribuição, que contribuiu para o avanço da relação entre o financiamento do ensino fundamental público e as responsabilidades educacionais dos níveis de governo.

Conforme o autor, o mesmo constituiu-se essencialmente em um Fundo de gestão, no que diz respeito às decisões e aos procedimentos para viabilizá-lo, suas formas de arrecadação e administração dos recursos. Vejamos adiante a dinâmica dos recursos fiscais durante a vigência do Fundef, a começar pela complementação da União.

Complementação da União e valor (gasto) aluno/ano

A complementação anual da União aos estados e municípios, um dos mecanismos de busca da equidade, foi disposta na Lei nº 9.424/1996 (art. 6º), onde foi calculada pelo Ministério da Fazenda (art. 3º do Decreto nº 2.264/1997).

Em 1997, o valor aluno/ano correspondeu a R\$ 300,00 (art. 6º, § 4º, da Lei nº 9.424/1996), para os anos posteriores, o valor foi estabelecido pelo presidente da República e não poderia ter sido inferior à razão

entre todas as receitas do Fundo e a totalidade das matrículas no ensino fundamental público do ano anterior, somadas às novas matrículas estimadas para os níveis e tipos de estabelecimento de ensino (§ 1º).

O valor aluno/ano, que descumpriu os preceitos legais associados ao seu cálculo, teria o prazo de cinco anos (art. 5º, § 4º, da EC nº 14/1996), para implantar um padrão mínimo de qualidade no ensino fundamental público (art. 6º da Lei nº 9.424/1996). Qualidade essa que o Fundef esteve razoavelmente longe de promover.

A base de dados para o cálculo do valor aluno/ano mínimo deveria ser construída pelo MEC, por meio da realização do censo educacional anual (com publicação no DOU). A transferência dos recursos complementares, por parte da União, ocorreu mensalmente aos estados, quando esses não conseguiram atingir o mínimo definido nacionalmente, nas contas especificadas pela Lei nº 9.424/1996 (art. 3º).

Ainda que pequena diante dos recursos despendidos pelos governos subnacionais para a composição do Fundef, segundo Castro e Duarte (2008), a necessidade de complementação dos recursos do Fundo, por parte da União, demonstrou as fortes diferenças socioeconômicas regionais no território brasileiro. Tais características foram também atribuídas ao financiamento do ensino fundamental público, constituindo-se barreiras importantes para o avanço da universalização e da qualidade desse nível de ensino.

Com o valor mínimo aluno/ano à mercê da decisão presidencial e não dos preceitos e determinações legais, a complementação da União (principal mecanismo para reduzir as desigualdades interestaduais), foi administrada, durante toda a vigência do Fundef, pelo governo federal. A Tabela I evidencia os descompassos entre o gasto aluno/ano real *versus* o legal.

Tabela I: Gasto real e gasto legal, por aluno/ano, a preços correntes (nominais), durante a vigência do Fundef, de 1997 a 2006

**Gasto aluno/ano estabelecido
pelo governo federal (R\$)
Gasto legal (R\$)
(art. 6º, §1º, da Lei nº 9.424/1996)**

**[(a)/(c)]*100
(%)**

**[(b)/(d)]*100
(%)**

1ª a 4ª séries

(a)

5ª a 8ª séries

e Educação

Especial

(b)

1ª a 4ª séries

(c)

5ª a 8ª séries

e Educação

Especial.

(d)

1997

300,00

300,00

405,28

405,28

74,0

74,0

1998

315,00

315,00

423,55

423,55

74,3

74,3

1999

315,00

315,00

458,26

458,26

68,7

68,7

2000

333,00

349,65

517,58

543,46

64,3

64,3

2001

363,00

381,15

592,76

622,40

61,2

61,2

2002

418,00

438,90

693,90

728,60

60,2

60,2

2003

462,00

485,10

769,95

808,45

60,0

60,0

2004

564,63

592,85

893,35

938,02

63,2

63,2

2005 – urbano

rural

620,56

632,97
651,59
664,00¹
1.037,62
1.058,37
1.089,50
1.110,25
59,8
59,8
59,8
59,8

2006 – urbano

rural
682,60
696,25
716,73
730,38¹
1.162,32
1.185,57
1.220,44
1.243,68
58,7
58,7
58,7
58,7

(1) Valores para a educação especial em 2005 e 2006.
Fonte: Araújo (2007); Monlevade e Ferreira (1997).
Elaboração do autor.

Desde 1997, antes da implantação do Fundef em todo o país, o valor determinado já descumpria a Lei nº 9.424/1996 (art. 6º, § 1º), no entanto, foi justificado que, apenas para aquele ano, o valor real corresponderia a R\$ 300,00, aproximadamente 74,0% do valor legal previsto. Daí em diante, a desvalorização do gasto real continuou a se acentuar em quase todos os anos, até 2006, atingindo valores menores a 60% em relação ao gasto legal (previsto).

A diferenciação entre o 1º e o 2º segmento do ensino fundamental, bem como para a educação especial, passou a ocorrer em 2000, por meio de decretos presidenciais. Os fatores de ponderação foram

estabelecidos tendo como base as séries iniciais do ensino fundamental (1,00), com o crescimento de 5% para as séries finais e a educação especial (1,05).

Menezes (2005) destacou as perdas de alguns estados, em 1998 e 1999, pela não diferenciação entre os valores aluno/ano entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental público, com o rápido processo de transferência de matrículas de 1ª a 4ª séries desses governos estaduais desencadeado pelo Fundef, para muitos de seus municípios, já que os alunos de 5ª a 8ª séries, em boa parte sob a responsabilidade estadual, teriam um valor mais elevado.

Já no final da vigência do Fundef, em 2005, os fatores foram aplicados para as escolas rurais, assim estabelecidos: 1ª a 4ª séries das escolas urbanas (1,00); 1ª a 4ª séries das escolas rurais (1,02); 5ª a 8ª séries das escolas urbanas (1,05); 5ª a 8ª séries das escolas rurais e educação especial das escolas rurais e urbanas (1,07).

Para Vazquez (2003), o principal fator para a ilegalidade na determinação do valor aluno/ano, estabelecido durante o Fundef, relacionou-se com a crise econômica no final do século XX no Brasil (antecedida pela crise asiática e da Rússia), tendo sido “lamentável” (PINTO, 1999, p. 87) o governo federal ter enviado e feito aprovar uma emenda Constitucional e uma lei que não foi cumprida em pontos importantes.

O congelamento do valor aluno/ano em 1999 (única ocasião em que não houve aumento), bem como sua desvalorização durante todo o período do Fundef, contribuiu para a redução do papel do governo federal relacionado à injeção de novos recursos para a MDE fundamental público.

O primeiro governo Lula, ao contrário do que se pensava antes da entrada do PT na presidência da República, reforçou a tendência de desvalorização do valor aluno/ano. Ao citar a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Martins (2009) demonstrou a insatisfação dessa entidade com a redução dos recursos referentes à complementação da União, já que o discurso anterior à posse do novo presidente chamava a atenção para a necessidade de retirar a ilegalidade imposta pelo governo federal anterior.

Na comparação entre os estados de São Paulo e Maranhão, em relação ao valor aluno/ano para 1998 e 2005, Borges (2007) ressaltou: 1) a importância do Fundo para os locais que se encontravam em condições precárias, ou próximas a elas, quanto ao oferecimento do ensino fundamental público; 2) a diminuição das diferenças do valor aluno/ano entre a rede municipal e estadual de ensino em um mesmo estado; bem como 3) o aumento de recursos para os estados que receberam a complementação da União (diminuindo diferenças interestaduais, ainda que em escala reduzida).

A determinação de um valor aluno/ano diferente daquele disposto na lei do Fundef elevou as diferenças entre os dois estados, pois em 1998, São Paulo gastou R\$ 657,42, por aluno, enquanto o Maranhão, R\$ 315,00 (diferença de aproximadamente 108,7%). No ano de 2005, esses valores corresponderam respectivamente a R\$ 1.665,03 e R\$ 642,28 (diferença de 159,2%). Assim, o autor conclui:

Para que, em 2005, o Maranhão estivesse com a mesma desigualdade verificada em 1998 (109%) em relação a São Paulo, o valor mínimo nacional nesse exercício deveria ter alcançado a média de R\$ 797,00. O que se verificou, entretanto, foi um valor mínimo médio 19,4% menor. Confirma-se, nesse aspecto, a perspectiva apontada por Melchior (1997) e Davies (1999) de que o FUNDEF não contornaria, apenas atenuaria, a desigualdade (IDEM, IBIDEM, p. 67).

No estudo realizado por Cruz (2009, p. 177), com dados para o ano de 2003, mostrou que “as diferenças entre os valores *per capita* deixam as redes que dispõem de menos recursos em situação de quase um terço dos maiores valores verificados”.

De acordo com a Tabela II, em termos percentuais, quando comparada com o total anual de recursos do Fundef, a complementação da União, com exceção de 1999 e 2004, praticamente teve redução contínua de 1998 a 2006, em que os 3,7% referentes ao total do Fundo no primeiro ano, foram reduzidos para 0,9% no último.

Tabela II: Complementação da União e sua previsão legal, a preços correntes (nominais), durante a vigência do Fundef em todo o país, de 1998 a 2006

Complementação da

União

Complementação

prevista em lei

(art. 6º, da Lei nº 9.424/1996)

Diferença entre a complementação

da União e a

prevista

Recursos do Fundef

sem a

complementação da

União

R\$ milhões

(a)

$[(a)/(d)] * 100$

(%)

R\$ milhões

(b)

$[(b)/(d)] * 100$

(%)

R\$ milhões

(c)

R\$ milhões

(d)

1998

486,7

3,7

2.060,6

16,1

1.573,9

12.788,7

1999

579,9

3,8

2.686,4

18,4

2.106,4

14.569,6

2000

485,5

2,8

3.128,0

18,2

2.642,5

17.163,5

2001

391,6

2,0

3.503,9

17,6

3.112,3

19.946,8

2002

320,5

1,4

3.899,2

17,3

3.578,7

22.529,0

2003

361,6

1,4

4.346,6

17,5

3.984,5

24.840,9

2004

559,9

2,0

4.795,0

17,1

4.235,1

28.051,8

2005

395,3

1,2

5.098,5

15,8

4.703,2

32.349,5

2006

313,7

0,9

5.756,0

16,1

5.442,3

35.749,7

Total

3.895,3

-

35.274,2

-

31.378,9

207.989,5

Fonte: Borges (2007); STN.
Elaboração do autor.

De 1998 a 2006, durante a vigência do Fundef, a União deixou de aplicar no ensino fundamental público, mais de R\$ 30 bilhões (a preços correntes), quase 60% desse montante acumulado no governo Lula, conforme apontou Davies (2008). Novamente, ao comparar o real *versus* o legal, para a complementação da União, evidencia-se que seu valor teria correspondido sempre a mais de 15% do montante dos recursos estaduais e municipais destinados ao Fundo, em que deveria ter alcançado 18,4%, em 1999.

A Tabela III, que tem por objetivo evidenciar os estados contemplados com a complementação da União durante a vigência do Fundef, em todo o país, de 1998 a 2006, revela que o não cumprimento do ordenamento legal associado ao cálculo do valor aluno/ano, por parte da União, contribuiu para que o número de estados beneficiados com a referida complementação fosse progressivamente diminuindo, até que em 2006, apenas dois, Maranhão e Pará, receberam a complementação.

Tabela III: Complementação da União (R\$ milhões), a preços correntes (nominais), aos estados que não alcançaram o mínimo definido para o valor aluno/ano, de 1998 a 2006

Estados
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
Alagoas
-
3,2
-
-
-
-
24,7
10,4
-
Bahia
143,9
215,1
191,2
163,5

112,0

97,2

99,6

-

-

Ceará

46,4

33,5

2,9

-

-

-

4,5

-

-

Maranhão

153,5

174,5

168,9

146,8

145,1

188,9

239,5

236,6

202,4

Pará

112,5

116,5

94,2

61,6

46,8

50,9

155,5

127,9

111,3

Paraíba

-
4,7
-
-
-
-
-
-
-

Pernambuco

6,3
8,1
-
-
-
-
-
-

Piauí

24,1
24,3
28,3
19,7
16,6
24,6
36,1
20,4
-

Total

486,7
579,9
485,5
391,6
320,5
361,6

559,9

395,3

313,7

Fonte: Borges (2007).

O valor gasto em 2006 representou aproximadamente 64,5% (a preços correntes) da complementação de 1998. As significativas diferenças econômicas entre as regiões brasileiras foram detectadas por meio da concentração de estados do Nordeste no recebimento da complementação da União.

Nesse sentido, os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula mantiveram a mesma lógica de diminuição da complementação, em certa medida, comprometendo a finalidade do Fundef de contribuir para com a redução das desigualdades educacionais entre as regiões brasileiras, presentes no ensino fundamental público.

Outras formas de ressarcimento foram adotadas, conforme Martins (2009), a citar a Lei nº 9.846/1999, que estabeleceu critérios para que a União concedesse empréstimos aos estados e ao Distrito Federal, mas não aos municípios, no intuito de cobrir parcialmente as perdas proporcionadas pela Lei nº 9.424/1996. Em 1998 e 1999, os empréstimos alcançaram R\$ 813,4 milhões (por meio de 20 operações de crédito) e R\$ 552,4 milhões (em 19 operações de créditos) (DAVIES, 2001).

Para os empréstimos externos destinados ao ensino fundamental público, Menezes (2005) relatou os que foram feitos junto ao Banco Mundial, no valor de R\$ 2,3 bilhões, de 1995 a 2002, durante os mandatos presidenciais de FHC e seu ministro da Educação, Paulo Renato, ex-economista do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A autora, para o ensino médio e a educação profissional, destacou um empréstimo feito ao BID, que somado aos recursos do governo federal, chegou a US\$ 1 bilhão para custear dois programas aprovados pelo MEC, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o Programa Nacional de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED).

Ainda foi evidenciado um empréstimo concedido pela União aos estados que se diziam em dificuldades para custear o ensino médio, no valor de R\$ 1 bilhão, repassados em três parcelas anuais (uma de R\$ 200 milhões e duas de R\$ 400 milhões), a partir de 2000, aos beneficiados (IDEM, IBIDEM).

O Fundef foi insuficiente para manter a boa cooperação entre os entes federados e promover o equilíbrio no financiamento do ensino fundamental público, uma vez que a União reduziu seu papel supletivo, legitimado pelas alterações na legislação educacional e inclusive pelo descumprimento de muitos dos novos preceitos legais, que se tornaram barreiras importantes no “processo de negociação do Fundeb (aprovado pela EC nº 53/2006)” (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 27).

No próximo tópico, discutem-se os dados dos gastos educacionais do Fundo com a dinâmica das receitas relacionadas à sua base de arrecadação, além das contribuições de estados e municípios durante o

período de sua vigência.

A dinâmica fiscal no Fundef

Os impostos constituem a principal fonte de financiamento da educação, seguidos pelo salário-educação que, juntos, englobam a quase totalidade dos recursos, já que as fontes não-tributárias têm pequeno peso sobre o montante global.

A Tabela IV mostra a contribuição e receita dos estados e municípios ao Fundef (de 1998 a 2006), a preços referentes ao último ano, no que diz respeito aos 15% dos impostos e transferências, conforme suas fontes de financiamento.

Tabela IV: Contribuição e Receita dos Estados e Municípios ao FUNDEF (de 1998 a 2006), a preços referentes ao último ano (R\$ bilhões)

1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006

Contribuição dos Estados

15,5
16,3
18,2
19,2
19,5
19,8
20,9
22,6
24,5

Receita dos Estados

14,6
14,5
15,2
15,4
15,1
15,0
16,5
18,3
20,0

Contribuição dos Municípios

7,5
7,8

8,4
9,0
9,3
9,3
9,7
10,8
11,6

Receita dos Municípios

9,1
10,7
12,3
13,4
14,4
14,5
14,7
15,5
16,4

Fonte: Borges (2007).
Elaboração do autor.

Ainda, destaca-se o crescimento da receita dos municípios, que alcançaram, em média, aproximadamente 119,8%, quando passaram de R\$ 9,1 bilhões para R\$ 20,0 bilhões. As receitas dos estados aumentaram 12,3%, saindo de R\$ 14,6 bilhões, em 1998, para R\$ 16,4 bilhões, em 2006. O baixo desempenho estadual ocorreu em virtude das transferências de recursos aos governos municipais para financiar a elevação do número de matrículas no ensino fundamental público sob sua responsabilidade.

Conforme a Tabela V, a principal fonte de financiamento do Fundef, de 1998 a 2006, majoritariamente consistiu no ICMS, o qual apresentou um crescimento médio, a preços correntes, de aproximadamente 183,1%, cuja arrecadação aumentou de R\$ 8.758,86 milhões para R\$ 24.795,40 milhões.

Tabela V: Receitas anuais do Fundef, a preços correntes (nominais), segundo suas fontes de recursos (R\$ milhões), de 1998 a 2006

1998	
1999	
2000	
2001	
2002	
2003	
2004	
2005	
2006	
FPE	
1.638,05	
	1.814,20
	2.149,85
	2.529,97
	3.142,91

	3.287,60
	3.590,39
	4.533,59
	4.973,10
FPM	
1.838,32	
	2.045,91
	2.238,73
	2.626,91
	3.237,98
	3.351,74
	3.728,60
	4.634,51
	5.193,29
IPI-exp.	
237,99	
	239,88
	264,62
	284,70
	281,72
	270,53
	323,03
	366,62
	412,90
Comp. União	
486,70	
	579,90
	485,50
	391,60
	320,50
	361,60
	559,90
	395,30
	313,70
LC 87/1996	
314,00	
	582,91
	565,67
	535,00
	591,29
	611,18
	508,65
	508,85
	375,03
ICMS	
8.758,86	
	9.886,71
	11.924,68
	13.519,21
	15.275,09
	17.319,82
	19.901,08

TOTAL
13.275,44

22.305,94
24.795,40

15.149,51
17.649,00
19.888,41
22.849,49
25.202,47
28.611,65
32.744,81
36.063,42

Fonte: STN.
Elaboração do autor.

O FPM e o FPE, depois do ICMS, compuseram duas outras importantes fontes de financiamento do Fundef. De 1998 a 2006, o crescimento médio para o primeiro correspondeu a aproximadamente 182,5%, passando de R\$ 1.838,32 milhões para R\$ 5.193,29 milhões; já para o segundo, o aumento chegou a 203,6%, saindo de R\$ 1.638,5 milhões para R\$ 4.973,10 milhões.

As formas de contribuição dos impostos para o financiamento do Fundef foram bastante diversificadas no território brasileiro. No caso do ICMS, a participação nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, segundo dados da STN, englobou mais da metade dos recursos nos respectivos Fundos estaduais, enquanto que nas demais regiões, na maior parte dos estados, a contribuição ficou abaixo da média nacional, em virtude das fortes desigualdades no desenvolvimento econômico do país.

Em contrapartida, a atuação do FPE ocorreu - para boa parte dos estados das regiões Norte e Nordeste -, de maneira oposta quando comparada à do ICMS, ou seja, regiões economicamente menos desenvolvidas acabaram por ter maior dependência das transferências realizadas pelo governo federal, assim, destacou-se sua importante contribuição para os recursos dos Fundos estaduais nesses locais.

A Tabela VI evidencia as contribuições, em termos percentuais, das fontes de recursos do Fundef, de 1998 a 2006. A participação do ICMS esteve sempre acima dos 65% em relação ao total das fontes de recursos para o Fundo, enquanto a do FPM, entre 13% e 15%, e a do FPE, entre 12% e 14%.

Tabela VI: Receitas anuais do Fundef, segundo as fontes de recursos (%), de 1998 a 2006

1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006

	IPI-exp.
1,80	
1,60	
1,50	
1,40	
1,20	
1,10	
1,10	
1,10	
1,10	
	Comp. União
3,70	
3,80	
2,80	
2,00	
1,40	
1,40	
2,00	
1,20	
0,90	
	LC nº 87/1996
2,40	
3,80	
3,20	
2,70	
2,60	
2,40	
1,80	
1,60	
1,00	
	FPE
12,30	
12,00	
12,20	
12,70	
13,80	
13,00	
12,50	
13,80	
13,80	
	FPM
13,80	
13,50	
12,70	
13,20	
14,20	
13,30	
13,00	
14,20	
14,40	
	ICMS
66,00	

65,30
67,60
68,00
66,80
68,80
69,60
68,10
68,80

TOTAL

100
100
100
100
100
100
100
100
100

Fonte: STN.

Elaboração do autor.

As fontes que contribuíram com a menor quantidade de recursos para o Fundef, de 1998 a 2006, como no caso da LC nº 87/1996, do IPI-exp. e da Complementação da União tiveram redução média na participação do Fundo, respectivamente de 1,4 pontos percentuais (p.p.), 0,7 p.p. e 2.8 p.p.

A discussão da criação de um Fundo para financiar toda a educação básica pública ocorreu antes mesmo da aprovação do Fundef, com a PEC nº 233/1995. Várias propostas para ampliar e redistribuir os recursos estiveram nas negociações políticas entre os governos e entidades da sociedade civil, inclusive no Congresso Nacional, onde foram apresentadas diversas proposições, até que a Lei nº 11.494/2007 viesse a regulamentar o Fundeb, que reformou o Fundef.

Considerações Finais

A descentralização administrativa e financeira, com o Fundef, teve como objetivos, entre outros, a redução da burocracia, corrupção e intermediação dos recursos, além da modernização técnica e melhor formação de recursos humanos, mediante a gestão eficiente subsidiada pelo modelo empresarial. Assim, buscou-se uma racionalização para a prestação do serviço público, com menor gasto de recursos.

O rápido processo de municipalização das matrículas com o Fundef, crescimento do número de municípios no começo dos anos 1990 e falta de recursos técnicos, principalmente para os de pequeno porte, que constituem a grande maioria dos governos municipais no país, estabeleceram um modelo de insuficiente investimento financeiro, bem como poucos recursos administrativos, pedagógicos e de controle para promover a MDE.

No Fundef, a complementação da União, principal instrumento para tentar reduzir as desigualdades interestaduais no financiamento do ensino fundamental, mostrou-se insuficiente, fora o fato de seu descumprimento legal e a quase contínua redução percentual de recursos quando comparada ao montante total despendido pelos governos subnacionais, durante a vigência do Fundo.

De 1998 a 2006, a principal fonte de financiamento do Fundef consistiu, majoritariamente, no ICMS, seguido pelo FPM e pelo FPE. As demais fontes tiveram baixa incidência quando comparadas com o total de recursos arrecadados pelo Fundo.

O Fundef, no interior dos estados, permitiu a redução das desigualdades no valor aluno/ano para as redes estaduais e municipais de ensino. Contudo, entre os estados (Distrito Federal), permaneceu a elevada desigualdade no financiamento do ensino fundamental público, dadas as significativas diferenças nas economias entre os governos subnacionais.

As mudanças produzidas com o Fundo no financiamento do ensino fundamental público no país não comportariam a ruptura do que havia sido construído, principalmente para os governos municipais, que elevaram, de forma significativa, suas receitas, o número de alunos e promoveram ajustes na remuneração do magistério. Ainda assim, a qualidade educacional esteve longe de ser associada ao Fundef.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, R. L. S. *Financiamento da educação básica no governo Lula: elementos de ruptura e continuidade*. 182 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ARRETCHE, M. T. S. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma de programas sociais. *Dados*, vol. 45, nº 3, Rio de Janeiro, 2002, p. 431 a 458. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582002000300004>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

BORGES, V. O. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB: impactos financeiros junto aos governos estaduais e municipais, nos primeiros cinco anos da sua implantação*. 185 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988.

_____. Constituição (1988). Proposta de Emenda Constitucional nº 233, de 23 de outubro de 1995. Modifica o artigo 34 e o Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal e o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 24 out. 1995.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições

constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 13 set. 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 21 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 25 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 28 jun. 1997.

_____. Lei nº 9.846, de 26 de outubro de 1999. Estabelece critérios para a concessão de empréstimo, pela União, aos Estados e ao Distrito Federal, destinado ao ressarcimento parcial das perdas decorrentes da aplicação da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 27 out. 1999.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 20 dez. 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 21 jun. 2007.

CALLEGARI, C. *O FUNDEF e a municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo*. São Paulo: Aquariana, 2002, 124p.

CASTRO, J. A.; DUARTE, B. C.. Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA*, Texto para Discussão nº 1.352, Brasília, p. 01-37, 2008. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content...>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CRUZ, R. E. *Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque*. 434 p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DAVIES, N. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 121p.

_____. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001, 151p.

-
- _____. *FUNDEB: a redenção da educação básica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 152p.
- GOMES, S. C. Políticas nacionais e implementação subnacional: uma revisão da descentralização pós-Fundef. *Dados*, vol. 52, nº 3, Rio de Janeiro, 2009, p. 659-690. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582009000300004>>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- KOLSLINSKI, M. C. *O processo de implementação de políticas sociais descentralizadas: o estudo do FUNDEF*. 220 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MARTINS, P. S. *O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis: estratégia políticas para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados*. 338 p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- MENEZES, J. S. S. *O financiamento da educação no Brasil: o FUNDEF a partir dos relatos de seus idealizadores*. 310 p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MONLEVADE, J. A.; FERREIRA, E. *O FUNDEF e seus pecados capitais: análise do Fundo, suas implicações positivas e negativas e estratégias de superação de seus limites*. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 1997, 96p.
- OLIVEIRA, R. F. Do Fundef ao Fundeb: o processo político de formulação da Emenda Constitucional nº 53/2006. *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 5, jan./jun. 2009, p. 50-58. Disponível em: <www.jpe.ufpr.br/n5_5.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S. Z. Introdução. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 13-35.
- PINTO, J. M. R. Um Fundinho chamado “Fundão”. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Financiamento da educação básica*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia. GO: Editora da UFG, 1999, p. 85-98.
- SANTOS, B. R. V. S. *Aspectos do federalismo brasileiro: o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*. 153 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- TORRES, D. et al. *Revelando o Sistema Tributário Brasileiro*. São Paulo: Edições SINAESP, 2003, 555p.
- VAZQUEZ, D. A. *Educação, descentralização e desequilíbrios regionais: os impactos do Fundef*. 186 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

IMPLICAÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA: ENTRE O REAL E O IDEAL

BARBIRATO, Terezinha Cordeiro. SEME. E-mail:
terezinhabarbirato@hotmail.com

ALVES, Adriana Paula Viana. SEME. E-mail:
adrianinhapaula2009@gmail.com

RESUMO

O artigo está centrado no estudo da atuação do Conselho Municipal de Educação, do Município de Itapemirim – ES, como mediador entre a Secretaria Municipal de Educação e a sociedade. Para tanto, enfatiza-se a descrição e análise da proposta de atuação do Conselho Municipal de Educação de Itapemirim-ES. Discute-se como se apresenta esse conselho, sua composição, suas atribuições e as possibilidades de constituir espaços democráticos de participação, contribuindo para a autonomia municipal na área do ensino e para o avanço das políticas de gestão pública. Utiliza a pesquisa bibliográfica, os relatos contidos em outras pesquisas, além da legislação vigente para explorar o tema metodologicamente. Revela que o Conselho Municipal não tem funções administrativas, é um órgão normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador e avaliador, que possui importante papel na gestão da administração da educação do Município. Evidencia que os seus componentes ainda não atentaram para a importância de sua atuação. Indica a necessidade de um programa de capacitação voltado para os membros do Conselho, na intenção de valorizar sua real importância para a qualidade da Educação do Município de Itapemirim- ES.

Palavras-chave: gestão pública; conselho municipal de educação ; capacitação.

1-INTRODUÇÃO

Partindo do conceito apresentado por (RUA, 2009, p.50), podemos definir os conselhos como espaços públicos, não estatais, que sinalizam possibilidades de representação de interesses coletivos na cena política e na definição da agenda pública, apresentando com isso um caráter híbrido, por ser parte do Estado e da Sociedade. Nesse contexto, a criação dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil representa um caminho para a consolidação da democracia, possibilitando a autonomia administrativa e política dos Municípios nesta área.

Tomamos como pressuposto que, nos dias atuais, a constituição de conselhos é percebida como uma forma de abrir espaço ao público. Essa ideia encontra apoio no argumento apresentado por (BOBBIO, 1986, p.54) que trata da ocupação, pelas formas da democracia representativa, de espaços até agora dominados por organizações hierárquicas e burocráticas, nas quais estão presentes “a exigência e o exercício efetivo de uma sempre nova participação”.

Para endossar a importância dos Conselhos Municipais, reproduzimos a matéria publicada pela revista (NOVA ESCOLA 2004) relatando o discurso proferido por Arlindo Cavalcanti de Queiroz, coordenador de Articulação Institucional dos Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (MEC). Primeiro, é preciso vontade política do Executivo para estimular a criação desses órgãos e a participação da comunidade. Depois, é necessário que seus membros se disponham a estudar os problemas, a ouvir seus pares e a representá-los.

Diante desse argumento, o Conselho Municipal de Educação, em sua gênese, propõe-se a atuar nas políticas públicas educacionais, o que pressupõe que sua principal missão é mediadora entre a Secretaria Municipal de Educação e a sociedade que usufrui, direta ou indiretamente, da prestação desses serviços.

Nessa perspectiva, é necessário que se esclareça que o Conselho Municipal de Educação não tem funções administrativas, é um órgão normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador e avaliador que possui importante papel na gestão da administração da educação do Município. Por isso, pode e deve influenciar na dinâmica das políticas educacionais em pauta, visto que, ao provocar discussões sobre a educação no Município, sugere medidas no que tange à organização e ao funcionamento da Rede Municipal de Ensino, entre outros.

Conforme a Lei Orgânica do Município de Itapemirim - ES, art. 138, o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo e deliberativo, encarregado do planejamento e definições das diretrizes gerais da política Municipal de Educação, é composto por representantes da Administração Pública e da sociedade civil, incluindo a participação da comunidade rural.

Por seu caráter paritário representa uma oportunidade para a sociedade civil organizar-se e participar dos momentos de proposição, elaboração, fiscalização e implementação das políticas públicas, assumindo a posição de porta-voz de sua categoria, mantendo contato permanente e participação ativa nas questões relativas ao tema.

Este estudo possui como objetivo geral destacar o papel do Conselho Municipal de Educação, como articulador das necessidades educacionais da comunidade, na decisão de políticas educacionais e averiguar possibilidades para criar estratégias de qualificar seus membros, visando dar-lhes subsídios teóricos para atuarem com mais eficiência, visto que, para o exercício de suas funções, necessitam de intervenções provenientes de conhecimento teóricos, legais e práticos.

2- CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Analisando a bibliografia sobre os Conselhos Municipais de Educação, apresentamos neste tópico a sua constituição a partir dos aspectos históricos, legais, políticos e filosóficos, para tornar possível a identificação desse órgão como contribuinte para o fortalecimento das políticas e processos educacionais realizados nos Municípios.

Na intenção de definir o termo política, utilizamos o conceito definido por (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 7) que a concebe como “Um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado. No caso da política educacional, se configura como a incorporação do projeto educativo na presença do Estado e que concentra seu olhar na

educação realizada pelos Sistemas de Ensino, mais especificamente nas escolas, abrangendo processos formais”. Para contextualizar, citamos o Plano Municipal de Educação como política educacional, que tem a participação do Conselho Municipal de Educação nos processos de elaboração, implantação e acompanhamento.

Considerando as informações obtidas, podemos definir conselhos como órgãos estatais de gestão de políticas compartilhados pelo governo e por representantes da sociedade civil. No documento elaborado, em 2009, pelo MEC com a proposta de capacitação para conselheiros municipais, observamos que, anteriormente à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), os conselhos eram de caráter governamental e assessoravam os órgãos superiores. Sendo assim, seus membros eram escolhidos pelo poder executivo e atendiam ao perfil de pessoas que possuíam um saber educacional privilegiado na sociedade, com representatividade regional e com grau de escolaridade suficiente para compreender as questões propostas.

É importante frisar que houve um considerável avanço nas ações dos conselhos a partir da CF/88, pois, nas constituições anteriores, os Municípios não eram reconhecidos como entes federativos, eram subsistemas dos Estados, com autonomia limitada. Mediante a Lei de Responsabilidade Fiscal e a Lei Complementar nº. 101, de 4 de maio de 2000, art.2º, passam a ser considerados entes da Federação, adquirindo competências e responsabilidades próprias.

Reforçando argumentos nesse sentido, (BORDIGNON, 2005, p.34) enfatiza que “nascido do Espírito da institucionalidade cidadã da Constituição de 1988, os conselhos municipais se inserem nos movimentos de afirmação de cidadania, a partir do locus onde o cidadão vive e atua; afirmação que se dá pela gradativa conquista da autonomia pelas comunidades locais nas gestões de seus serviços educacionais”.

Percebemos que a CF/88 inova a relação do Estado com a sociedade, tomando como base a participação de organização das sociedades na formulação e co-gestão das políticas sociais. Vemos, então, que propõe a criação de diferentes conselhos e instâncias de negociação e pactuação das propostas institucionais e das demandas da comunidade. A partir daí surgem os Conselhos Municipais de Educação, onde os cidadãos podem tomar parte das decisões como canais de comunicação, inaugurando novas formas de gestão local.

Nesse processo, a partir dos anos 1990, em função da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, e com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, atualmente Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, e principalmente, com a implementação da Gestão Democrática, que reconheceu o Município como parte constituinte de um sistema maior, os conselhos municipais tiveram confirmadas sua legitimidade e seus poderes na gestão educacional.

De acordo com (CURY, 2005. p.18) “a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência, constituindo um traço do perfil político-institucional da descentralização no país, pela redistribuição e delegação de poder”. Assim, a representatividade social tem como fundamento a busca da visão a partir de diferentes olhares e pontos de vista, e justifica-se pela demanda de implementação de uma gestão democrática.

O autor apresenta sua concepção de gestão democrática ao definir seu conceito: “gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos”.

No atual contexto sócio educacional, os conselhos municipais estão se tornando obrigatórios, pois tratam de gestão das políticas públicas na área dos direitos sociais e esse enfoque se assenta sobre a mobilização do ser humano como elemento provedor da identidade da educação brasileira. Ratificando essa proposição, o Conselho Estadual de Educação aponta que a criação do Conselho Municipal de Educação é um caminho político que permite construir a intencionalidade coletiva. Para (GOHN, 2001, p.83) “essa estrutura se destaca como um dos principais resultados das recentes reformas municipais, que têm buscado instaurar um regime de ação política de tipo novo, com uma maior interação entre o governo e a sociedade”.

Parafraseando Guimarães Rosa no texto: Grande Sertão Veredas, o Conselho Municipal de Educação não pertence a nenhuma margem do rio, ele é a mediação “*ponte*” entre o governo e a sociedade, por isso não falam pelo governo, mas aos governos em nome da sociedade expressando a voz da sociedade, desde seus diferentes pontos de vista, visto que se situa no espaço dos interesses coletivos. Para isso, necessitam de autonomia como espaço de poder e de participação, fazendo parte da ação em todas as fases até a conclusão.

Para definir o papel dos Conselhos Municipais de Educação (DOWBOR, 2007 apud SANTIAGO, s/d) enfatiza que:

[...] forma de participação da sociedade no controle social do Estado. Configura-se como um espaço para a discussão efetiva da política educacional e conseqüentemente seu controle e avaliação propositiva. Nesse caso, espera-se a afirmação do seu caráter deliberativo de modo a avançar cada vez mais em relação à sua função. Isto envolve “a organização do espaço escolar e do tempo escolar e do tempo curricular com ênfase na sua distribuição, organização e uso, e os resultados de aprendizagens com ênfase no conhecimento de experiências inovadoras”.

Diante do exposto, cabe dizer que o Conselho Municipal de Educação é um órgão que age em todas as esferas educacionais, a saber, nas políticas públicas de grande porte e nas decisões de processos pontuais ocorridos na esfera escolar.

Entretanto, identificamos em pesquisas da atuação de outros conselhos, bem como do Conselho estudado neste artigo, que alguns fatores se afiguram como limitantes à atuação dos mesmos, tais como: pulverização descontrolada das ações; formato hierarquizado e rígido da burocracia; obediência cega às regulamentações macropolíticas que determinam normas e regras; comando de dirigentes autoritários, e sobretudo a falta de conhecimento de seus membros, entre outros.

Consideramos significativo incluir, a título de exemplo, os apontamentos destacados pelo documento (BRASIL. Sistema Em aberto, 2000) sobre a gestão escolar, revela que a possibilidade de manipulação do conselho decorre, logicamente, da inexistência de políticas de formação que subsidiem essa instância, mediante a criação de condições de participação de todos nas tomadas de decisões. Outro determinante do fracasso dos conselhos é o entendimento de sua constituição como instância de caráter essencialmente burocrático, descaracterizando de certa forma o seu papel político (BRASIL, 2000).

Em defesa dessa concepção, o MEC, por meio do Pro-conselho, estimula a criação de novos conselhos e o fortalecimento dos já existentes bem como a participação da sociedade civil. Esse programa, tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das Secretarias Municipais de Educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, e repasse e controle do uso das verbas da educação. A intenção é garantir a caracterização de um perfil mais adequado aos profissionais

envolvidos.

Entretanto, ainda existem no Brasil Municípios que não criaram seus conselhos. Nesse caso, o MEC reforça a necessidade de criação dos mesmos, apresentando incentivo para essa formação. Contudo, esse ato não pode ser realizado apenas para cumprimento de formalidade legal, é conveniente lembrar que para ter uma real funcionalidade, a criação do conselho deve ensejar a vontade política da sociedade e do Executivo.

3 - O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM (ES)

Os trabalhos de formalização dos Conselhos Municipais de Educação, de todo território nacional e também de Itapemirim, tiveram início a partir da instituição da LDB 9394/96, art. 18, inciso II. A Lei 9.424, Art.4º, inciso IV, alínea a, § 3º, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o FUNDEF diz: “Integrarão ainda os conselhos municipais do FUNDEF, onde houver, representantes do respectivo Conselho Municipal de Educação”. Atendendo aos referidos preceitos legais, o Município de Itapemirim resolveu instituir o Conselho Municipal de Educação.

Esse processo ocorreu na gestão do Prefeito Dinowalde Rodrigues Peçanha Júnior, 1997-1999, cujo mandato foi interrompido. Nessa ocasião, as Secretarias Municipais de Administração, Finanças e Educação participaram, durante uma semana, de uma capacitação em Vitória-ES, no prédio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ministrado por técnicos do MEC, com o objetivo de obter informações sobre a implantação do FUNDEF. Consequentemente, após o conhecimento de propostas relacionadas ao funcionamento do FUNDEF, foram organizadas as ações para que o Município tivesse acesso aos recursos provenientes dessa política educacional, que atendia especificamente ao segmento do ensino fundamental.

A Secretaria de Educação passou a realizar reuniões com sua equipe para estudar a legislação e preparar seu cronograma de trabalho, considerando a aplicabilidade da legislação vigente e a necessidade de se ter um órgão parceiro em suas ações, nas questões do campo educacional. Dentro dessa dimensão, começou o processo de elaboração dos conselhos: Conselho de Acompanhamento e Controle Social, do FUNDEF, e o Conselho Municipal de Educação.

Vale enfatizar que, na elaboração da proposta de criação do Conselho Municipal de Educação, se utilizou como base a Lei Orgânica do Município de Itapemirim, de 05 de Abril de 1990, cujo art. 138 estabelece “O Conselho Municipal de Educação, órgão normativo e deliberativo, encarregado

do planejamento e definição das diretrizes gerais da política Municipal de Educação, é composto por representantes da Administração Pública e da sociedade civil, incluindo a participação da comunidade rural, na forma da lei”.

A Lei 1.461, de 10 de setembro de 1997, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Assim, o Conselho foi criado como órgão colegiado de deliberação sobre a política educacional no Município. Tendo como finalidade: planejar, orientar e disciplinar as atividades do ensino público, exercendo as funções normativas, deliberativas, consultivas e avaliadoras, no âmbito de sua competência.

Sua composição era de 12 (doze) membros titulares, cabendo a cada, um suplente. Foram escolhidos dentre pessoas de ilibada reputação e experiência no campo educacional, representativo do ensino do município de Itapemirim, contendo representações da Secretaria Municipal de Educação, do magistério público municipal, de pais de alunos, de aluno maior de 16 anos, de especialistas em educação, do Poder Legislativo, de entidades de classes, associações, instituições comunitárias, do Conselho de Escola e do ensino particular.

Atualmente, o Conselho Municipal de Educação mantém 18 (dezoito) membros titulares, com o acréscimo de 01 (um) representante de alunos, a representação do Conselho Tutelar, a representação da Secretaria Municipal de Educação, representação dos servidores das escolas públicas municipais e representação dos servidores técnicos- administrativos das escolas públicas municipais. O mandato tem duração de 02 (dois) anos, podendo ser reeleito e/ ou indicado por mais uma vez consecutiva. Portanto, alguns membros do Conselho Municipal de Educação, também compõem a Câmara Especial para Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB.

É importante ressaltar que o processo de escolha de conselheiros, para o Conselho Municipal de Educação, se dá conforme o estabelecido no texto legal, art. 4º, da Lei 1.461/ 97. Alguns membros são indicados por órgãos constituídos: Poder Executivo, Legislativo, Conselho Tutelar, Sindicatos e Associações, e outros eleitos por meio de assembleias específicas para cada segmento, sendo convocadas pela Secretaria Municipal de Educação e registradas em atas, contando com representantes de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Posteriormente, os membros do Conselho são nomeados pelo Prefeito.

Vale destacar que o conselho necessita ter uma composição democrática, por estar inserido numa

proposta de gestão também democrática. Essa pluralidade atende ao princípio da gestão democrática do ensino público, prevista na LDB 9394/1996.

O eixo de organização do Conselho Municipal de Educação está centralizado em torno das reuniões plenárias, assim entendidas aquelas das quais todos devem participar, sendo realizadas no mínimo uma vez por mês, e das reuniões extraordinárias, que acontecem todas as vezes que se fizerem necessárias, sendo as atas registradas em livro próprio.

Desde sua criação, o Conselho Municipal de Educação de Itapemirim mantém articulação com o Conselho Estadual de Educação por meio de um regime de colaboração, no exercício de competências que lhes foram delegadas, pelo fato de o Município não haver criado o seu Sistema de Ensino, sendo, portanto Rede Municipal de Ensino. Um Sistema de Ensino deve estar articulado ao Estado e à União, com autonomia para decidir sobre questões de funcionamento, enquanto que uma Rede de Ensino não possui autonomia para decidir sobre quaisquer questões, cabendo ao Estado autorizar suas propostas.

4 – DELINEANDO A CAPACITAÇÃO

No Município de Itapemirim existem competências expressas na lei vigente que determinam a participação efetiva dos membros do Conselho Municipal de Educação em situações de processos decisórios. Contudo, essa participação ainda é limitada, por necessitar, por parte dos conselheiros de conhecimentos específicos das temáticas cotidianas abordadas nas discussões.

Na intenção de oferecer ao conselheiro uma reflexão sobre a prática e melhorar sua atuação, o município poderia disponibilizar um programa de capacitação que priorizasse a aquisição de conhecimentos e competências, para que os mesmos pudessem atuar com mais eficiência e qualidade em suas decisões. Dessa forma, poderiam exercer seu importante papel na gestão dos problemas políticos educacionais do município, deixando de ser percebidos como meros executores de planejamentos apresentados por detentores do poder, e cumpridores da agenda burocrática.

Essa concepção encontra apoio nos argumento de (GOHN, 2001, p.96) que enfatiza a desigualdade dos membros dos conselhos ao declarar que:

A disparidade de condições para a participação em um conselho de membros advindos

do governo daqueles advindos da sociedade civil é grande. Os primeiros trabalham em atividades dos conselhos durante seu período de expediente de trabalho normal/remunerado, têm acesso aos dados e informações, têm infra-estrutura de suporte administrativo, estão habituados com a linguagem tecnocrática. Ou seja, têm o que os representantes da sociedade civil não têm (pela lei os conselheiros municipais não são remunerados e nem contam com estrutura administrativa própria). Faltam cursos ou capacitação aos conselheiros de forma que a participação seja qualificada em termos, por exemplo, da elaboração e gestão das políticas públicas; não há parâmetros que fortaleçam a interlocução entre os representantes da sociedade civil e os representantes do governo. É preciso entender o espaço da política para que se possa fiscalizar e também propor políticas; é preciso capacitação ampla que possibilite a todos os membros do conselho uma visão geral da política e da administração.

Essa visão apresenta a importância da capacitação como estratégia que se configura como condição de mudanças de paradigmas, por isso é importante que seja utilizada como meio indispensável à implementação e êxito das metas educacionais propostas. O objetivo deve ser ampliar os conhecimentos dos conselheiros, que ora necessitam de saberes acadêmicos, ora da própria experiência, ambos com sensibilidade social para combater as forças contrárias. Nesses termos, adotamos a concepção de que para gerir e liderar os conselheiros necessitam de desenvolver atitudes, conhecimentos e habilidades, por isso devem cuidar de sua formação buscando aperfeiçoá-la.

A proposta de capacitação tem por objetivo articular os conhecimentos teóricos e legislativos aos problemas do cotidiano, como estratégia de contextualização, possibilitando a ação-reflexão-ação e o aprender a fazer. Oferecendo reflexões, informações e relatos de experiências positivas para compreensão e valorização do real significado do Conselho Municipal como órgão condutor da qualidade no cumprimento das políticas públicas educacionais, e como elemento articulador das aspirações educacionais da instância municipal.

A formação engloba a capacidade de aprender a transitar entre novas informações e situações de permanentes mudanças, preparando-os para lidar com as novas exigências do contexto educacional. Constitui uma via de respostas às demandas específicas desse processo de democratização, preparando os conselheiros para ações concretas e acertadas, provenientes do que foi aprendido, compreendido e assimilado. Assim fica consolidado o direito de participação efetiva no processo decisório, saindo da posição de meros executores de ações autoritárias.

Na concepção de (MACHADO, 1999) “a formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para

lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais”.

É interessante constatar que há programas que utilizam pacotes completos, com fitas de vídeo e livros, que abordam reflexões provenientes de modelos que reduzem essas ideias a um conceito estritamente técnico. Os treinamentos de curta duração não suprem as deficiências ocorridas nas ações decisórias dos conselheiros, não permitem uma revisão em suas práticas, geralmente atendem necessidades imediatas ou repasse de atualizações.

Percebemos a necessidade de implantar uma capacitação de longa duração, continuada, que ocorrerá durante um ano, no intuito de incentivar a revisão de práticas e também conhecimentos de questões específicas do contexto sócio educacional do Município de Itapemirim. A capacitação aqui proposta é uma forma de sugerir aos governantes alterações na legislação vigente em relação ao Conselho Municipal de Educação, fortalecendo sua participação e importância na condução da educação a nível municipal.

Propomos, como necessidade, a definição de um programa de capacitação que garanta a melhoria da atuação do Conselho Municipal de Educação de Itapemirim-ES, partindo de pressupostos teóricos e legislativos que amparem e norteiem seu funcionamento. Apresentamos como fundamental a abordagem de elementos concretos, utilizados nas temáticas de estudos a serem desenvolvidos nos módulos dessa capacitação, objetivando a reflexão sobre questões que permeiam a atuação dos conselheiros nos processos de decisão das políticas públicas educacionais.

Tomando como pressupostos os argumentos acima, convém propor, para o curso de capacitação de conselheiros municipais de Itapemirim, a contratação de assessoria pedagógica, que ficará sob a responsabilidade da Secretaria de Educação.

A estrutura e organização do Programa de Capacitação serão desenvolvidas por meio de encontros presenciais ocorridos mensalmente para a discussão de módulos de estudo, com atividades presenciais e complementares, realizadas individualmente e coletivos.

4.1 - DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Objetivo: Capacitar os conselheiros municipais por meio do estudo de temáticas e conhecimentos teóricos, que possibilitem o estabelecimento da relação entre a experiência pessoal e profissional e as questões propostas nos estudos, na perspectiva de que possam atuar com autonomia no desempenho de suas funções.

Público Alvo: Conselheiros Municipais da rede e de municípios vizinhos, bem como técnicos da Secretaria de Educação.

Período: No primeiro ano do mandato.

Módulos de Estudo:

1-Conceituando políticas educacionais: Os Conselhos Municipais na área da Educação; O Plano Municipal de Educação; FUNDEB e outras Políticas Educacionais.

2- O Princípio da Gestão democrática na Educação: Conceitos e res /significação de possibilidades e Aspectos legais.

3- O Conselho Municipal e as funções a ele atribuídas: Aspectos históricos, filosóficos, políticos e legais dos Conselhos Municipais de Educação (impasses, desafios, limites, avanços e retrocessos).

4-Atributos e habilidades necessárias ao Conselheiro: Proposta de Estudo de casos de outros conselhos.

5- O financiamento da Educação e os Municípios: Fonte dos recursos destinados à Educação; Estratégias para aplicação dos recursos orçamentários e Orçamento participativo.

6-Planejamento de ações: Planejamento como instrumento da democracia; Elementos constituintes do Planejamento e Elaboração de Planejamento de ações referentes às decisões dos conselheiros.

9- Aspectos Legislativos: Constituição Federal Brasileira; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Estudo das leis que regem o Conselho Municipal de Educação; Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei de Responsabilidade Fiscal e Relação entre Conselheiros e o poder público.

10-Seminário de relatos de Experiências de situações: Mesa Redonda; Palestra, Apresentação de Trabalhos; Relato de experiências envolvendo situações vivenciadas no cotidiano e Debates.

11-Liderança e Gerenciamento: Tipos de liderança; Aspectos relacionados ao processo de liderança e Reflexões sobre a Democracia X Tecocracia

Recursos Didáticos: Materiais impressos, Audiovisuais (Data show computadores etc)

Recursos Humanos: Contratação de assessoria para aplicar a capacitação.

Estratégias didáticas: Abordagem das temáticas definidas nos módulos, com ênfase para uma aprendizagem dialógica e reflexiva, onde haja a participação efetiva dos cursistas. O desenvolvimento de atividades presenciais, individuais, coletivas e atividades complementares realizadas de forma não presencial (à distância). Estágio na Secretaria de Educação para observação do funcionamento da máquina pública.

Critérios para certificação: A certificação completa do programa será mediante a frequência de 75% do cursista aos encontros e a realização de todas as atividades presenciais e não presenciais e apresentação de portfólio contendo relatórios das observações realizadas no estágio.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo é abastecer os leitores com informações a respeito dos Conselhos Municipais de Educação especificando aspectos históricos, políticos, filosóficos e legais responsáveis pelos avanços e retrocessos obtidos pelos mesmos até a atualidade.

Evidenciamos que os conselhos são entendidos como instâncias que integram o espaço público e que fazem parte da estrutura administrativa do Município, além de constituírem um canal de expressão e decisão autônoma. Contudo, percebemos que a atuação dos conselheiros será mais eficiente à medida que ele defender uma gestão democrática na escola, na Secretaria da Educação, e, mais ainda, no interior do próprio Conselho Municipal de Educação.

Destacamos, no texto, apontamentos sobre o perfil do Conselho Municipal de Educação de Itapemirim, desde sua criação até os dias atuais, frisando sua funcionalidade. A observância dos fatos apresentados desencadeou a criação de um programa de capacitação que viabilizam a aquisição de conhecimentos propícios ao cumprimento das funções delegadas aos seus membros.

Nesse sentido, apresentamos um programa de capacitação contendo temáticas de estudo que permeiam os processos de participação dos conselheiros como legítimos representantes da

sociedade. Assim, os temas abordados e as etapas propostas para consecução desse programa subsidiarão suas práticas na pretensão de prepará-los para decisões oportunas em relação às políticas educacionais.

Enfatizamos, como expectativa, que este estudo sirva como instrumento para sensibilizar o poder público da importância da implementação do programa de capacitação como ação preparatória dos conselheiros, visando a articulação entre o conhecimento e a ação.

Em suma, a proposta de capacitação apresentada parte do pressuposto de que os resultados obtidos em sua consecução assegurarão a implementação de um Conselho mais preparado para agir. Dessa forma, será viável a construção e avaliação de políticas educacionais que venham a ser portadoras de melhoria da eficácia da gestão educacional, que se configura como elemento fundamental nas mudanças sociais em busca da democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Boletim nº19. *Gestão Democrática da Educação Formação Continuada de Conselheiros Municipais*. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Princípio da Gestão Democrática na Educação*. 2005. p.18 In: BORDIGNON, Genuíno. *A natureza dos Conselhos Municipais de Educação*. PGM : 1 e 2 Outubro de 2005. ps 50.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out.1998.

_____. Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000. Art. 2º- *Explicita a denominação como ente da Federação: a União, cada Estado, o Distrito Federal e cada Município e destaca questões referentes a responsabilidade fiscal dos municípios*.Brasília.DF. 04 de maio 2000.

_____. Lei nº 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 20 dez. 1996.

_____. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF. Brasília. DF: 24 dez.1998.

_____.Ministério da Educação. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004 p. 693. In: BOBBIO, N. *O Futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Brasília, set./dez. 2004.

_____.Ministério da Educação. *Programa nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública*. Brasília – DF. 2007.

_____.Ministério da Educação. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, Perfil dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília – DF, 2004.

_____.Ministério da Educação. Sistema Em *Aberto*, Brasília: MEC/INEP. Gestão Escolar e Formação de Gestores, Brasília. v.17, n.72, p.60 a 70. Fevereiro - junho de 2000.

DOWBOR, Ladislau. *Qualidade do Ensino. Educação e apropriação da realidade local*. In: SANTIAGO, E. Direito à Aprendizagem: o desafio do direito à educação. s/d. Documentos (texto preliminar). Estud. av. vol.21 nº.60 São Paulo May/Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 16 junho de 2012.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. São Paulo, Cortez (coleção questões da nossa época; v.84) 2001. p.12.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ITAPEMIRIM (Município). Lei Orgânica do Município de Itapemirim de 05 de Abril de 1990. Art. 138. Estabelece o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo e deliberativo encarregado do planejamento e definição das diretrizes gerais da política Municipal de educação”. Câmara Municipal de Itapemirim-ES, 05 de Abril 1990.

ITAPEMIRIM (Município). Lei 1.461 de 10 de Setembro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação. Câmara Municipal de Itapemirim- ES. 10 de Set.1997.

MACHADO, Maria Aglaê de M. *Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais* In: Conselho dos Secretários Estaduais de Educação. Gestão educacional: tendências e perspectivas. Em aberto: Desafios serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares. São Paulo: Cenec.1999. Séries Seminários Consed.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Conselho Municipal de Educação: participação e autonomia*. Ed.177. Novembro 2004.

RUA, Maria das Graças/Políticas públicas. Especialização em Gestão Pública Municipal- módulo básico- Departamento de Ciências da Administração/UFFC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.p.50.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de & EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. In: Denise Silva Araújo- UCG- *Conceituando Políticas Educacionais*- Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

O PROJETO POLÍTICO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: UMA ABORDAGEM DESCRITIVA DE SUA ELABORAÇÃO CONSUBSTANCIADA NAS DIRETRIZES DO PNE E DO PDE, TENDO COMO REFERENCIAL A PROPOSTA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sonia Martins de Almeida Nogueira –UENF

nogueira@uenf.br

Otávio Cordeiro de Paula –IFF

otaviocp@yahoo.com.br

Financiamento: FAPERJ

1-Palavra inicial: o desenho de um percurso

A Constituição da República Federativa do Brasil-CF, de 1988, estabelece a descentralização como princípio básico da gestão pública e é a partir desse princípio que temos desenvolvido estudos da municipalização, tendo como referencial o sistema federativo brasileiro definido nas

disposições da Magna Carta e tomando por base o município como ente federativo. Esta premissa tem, pois, orientado nossas investigações desenvolvidas em municípios do norte e do noroeste fluminense desde 2002, geradora das questões que pomos em foco à luz da questão maior da análise do princípio constitucional da descentralização, em que se inserem, necessariamente os princípios de gestão democrática, autonomia e participação, e do estabelecimento do município como ente federativo.

O ponto de partida em que se apoia esta premissa é a reflexão sobre o Estado “num contexto no qual se geram processos de natureza democrática [...] um Estado democrático” (CASASSUS, 1995, p.52).

No Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB (2008, p.8), fica explicitado que os fundamentos das políticas educacionais estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação básica, bem como da democratização da sua gestão. Assim, temos, na análise da ação política dos municípios, três focos de argumentação: a universalização da matrícula de crianças, jovens e adultos na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio; a qualidade social da educação e a democratização da gestão, esta no sistema público de ensino, consubstanciando a atenção para a função social da escola, buscando a garantia do direito à educação.

Os municípios alvo neste estudo são Campos dos Goytacazes, São João da Barra e São Fidelis, que se inserem na mesorregião norte fluminense. Os três estão situados num espaço geográfico bastante amplo, que, historicamente, identificou uma região da cana de açúcar, café e gado, apresentando uma identidade sócio-econômica e uma tradição de modelo político de relações de poder pautado no coronelismo.

Nosso trabalho, delimitado no período 2008-2009, se desenvolveu tendo como objetivo geral analisar e discutir o projeto político do Poder Executivo enunciado no Plano Municipal de Educação, orientando-se no sentido de suas análises oferecerem subsídios para a avaliação da proposta e da implementação desse projeto.

2- Ação política de governo: a questão da municipalização do sistema de ensino. Breve abordagem

Do documento do Banco Mundial Educação Municipal no Brasil, de dezembro de 2002, destacamos um registro de particular interesse:

Espera-se que a provisão municipal de serviço público leve a melhorias na qualidade, dado que os municípios recebem uma maior cobrança da população local, embora eles possam ser mais suscetíveis a deficiências no gerenciamento e na capacidade institucional (BANCO MUNDIAL, 2003, p.2).

Todo nosso trabalho de investigação ao longo do período 2002-2012 pretendeu volver o olhar para as necessidades reais do sistema municipal de ensino, tendo como premissa o comprometimento do município com a melhoria da qualidade do ensino. O marco de milha

inicial foi o cenário do crescimento da matrícula no ensino fundamental, ação de caráter prioritário dos municípios, acentuado a partir de 1998, quando ocorreu o aporte dos recursos do FUNDEF, entre outras ações políticas, crescimento esse que traz para análise os benefícios e desvantagens da descentralização instaurada pelas reformas políticas subjacentes ao texto da Constituição Federal de 1988.

Temos em conta a advertência de Romão (2010, p.129): “Os Municípios, salvo poucas exceções, são, evidentemente, mais frágeis tecnicamente falando, mais vulneráveis do ponto de vista financeiro, com menor poder de fogo na correlação de forças políticas”. E o autor assevera que, por tais características, merecem todo o apoio dos que têm compromisso com a qualidade da educação. Um compromisso, portanto, dos decisores da política educacional, nos níveis federal e estadual, e dos agentes sociais do próprio município.

No Brasil, as relações entre a escola e o poder da municipalidade já se encontram caracterizadas pela legislação de ensino desde a LDBEN 4024/61, reafirmadas, mais recentemente, na Constituição Federal de 1988 (artigo 211, § 2º) e na LDBEN 9394/96.

Considerando este arrazoado, esta investigação buscou identificar elementos para a discussão sobre as metas explicitadas no Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, apresentado em 2007 e ainda em desenvolvimento, as diretrizes e metas consagradas no Plano Nacional de Educação- PNE, 2001-2010 e o projeto político do sistema municipal de ensino – Plano Municipal de Educação.

3- A construção do percurso: procedimentos metodológicos

O estudo caracterizou-se como uma investigação qualitativa, de caráter descritivo *ex post facto*. Os procedimentos metodológicos abrangeram pesquisa bibliográfica, análise documental e trabalho de campo para acesso a documentos e coleta de dados em secretarias de educação. A análise dos documentos, pois, se apoia em traços metodológicos qualitativos.

Cada município alvo se apresentou como um estudo de caso. A investigação se organizou tendo como etapa inicial o estudo da legislação e de fontes histórico-documentais, ou seja, recorreremos às fontes primárias através: dos capítulos que se referem à educação na Constituição Federal-CF/88, na Constituição Estadual do Estado do Rio de Janeiro- CE/RJ, de 1989, e nas respectivas leis orgânicas municipais, do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; do Plano Municipal de Educação de cada município em estudo. Foram ainda buscadas informações em publicações e *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP e de outros organismos e, também, nos respectivos *sites* dos municípios. Em sua segunda etapa, as linhas orientadoras estabelecidas para o desenvolvimento do estudo definiram-se pela identificação e análise crítica dos seguintes documentos, disponibilizados no sítios do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro-

TCE/RJ e do MEC, respectivamente: pareceres do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro concernentes à Prestação de Contas dos municípios alvo: 2008-2009 e termo de adesão voluntária ao Compromisso Todos pela Educação, Resolução/CD/FNDE/Nº029, 2007.

Buscamos acesso a outros documentos, que, no entanto, quando existentes, não foram disponibilizados pelas respectivas SME's, nem constavam dos sítios municipais até abril de 2012: lei de criação do sistema municipal de ensino; projeto institucional das SME's; projetos de desenvolvimento do sistema municipal de ensino e orçamentos anuais.

4 – Arcabouço legal: atribuições e competências dos municípios à luz do regime colaborativo

Nos artigos 18 e 211 da CF/1988 se encontram dispositivos que nos dão as diretrizes da autonomia e do regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios na organização dos sistemas de ensino. Observamos, assim, a presença de suporte para desenvolver e aprimorar a autonomia dos municípios e dos estados e convém acentuar que as disposições das competências educacionais delimitam o espaço de atuação do município, dos estados e da União de maneira que haja cooperação e não intervenção de um sistema sobre o outro.

Ao analisarmos a CE-RJ constatamos que seu texto ratifica as diretrizes delineadas pela CF, pois não poderia estar a seu arripio. Podemos configurar esta assertiva no texto de seu Artigo 306, em que é evidente a corroboração e a especificação das diretrizes enfocadas na CF concernentes aos princípios que regem o ensino (art.206), e nos dispositivos que explicitam a universalidade e abrangência dos princípios enunciados (art.307).

Em seu artigo 316 se encontram os dispositivos orientadores da elaboração dos planos estadual e municipal de educação, planos que têm como requisito assegurar o cumprimento dos objetivos e metas que estabelecem, considerando que os processos de organização e gestão de seus respectivos sistemas, bem como de suas escolas, deverão ocorrer à luz das diretrizes políticas enunciadas.

Aos documentos legais comentados, se acrescentam as leis orgânicas municipais -LOMs, elaboradas conforme dispõem o Artigo 29, da Carta Magna, e o Artigo 343 da CE-RJ. Portanto, os municípios são regidos também pela sua LOM e, atendendo à peculiaridade desta investigação, é preciso atentar para o que essas leis estabelecem em relação à organização e gestão de seus sistemas de ensino.

Num curto sobrevoo, destacamos alguns pontos. A Lei Orgânica do Município de Campos dos Goytacazes, de 28 de março de 1990, dispõe sobre a gestão democrática de seu sistema público de ensino nos artigos 217, 225, 228 e 229. Em São João da Barra, a Lei Orgânica Municipal, de 05 de abril de 1990, organiza o sistema municipal de ensino em consonância com seus artigos 169, 170, 172, 173, 175 e 176, dando ênfase a sua responsabilidade em relação ao atendimento a

todas as crianças e jovens adultos em nível de ensino fundamental e ao cumprimento da vinculação de recursos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. E o município de São Fidelis, em sua LOM, de 5 de abril de 1990, do mesmo modo que os outros dois municípios, contempla o seu sistema de ensino com alguma particularidade, não deixando, no entanto, de replicar o que já dispõem a CF e a CE-RJ. Acentuam-se os artigos 221, 223, 225, 230, e 232.

Apontamos que, na peculiaridade da LOM de São João da Barra, destaca-se o seu artigo 258, em sua alínea d, assegurando o cumprimento com rigor do estatuto do magistério; este documento, no entanto, ainda não constava da legislação do município no período desta investigação.

Neste estudo destas LOM's destacamos que sua homologação é datada de 1990 e em muito antecedeu a aprovação do PNE. No entanto, por estarem em consonância com os princípios fundantes da Educação definidos na CF e na CE-RJ, seus textos esboçam os objetivos de elevação do nível de escolaridade da população, da melhoria da qualidade do ensino, da equidade na educação pública e da democratização da gestão do ensino público, relacionados no PNE.

5- Os planos municipais de educação dos municípios alvo: breve descrição introdutória

Fazemos uma descrição sucinta dos planos municipais de educação em foco, destacando apenas o que consideramos mais relevante para a construção desta argumentação.

Entendemos, como Bordignon (2009, p.92), que: “Sem plano municipal não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas passos ao sabor das circunstâncias de cada Governo”. Assim, fazemos uma breve introdução a cada um dos planos analisados, assinalando que seus dispositivos despertam para a questão da política municipal de educação, uma vez que há prazo superior a oito anos entre as respectivas leis de institucionalização do PNE e dos PME's em tela.

A elaboração e implantação do PME atende à obrigatoriedade estabelecida no artigo 2º da Lei 10172, PNE. Os planos municipais de educação, já pautados no PNE, portanto, definiram as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, para o período de sua vigência, consoantes o primeiro. É importante destacar que, diante do desafio que se impõe às prefeituras, a questão da vinculação de recursos para o desenvolvimento e manutenção do sistema de ensino assume grande relevância, consideradas as diversidades e características locais dos municípios, podendo ser compreendida como institucionalização de um sistema de controle e de efetiva aplicação dos recursos públicos que se destinam à educação.

Começamos com o Plano Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, 2009-2019-

PMECG, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 4 de dezembro de 2009 e na Câmara Municipal de Vereadores em 16 de dezembro de 2009, pela Lei Nº8 134, que o instituiu. Tem seu prazo de execução datado até 2019. A aprovação do PME foi precedida na mesma data pela Lei Nº8 133, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública Municipal, o que destaca este município junto aos outros dois investigados.

O PMECG pretendeu em suas ações iniciais de planejamento, segundo seu texto, conciliar as “reuniões com vários segmentos da sociedade civil” na etapa municipal da Conferência Nacional da Educação Básica- CONEB e, assim, extrair dessas reuniões as referências para suas metas e propostas. O compromisso de buscar, através do plano, responder às necessidades e aspirações do educando, familiares e sociedade como um todo, levando em consideração as limitações dos recursos financeiros, humanos, tecnológicos e legais do município e a assertiva de se tratar de um documento resultante de ampla discussão e participação do poder público e da sociedade civil, através de seus representantes no âmbito do Conselho Municipal de Educação, assumem especial relevância.

Por sua vez, o Plano Municipal de Educação de São João da Barra, aprovado pela Lei Nº14509, de 21 de dezembro de 2009, se apresenta como “instrumento norteador da implantação da política municipal de São João da Barra, para o período de 2010 a 2019”(PMESJB, 2009, p.3), e atribui à SEMEC, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, a responsabilidade da gestão pública dos recursos e o acompanhamento e avaliação da sua execução. Afirma ser um plano integrado ao PNE e ao PEE/RJ, “porém, mais integrado, ainda, à realidade, à vocação e às políticas públicas do município” (2009, p.10).

O processo de elaboração do plano se iniciou em 2008, sendo concluído em novembro de 2009. É interessante registrar que sua elaboração, sob a liderança da SEMEC, se deu em três etapas. A primeira foi a constituição, em outubro de 2009, de uma comissão que realizou estudos dos documentos legais, consultas à União dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, pesquisa bibliográfica e troca de experiências com outros municípios da região, permitindo supor a construção de uma proposta inicial orientada por um procedimento fundamentado numa leitura situacional desenvolvida previamente. A segunda etapa, de acordo com o relato, abrigou mini conferências em escolas municipais para análise da proposta inicial e possíveis sugestões; a terceira culminou com a audiência pública na sede do Município, para leitura e aprovação da proposta e posterior encaminhamento à Câmara Municipal.

Há dois pontos que desejamos assinalar. O primeiro diz respeito à afirmação no texto sobre a ausência de dados estatísticos como óbice para um planejamento mais apoiado da realidade situacional, o que nos causa certa perplexidade diante dos dados oferecidos pelo IDEB, pelo

IBGE e pelo TCE/RJ e outras fontes. O segundo é a referência “às dificuldades inerentes à mobilização do processo participativo” (PME/SJB, 2009, p.12), o que suscita a reflexão sobre a gestão democrática e seus pressupostos de autonomia e participação, que deveriam orientar a gestão municipal.

O PME de São João da Barra assevera que o plano “estará sempre submetido à competência administrativa, à capacidade orçamentária, ao regime de parcerias institucionais e da colaboração entre a União, Estado e Municípios” (ibid, p.12).

O Plano Municipal de Educação de São Fidélis- 2009-2019 foi elaborado ao longo do ano de 2008, envolvendo a participação de representantes dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e da sociedade civil organizada, tendo sido realizados sete fóruns para análise e discussão do projeto. Em 2009, foi submetido ao escrutínio do Conselho Municipal de Educação, para ser encaminhado à Câmara Municipal. Sua aprovação nesta instância gerou a Lei Nº 1294, de 24 de agosto de 2011. Cumpre ressaltar que o PME pautou-se na estrutura, organização e dispositivos para o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, criado pelo Decreto nº 1765, de 26 de outubro de 1999, no Plano Institucional da SEMED, datado de 1987 (Decreto nº360, de 30/12/1987) e reformulado em 2010, e no Estatuto do Magistério, Lei nº259, de 5 de janeiro de 1987.

Na Introdução do PME está a assertiva de que se organiza em conformidade com o PNE. Reveste-se de relevância observar, uma vez mais, que o Sistema Municipal de Ensino foi criado em 1999 através do Decreto nº 1765 e que o Decreto Estadual nº 25956, de 7 de janeiro de 2000, criou a Coordenação Regional Norte Fluminense III, estabelecendo, a nosso juízo, um campo para a implementação de estratégias efetivas do regime colaborativo estabelecido no art. 211, da CF/88.

O texto do PME não se detém na descrição do sistema, nem na de sua composição. No entanto, em 1995, já se configurara o Conselho Municipal de Educação, instaurado pela Lei nº565, de 14 de agosto de 1995, e seu Sistema Municipal de Ensino em 1999, atendendo às normas gerais estabelecidas nos dispositivos da Lei 9394/96. É interessante assinalar, pois, que a elaboração do PME encontrou um terreno arado para sua sementeira, considerados o CME, o Sistema Municipal de Ensino e a Coordenadoria Regional Norte Fluminense III, já implementados.

Observamos que, apesar da vigência da Lei Nº 10.172 desde 9 de janeiro de 2001, os três municípios alvo iniciaram os procedimentos para a elaboração de seus respectivos planos somente após a publicação do Decreto Nº6 094, de 24 de abril de 2007, que dispõe “sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados [...]”. Em seu artigo 5º, refere-se à adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso, implicando assumir a

responsabilidade de “promover a melhoria da educação básica em sua esfera de competência”. Inferimos que se tornou uma demanda imprescindível a elaboração e aprovação do PME para alcançar a participação da União, de forma direta ou pelo incentivo e apoio à implementação de diretrizes consoantes o Compromisso e, assim, se inserir no Plano de Ações Articuladas- PAR (Seção II, artigo 9º), para usufruir de apoio técnico e financeiro (grifo nosso), visando ao “cumprimento das metas do Compromisso e observância de suas diretrizes”. Entendemos que a observância do §2º desse artigo requer haver *a priori* o PME, o que nos permite supor que o PAR tenha sido o elemento provocador de uma ação efetiva do governo municipal para a elaboração, aprovação e implementação do PME dos municípios em foco nos anos 2008/2009.

6- Os PME’s analisados: versões do formalmente prescrito?

Sendo o ensino fundamental atribuição dos municípios desde a Lei 9394/96, seria uma expectativa razoável supor taxas menores de analfabetismo do que as que se apresentaram em 2008 em Campos dos Goytacazes, 9,5 %, São João da Barra, 13,3%, e São Fidelis, 14%, sendo relevante registrar que a taxa no Estado do Rio de Janeiro foi 4,09% e no Brasil 10% (PNAD, 2009). Há, ainda, a questão do IDH tal como se registra nos municípios em foco e do IDH-M, instrumentos para o direcionamento de programas sociais e de transferência e de geração de renda, mas que não se apresentam sequer como referência na exposição dos PME’s estudados, permitindo supor a ausência de políticas sociais articuladas no plano de governo municipal, o que representa uma fragilidade (incompetência?) do planejamento.

Atentando para a digressão feita, podemos, a nosso juízo, introduzir as considerações que se seguem como: “o discurso retórico nos planos municipais de educação dos municípios alvo”.

6.1-O Plano Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes: algumas considerações

Tomando um primeiro ponto de análise, assinalamos que o PMECCG estabelece como componentes do sistema municipal de ensino o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, enunciando suas atribuições. Destacamos o fato de o PME dispor em seu texto quais colegiados devem compor o Sistema Municipal de Ensino, concretizando *a priori*, a nosso julgamento, um campo de força nas relações entre o poder público e a sociedade civil favorável, quantitativa e qualitativamente, ao primeiro, uma vez que a composição desses colegiados se dá por indicação dos seus membros pelo gestor público. Ademais, as organizações da sociedade civil que compõem os colegiados, apesar de indicarem seus representantes, são selecionadas pelo mesmo gestor.

A organização do sistema municipal de ensino proposta entende ser atribuição do município a Educação Básica, em todas as suas modalidades, mas caracterizando o equívoco de situar cursos

de graduação em nível de Educação Básica. Inclui, também, a atribuição de Acompanhamento e Avaliação do PME. No que se refere ao Ensino Fundamental, explicita que “estará garantindo também a busca da universalização do Ensino Fundamental [...] considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar” (2009, p13).

Asseverando acolher as metas oriundas da etapa municipal da Conferência Nacional de Educação- CONAE, o PME/CG estabelece seis diretrizes de ação, denominadas metas/objetivos e, a partir delas, 113 (cento e treze) ações /ou estratégias, a serem implementadas em prazos que variam de dois meses a cinco anos. A amplitude desta proposta pode sofrer a crítica de: não haver prioridades claramente definidas, a não ser que se interprete os prazos mais curtos para a implementação das ações como tal; não esclarecer sobre os recursos associados às ações e, nem, de algum modo, ter em conta as conseqüências advindas de seu descumprimento.

Constatamos que as diretrizes enumeradas no artigo 2º do PDE, que apresentam a configuração das ações políticas a serem implementadas pelos entes federativos, são contempladas, a largo modo, nas metas/objetivos do PME/CG. Assim, é enfatizada a necessidade de se pensar “uma Política de Educação como política de proteção e garantia de direito às pessoas a uma educação de qualidade” (2009, p.7).

A enumeração de 113 ações e/ou estratégias pressupõe uma atenção particular ao seu financiamento, o que importa observarmos que a destinação de recursos já deveria estar presente na Lei de Orçamento Anual-LOA de 2010, o que não ocorreu, pois o PME foi aprovado pela CMCG em dezembro, data posterior, portanto, ao encaminhamento do Projeto de Lei ao poder legislativo. A instabilidade política que se configurou no período deve ter sido um dos determinantes do que constatamos: os prazos definidos no PME para o ano de 2010, em grande número, não foram observados, o que nos permite levantar o questionamento sobre o projeto de ação política delineado no PME, sobretudo no que se refere à amplitude de cento e treze estratégias enumeradas, favorecendo acentuar sua aparente característica de discurso retórico, uma vez que, entre outros alvos de análise, encontramos apenas referência à necessidade de serem viabilizados recursos orçamentários, quando o texto destaca que deverão estar presentes no Plano Plurianual- PPA; na Lei de Diretrizes Orçamentárias- LDO e na Lei Orçamentária Anual-LOA (2009, p.31).

Vale ressaltar, no entanto, que a ação de “garantir efetivo exercício profissional do Pedagogo em suas atribuições [...] promovendo a equiparação salarial com os demais técnicos de nível superior da educação” concretizou-se em curto prazo, atendendo dispositivo da Lei Nº8133/2009, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica.

Há duas ações a serem postas em foco neste ponto da argumentação. A proposta de criação de uma Comissão Executiva, para, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, acompanhar e avaliar a execução do PME e a meta de realização a cada dois anos de uma avaliação do desempenho dos alunos, através de provas organizadas pela SME, visando à melhoria da qualidade do ensino. Ambas podem ser instrumentos valiosos para a gestão da educação pública municipal, se e quando implementadas.

A pretensa e breve dissecação do PME conduz à reflexão sobre a articulação entre as diferentes instâncias do poder público municipal, acentuadamente a executiva e a legislativa, e o necessário provimento de recursos financeiros para a educação, incluído como item fundamental nas leis orçamentárias. Considerando o período delimitado por este estudo, 2008-2009, o exame dos pareceres do TCE-RJ relativo à prestação de contas do governo municipal nos leva ao registro de algumas manifestações dos relatores dos respectivos processos. No Processo N° 209.554-8/09, exercício de 2008, consta no Voto do Relator, a partir de irregularidades e impropriedades apontadas, o Parecer Prévio Contrário, do qual destacamos, dentre as irregularidades: “não encaminhamento de elementos que permitissem avaliar o cumprimento mínimo de 25% de gastos com Educação determinado no artigo 212 da CF; não encaminhamento de elementos que permitissem avaliar o cumprimento do artigo 21 da Lei N° 11494/07, impondo que os recursos do FUNDEB devem ser totalmente utilizados no exercício em que lhes foram creditados; não encaminhamento de elementos que permitissem avaliar o cumprimento do artigo 22 impondo que 60% dos recursos do FUNDEB devem ser aplicados na remuneração do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública” (TCE-RJ, 2009). No exercício de 2008, no entanto, não se impunham, ainda, os compromissos do PME, cuja aprovação se deu em 2009, embora se possa recorrer à respectiva LOM para expressar preocupação em relação ao posicionamento do poder executivo do município no que concerne ao financiamento da educação.

6.2 - O Plano Municipal de Educação de São João da Barra: algumas considerações

Tomando um primeiro ponto de análise, o PMESJB não estabelece os componentes do sistema municipal de ensino e não se refere aos colegiados que devem compor o Sistema Municipal de Ensino, permitindo supor, neste espaço de ação política municipal, um campo de força favorável ao poder público em suas relações com a sociedade civil, uma vez que não há referência à participação das organizações da sociedade civil articulada ao poder público na organização e manutenção do sistema de ensino público municipal quando o PMESJB se refere à estruturação desse sistema. Mas, o texto do Plano afirma que: “a luta em defesa de uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade deve acontecer com a efetiva participação dos segmentos

que entendem a educação como um campo estratégico de desenvolvimento humano e social” (grifo nosso) (2009, p.15), o que acolhe o envolvimento da sociedade civil.

A apresentação dos órgãos colegiados ocorre, no entanto, às páginas 119 e 120, em que são relacionados na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SMEC, cujo desenho estava disposto, então, na Lei Municipal nº36/2003. Tais órgãos são: o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei nº08/97, de 5 de junho de 1997; o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACCS- FUNDEB), criado pela Lei Municipal nº058/07, de 22 de maio de 2007, e o Conselho de Alimentação Escolar- CAE, criado pelo Decreto Municipal nº17/2000. A composição e as competências e atribuições desses órgãos podem indicar o princípio de gestão democrática no âmbito do poder executivo exercido pela SEMEC, mas causa algum estranhamento sua ausência na estrutura no Sistema Municipal de Ensino, tal como se apresenta no PME.

A organização do sistema municipal de ensino proposta no PMESJB entende ser atribuição do município a Educação Básica, em todas as suas modalidades, inclusive Formação dos Profissionais de Educação e Valorização do Magistério, acolhendo, ainda, a educação superior. Inclui, também, Financiamento e Gestão e Acompanhamento e Avaliação do PME.

O plano se apresenta como um grande desafio para a gestão pública, com um elenco de 118 (cento e dezoito) objetivos/metastas, dos quais apenas no planejamento de financiamento e na gestão explícita 15 (quinze) metastas, isto é, as apresenta separadamente de suas 14(quatorze) diretrizes enunciadas. Está expresso um compromisso com a qualidade como “referencial para orientação, controle, avaliação e como instrumento para a adoção de medidas que levem à eficiência do serviço prestado”(2009, p.51). Dois dos objetivos/metastas se referem à participação da comunidade escolar, quer em conselhos escolares a serem implantados, quer no que o plano denomina de outras formas de participação.

Do mesmo modo que fizemos na análise do PMECCG, consideramos que a amplitude desta proposta pode sofrer a crítica de não haver prioridades claramente definidas, a não ser que se interprete os prazos mais curtos para a implementação das ações como tal. Também é preciso acentuar que, da mesma forma que no PMECCG, não estão esclarecidos os recursos associados às ações, nem consideradas as consequências advindas do descumprimento das metastas em nenhum ponto de referência.

Por outro lado, como no PMECCG, estão presentes, enunciados nos objetivos/metastas do PMESJB, os seguintes princípios de ação: 1) garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulamentação da educação municipal respeitando as características regionais e culturais da comunidade; 2) financiamento da educação com recursos que possibilitem a manutenção e o

desenvolvimento da Educação do Município; 3) adequação dos espaços físicos, equipamentos, brinquedos e material didático pedagógico aos diversos níveis de escolaridade oferecidos pelas instituições de ensino considerando inclusive as necessidades especiais; 4) formação e valorização dos profissionais da educação; 5) promoção da justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Assim, o PMESJB também contempla, a largo modo, as diretrizes enumeradas no artigo 2º do PDE.

Quanto ao financiamento das ações do sistema municipal de ensino, o texto do PMESJB explicita que a manutenção e o desenvolvimento da educação infantil e do ensino fundamental contará com os recursos previstos no orçamento, representados pela vinculação das receitas institucionais, tidas como o mínimo a ser investido, mas que poderão ser acrescentados recursos complementares para resguardar as metas propostas (PMESJB, 2009, p.112). Sublinhamos que tais recursos precisam ser parte da proposta da LOA- Lei Orçamentária Anual e sua aplicação merece parecer do TCE-RJ a cada ano.

O PME estabelece 14 diretrizes abrangendo os itens financiamento e gestão. No campo do financiamento, destacamos: a garantia de aplicação mínima dos recursos do FUNDEB e das transferências que ocorrem por meio de programas da União, buscando a ampliação dos recursos vinculados de 25% para 30%.

O texto atribui à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e ao Conselho Municipal de Educação a responsabilidade pela coordenação do processo de implantação e consolidação do Plano. Quanto à avaliação e acompanhamento do PME, tais ações deverão estar sob a responsabilidade das instituições envolvidas, a saber, Poder Legislativo, Poder Judiciário e Sociedade Civil Organizada. O texto também se refere a mecanismos de avaliação e acompanhamento, sem, contudo, explicitá-los. O SAEB, o Censo Escolar e dados do IBGE são considerados subsídios a esse processo.

Do mesmo modo que o procedimento de análise do PME/CG, o estudo do PMESJB conduz à reflexão sobre a articulação entre as diferentes instâncias do poder público municipal, acentuadamente a executiva e a legislativa, e o necessário provimento de recursos financeiros para a educação, incluído como item fundamental nas leis orçamentárias. Buscamos elementos de análise nos pareceres do TCE-RJ sobre a prestação de contas do município, relativos aos exercícios de 2008, 2009 e 2010, mas na página do TCE permanecem constando como indisponíveis em abril de 2012.

6.3- O Plano Municipal de Educação de São Fidelis: algumas considerações

A organização do sistema municipal de ensino proposta no PMESF entende ser atribuição do município a Educação Básica. Abrange, também, a Formação de Professores em nível médio,

Educação Superior, através de cursos de graduação oferecidos pelo CEDERJ, sendo um dos pólos da modalidade EDA, e Financiamento e Gestão e Acompanhamento e Avaliação do PME.

A adesão ao Termo de Adesão Voluntária, requisito para participar do Plano de Ações Articuladas- PAR, se deu em 2008, estimando seguir o cronograma de execução correspondente a um período de quatro anos (PMESF, 2009, p.59). Este plano rege as ações executadas pelos municípios com assistência técnica e assistência financeira do MEC (portal.mec.gov.br/index.php?...desenvolvimento), como assinalamos anteriormente, sendo, portanto, relevante para a questão de gerência e de financiamento do projeto político no campo da educação.

Há um rol de 58 objetivos e metas a serem cumpridos em relação ao ensino em todos os níveis ao longo da vigência do PME. Percebemos que estão presentes as três áreas em que foram agrupadas as diretrizes do PNE, 2001-2010.

Cumpre destacar que o PMESF se detém na questão de financiamento e gestão, estabelecendo 9 objetivos e metas. Os recursos financeiros são aqueles oriundos do FUNDEB, do PNAE, do PDE, do PDDE, do Salário Educação, mas não há referência ao investimento de 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, como estabelece a CF, em seu art.212.

É preciso acentuar que neste plano, tal como nos anteriormente analisados, não são consideradas, de algum modo, as consequências advindas do descumprimento das metas.

Cabe-nos comentar que os três municípios se encontram arrolados como signatários do Termo de Adesão Voluntária, firmado pelos entes federativos, na Resolução/CD/FNDE/Nº029, de 29 de junho de 2007.

Sublinhamos que nos três planos constatamos que as diretrizes enumeradas no artigo 2º do PDE são contempladas a largo modo. Destacamos a ênfase na premissa da qualidade da educação, como dispõe o Decreto Nº6094, 2007. Há, portanto, uma linha de coerência interna que entremeia todos os documentos legais que dão suporte aos PME's, como deveria ser.

8- As questões que permanecem: das metas pretendidas à realidade construída

A criação dos sistemas municipais de ensino, em sua natureza de fruto da consolidação do regime federativo e, portanto, pela afirmação da autonomia dos municípios, representou um dos grandes desafios ao poder público no âmbito municipal, após 1988, uma vez estabelecidas as competências próprias em sua área de poder.

Cada sistema de ensino municipal é constituído pelos seus respectivos órgãos de gestão municipal e instituições de ensino por ele criados e mantidos, mas, se institui no plano de governo e se fortalece nas relações políticas entre o poder executivo e o poder legislativo da

cada município. É, portanto, grande a responsabilidade política do dirigente municipal na condução da educação em seu município:

A organização da educação no município, quanto ao sistema de ensino, à dimensão administrativa, à dimensão pedagógica, aos órgãos colegiados (conselhos) etc., reveste-se de peculiaridades que precisam ser observadas pelo dirigente municipal, sob pena de inviabilizar o processo pleno da gestão profissional, responsável e consistente. (FERRATTI, 2004, p.123).

Ao elaborarmos este texto intentamos trazer à arena alguns de nossos questionamentos sobre a política educacional e o direito à educação, à luz dos princípios da igualdade, da equidade e da homogeneidade, no cenário da democratização da educação, princípios estes que instigam os educadores há pelo menos quase quatro décadas, desde quando se intensificaram os questionamentos sobre a função social da educação e se opunham e, ao mesmo tempo, convergiam os pressupostos de correntes de diferentes identidades ideológicas.

Optamos por desenvolver uma abordagem descritiva como referencial da proposta de qualidade da educação básica nos planos municipais de educação de três municípios do norte fluminense para submeter à discussão acadêmica, pretendendo trazer à luz novas questões e, também, oferecer contribuição ao poder público para avaliação da política municipal de educação. A investigação buscou o desvendamento de possíveis iniciativas para fortalecer medidas efetivas reais, não apenas declaradas, de cumprimento do princípio constitucional do direito à educação.

A superação das desigualdades regionais, socioeconômicas e raciais constitui grande desafio em nosso país e se caracteriza como particular repto aos municípios ora estudados.

Este cenário gera desafios que demandam um esforço adicional das municipalidades e uma pactuação de metas no plano de governo do município. Os planos municipais de educação estudados podem ser lidos, a nosso juízo, como cartas de intenção, mais próximos de um discurso retórico do que de um planejamento de ações políticas para a concretização efetiva de estratégias que conduzam ao enfrentamento dos desafios que se apresentam na realidade de cada um dos municípios estudados, no amplo *spectrum* desenhado desde os baixos índices de rendimento escolar às questões do financiamento e da gestão democrática do sistema de ensino.

Esta argumentação demanda um novo estudo que proceda a avaliação da implementação dos PME's, considerando as ações efetivamente desenvolvidas, permitindo desvelar a relação entre o discurso retórico que contruiu os textos dos planos e o real compromisso político do governo municipal com sua implementação.

Referências bibliográficas:

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. IDEIAS PARA O DESENVOLVIMENTO NAS AMÉRICAS- *IDEA*. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID, Departamento de Pesquisa, setembro-dezembro 2005

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009- (Educação Cidadã,3)

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União. Brasília, 21 jun., 2007

_____ *Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez., 1996

_____ *Lei 10172. Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan 2001

_____ *Lei 5692/71. Lei de Diretrizes e Bases sobre o Ensino de 1º e 2º Grau*. Diário Oficial da União. Brasília, 11 ago., 1971

_____ *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União. Brasília, 5 out., 1988

BRASIL, GOVERNO FEDERAL. *Decreto Nº 6.904*, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Disponível em < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em 1/05/2008

_____ *Resolução/CD/FNDE/Nº 029, 2007*. Termo de Adesão Voluntária ao Compromisso Todos pela Educação. Disponível em < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em 1/05/2008

CASASSUS, Juan. *Tarefas da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995

ESTADO DO RIO DE JANEIRO, ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. *Constituição do Estado do Rio de Janeiro, de 5 de outubro de 1989*. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 6 de out., 1989 Disponível em <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/cerj.pdf>> Acesso em 28/06/2008

_____ TRIBUNAL DE CONTAS. *Votos*. Disponível em www.tce.rj.gov.br/votos Acesso em 27/02/2012

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. “Poder local e o dirigente municipal de ensino”. In *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Angela Maria Martins; Cleiton de Oliveira; Maria Sylvia Simões Bueno (orgs.)Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FOLHA DIRIGIDA. *Plano Nacional de Educação. Edição Especial do Seminário PNE Verso e*

Reverso. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD 2009*. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso em 10/11/2009

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. São Paulo: Cortez, 2003

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência Nacional da Educação Básica- CONEB (2008: Brasília, DF) *Documento final* – Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 28/06/2010

_____. Conferência Nacional de Educação. *Portaria Ministerial nº10/2008*. Disponível em <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em 28/06/2010

MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES. CÂMARA MUNICIPAL. *Plano Municipal de Educação*. 2009-2019. Campos dos Goytacazes: Diário Oficial do Município, 17 dez., 2009

_____. *Lei Orgânica Municipal*. Campos dos Goytacazes: Monitor Campista, 28 mar., 1990 Disponível em <<http://www.apremerj.org.br/sites/5500/5537/leis/%20organicas/campos.pdf>>. Acesso em 20/05/2009

MUNICÍPIO DE SÃO FIDELIS. CÂMARA MUNICIPAL. *Plano Municipal de Educação*. *Lei Nº 1294*. São Fidelis: O Dia, 25 ago., 2011

_____. *Lei Orgânica Municipal*. São Fidelis, 5 abr., 1990. Disponível em <<http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=21>>. Acesso em 20/05/2009

MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BARRA. CÂMARA MUNICIPAL. *Plano Municipal de Educação*. *Lei Nº 14509*. São João da Barra: 22 dez, 2009

_____. *Lei Orgânica Municipal*. São João da Barra, 5 abr., 1990. Disponível em <<http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=21>>. Acesso em 20/05/2009

NACIONES UNIDAS. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Informe 2010*. Nueva York: UN, 2010

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida, DE PAULA, Otávio Cordeiro, MONTANHA, Meirian de Almeida. “Implementação da Gestão Democrática na Escola Pública de Ensino Fundamental: Instâncias Executiva e Legislativa de Governo, em Quatro Municípios do Norte Fluminense”. XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro, I Colóquio Ibero Americano de Política e Administração da Educação. 2007. Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em <<http://www.insecure.com.br/anpae>>

ROMÃO, José Eustáquio. *Sistemas municipais de educação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*

e a educação no município. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010

**CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO
DE JANEIRO: ANÁLISES, REFLEXÕES PARA A INTERCULTURALIDADE NAS
ESCOLAS DO COMPLEXO DA MARÉ**

Valdecir de Andrade Amorim

UCP

Valdecir.amorim@gmail.com

É muito contraditório situar as escolas como instituições democráticas inseridas em complexas dinâmicas de poder, sabendo que o currículo oficial tem servido para legitimação de um modelo de sociedade excludente, no qual a escola cumpre um papel importante na manutenção de uma estrutura, que ignora e despreza os saberes e os valores de camadas sociais mais empobrecidas.

A noção de lugar, na geografia, entendida como processo histórico único, não reproduzido em nenhuma parte do mundo, é ignorada ou negligenciada. O currículo de geografia aborda temas como: urbanização, industrialização e migração sem fazer nenhuma relação com o processo que levou a ocupação, por exemplo, do Complexo da Maré, foco do presente projeto de investigação.

A consequência imediata para os alunos, dessa localidade, é uma escola pouco atrativa que valoriza apenas culturas de grupos hegemônicos. Os valores histórico-culturais da população mais pobre, quando retratados são feitos de forma caricatural ou marginalizada. Nesse sentido, uma pergunta se faz necessária: o currículo da disciplina de geografia está adequado ao alunado do ensino dos anos finais do fundamental das escolas municipais no Complexo da Maré? Para tentar responder essa questão foi necessária uma revisão bibliográfica sobre o currículo do ensino fundamental da cidade carioca, bem como um estudo documental, entendido aqui como os livros didáticos e as apostilas de geografia do ensino fundamental adotados em 2012, no qual foram possíveis análise e reflexão sobre a aplicação dos conteúdos de geografia do ensino fundamental nessa localidade.

A partir desses passos, tentamos entender os limites da aplicabilidade de um currículo verdadeiramente democrático. Para tanto, o diálogo como currículo oficial merece, em nosso trabalho, atenção especial. E, finalmente, discutimos as possibilidades de um currículo de geografia do ensino fundamental dentro de uma perspectiva intercultural como um grande desafio. Acreditamos que essa disciplina pode exercer um papel importante na formação de uma escola verdadeiramente democrática e plural, já que a perspectiva da interculturalidade valoriza as identidades locais. Ou seja, o lugar, que é um conceito importante para a geografia, passa a ter grande relevância dentro da proposta de currículo para as escolas municipais no Complexo da Maré.

Objetivo e Justificativa do Estudo

Entender o caminho percorrido pelo menino (a) até sua formação como adulto crítico, solidário e exercendo plenamente sua cidadania pressupõem que o mesmo ao longo de seu processo formativo foi garantido condições necessárias para isso.

O presente estudo foi elaborado a partir de observações feitas por nós no dia a dia em uma escola que atende ao complexo da Maré. Dois eventos marcaram muito essa trajetória: o primeiro foi o de que era constante os termos pejorativos dados às crianças e aos adolescentes, quando esses eram identificados como sendo provenientes das regiões nordestinas; o segundo está relacionado a uma pergunta feita a uma turma dessa escola com o objetivo de identificar suas residências. A reação da turma foi o de certo constrangimento ao relatar o local de suas moradias.

Logo em seguida, formulamos outra questão, que segue: quando você vai a determinado local caracterizado como não sendo favela, ou seja, de classe média ou quando você tem que preencher um formulário se identifica como morador do complexo da Maré ou de outros Bairros: Bonsucesso, Ramos e Olaria? Para nossa surpresa cerca de 90% da turma respondeu que se identificava como sendo dos Bairros mencionados. A alegação dos jovens para essa identificação visava evitar a discriminação que poderia ocorrer.

A partir das observações feitas até o momento, outras indagações surgem sobre como formar um cidadão crítico pleno se o mesmo passa pelos constrangimentos já relatados.

Ao analisarmos com atenção o atual currículo de geografia aplicado na escola do ensino fundamental da Maré, bem como o livro didático e dos cadernos pedagógicos de geografia percebemos pouca ou nenhuma ênfase do conceito de lugar. O Complexo da Maré, na zona norte, é considerado como bairro pela prefeitura e tem a maior população de aglomerados subnormais com cerca de 129,7mil habitantes.

Entender a construção do complexo da Maré como processo histórico de lutas de parcela da sociedade que teve negado o acesso à cidade formal, bem como os fatores que levaram a introdução do currículo de geografia na cidade do Rio de Janeiro são os objetivos gerais do presente estudo. Acreditamos que os resgates desses objetivos possam ajudar nas análises e reflexões sobre a aplicabilidade de um currículo democrático, como nos diz Patacho (2011):

O desenvolvimento dos currículos terá de partir necessariamente das vivências das crianças e dos jovens, da sua cultura, daquilo que os preocupa, que lhes interessa, sem evitar que o poder seja constitutivo da realidade social. Suas finalidades terão de traduzir os valores democráticos da liberdade, solidariedade e igualdade, no desafio permanente à injustiça social. O repto é enorme. Contudo, não o enfrentar destemidamente terá pesadas consequências para a concepção democrática da educação e para a liberdade individual e coletiva nas sociedades contemporâneas. (p.297)

A busca de um currículo democrático já mencionado pressupõe um olhar mais atento sobre a forma de aplicação do conceito de lugar, para a geografia, e como ele está presente nesse nos conteúdos curriculares do ensino fundamental. Que articulação é dada aos pressupostos histórico-sociais da maré ao conceito de lugar e o currículo oficial aplicado nas escolas dessa região e a possibilidade de uma abordagem intercultural dentro da perspectiva de Candau (2008) . Analisar essa articulação é o objeto específico desse estudo.

Referencial Teórico

A explicitação do referencial teórico foi muito importante para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois ele solidifica as ideias ou rompe com falsas premissas. A categoria teórica que fundamentou nosso trabalho é o conceito de lugar elaborado por Santos (1996) ao formular que:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (p.258)

Observar como está previsto e abordado o conceito de lugar nos documentos oficiais que tratam do ensino de geografia, bem como nos livros escolhido pela escola e os cadernos pedagógicos. A partir dessa análise tentamos verificar a ausência ou não do Complexo da Maré, na perspectiva do lugar. A dimensão do lugar nessa comunidade ganha uma grande importância no contexto escolar. Já que Santos (1996) nos faz pensar que:

[...] A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e seu meio, mas seu alcance é o mundo. (p.262)

O currículo de geografia do ensino fundamental empregado nas escolas que atende à Maré , foi analisado visando perceber ou não a negligência com os aspectos culturais e socioespaciais do lugar, no caso o Complexo da Maré.

E Finalmente discutimos a possibilidade de um currículo de geografia que valorize o lugar dentro da perspectiva da interculturalidade na visão de Candau (2008)

Breve Resgate histórico do Complexo da Maré

Com aproximadamente 130 mil habitantes o complexo da Maré fica situado ao longo da avenida Brasil e vai dos extremos Marcílio Dias à Vila Esperança (Pata Choca). Outra via importante, que passa por algumas comunidades do Complexo é Linha Vermelha.

A crise de 1929 contribuiu para o processo de urbanização e industrialização brasileiro. A partir da década de 1930 ideia de um Brasil desenvolvido passava por investimentos de capitais privados e estatais nos centros urbanos, logo vultosos recursos de variadas origens foram canalizados para diversas cidades e, principalmente, para o Rio de Janeiro, já que, o mesmo na época, era capital do Brasil.

Os pesados investimentos em obras de infraestrutura como a Avenida Brasil e a construção de diversas indústrias na capital levou a uma migração intensa por parte da população nordestina para o Rio de Janeiro. Para os migrantes essa era uma possibilidade real de modificação ou melhoria de suas condições de vida, uma vez que as mesmas no Nordeste eram muito precárias.

Entendemos esse momento como sendo o de grande falta de sensibilidade para com essa parcela da população brasileira por parte da elites detentoras do capital privado, bem como das elites governamentais. Isso fica evidenciado quando percebemos que as melhores terras destinadas a agricultura no nordeste sempre foi concentrada nas mãos de poucos, ou seja, a nova lógica capitalista da nossa burguesia em momento algum se movimentou no sentido de promover uma reforma agrária nessa região, pois para os mesmos isso feriria a alma do capitalismo: a propriedade privada.

A não reforma agrária nas décadas de 1930 a 1970 associadas a ausência de uma política agrícola que desse apoio técnico-financeiro aos pequenos produtores agrícolas nordestinos, na verdade não deu muitas alternativas a essa população. Ou continuava a vida precária, com baixa expectativa de vida, associada a elevadas taxas de mortalidade e natalidade, desemprego e fome ou pelo menos sonhava em melhorar sua vida nas grandes cidades.

No caso dos fluxos migratórios para o Rio de Janeiro os migrantes nordestinos vão sofrer outro tipo de violência: ausência de uma política adequada de moradia para habitação popular que atendesse os novos moradores.

A construção da Avenida Brasil, que vai de 1939 a 1946 contribuiu para a formação das primeiras comunidades da Maré, uma vez que uma parcela significativa dos trabalhadores nordestinos que trabalhavam na sua construção viam na região possibilidades de melhor qualidade de vida, já que ficariam próximos do trabalho, já que ao longo da avenida Brasil também estavam várias indústrias. Estamos falando de um período em que os transportes públicos eram precários, bem como poucas vias eram pavimentadas.

O Complexo da Maré atualmente reúne 17 comunidades, por volta de 1980 detinha apenas seis favelas. Silva (2012) faz um importante balanço de lutas e do processo de ampliação da comunidade, quando diz:

[...] A partir da implantação do Projeto Rio, em 1979, a região sofreu uma profunda transformação. [...].

[...] Desenvolvida na fase final da ditadura militar, a iniciativa de intervenção urbana previa a remoção de algumas favelas, a transferência da população para conjuntos habitacionais construídos pelo governo e a urbanização das comunidades remanescentes, além do saneamento da região e da urbanização das comunidades remanescentes, além do saneamento da região do entorno da Baía de Guanabara. O alto grau de autoritarismo na definição e na implantação das ações gerou intensas críticas e resistência por parte de grupos comunitários locais, o que fez com que a intenção de remoção fosse abandonada e incorporada a principal proposta das representações populares: a erradicação apenas das palafitas [barracos de madeira suspensos sobre a água] que margeavam as favelas, com a transferência da população para outras comunidades da região (p.61-62)

Como vimos o processo de formação do complexo da Maré está diretamente ligado a diversas formas de lutas por parte de uma população que contribuiu para o desenvolvimento do Rio de Janeiro. Mas que historicamente tem sido desprezada e marginalizada pelas elites nacionais e

locais.

A construção da favela não deve ser vista como uma anomalia da cidade ou algo que não faz parte dela, como frequentemente é tratada por conteúdos curriculares ou livros didáticos, mas sim como reflexo de uma sociedade capitalista/subdesenvolvida que priva parcelas significativas das classes populares de ter acesso à cidade e a cidadania. Nesse sentido a favela passa a refletir num caminho de moradia próxima do trabalho das classes populares, assim como a resistência das mesmas frente às tentativas de remoção feitas pelo Estado. Além do que, é uma resposta popular à questão da moradia.

Um olhar sobre o currículo oficial com foco no lugar

Ao analisarmos as orientações curriculares para o ensino de geografia do ensino do 6º ao 9º ano percebemos que o tratamento dado ao lugar com maior ênfase se dá no 6º Ano como veremos a seguir:

Objetivos

Conteúdos

Habilidades

1º Bimestre

Sugestões

Reconhecer a Geografia como uma ciência que permite ao indivíduo compreender o mundo e ser ativo produtor do seu próprio espaço.

A Geografia: ciência social e seu papel na sociedade contemporânea.

Perceber que o conhecimento humano pode ser construído com a contribuição das diversas ciências, sendo a Geografia fundamental para o entendimento do mundo que o cerca.

X

Pedir para os(as) alunos(as) entrevistarem os Professores das diferentes disciplinas do 6º. ano, a fim de perceberem as especificidades de cada ciência, ou para buscarem informações sobre cada ciência na internet. O professor de Geografia também será alvo desta atividade. Em seguida, construir um painel sobre o que os alunos descobriram contendo imagens que ilustrem os depoimentos dos professores.

Reconhecer as diferentes formas de espacialização (lugar, paisagem, território e espaço geográfico) do ponto de vista da ciência geográfica, a partir dos espaços próximos ao aluno. Reconhecer fenômenos e processos socioespaciais tomando como centrais os conceitos de lugar e paisagem.

O Lugar: casa, rua,
bairro, escola,
ambientes de

socialização

Observar fenômenos e
processos socioespaciais na
escala do lugar.
Identificar a relação sociedade
natureza nos lugares de
vivência dos alunos.

X

Pedir aos estudantes que discutam o que entendem por “seu lugar” e pelo “lugar do outro”, partindo de uma definição geral, construída pela turma. Algumas músicas como “O Portão” (Roberto Carlos), “O Meu Lugar” (Arlindo Cruz) e “Meu País” (Ivan Lins) podem ajudar os alunos nessa discussão.

Mesmo assim fica evidente a proposta de uma geografia tradicional sem nenhuma relação com os aspectos histórico-espaciais do lugar. Em momento algum é citada a palavra complexo da maré o que evidencia o descaso com os alunos, que como veremos tem uma história de vida ligado totalmente desconectado do currículo empreendido nas escolas do Complexo da Maré.

Um olhar sobre as teorias tradicionais do currículo e as teorias críticas do currículo.

Se estamos tentando entender a ausência ou não do lugar, na geografia, tendo como foco o complexo da maré e, em consequência disso propor a perspectiva da interculturalidade de Candau, acreditamos que seja necessário essa breve discussão sobre o currículo, tanto na abordagem tradicional quanto na abordagem crítica.

Perspectiva tradicional do currículo

A ideia de currículo como conhecemos só passou a ser utilizado no mundo ocidental a partir da experiência americana. Alguns condicionantes para a formação do campo do currículo nos EUA merecem ser destacados: grande fluxo de imigrantes e a educação das massas. Esse contexto foi muito bem assinalado por Silva (2004)

[...] Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.(p.22)

Como vimos foi constatada a necessidade de organização de uma educação de massa que de certa forma contemple a “ domesticação” do imigrante que trazendo sua cultura de origem poderia se chocar com as dos nativos ou de entre elas. Nesse sentido, uma educação que imprimisse os valores americanos a esses grupos foi uma estratégia importante no sentido de uma identidade nacional. Nesse momento Currículo passou a ser uma importante ferramenta.

Silva (2004) ao analisar os primeiros grandes estudiosos do campo do currículo cita Bobbitt pois para ele:

[...] É nesse contexto que Bobbitt escreve, em 1918, o livro que iria ser

considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*. O livro de Bobbit é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar um trabalhador especializado ou proporcionar uma formação geral, acadêmica, à população? O que deve ser ensinado: as habilidades básicas de escrever, ler e contar, as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou para a democracia? (p.22)

Caminhamos na avaliação de (SILVA), pois ele Bobbitt entendia que a escola deveria funcionar como uma empresa, isto é, que o sistema educacional fosse preciso nos objetivos traçados, bem como no alcance de suas metas. Ainda concordando com as ideias de (SILVA) O modelo de Bobbitt estava vinculado à uma visão econômica, baseada na eficiência da produtividade que é uma marca da empresa.

A importância de Bobbitt para Silva (2004) na introdução do campo do currículo é destacada em:

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse uma aprendizagem. (p.23-24)

Fica evidente a visão tecnicista de Bobbit uma vez que como se fosse possível estabelecer

com precisão as habilidades das pessoas. No entanto, essas ideias dele basearam o currículo durante um bom tempo.

A teoria crítica do currículo

A década de 60 foi caracterizada como um período de grandes questionamentos das ordens vigentes no mundo vide o questionamento interno nos Estados Unidos sobre a guerra do Vietnã, ditaduras brutais na América do Sul. Essas agitações levaram a vários questionamentos sobre estruturas sociais, bem como a forma de organização do sistema escolar. Nesse período de questionamento caminhamos juntos a visão de (SILVA) cada país vai buscar do entendimento dos seus próprios sistemas educacionais. No caso do Brasil merece ser destacada a obra de Paulo Freire. A diferenciação entre as teorias tradicionais e a emergência da teoria crítica é bem encaminhada por (SILVA):

[...] Ao tomar o *status quo* como referencia desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começaram por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (p.30)

Esse embate entre as teorias tradicionais e as teorias críticas nos parece bastante

contemporâneo, pois a técnica de como fazer o currículo com o objetivo de moldar o indivíduo ao mercado tem ainda muita força nas elaborações curriculares; por outro lado forças contrárias a essa lógica vão se mobilizar contrariamente a esses princípios focando principalmente nos princípios da solidariedade e de questionamentos das desigualdades sociais presentes nas sociedades.

Por uma valorização do lugar e da interculturalidade no ensino de geografia

Diante de um mundo em transformações aceleradas com quebra de paradigmas, crises econômicas nos países ricos da Europa ocidental, emergência de novos atores globais, xenofobia precisamos entender as diversas dinâmicas locais. Principalmente olharmos para a igualdade, a diferença e a perspectiva dos direitos humanos.

Atualmente existe uma discussão entre igualdade e diferença, isto é prevalecia por parte alguns intelectuais progressistas a ideia de que era fundamental a busca da igualdade nos diversos campos de se chegar a justiça social no entanto como assinala Candau:

[...] Um elemento que me parece fundamental na questão é essa tensão, presente hoje no debate público e nas relações internacionais, entre igualdade e diferença. De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens racionais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é a chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos.

[...] No entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidencia o tema da diferença.
(p.46)

O autor revela um deslocamento de ênfase da igualdade para a diferença. Ou seja, atualmente discute-se a ideia de uma valorização da diferença como sendo um princípio universal

dos direitos humanos, na medida que ao se reforçar a perspectiva das diferenças individuais e culturais estaríamos respeitando o direito as histórias socioespaciais dos indivíduos, e por tanto, aos mesmos não se estaria impondo padrões estabelecidos como sendo os padrões desejados por grupos hegemônicos.

Candau estabelece três aspectos para a reflexão sobre os direitos humanos hoje:[...] O primeiro diz respeito à ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo, à negação dos direitos. (p.47) segundo o mesmo ator tanto no nível internacional quanto no nível interno das nações percebe-se pelo menos no discurso uma preocupação com os princípios ligados aos direitos humanos. Entretanto, fica evidenciado tanto no plano nacional quanto no plano internacional as diversas práticas de falta de respeito aos direitos humanos.

O Segundo aspecto está relacionado ao que Candau chama de indivisibilidade e exigibilidade:

Outro elemento importante da problemática atual dos direitos humanos diz respeito à relação entre indivisibilidade e exigibilidade. A doutrina dos direitos humanos que se desenvolveu principalmente a partir da Conferência de Viana (1993) colocou grande ênfase na ideia da indivisibilidade dos direitos das diferentes gerações – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. No entanto, a exigibilidade desses direitos, imprescindível para que a indivisibilidade não seja meramente retórica, ainda é muito frágil, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais, o que provoca nos diferentes grupos sociais descréditos e indiferença para com a proclamação de direitos que, como se afirma na linguagem comum, “não saem do papel” ou somente valem para algumas pessoas e classes sociais. Considero essa tensão entre indivisibilidade e exigibilidade muito importantes no momento atual (p.47)

A exigibilidade tratada pelo autor revela que a mesma não tem sido praticada efetivamente, na medida que parcelas significativas das sociedades não tem sido levada em consideração o que gera frustração por setores sociais que historicamente são excluídos do processo formativo e econômico.

O terceiro aspecto levantado por Candau está relacionado ao universal e ao particular quando o autor diz:

Um terceiro elemento da problemática, ao qual já nos referimos e que consideramos que ocupa lugar central, é a tensão entre o universal e particular. Desde a Declaração Universal, os direitos humanos são apresentados, como o próprio nome diz, como universais. No entanto, a questão do universal e do particular, ou universal ou relativo, suscitou uma discussão particularmente forte na Conferência de Viana. E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (p.47)

Esse terceiro elemento é revelador na medida que fica evidenciado que o que é considerado como direitos humanos está intimamente ligado à grupos hegemônicos ocidentais. O que provem de outras áreas que não estejam ligados a esses grupos ou são contrários aos direitos humanos ou são de certa forma tratados como produtos de culturas inferiores e portanto não devem ser considerados.

A interculturalidade

A ideia da interculturalidade pressupõe trocas entre os diferentes indivíduos das mais variadas classes sociais, de lugares diversificados e com diferenças histórico-espaciais. Nessas trocas não têm lugar para possíveis ideias de superioridade cultural, o que há são trocas, aprendizado e crescimento conjunto, bem como a valorização e o respeito a diferenciação. Candau coloca seu posicionamento quanto a perspectiva intercultural:

[...] Algumas características especificam essa perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. (p.51)

Ainda segundo o autor as sociedades vivem em processo de hibridização, ou seja, as culturas não são puras, elas se misturam o tempo todo. Ainda Candau faz uma defesa específica de interculturalidade ao dizer:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (p.52)

Nesse sentido, nos parece relevante observar a relação professor aluno principalmente, quando essa relação ao aluno de escolas que atende a alunos provenientes das classes populares. O professor tem um papel importante, no sentido de que ele ao incorporar a interculturalidade nos seus procedimentos poderá interagir com um aluno não marginalizado, sem raízes histórico-espaciais, mas com um aluno que suas raízes são a base para o entendimento do mundo numa relação dialética. Nesse sentido ganha o professor, pois vai estar tornando sua aula mais atraente para seu público e ganha o aluno, que vê sua realidade contextualizada com o mundo, não apenas dentro de uma perspectiva marginalizada, como frequentemente é visto a origem social desse aluno.

Para Candau:

[...] Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer o processo de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder nas sociedades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa

ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação.(p.54)

Caminhamos com a ideia do ator na medida que ao fortalecer os grupos sociais que historicamente sempre foram marginalizados por todo tipo de decisão, possibilita aos mesmos reais mecanismos de atuação para a superação de problemas sócio-culturais, bem como possibilita novas ideias fora dos grupos hegemônicos que frequentemente promovem a grande desigualdade social que relega as classes sociais mais empobrecidas poucas alternativas de superação de sua condição de pobreza.

Considerações finais

Participaram do estudo alunos, professores, coordenação pedagógica, direção funcionários de apoio (sala de leitura). Foi selecionada uma escola da rede municipal de ensino, uma vez que como professor de geografia há mais de dez anos na rede, a experiência deste pesquisador pode contribuir de forma positiva na realização do trabalho, facilitando a compreensão de determinados limites administrativos, bem como determinados padrões socioeconômica e cultural do grupo estudado.

Foi escolhida uma escola que atende alunos predominantemente do Complexo da Maré diferente da que o pesquisador atua.

No primeiro momento após a coleta dos dados podemos estabelecer relações entre os mesmos e questões que atravessam o tema, como, por exemplo, a relação currículo-participação

democrática-conceito de lugar-Complexo da Maré-geografia-diminuição da escala e a interculturalidade

As categorias teóricas mais relevantes foram demarcadas mais objetivamente nesse momento, já estabelecendo relação com os dados coletados. A partir daí tentamos através do quadro teórico inicial trazer uma perspectiva teórica nova e específica, em que tentaremos trazer algo de novo ao que já foi estudado sobre a temática.

É muito contraditório situar as escolas como instituições democráticas inseridas em complexas dinâmicas de poder, sabendo que o currículo oficial tem servido para legitimação de um modelo de sociedade excludente, no qual a escola cumpre um papel importante na manutenção de uma estrutura, que ignora e despreza os saberes e os valores de camadas sociais mais empobrecidas.

É evidente que a noção de lugar, na geografia, entendida como processo histórico único, não reproduzido em nenhuma parte do mundo, é ignorada ou negligenciada. O currículo de geografia aborda temas como: urbanização, industrialização e migração sem fazer nenhuma relação com o processo que levou a ocupação, por exemplo, do Complexo da Maré. Aliás ficou claro que apenas no 6 ano do ensino fundamental é mencionado a palavra lugar, mas mesmo assim dentro de uma perspectiva tradicional descritiva sem fazer nenhuma menção ao Complexo da Maré.

A consequência imediata para os alunos, dessa localidade, é uma escola pouco atrativa que valoriza apenas culturas de grupos hegemônicos. Os valores histórico-culturais da população mais pobre, quando retratados são feitos de forma caricatural ou marginalizada. Nesse sentido, percebemos que o currículo da disciplina de geografia realmente ignora a história, bem como o lugar dos alunos do ensino fundamental das escolas municipais no Complexo da Maré. Para tentar entender essa questão foi analisados alguns autores que tratam da introdução do campo do campo do Currículo. Ao analisarmos os livros didáticos de geografia adotados pela escola, bem como as apostilas distribuídas percebemos a ausência do Complexo da Maré. A coleta desses dados possibilitou análise e reflexão sobre a aplicação dos conteúdos de geografia do ensino fundamental nessa localidade.

A partir desses passos, tentamos entender os limites da aplicabilidade de um currículo verdadeiramente democrático. Para tanto, o diálogo como currículo oficial merece, em nosso trabalho, atenção especial. E, finalmente, discutimos as possibilidades de um currículo de geografia do ensino fundamental dentro de uma perspectiva intercultural como um grande desafio. Acreditamos que essa disciplina pode exercer um papel importante na formação de uma escola verdadeiramente democrática e plural, tendo como base a perspectiva da interculturalidade

preconizada por Candau, que valoriza as identidades locais. Ou seja, o lugar, que é um conceito importante para a geografia, passa a ter grande relevância dentro da proposta de currículo para as escolas municipais no Complexo da Maré.

REFERÊNCIAS:

- CANDAU, Maria Vera. *Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: As Tensões Entre Igualdade e Diferença*. *Revista Brasileira de Educação*, janeiro-abril, ano/vol. 13, número 037, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, pp. 45-56
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Patacho, M. P. (2010) *Edc. Soc.*, *Campinas*, v 32, n 114, p. 39-52, jan.-mar.2011
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço, técnica e tempo, razão e emoção*, Hucitec, São Paulo, 1996.
- SILVA, Eliana Sousa. *Testemunhos da Maré*, Aeroplano, Rio de Janeiro, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2. Ed., 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2057&id_pagina=1 acessado no dia 04/11/2012

ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA CURRICULAR
HÉRICA MELLO DO CARMO

UFF

HERICA-MELLO@HOTMAIL.COM

HERICAM.CARMO@GMAIL.COM

Introdução:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as propostas curriculares de História para o Ensino Médio. De início será feito um breve histórico, sobre as políticas desenvolvidas para esses anos escolares, assim como a sua funcionalidade. Após o levantamento histórico construído, desenvolveremos um debate, no campo do currículo, com questões de definições e teorizações. E por fim, analisar como os Parâmetros Curriculares Nacionais, da disciplina de História no Ensino Médio.

A trajetória do Ensino Médio:

O Ensino Médio no Brasil sempre apresentou problemas em sua estrutura e na forma de organização, representando o nível mais difícil de enfrentamento com relação às políticas educacionais brasileiras. As propostas pedagógicas confusas e de qualidade não muito satisfatória partem das seguintes finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral.

[...] A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão, que tem levado, a não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40. (KUENZER, 1997)

Esse dualismo estrutural (KUENZER, 1997) esteve presente desde o início do século XX, mesmo na reforma de Francisco Campos, em 1932, não houve alteração nas características básicas, mas sim iniciou-se uma estruturação do que seria mais tarde os dois ciclos secundários. Esses cursos, eram propedêuticos, constituíram-se em proposta pedagógicas diferenciadas articuladas com o curso superior desejado: pré-jurídico; pré-médico e politécnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham dois anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5ª série do curso ginásial.

Em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino médio, ou secundário de segundo ciclo, foi de fato estruturado, porque assim que foram promulgadas as Leis Orgânicas os cursos complementares, foram substituídos pelo ensino médio com duração de três anos, com o objetivo de preparar o estudante para o ingresso no nível superior. Foi à primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionais, admitida mediante aos exames de adaptação. Abria-se uma via, portanto de acesso ao nível superior para os ingressos dos cursos secundários profissionalizante.

[...] ao se construir esta via, ao nível da superestrutura, se reafirmava um princípio já presente da superestrutura, se afirmava um princípio já presente nas formas escolares anteriores, que correspondia ao estágio de

desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes, o que Gramsci denominou de *princípio educativo tradicional* na vertente humanística clássica. (KUENZER, 1997)

Nesse período também são criadas escolas de aprendizes artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial; tem também a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, e Serviço Nacional de Aprendizagem e Comercio – SENAC, em 1946. Ambos tinham como objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “curso de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (RAMANELLI, 1999). Contudo é importante ressaltar que a questão do dualismo, não consegue ser superada após as Leis Orgânicas, até porque o contexto social da época não permite essa superação.

Uma das tentativas de superação do dualismo estrutural veio com os projetos de Anísio Teixeira nos anos de 1950. Essas propostas tinham como finalidade diluir a especificidade marcante de cada “rede” para, garantir a equivalência, qualquer modalidade e poder dar acesso ao ensino superior.

[...] A lei nº 10.76/50 garantiu que todo e qualquer primeiro ciclo do secundário daria acesso ao segundo ciclo, desde que o demandante completasse disciplinas não-feitas. E a lei nº 1.821/53 passa a garantir o acesso ao vestibular, com o pressuposto de equivalência. Mas permanecia a ressalva da realização de exames específicos ao lado dos exames gerais de ingresso. (CURY, 1998)

Com o surto industrial e urbanização, intensificou-se ainda mais a formação técnico-profissional, já que a lógica do mercado exigia uma mão de obra qualificada. E com isso o ensino médio além de preparar para o ensino superior poderia garantir aos menos favorecidos uma chance ingressarem no mercado de trabalho. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Brasil, 1961), promulgada em 1961, é notável que pela primeira vez houve uma articulação completa e direta entre ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior, a além disso os cursos que eram realizados no SENAI e SENAC passa, a ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau), (KUENZER, 1997).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Brasil, 1961) apresenta características distintas das propostas anteriores porque irá tratar o Sistema Educacional numa dimensão global, partindo da educação básica unitária, comum a todos os cidadãos. Por isso, inicialmente, a proposta define o que seria educação, para além da escola, e com isso reconhece outros espaços sociais como ambientes de desenvolvimento de aprendizagem. É importante ressaltar que esse projeto foi reforçado no golpe de 1964, que aprofundou a industrialização e ampliou a urbanização, e com isso alterava ao ensino.

[...] A nova proposta, portanto prevê a organização do Sistema Nacional de Educação, de modo que não mais permita estruturas de ensino paralelas, que comprometem a necessária articulação entre os diferentes níveis de ensino e a

integração entre a educação escolarizada formal e as demais ações educativas produzidas no conjunto da sociedade. Esta proposta pretende assegurar a necessária universalização e o padrão de qualidade da educação, a partir do reconhecimento do direito de todos à educação básica comum, a ser complementada com a educação profissional, ofertada por meio de cursos integrados ao Sistema de Educação ou adquirida no trabalho. ((KUENZER, 1997)

Nos anos 1970, percebemos que houve uma intensificação na criação de leis que atendesse a demanda educacional. Tais leis tinham como característica comum: profissionalização do ensino. A primeira lei dessa série foi a lei nº 5.692/71, que denomina antigo primário em 1º grau e secundário em 2º grau, e além disso, estende os de 1º grau para oito anos, e torna o 2º grau em profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país. Nos anos de 1975 e 1976, tendo em vista a ineficácia da lei nº 5.692/71, o governo propõe através da lei nº 6.297/75 e o decreto nº 77.362/76, um incentivo fiscal às empresas que promovessem treinamento em serviços de seus empregados, e também cria um Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO), com o objetivo de estabelecer diretrizes na formação de recursos humanos necessários aos processos produtivos.

[...] a lei nº 5.692/71 é modificada sob a lei nº 7.044/82, que transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, e como decorrência, transformou a compulsoriedade da profissionalização em uma escolha “a critério do estabelecimento de ensino”. A lei 5.692/71 postulava do mercado uma transparência que ele não possui e exigia da escola competência que não estavam (e talvez não sejam de) a seu alcance. As novas realidades intervieram e algumas conclusões são possíveis de vermos as perspectivas para o futuro. (CURY, 1998, grifo meu)

De acordo com as novas realidades políticas, que vieram com o processo de redemocratização, foi promulgada uma nova Constituição Federal em 1988. Este documento apresentou uma nova realidade, que além de alterar a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio, reafirma a correlação entre educação e democracia, assinalando a gratuidade e progressiva universalização do ensino médio. Mesmo assim não foi possível superar o dualismo estrutural, do ensino médio, até porque as transformações econômicas globais são reafirmadas com o passar dos anos, aumentando as exigências do mercado por mão de obra qualificada.

Com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB – Brasil, 1996), o ensino médio ganha uma nova estrutura, mas não se pode afirmar que houve uma superação quanto a sua finalidade. Afinal a Lei de Diretrizes e Bases, reconhece o ensino médio, como um aprofundamento do ensino fundamental, ressaltando a sua função formativa, e, além disso, um aprofundamento que irá condicionar o jovem tanto ao mercado de trabalho como prepará-lo para chegar à universidade. Enfim não é a intenção descrever ou descobrir qual a função do ensino médio, mas sim entender os caminhos que esses anos escolares foram percorrendo ao longo dos anos, e diante disso é possível perceber como os currículos para o ensino médio foram sendo estruturados.

Uma breve análise teórica e metodológica das diretrizes curriculares para o Ensino Médio:

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – Brasil, 1999), é possível a reforma desse nível de ensino no Brasil. Não que essa tenha sido a única ação do Ministério da Educação no Brasil, mas o

documento dos parâmetros, é uma carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino, configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidade pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial (BERNSTEIN, 1996).

Os professores nas escolas lerão o texto com muito desinteresse ou descrédito, pois não acreditam que o cotidiano escolar possa ser construído a partir de orientações oficiais. Isso porque existem uma resistência com relação às ações desses documentos na prática pedagógica, sem contar com as reinterpretações. Todavia, desconsidera um currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa deixar de lado toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reformar curricular com o intuito de produzir uma retórica favorável à mudanças e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidades de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida (GOODSON, 1999), quanto pela efetiva apropriação que realizam de princípios e ideias curriculares legitimadas no campo educacional.

Para entender o discurso curricular oficial num contexto escolar, é necessário entender um conceito de recontextualização de Basil Bernstein. Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização, se constitui da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo, da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização, porque textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas.

No processo de recontextualização dos textos curriculares (oficiais e não-oficiais), cuja dinâmica compreende a circulação de discursos retirados de seu local de origem e reterritorizados, novos sentidos e significados são produzidos na complexa rede de relações e de sujeitos que influenciam tal produção nos recortes estabelecidos. No processo de recontextualização, no qual ocorre deslocamento e realocação de discursos, muitas vezes, posicionamentos diversos são incorporados em um mesmo texto. (DIAS, FRANGELLA E PAIVA, 2006)

O discurso pedagógico produzido na recontextualização, segundo Berntein, é conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso instrucional. Na elaboração dos PCNEM, princípios já estavam definidos antes mesmo que o trabalho das equipes disciplinares se desenvolvesse e foi com base neles que o documento foi produzido. O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização.

Essa recontextualização se amplia e aprofunda ao caráter híbrido da cultura. No campo curricular, é possível compreender a recontextualização como desenvolvida pela formação de híbridos (BALL, 1998, 2001). Para tanto, os contextos não podem ser compeendidos com base na ideia de territórios fixos e as relações de poder deixam de ser vistas como relações verticalizadas, ainda que permaneçam as

hierarquizadas.

Em termos da interação entre o nacional e o global na política educacional, [...] uma análise “relacional”: “a globalização invade o contexto local, mas não o destrói” [...] As políticas precisam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e de interdependência, resultando em “interrelação, multiplexidade e hibridização. [...] numa mistura de lógicas globais, distantes e locais” [...] As ideias sobre políticas públicas são recebidas e interpretadas de forma diferente no interior de diferentes arquiteturas políticas, infra-estruturas nacionais, ideologias nacionais – uma ideologia nacional é um “conjunto de valores e crenças que determinam o pensamento prático e a ação dos agentes das principais instituições de um estado-nação em um determinado ponto no tempo.” [...] A recontextualização ocorre no interior e entre campos “oficiais” e pedagógicos”. O primeiro é “criado e dominado pelo estado” e o último é formado por “pedagogos nas escolas e nas faculdades e nos departamentos de educação, nas revistas especializadas, nas fundações privadas de pesquisa. (BALL, 2001)

Propostas curriculares oficiais, como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzidos processos de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambiguidades são obrigatórias. Nesse caso, não existe um sentido negativo de adulteração de textos supostamente originais, mas revela-se a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas. Isso não nos permite a simples exaltação do hibridismo, sem a devida análise de quais são os novos sentidos instituídos. Tampouco há uma mera superposição de discursos ambíguos que podem ser utilizados como queiramos, independentemente dos contextos históricos e das relações de poder.

O Ensino Médio desde a sua origem foi pensado como uma etapa final da educação básica, e por isso percebemos uma preocupação com os objetivos desses anos escolares. De acordo com o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Brasil, 1996) ficou estabelecido ao ensino médio à função formativa e de preparação do cidadão para o mercado de trabalho. Além disso, é notável uma nova configuração na prática administrativa e pedagógica que se organiza sob três consignações: sensibilidade, igualdade e identidade.

Quanto às diretrizes curriculares, ficou estabelecido desenvolver um currículo que atendessem uma base nacional comum, com propostas pedagógicas para cada área no conjunto do currículo. Nos conteúdos deveriam ser incluídos referências de cada competência descrita, além disso, as competências permitiam um reagrupamento e uma reorganização que atendessem melhor as necessidades da clientela e da região.

Diante disso há três interpretações para o contexto das diretrizes curriculares para o ensino médio: a) trabalho; b) cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência. No documento o tema central é o contexto do trabalho, ficando dois outros contextos subsumidos a ele (Brasil, 1999, v. 1, p.93). A escolha da tecnologia, como tema por excelência capaz de contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e como princípio integrador de cada uma das áreas. O documento oficial afirma explicitamente que esse conceito se fundamenta em David Stein e sua ideia de uma aprendizagem situada (Brasil, 1999, v. 1, p. 141-142), com base na vivência de situações do dia-a-dia, segundo os interesses dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos. Para Stein (1998), situar

uma aprendizagem significa coloca o pensamento e ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de forma situada, em determinado contexto, de maneira a ser transferido para situações similares.

A aprendizagem situada é associada, nos PCNEM, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. A contextualização é, sobretudo não entender o aluno como uma tabula rasa (Brasil, 1999, v.1 a 4), mas valorizar saberes prévios dos alunos.

Além disso, a ideia de recontextualização, aparece associada a valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos. Seu entendimento, entretanto, não é restrito como em algumas perspectivas construtivista que analisam os saberes prévios dissociados de uma interpretação mais ampla do conhecimento escolar.

Tais concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento, contribuem para legitimidade dos PCNEM junto à comunidade educacional. É preciso considerar, todavia, o quanto tais concepções estão hibridizadas aos princípios do eficientismo social. Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências.

Através dessa análise do caráter híbrido do conceito de contextualização nos PCNEM, torna-se perceptível a ambiguidade desse assunto. Tais ambiguidades ocorrem devido o conceito de contextualização apresentar diversas possibilidades de influências. E através delas é possível perceber tensões e conflitos no processo de produção de uma proposta curricular. Diante disso cabe a nós identificar a que serve a proposição de formar o aluno capacitado a resolver problemas em determinados contextos específicos da sociedade tecnológica.

O ensino de História no Ensino Médio:

Entendo que o ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal (CERRI, 2009), o que se propõe como “ensino de História” corresponderia ao que atualmente se denomina como educação histórica. Para vincular a educação formal à sociedade, como se propôs, é preciso então determinar qual e em que consiste exatamente esse “vínculo”. Isso também requer estabelecer as diferenças entre uma esfera e a outra, sem o que ambas seriam não “vinculadas”, mas indistintas. Em outras palavras, é preciso elucidar as diferenças entre o ensino formal de História e o que ocorre difusamente por toda a sociedade. Aqui, é preciso cometer uma obviedade: o ensino formal e escolar de História ocorre num lugar específico denominado escola – e de modo formal –, o que não ocorre com outra modalidade de ensino.

Na escola, a transmissão de um saber não se faz onde este é exercido, por exemplo, numa oficina de alguma corporação ou na casa de um nobre, mas em um lugar específico, com organizações espacial e temporal que lhe são próprias. Não há aprendizagem, esse processo pelo qual um aprendiz adquire os segredos de um ofício vendo e ouvindo o mestre(-artesão) executar as tarefas, que também pratica; por sinal, também não há o mestre, nem o aprendiz, nem a oficina, nem tampouco o saber-fazer do ofício a ser transmitido. O mestre encarregado da nova educação é o mestre-escola ou, simplesmente, mestre ou professor; a sua atividade é a de ensinar aqueles – qualquer um: todos os varões, no início; depois, também as meninas – que passam a se denominar alunos. O professor é esse mestre cuja maestria consiste em ensinar e o conteúdo desse ensino não se refere mais a nenhum saber-fazer

específico, mas algo considerado universalmente necessário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Brasil, 1999) de História para o ensino médio, procurou articular a formação de cidadão com o domínio de informações e conceitos históricos básicos. A História proposta para esses anos escolares manteve uma organização dos conteúdos por temas, mas sem apresentar sugestões como foi feito nos demais níveis. A grande ênfase desse documento foi no aprofundamento dos conceitos introduzidos a partir de séries iniciais e ampliação da capacidade dos estudantes no domínio de métodos da pesquisa histórica escolar. É bem verdade que não se tem o interesse em formar “historiadores”, mas visa dar condições de maior autonomia intelectual ante dos diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea.

Quanto aos conteúdos, a maior preocupação é com a efetivação da proposta, ao se considerar educacional brasileiro e suas práticas. Os limites para mudanças significativas de conteúdo e de método de ensino para o nível médio são bastante conhecidos. O educando do ensino médio, em sua maioria, têm como meta a continuidade dos estudos, e parte deles pretende seguir cursos universitários que exigem seleções mais ou menos rigorosas, dependendo do curso e da universidade. (BITTENCOURT, 2008)

A ênfase dos textos dos PCN reside na articulação entre os conteúdos expressos em informações e conceitos e de como proceder para compreendê-los e analisá-los, dimensionando o saber escolar com o saber fazer ao mesmo tempo que admite e inclui como pressuposto a ser explicitado que este saber não é neutro. Desta forma é intrínseco do conteúdo programático de cada disciplina a inclusão de atitudes e valores e habilidades a serem trabalhadas na prática escolar. Nessa perspectiva, para cada disciplina é necessário estabelecer as relações entre os conteúdos explícitos e conceitos básicos com as formas pelas quais os alunos adquirem e se apropriam desses conteúdos. (MELLO, 2000)

Os temas de ensino de História proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais são articulados aos temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo. Essa proposta de temas interdisciplinares gera novos desafios para o ensino de História. Um deles é articular os conteúdos tradicionais, como os de uma história política ou econômica, com conteúdo característico de outras disciplinas, como é o caso do meio ambiente ou questão de saúde.

Referências Bibliográficas:

- ABREU, Martha. e SOIHET, Rachel. (2008) Ensino de História. Conceito, temática e metodologia. Casa da Palavra. Rio de Janeiro.
- ARROYO, Miguel G. (2011) Currículo, Território em Disputa. Vozes. Rio de Janeiro.
- BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (2011) Políticas Educacionais. Questões e dilemas. Cortez. São Paulo.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez., 2001.
- _____. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. (2001) In: SILVA, Luiz Heron da. A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis. Vozes.
- BERNSTEIN, B. (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. Morata.
- _____. (1996) A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e

controle. Petrópolis. Vozes.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (2008) Ensino de História: fundamentos e métodos. Cortez. São Paulo.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república Federativa do Brasil . Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compilado.htm

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394>.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CERRI, Luis Fernando. (2009) Ensino de História e concepções historiográficas. Espaço Plural. Ano X, n. 20, PP. 149-154.

CURY, Carlo Roberto Jamil. (1998) O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 27.

KUENZER, Acácia Zeneida. (2010) O ensino médio no plano de Educação 2011 -2020: superando a década perdida? Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, Jul-Set.

KUENZER, Acácia. (1997) Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. Cortez. São Paulo.

LOPES, Alice Casimiro. e MACEDO, Elizabeth. (2011) Teorias de Currículo. Cortez. São Paulo.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n 80, p. 389-404, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. (1999) In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) Currículo: políticas e práticas. Papyrus. Campinas.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. (2000) Vestibular e currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da FUVEST. Dissertação de mestrado - FE/USP, São Paulo.

MOREIRA, Antonio Flávio. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (2008) Currículo, Cultura e Sociedade. Cortez. São Paulo.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação & Realidade*, v. 21 n. 1, 9-23, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria.; GASPARELLO, Arlette Medeiros. e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (2007) Ensino de História. Sujeitos, saberes e práticas. Mauad X. Rio de Janeiro.

PAIVA, Edil V., FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres e DIAS, Rosane Evangelista. (2006) Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (org.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo. Cortez.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (1999). História da Educação no Brasil. Vozes. Rio

de Janeiro.

SAVIANI, Dermeval. (2008) História das ideias pedagógicas no Brasil. Autores Associados. Campinas.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2011) Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Autêntica. Belo Horizonte.

ZIBAS, Dagmar M. L. (2005) A reforma do ensino médio nos anos de 1990: pacto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação. n ° 28, p. 24 -36, Jan/Fev/Mar/Abr.

ENTRE O FUTEBOL E A ESCOLA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS FUTEBOLISTAS DE ALTO RENDIMENTO.

Carlus Augustus Jourand Correia- UFRJ
E-mail: cabelovf@hotmail.com
Laboratório de Estudos do Corpo(LABEC)
Financiamento: CNPq e FAPERJ

Introdução

José Lins do Rego afirmava: “o conhecimento do Brasil passa pelo futebol”.O escritor da década de 1940 com essa frase nos mostra como o futebol é um elemento que ressignifica toda a cultura nacional, influenciando a forma como compreendemos nossa sociedade, seus dilemas e conflitos. (MELLO, 2006).

A centralidade conferida ao futebol no Brasil, conseqüentemente transforma os jogadores, principais atores desse jogo, em heróis e muitas vezes modelos a serem seguidos pela juventude e pelas crianças no país. Nesse aspecto muitos jovens desde cedo buscam o sonho de tornar-se jogador de futebol primeiramente pela visão romantizada de alcançar a posição de seus ídolos. Para, além disso, a valorização que a sociedade dá ao futebol se materializa na exposição midiática e nos altos salários para alguns poucos atletas, fato que também serve de estímulo para muitos jovens buscarem uma ascensão social.

Mas não é apenas o futebol que é valorizado no Brasil, o esporte e mais especificamente a prática esportiva no Brasil são elementos considerados ainda hoje na sociedade como imprescindíveis para a disciplinarização do corpo, desenvolvimento de capacidades motoras, construção de valores e da cidadania.(GUEDES, 1999). Por isso são extremamente utilizados como forma de ocupação do tempo livre e em programas de complementação educacional.

Devido a essa valorização do esporte e mais especificamente do futebol no Brasil, muitos jovens decidem ingressar desde a mais tenra idade nas mais variadas modalidades esportivas com o fim de praticar uma atividade física, mas principalmente de se profissionalizar e alcançar a posição de destaque de seus ídolos, evidenciando que no Brasil o esporte é muitas vezes encarado como uma promessa profissional.

Sendo assim muitos programas de ação para o desenvolvimento do esporte surgiram no Brasil, principalmente àqueles ligados ao esporte educacional, mas também aqueles voltados para o

esporte de alto rendimento. No entanto em ambos os programas o foco das ações é o desenvolvimento da prática esportiva, seja de forma a ocupar o tempo livre e desenvolver a cidadania ou na sua vertente de alto rendimento com fins para detecção e desenvolvimento de talentos.

Os problemas se iniciam quando nos debruçamos sobre o estímulo educacional no desenvolvimento do esporte de alto rendimento no Brasil, pois os programas realizam um direcionamento do atleta para o esporte, mas não projetam possibilidades para eles fora desse espaço, visto que junto desses programas não são usados outros de estímulo à escolarização.

Isso nos leva a perceber a falta de políticas públicas e educacionais para a conciliação do estudo e o esporte entre esses jovens atletas-alunos inseridos no esporte de alto rendimento brasileiro. Enfrentando provações cotidianas, muitos desses alunos precisam conviver com uma rotina penosa e cansativa para realizar as duas atividades.

Um caso emblemático pode servir para exemplificar essa situação corrente. Paulinho, jovem de 17 anos todo dia sai do Recreio dos Bandeirantes no Rio para treinar em Bonsucesso, no clube homônimo ao bairro. O menino acorda as seis da manhã para chegar ao treino das nove. Esse acaba ao meio-dia e o jovem almoça e toma banho no clube, voltando para o Recreio dos Bandeirantes para estudar numa escola de 14:00 as 17:55. Por fim ao término da aula o jovem futebolista regressa a sua casa exausto por volta das 18:45, possuindo tempo para comer, e descansar um pouco para o dia seguinte.

Essa é uma das tantas histórias de jovens que precisam buscar meios de conciliar o estudo e a prática esportiva no cenário de um país que possui a escola e o esporte como as duas principais agências educativas, mas que observa um distanciamento entre os dois, de modo que cada uma dessas instituições buscou seu próprio objetivo.

A problemática buscada aqui é perceber quais as motivos para a inexistência de políticas públicas para a escolarização de jovens atletas, percebendo quais as disputas no campo esportivo e político que dificultam as práticas de conciliação entre estudos e educação especificamente para os jogadores de futebol.

O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente um breve panorama das representações sobre a juventude e quais os impactos delas na elaboração das políticas para esse grupo. Em um segundo momento será discutido o conceito de campo no qual se inserem as políticas públicas e os esportistas de alto rendimento; para a partir disso discutir os conflitos e disputas no interior desses campos para a implementação ou não das políticas públicas de conciliação entre o esporte e a educação.

Juventude nas políticas públicas brasileiras.

Em nossa sociedade contemporânea o jovem vem ganhando cada vez mais espaço e representatividade, seja pelo seu número crescente em nosso meio, ou pela paulatina entrada desse ator social nas pautas de obtenção de direitos por parte das esferas de governo federal, estadual e municipal. Esses avanços surgidos no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas percebidos principalmente nos últimos dez anos com o governo Luis Inácio Lula da Silva ainda colocam a frente do debate político sobre a juventude diversos dilemas e questões semeados por lacunas e representações sociais contraditória e controversas.

Nesse ponto a principal questão que parte sobre a juventude é que não existe apenas uma juventude, mas sim diversas juventudes que se constroem a partir de uma gama de conjunturas e situações sociais.(CORROCHANO, 2005). Esse problema de identificar uma pluralidade na juventude começa na escassez de trabalhos teóricos que diferenciem o jovem do termo juventude como já ocorre na diferenciação do termo infância e criança.(SPOSITO, 2005).

Isso porque para construção de uma noção de juventude devemos compreender a condição de jovem aliado à situação de jovem. Esses são dois elementos que não estão obrigatoriamente unidos, pois a condição de jovem se expressa pela faixa etária desse indivíduo e como a sociedade significa esse momento, ou seja, quais as ações, comportamentos e perspectivas são inerentes a esse momento. Já a situação de jovem envolve os contextos sociais nos quais ele está inserido, sendo essas situações mediadas pela classe, cultura, etnia, gênero, dentre outras.

Essas questões ligadas à condição e a situação dos jovens são as principais responsáveis por forjar uma grande pluralidade para esse grupo social. O problema de compreensão das múltiplas formas de juventudes construídas pelas situações nas quais eles estão inseridos se une ao problema das representações dominantes da sociedade sobre esse estrato social.

Isso porque ora são encarados como elementos de renovação da sociedade, bem como indivíduos incumbidos de transformá-la através de ações que resultem num avanço para a sociedade. Contudo ao mesmo tempo a mesma sociedade encara os jovens sob a ótica do perigo social, do grupo que deve ser visto com atenção, pois seu caráter transformador é também entendido como um elemento de desestabilização da ordem vigente.(SPOSITO, 2005) Nesse sentido é necessário reconhecer que a juventude tem sido historicamente considerada como uma fase do desenvolvimento humano marcado por transformações dos indivíduos e caracterizada por uma instabilidade influenciada por problemas sociais enfrentados pelos mesmos. Aqui se destaca principalmente a violência, o crime e o caráter contestatório.

Com isso o jovem do Brasil e do mundo conjuga um status duplo, localizado ao lado do problema social e também do futuro da sociedade. Isso fica claro nas representações que ora conferem atributos positivos aos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora intensificam os problemas sociais trazidos por esses grupos.

Essa situação de marginalização da juventude adquire no Brasil um contorno mais crítico devido aos problemas estruturais enfrentados no país tais como o alto desemprego, a violência e a corrupção instalada em quase todas as esferas políticas e sociais. Esses problemas são visto pelos grupos dominantes da sociedade como elementos facilitadores para a entrada dos jovens no mundo do desvio e do crime ocasionando conseqüentemente uma alta possibilidade de distúrbios.

Dessa forma muitas das políticas públicas para a juventude acabam buscando manter em suas ações planos de assistência ao jovem categorizando-o enquanto um problema social.

Sobre esse foco muito das políticas públicas postas em prática pelas esferas federais, estaduais e municipais dos governos durante certo tempo procuraram elaborar ações sob a ótica do jovem-perigo. Com isso diversas ações públicas e particulares visavam principalmente o preenchimento do tempo livre dos jovens através da implementação de atividades que pudessem ocupar ao máximo a suas rotinas para que esses não tivessem tempo para pensar em questões desviantes. No entanto essas políticas possuem resultados parciais e seus objetivos não contemplam a função de promover a emancipação social desses através da educação, saúde e outros elementos básicos.

Juntamente com o tempo livre, o espaço da rua também seria perigoso na formação do jovem, assim para um grupo dominante da sociedade o jovem que se mantém muito tempo na rua torna-se um alvo dos perigos dela e conseqüentemente um problema para a sociedade. Por isso muitas políticas públicas buscam igualmente retirar o jovem do espaço da rua e colocá-los em espaços considerados controlados e pedagógicos como escolinhas de esportes e projetos culturais. Utilizando esses instrumentos de espaços disciplinados, novas interpretações sobre as ações públicas sobre os jovens vem sendo colocadas em prática.

Diante disso a atenção não deve ser dada apenas para ocupar o tempo do jovem e deixá-lo fora do espaço da rua, essa ação não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como uma forma de alcançar objetivos mais amplos. Tais concepções devem buscar sua inserção em novos espaços, criando condições de emancipação desses indivíduos dentro da sociedade e alterando sua figura de “estado das coisas”.

Isso só ocorre quando se compreende que os jovens têm o direito a ter direitos, ou seja, quando se substitui à necessidade de ter, pelo direito de ter alguma demanda.(GONÇALVES, 2007) É justamente nessa equação que vemos o esporte ser freqüentemente usado com o um “antídoto” para o já mencionado tempo livre e para a saída desses jovens do espaço das ruas.

Não é por acaso que dentre os diversos programas voltados para a juventude, uma grande parte se concentra na área do esporte com destaque para o futebol. A partir disso, muitos programas sociais de ONG's e também do governo procuram formar escolinhas de futebol para utilizar o esporte como forma de afastar os jovens dos *riscos sociais*.

Assim desde pequenos muitos garotos são introduzidos no mundo do esporte, mais especificamente o futebol, como uma forma de construir um conceito de cidadania e superar os problemas sociais. Muitas vezes esses programas são a porta de entrada dos jovens no mundo do esporte e conseqüentemente seu primeiro passo para entrarem no desporto de alto rendimento.

Conceito de Campo nas Políticas Públicas

A compreensão das políticas públicas para a conciliação entre educação e o esporte de alto rendimento no Brasil devem partir da concepção de que elas estão inseridas em um campo esportivo nacional e num campo político. Dentro desses campos todas as determinações, formulações e implementações de programas sociais são conseqüências de arranjos políticos e ideológicos entre os atores sociais.

Dessa forma esse campo político que envolve assuntos esportivos e educacionais pode ser pensado também pelo que Klaus Frey chamou de policy arena, ou seja, os processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política.(FREY, 2000).

Sendo assim o campo é o lugar onde ocorrem às disputas entre diversos grupos pela legitimidade de suas ações e suas perspectivas. Ele é um espaço no qual há uma luta pela imposição da definição do jogo, e dos trunfos necessários para dominar esse jogo, com isso, todo o campo é um local de luta pela definição e delimitação das competências de cada um, no sentido jurídico da coisa.(BOURDIEU, 1990).

Com isso as políticas públicas envolvendo a relação entre esporte e educação, mais especificamente para jovens atletas de alto rendimento está inserido em pelo menos três campos diferentes. O primeiro e que envolveria os outros dois seria o político, formado principalmente por atores sociais provenientes das classes dominantes e conservadoras, sendo caracterizados pelos cargos obtidos em eleições. Junto com esses estaria a participação da sociedade civil e magistrados nesse jogo de forças. Nesse espaço a disputa principal gira em torno da formulação de leis, emendas e das decisões políticas que auferem capitais simbólicos, econômicos, políticos e sociais para todos esses agentes dentro do campo.

Envolvido por esse campo mais geral surge o campo educacional possuindo também seus próprios atores sociais e seus próprios conflitos e jogos de força pela imposição dos rumos da educação e das políticas de atendimento a população como um todo. Por último, mas não menos importante temos o campo esportivo nacional, mais especificamente o futebolístico, pontuado por diversos atores caracterizados pelos clubes de futebol, federações, atletas, ex-atletas e a Confederação Brasileira de Futebol (CBF).

Os três campos possuem entre si homologias estruturais e funcionais caracterizadas pelos seus grupos de dominantes e dominados, seus conservadores e suas vanguardas, suas lutas

subversivas e seus mecanismos de reprodução.(BOURDIEU, 1983). Mas, além disso, esses campos possuem uma relação entre si por que seus agentes não estão presos em seus campos, pelo contrário, eles transitam entre esses três espaços.

Essa relação constante entre si significa o que Klaus Frey designou de Policy networks, ou seja, redes de relações sociais que se repetem sistematicamente, mas que não possuem muitas vezes um caráter institucionalizado, mas sua existência é constante, o que traz para seus participantes algumas relações de confiança e reciprocidade.(FREY, 1998).

Contudo é importante notar que mesmo esses campos se interligando e dialogando, na sua essência eles são autônomos, ou seja, não possuem necessariamente a dependência de uns pelos outros. Nessa questão podemos compreender que determinados campos possuem maior ou menor autonomia na sua relação com outros. Um claro exemplo é a grande sinergia entre os campos esportivo e econômico nesses novos tempos de esporte-espetáculo, onde cada vez mais o capital econômico e os agentes desse campo se interpenetram e influenciam o campo esportivo. No entanto com relação ao campo político brasileiro o campo esportivo, mais especificamente o futebol, mostra uma grande autonomia do campo político, visto que poucas ingerências estatais entram no campo esportivo contra a vontade dos agentes dessa arena.

Nesse ponto a constituição de uma agenda política de formulação de políticas públicas para a escolarização de jovens atletas é um dos temas constantemente ignorados no campo esportivo nacional, mesmo com o paulatino avanço das políticas públicas para relação entre educação, juventude e trabalho.

Isso é influenciado principalmente pelos agentes sociais dentro desse campo que mantem o monopólio das decisões do esporte e a definição da legitimidade de como deve ser estruturado, e administrado o futebol de alto rendimento no Brasil.

Sendo assim os agentes sociais (*politics*) desses campos mantem entre si relações que extrapolam o seu *policy issue* e dialogam com outros elementos de outros campos ou até mesmo participam ativamente de dois ou mais deles. Um exemplo disso, na realidade brasileira pode ser vista com atores sociais como Romário de Souza Faria, político brasileiro engajado atualmente através das disputas do campo político nos rumos referentes a copa do mundo de futebol inserida na disputas dentro também do campo esportivo nacional.

Além dele, outros tantos poderiam ser postos como exemplo dessa circulação de indivíduos pelos campos político, educacional e esportivo brasileiro, principalmente numa sociedade historicamente construída sobre relações pessoais e de apadrinhamento onde quanto mais contatos com indivíduos você tem, maiores suas possibilidades de colocação política de destaque nos rumos decisórios de várias áreas nacionais. (DA MATTA, 1979)

Assim dentro de todos esses campos e no relacionamento estrutural entre eles os conflitos

existentes entre as partes residem na vontade de determinado grupo impor o seu monopólio decisório sobre as questões referentes aos grandes conflitos desses espaços. A partir disso, é natural pensar na existência dentro desses espaços numa luta concorrencial como demonstra Bourdieu:

“O campo enquanto, é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade de decidir definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado”.(BOURDIEU, 2007)

Trata-se então de uma questão de poder - o poder de aprovar ou de recusar uma proposta política, esportiva ou educacional. Mas também de capital - o do agente social que consegue fazer seu interesse se sobrepor aos outros e mediante suas vitórias consegue adquirir ainda mais prestígio e força política dentro dos campos no qual está inserido. Fator designado pelo capital simbólico revertido sobre ele e seus pares. Dessa forma os grupos no interior desses campos procuram se apropriar do capital valorizado e inerente a tais campos para consolidarem suas posições e ações dentro dele.

Políticas Públicas para Jovens Atletas de Alto Rendimento?

O primeiro problema que surge para a escolarização dos jovens atletas praticantes especificamente do futebol nesse campo das políticas públicas é a dificuldade de destinação de recursos para o esporte de alto rendimento. Antes desses recursos serem direcionados para os atletas de alto rendimento, nesse caso jovens nas categorias de base dos clubes, ele deve ser direcionado para a promoção do desporto educacional.(BRASIL, 1988,p 11.).

Sendo assim o maior montante de investimentos acaba indo parar em programas e projeto inseridos nas escolas como é o caso dos programas segundo tempo, esporte e lazer na cidade, entre outros. Nesse ponto o primeiro grande obstáculo para a escolarização dos jovens atletas praticantes de futebol são os escassos recursos direcionados para o esporte de alto rendimento no qual estão inseridos. Só para se ter uma noção foram investidos em esporte de 2007 a 2012 apenas 4,6 bilhões de reais aproximadamente (algo em torno de uma média de 766 milhões de reais por ano).

No âmbito de apoio ao atleta de alto rendimento os principais programas visam principalmente encontrar novos talentos e conceder bolsa para aqueles que estejam entre os primeiros colocados em competições nacionais e internacionais. Dentro desses programas o “Bolsa-atleta” é o mais importante e o que vem recebendo mais recursos (módicos 56 milhões em 2012 de um total de 1,6 bilhões direcionados ao esporte).

Na área desses programas sempre são destacados a necessidade de encontrar novos talentos e desenvolvê-los, mas não é citado que esse desenvolvimento deve ser acompanhado da prática

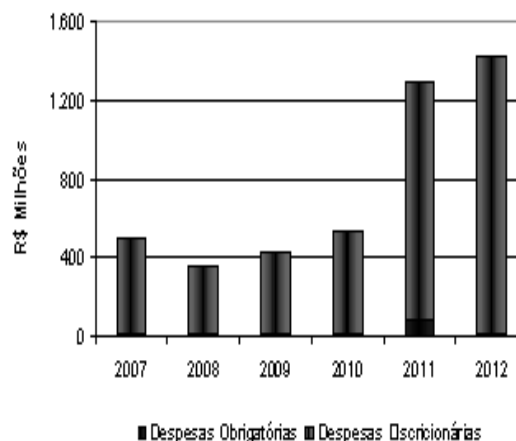
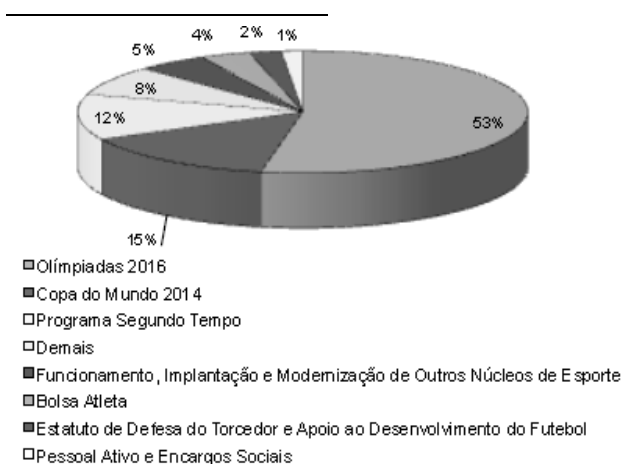
estudantil para que esses jovens possam se reconverter em caso de fracasso no esporte. Isso fica claro quando se analisam os pré-requisitos para usufruir desse benefício, visto que, das cinco modalidades de bolsa (Base, Estudantil, Nacional, Internacional e Olímpica) apenas uma delas exige a manutenção na escola (bolsa atleta estudantil) mesmo todas estando inseridas na idade a partir de 14 anos, ou seja, em fase de escolarização de jovens.

Ainda com relação a renda destinada ao esporte podemos perceber que o montante para o desenvolvimento de programas sociais e projetos são muito pequenos, impossibilitando uma mudança drástica no desenvolvimento social desses jovens pelo esporte e pela educação. Nesse ponto o baixo orçamento direcionado para programas sociais do esporte entre eles o de alto rendimento que atinge diretamente os jovens atletas de futebol, está ligado igualmente às disputas ocorridas dentro do campo político e esportivo. Isso fica claro por causa da vitória desses agentes ligados a interesses econômicos e políticos na destinação de rendas para o esporte.

Um exemplo claro disso é divisão orçamentária do esporte para 2012 que entre os seus 1,6 bilhões destinará somente para os jogos Olímpicos e Copa do Mundo de 2014 um valor de 1,06 bilhões de reais para ações de infra-estrutura, promoção do evento e organização dos jogos. O restante, ou seja, pouco mais que 500 milhões são destinados para projetos sociais de alto rendimento, pagamento de funcionário, esporte escolar, manutenção de infra-estrutura entre outros. A destinação dessa renda mostra então a vitória de agentes desses campos voltados para o fomento dos mega eventos e do esporte-espetáculo no Brasil, mas sem a intenção de desenvolver a prática esportiva cidadã e a emancipação social desses jovens atletas e dos jovens alunos nas escolas.

Nessa disputa pelo orçamento grandes empresas, empreiteiras e organizações da sociedade civil tais como clubes, federações e principalmente a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) saíram ganhando e levaram consigo uma substancial parte do orçamento para investir nos mega eventos devido a necessidade de patrocinar a Copa e os Jogos Olímpicos. Consequentemente os grupos em apoio ao fomento e desenvolvimento de maiores programas sociais unindo a juventude e o esporte viram suas rendas caírem drasticamente.

Isso pode ser pensando principalmente sob a ótica de hipermercantilização do esporte, preocupado principalmente em auferir lucros cada vez maiores com o mesmo. Nesse aspecto a injeção financeira em grandes eventos esportivos altamente rentáveis em detrimento da formação de atletas e de programa sociais são encarados como investimento que será recuperado, enquanto a formação esportiva dos atletas é vista como um gasto com certa margem de perigo no retorno financeiro.



(A esquerda divisão de recursos dentro do Ministério dos esportes e a direita o montante recursos para o esporte desde 2007)

No entanto não são somente as sucessivas derrotas na luta por orçamentos que levam a uma escassa existência de programas para escolarização dos jovens atletas. Também há uma falta de organização da sociedade civil enquanto participante dessa policy network em cobrar a implementação de políticas públicas de escolarização de jovens atletas.

Realidade trabalhista e Escolarização

A realidade encontrada nas relações trabalhistas e educacionais desses jovens atletas também evidencia um grave problema na escolarização desses esportistas e reflete a correlação de forças dentro do campo esportivo e político nacional, pois evidenciam uma lacuna entre a teoria e a prática na profissionalização e escolarização dos jovens esportistas estudados. Isso fica claro através da existência de diversas Leis que buscam discutir as responsabilidades legais do Estado, da Família e do clube na formação esportiva e escolar desses atletas, bem como orientar as formas pelas quais esse processo de conciliação deverá ocorrer. Contudo, a maioria dessas determinações permanece apenas na letra da Lei, prejudicando uma relação virtuosa entre escola e esporte.

Para compreender as disparidades entre diretrizes e ações no esporte, e mais especificamente no futebol, é necessário entender esse esporte enquanto um mercado de bens materiais e simbólicos que possui homologias estruturais com o mercado econômico. Dessa forma, assim como o mercado econômico mundial, o mercado esportivo possui sua periferia e seu centro, os produtores de matéria-prima e os distribuidores de mercadorias industrializadas, as relações globalizadas de comunicação e as propagandas e mídias para obtenção de consumidores (ALVITO, 2006).

No entanto, o mercado esportivo brasileiro e mundial desde a década de 1970 vem experimentando uma aproximação cada vez maior com o mercado econômico mundial. Esse processo foi influenciado pela hipermercantilização do esporte mundial possível através do desenvolvimento tecnológico, proporcionado pelo avanço dos meios de comunicação e transporte, o desenvolvimento da televisão e a ampliação do número de pessoas interessadas em acompanhar as

competições. Através disso, ocorreu a multiplicação do público e,consequentemente, o potencial mercantil do esporte. Fato estes que trariam mudanças na organização dos torneios e nas próprias regras que dão formato às modalidades esportivas (WHANNEL, 1992).

Este fato ficou claro na associação da FIFA com as grandes empresas multinacionais, (como a Adidas e a Coca-Cola) principalmente a partir do início da década de 1980, transformando essa federação esportiva quase que em uma empresa do ramo do entretenimento. Assim, a exposição cada vez maior desses esportes em um contexto televisivo na década de 1980 e sua consolidação na década de 1990 proporcionou o seu consumo em formas inéditas e estabeleceu a construção de um esporte-espetáculo e do jogador-mercadoria.

Nesse processo, o Brasil ocupa a posição de periferia do mercado mundial em detrimento dos países europeus e dos Estados Unidos, visto que esses possuem grandes e rentosos campeonatos e ligas (mercadorias industrializadas desse mercado), enquanto o Brasil possuía apenas a matéria-prima para esses produtos, no caso os talentosos jogadores de futebol. Com isso, nessa lógica o Brasil ocupava uma posição de fornecedor de “pés-de-obra” para os mercados centrais.

Nesta perspectiva, a formação dos atletas no Brasil se desenvolve pelo que Damo (2007) designou de formação futebolística “à brasileira”, ou seja, um desenvolvimento dos capitais futebolísticos em preferência aos capitais culturais obtidos na escola, pois como dito anteriormente o momento de obtenção dos primeiros ocorre no mesmo momento dos segundos. Essa preferência pelos treinamentos repetitivos e disciplinarizantes, ao contrário do que muitos pensam, não impossibilita o acesso e permanência desses jovens nos bancos escolares.

Observa-se nos dados da pesquisa de Melo (2010) e Correia (2011) que, em média, os atletas do futebol permanecem na escola durante mais tempo ao longo da vida e mais horas por semana do que a média da população brasileira. Desta maneira, a formação de atletas cumpre com o inciso I do artigo 63 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois evidencia a garantia de acesso e frequência ao ensino regular por parte da maioria desses jovens no Rio de Janeiro.

A questão nesse caso é sobre quais condições de qualidade e aprendizado esses jovens estão sendo submetidos, uma vez que, entre esses atletas, verifica-se um considerável índice de defasagem idade-série e também um considerável grau de abandono escolar (MELO,2010). Neste ponto, essas taxas refletem principalmente o descumprimento dos incisos II e III do artigo 63 do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o inciso VII do artigo 4º da LDB. Isso porque tais taxas de defasagem idade-série e abandono escolar são reflexos da falta de características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Esse desrespeito às leis nacionais parte, principalmente, das entidades esportivas tais como clubes de futebol, federações e confederações de futebol. Tal atitude ocorre porque as

determinações legais impostas sobre o trabalho infantil, mesmo que na modalidade de aprendiz, são vistas como empecilho e entrave para a manutenção do desenvolvimento da produção de pés-de-obra

Como já foi mencionado, o Brasil ocupa a periferia do mercado mundial esportivo com o fornecimento de matéria-prima para os mercados centrais. Os atletas assim como as mercadorias no mercado econômico capitalista precisam agregar valor para que seu preço no mercado aumente e conseqüentemente se torne um bom negócio. Neste ponto, surge o grande problema motivacional para os clubes não investirem em uma formação equilibrada entre a educação escolar e a formação esportiva para seus atletas, já que a primeira se feita com qualidade e dedicação pode-se apresentar como concorrente ao processo de formação das competências específicas do atleta.

No mercado esportivo, os capitais culturais escolares não valorizam a mercadoria, enquanto os treinamentos intensos é que poderão aumentar o preço do produto no mercado. Isso pode ser evidenciado na avaliação de mercado feita nesse ano pela maior empresa de avaliação de jogadores no Brasil (Pluri Consultoria), a qual leva em consideração no seu julgamento de valor a seguinte concepção:

A PLURI acredita que o valor de um jogador deve ser definido através da combinação de critérios objetivos (idade, resultados de marketing, condição física, etc), subjetivos (qualidade técnica, disciplina tática, capacidade de decisão, etc) e expectativas com relação ao futuro desse atleta, que por sua vez são influenciadas pelas condições dos mercados vendedores e compradores.

Na definição acima, em nenhum momento a empresa líder no mercado de corretagem de jogadores citou elementos sobre formação escolar, ou capitais culturais institucionalizados. Tal fato nos leva a acreditar que esses fatores não influenciam no valor do jogador e que, no processo de desenvolvimento do atleta, o número de horas trabalhadas na aquisição de capital corporal para desenvolvimento das habilidades futebolísticas age de forma diretamente positiva sobre seu valor agregado como explica Damo (2007).

Nesta perspectiva, o clube objetivamente opta por uma formação que inclui treinos normalmente na parte da manhã e em alguns casos em período integral com o objetivo de acelerar e intensificar o processo de lapidação do dom futebolístico dos atletas, ou seja, agregar mais valores a eles. Sendo assim, a escola é deslocada para o segundo plano de interesse dos clubes e até mesmo dos atletas que acabam ingressando normalmente no ensino noturno ou em colégios que lhe permitam uma flexibilização do estudo (frequências, realização de provas, abono de faltas, entre outras estratégias).

Na medida em que esses jovens vão avançando pelas categorias, de acordo com a idade e a possibilidade de profissionalização, o tempo de treinamento aumenta progressivamente enquanto o escolar diminui (MELO, 2010). Essa constatação corrobora com a concepção da busca pela

agregação de valores, mas também evidencia como vão de encontro às leis, por não permitirem um pleno desenvolvimento escolar dos atletas e, assim, possivelmente dificultar a possibilidade de utilização reconversão do capital corporal adquirido em oportunidades profissionais fora do esporte no caso de insucesso esportivo.

No processo de formação de atletas do futebol, a maior dificuldade das autoridades reside na subjetividade e sutileza com a qual alguns clubes e as próprias federações limitam as possibilidades dos jovens, dificultando a qualificação escolar e descumprindo as leis. Um exemplo disso pode ser extraído da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que em seu artigo 427 diz que “O empregador, cuja empresa ou estabelecimento ocupar menores, será obrigado a conceder-lhes o tempo que for necessário para a frequência às aulas”.

O termo é muito geral e isso abre margem a várias interpretações, pois sabemos, pelo menos no Rio de Janeiro, que a maioria dos jovens em processo de profissionalização no futebol está matriculada regularmente em escolas. Mas o aprendizado não ocorre apenas nos bancos escolares e esses atletas necessitam também de tempo para estudos em casa e isso é dificultado pelos treinamentos em vários turnos e os deslocamentos diários pela cidade. Contudo, poder-se-ia sugerir que os clubes argumentariam que o tempo da escola é concedido e os boletins requeridos para conferência da regularidade de matrícula.

Essa situação é agravada pelo artigo 424 do Decreto-lei nº 5.452 (BRASIL, 1943), pois aponta a responsabilidade dos representantes legais, ou seja, pais, mães e tutores em afastá-los dos trabalhos que prejudiquem sua educação. Todavia, sabemos que a busca pela profissionalização no esporte se constitui em um projeto familiar que conta com o esforço de cada membro da família e na crença de possibilidade de ascensão social por meio do esporte. Pensando dessa maneira, os familiares traçarão suas escolhas, as quais podem não estar associadas à obtenção das credenciais escolares que correspondem a incorporação de capitais culturais institucionalizados. Com isso, os clubes se vêem em uma confortável situação, pois se eximem de responsabilidades alegando consentimento familiar no modelo de formação em voga.

A Lei nº 9615/98 (Lei Pelé), elaborada em 1998, também contribuiu para a reafirmação dos direitos trabalhistas dos atletas profissionais e em formação. No entanto, sua promulgação mostrou discordância de algumas entidades esportivas, pois elas viam na referida lei possíveis perdas de certos direitos dos clubes com o conseqüente benefício demasiado aos jogadores, ao argumento de que a redação da Lei Pelé entraria em conflito com a CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas – e a Constituição Federal. Neste caso, é possível presumir que o receio de muitos clubes estivesse no peso de maior responsabilização na formação dos jogadores e no preenchimento de determinadas lacunas que beneficiavam os clubes e federações como referido acima.

Essas contrariedades não se fazem apenas abertamente por esses órgãos, mas também de

forma velada e caracterizada pelo descaso e desinteresse dos órgãos esportivos gestores do futebol nacional. Mesmo a responsabilidade de fiscalizar e regulamentar uma relação harmoniosa entre esporte e educação não sendo da Confederação Brasileira de Futebol e suas respectivas subsidiárias nos Estados, cabe a elas as sanções legais aos seus entes associados caso esses descumpram a Lei e isso fique comprovado pela ação do Ministério Público (BRASIL, 1998).

Apesar das diversas denúncias vistas atualmente, principalmente, em Minas Gerais e mais recentemente no clube carioca Vasco da Gama, a CBF não tomou nenhuma medida punitiva ou de advertência sobre a agremiação. Essa posição da entidade esportiva gera problemas na efetivação das leis de amparo ao jovem esportista de futebol, pois somente ela enquanto responsável pela organização e gestão do futebol nacional pode estabelecer punições esportivas aos clubes. Isso porque a CBF não possui dentro da organização política e esportiva brasileira nenhum órgão que esteja acima dela, conferindo assim grande poder e independência às suas ações. Essa independência, conferida na Constituição Federal de 1988, criou uma maior autonomia na instituição, impedindo que o governo federal intervenha nos assuntos esportivos monopolizados pela Confederação.

Desta forma, as forças políticas dentro do futebol nacional lideradas pela CBF em conjunto com a maioria das federações e clubes brasileiros entram em choque com as próprias formulações políticas e esportivas elaboradas através da Constituição de 1988, da CLT, do ECA, da LDB e da “Lei Pelé”. A Constituição Federal e as referidas Leis deixam clara a necessidade do incentivo à prática do estudo e do desenvolvimento do jovem juntamente com a prática do esporte. A Lei Pelé vai ainda mais fundo e fala na obrigatoriedade do jovem atleta estar matriculado em instituição de ensino básico.

Com base na análise dos dados e conseqüentemente o desnudamento da configuração futebolística mundial, bem como da estruturação do futebol no Brasil é possível identificar uma preocupante separação entre as determinações legais e as práticas correntes no futebol. Mais do que isso, com a referida análise pudemos perceber uma lacuna nas políticas públicas para os atletas de alto rendimento. Ao integrar de forma dialética as influências externas e internas no processo, determinados atores sociais como a família acabaram surgindo também como elementos facilitadores nesse processo de separação entre leis e ação.

Conclusões parciais

O artigo demonstrou que nas últimas duas décadas o número de programas governamentais de apoio aos jovens vem crescendo e junto com esse aumento a concepção de jovem também vem se alterando nas políticas públicas. Nessa nova visão não se busca apenas ocupar o tempo do indivíduo para afastá-lo da rua e do tempo livre, mas dar-lhe condição de emancipação social.

Nessa esteira muitos programas do governo utilizam o esporte como elemento privilegiado para essa função. A partir daí diversos programas de esporte estudantil e alto rendimento surgiram com a intenção de integrar esse grupo a sociedade. Contudo entre os programas voltados para o desenvolvimento do esporte de alto rendimento a atenção conferida ao estudo e a conciliação do esporte com a educação vem sendo muito pequena ou até mesmo nula. A partir disso o trabalho procurou evidenciar que essa ausência longe de ser um acaso, é na verdade uma consequência das disputas verificadas no interior do campo político, esportivo e educacional.

Essas disputas motivadas principalmente pela divisão de recursos, pela manutenção do Brasil no eixo de exportador de pés-de-obra e pela distancia entre a lei e sua aplicação efetiva no campo esportivo tem sido grandes impeditivos para o desenvolvimento de políticas para o desenvolvimento da escolarização dos jovens atletas.

Nesse ponto ao contrário de outras áreas como educação para trabalhadores a educação para atletas de alto rendimento vem observando tímidos avanços principalmente com iniciativas espaciais e esporádicas. Esse fato acarreta conseqüentemente reflexos na formação escolar dos atletas e fatalmente o ingresso desses indivíduos em outros programas sociais quando na verdade poderiam ser realizadas ações na raiz do problema; a conciliação do esporte de alto rendimento e a educação.

Bibliografia

- h) ALVITO, Marcos. A parte que te cabe neste latifúndio: o futebol brasileiro e a globalização “in *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, v. XLI, p.451-474, 2006.
- i) BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- j) _____.A dissolução do religioso In: *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- k) _____.O campo científico In: *Coleção Grandes Cientistas Sociais. Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983.
- l) BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> .acessado em 14 de julho de 2011.
- m) _____. DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 mar. 2012.
- n) _____. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2012.
- o) _____. LEI Nº 9.615, DE 24 DE MARÇO DE 1998 – Lei Pelé. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm> . Acesso em : 03 set. 2012
- p) CORREIA, C. A. J. **Disputas em Campo**: Políticas Públicas na Relação entre Futebol e Educação e seus impactos sobre jovens atletas. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Departamento de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- q) CORROCHANO, M. C; NAKANO, M. Jovens, mundo do trabalho e escola. *Juventude e Escolarização (1980-1998)*, Brasília, v. 7, p. 95-122, 2002.
- r) DA MATTA, Roberto . A Casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo. Brasiliense, 1985. 140 p.
- s) DAMO, Arlei Sander. Do Dom a Profissão: formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo e Rothschild Editora, 2007.
- t) FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um Debate Conceitual e Reflexões Referentes a Prática da Análise de políticas Públicas no Brasil. In: *Revista Planejamento e Políticas Públicas* n. 21, 2000.
- u) GONÇALVES, H. S., & GARCIA, J. Juventude e sistema de direitos no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2007. 27(3), 538-553.

-
- v) GUEDES, Dartagnan. P. Educação para saúde mediante programas de educação física escolar. Revista Motriz, vol 5, n 1, Junho de 1999.
- w) MELO, L. B. S. Formação e escolarização de jogadores de futebol do Estado do Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010
- x) MELLO, Victor. A. Futebol por todo mundo: diálogos com o cinema. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006.
- y) PLURI CONSULTORIA. Quanto vale um jogador?. Disponível em: <<http://www.pluriconsultoria.com.br/servicos.quanto.vale.php>>. Acesso em: 03 set. 2012.
- z) ROCHA, H. P. A. *et al.* Jovens Esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.2, p. 252-263, abr./jun. 2011.
- aa) SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: Políticas Públicas de juventud en América Latina. Viña Del Mar, 2003.
- bb) WHANNEL, Gary. **Fields in Vision: Television, Sports and Cultural Transformation.** London: Ed Routledge, 1992.

O CENTRO DE AÇÕES SOLIDÁRIAS NA MARÉ (CEASM) E A PEDAGOGIA DA HEGEMONIA: TENSÕES ENTRE MILITÂNCIA E O ETHOS EMPRESARIAL

Reginaldo Scheuermann Costa

UFRJ

vermelhocosta@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Apresento um estudo a respeito da Organização Não Governamental (ONG) Centro de Estudos e Ações Solidárias na Maré (CEASM), tendo como foco o seu projeto de Pré-Vestibular Comunitário (PVC). Analiso as características particulares da educação prestada por esta ONG, tendo os seguintes tópicos como norteadores da discussão: *1) a relação público-privada na prática pedagógica e na formulação teórico-pedagógica; 2) o engajamento político; 3) a territorialidade.*

O desafio proposto é entender as orientações político-pedagógicas do PVC e suas repercussões na sociedade civil, no contexto da favela da Maré. O conceito de sociedade civil é nevrálgico para esta análise. Proponho uma breve fundamentação do conceito de sociedade civil, a partir da contribuição teórica de Gramsci, e uma contextualização das transformações recentes da sociedade civil no Brasil, de modo a esclarecer o a polissemia do conceito e minha escolha teórica. Posteriormente abordo o PVC, a partir de seu acúmulo teórico, envolvimento dos participantes e seu projeto político-pedagógico. A abordagem tem como corte cronológico o período de auge da entidade, da sua fundação, em 1998, até meados de 2007, quando a ONG teve uma dissidência, que originou a ONG Redes.

2. REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE SOCIEDADE CIVIL

Nas três últimas décadas do século XX, o termo sociedade civil esteve no centro dos debates sobre política pública. Em geral, seu uso mais corriqueiro esteve ligado à ideia de parte externa ao Estado, espaço da solidariedade e de cooperação. A educação acabou sofrendo grande influência desta concepção e uma vulgarização do termo se espalhou. Entretanto, é preciso lembrar que na tradição marxista o conceito de sociedade civil possui significado muito diverso e mesmo no pensamento contratualista possui uma construção histórica. É imperioso, portanto, examinar a historicidade do termo, desnaturalizando sua existência (FONTES, 2006).

No contexto do absolutismo europeu, o pensamento contratualista anglo-saxão inova, apresentando o Estado como relação de poder com a sociedade. Uma superação da naturalização místico-religiosa do poder aristocrático para serem compreendidas como parte de uma construção social. Thomas Hobbes (1588-1679) reconhecia nas ações humanas uma essência autodestrutiva. O

contrato se apresentava como o ‘acordo’ selado entre a sociedade e o soberano, que possibilitaria o uso da violência para estabelecer a ordem. O indivíduo é aquele em que reside a natureza humana da violência, e a política seria o âmbito do controle sobre este destruidor. Esta relação pactuada é atribuída o termo ‘sociedade civil’, noção bem semelhante também atribuída aos termos ‘Governo’ e ‘Estado’. Ao pacto é atribuída uma racionalidade legitimadora, investida em leis e instâncias organizativas sistematizadas pela ciência. O Estado é o mal necessário contra a barbárie. Residem aí as bases do jusnaturalismo (FONTES, 2006).

Será com John Locke (1632-1704) que o conceito de sociedade civil vai enfatizar a propriedade privada. Locke afirma que somente os detentores da propriedade serão aptos à sociedade civil plenamente. Todos são reconhecidos como pertencentes à vida social legal, mas somente aos proprietários estaria resguardado o direito de governar. O pensamento liberal assenta seus princípios nessa relação entre sociedade civil e Estado, que sintetiza os conflitos entre natureza e antinatureza abordados anteriormente. Os interesses privados estariam no âmbito da sociedade civil, âmbito da natureza humana bárbara, enquanto seria no Estado e suas instituições que garantiriam a vida coletiva, sob o marco da propriedade. O termo sociedade civil ganha status de designador do espaço apto ao progresso, como sociedade civilizada, em que se supera o grau de primitivismo das organizações sociais anteriores (FONTES, 2006).

Já a contribuição francesa, especificamente a de Rousseau, reconhecia a natureza humana como positiva. A perversão seria a propriedade privada, que instigaria o egoísmo como base da sociedade. A sociedade civil é reconhecida como arena desta perversão (FONTES, 2006).

Já a tradição alemã, principalmente Hegel e depois Marx compreendem sociedade civil como “a expressão *bürgerliche Gesell* pode assumir tanto um significado de sociedade civil (como uma base genérica da vida material e privada) quanto um significado mais preciso, da forma social característica da existência burguesa.” Hegel, dialogando principalmente com Rousseau e Kant, tenta romper com a idéia de que haveria uma dicotomia entre o indivíduo, o reduto da natureza má, e o Estado ente pacificador. A liberdade é tida como parte das relações coletivas, de modo que se forja uma ética que incorpora os anseios individuais a partir da coletividade. A interação entre Estado e sociedade é permanente e, esta relação, Hegel denomina de sociedade civil (*Die bürgerliche Gesellschaft*). Nota-se que Hegel atribui ao conceito de sociedade civil uma localização histórica, que por estar lastreado pelos interesses particulares, estaria fadado a se manter em conflito com o Estado. Essa relação estaria demarcada por uma contradição, em que a sociedade civil estaria imbricada com o Estado, mas como limitadora do seu caráter universalista, já que é na sociedade civil que reside o particularismo como base das relações sociais (FONTES, 2006).

A crítica de Marx e Engels incorpora a categoria luta de classes ao conceito de sociedade civil. O Estado não é reconhecido como espaço natural da universalidade, mas como espaço do público, em

que é regido pelos interesses privados em disputa na sociedade como um todo. A dominação se assenta na universalização de interesses particulares de classe como bem comum, em que o Estado se apresenta como propagador, educador e controlador desta prática: “(...) em Marx a base ética e histórica (e ontológica) a partir da qual se poderia erigir a universalidade efetiva passa a ser o mundo da produção da vida, o mundo da atividade propriamente coletiva dos homens, o mundo do trabalho.” (FONTES, 2006; p. 209) A necessidade de atingir a livre associação consciente dos trabalhadores seria o elemento fundamental para a superação dos particularismos, ou seja, da exploração da divisão de classes, assim, a superação do Estado deveria ser um elemento estratégico neste processo.

Gramsci, numa continuidade do pensamento materialista histórico, apresenta o conceito de sociedade civil como espinha dorsal da luta de classes. As relações sociais de produção estariam ligadas à produção de subjetividades em disputa na sociedade, na luta pela universalização dos interesses de classe de cada grupo social. O conceito de ‘Estado ampliado’ sintetiza esta dinâmica, ressaltando a relação entre os aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil) e a aparelhagem estatal (sociedade política). A dominação de classe, estabelecida de acordo com os seus interesses, assim seria a hegemonia, o convencimento e a coerção. Nesse contexto, os aparelhos privados de hegemonia são os agentes formuladores, propagadores e educadores da vontade coletiva sob o discurso e ação legitimadora da hegemonia ou contra-hegemonia. O convencimento neste processo é a liga das relações sociais hegemônicas, que mantém os pilares da dominação (GRAMSCI, 2001).

Nas novas condições derivadas da conquista do sufrágio universal, Gramsci procura explicar a forma encontrada pelas classes dominantes para assegurar a adesão dos subalternos. Os aparelhos privados de hegemonia vão se direcionar ao Estado nas suas aspirações políticas, enquanto o Estado (sociedade política) mantém relação com os aparelhos privados de hegemonia, no intuito de solidificar as bases da dominação de classe. Esta relação entre sociedade civil e Estado, o Estado ampliado, resguarda o consenso, ou seja, a dominação enquanto força cultural e ideológica partilhada e defendida pelos trabalhadores, mesmo que isso vá contra seus interesses de classe. A hegemonia se constrói a partir deste consenso que forja o interesse de classe específico como algo universal. Assim, a “sociedade civil é o momento organizativo a mediar as relações de produção e a organização do Estado, produzindo organização e convencimento.” (GRAMSCI, 2001; p. 212). E continua,

“o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza a sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais: e esta função é desempenhada pelo partido precisamente na dependência de sua função fundamental,

que é a de ‘elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como econômico, até transformá-lo em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política’ (GRAMSCI, 2001; P. 213).

O próximo trecho sintetiza bem qual o tipo de sociedade civil que Gramsci está propondo:

“Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organizações designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente a função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.” (Gramsci, 2001; p. 20-21)

Proponho, portanto, analisar o CEASM, enquanto aparelho privado de hegemonia. Na tensão produzida pelo conflito permanente na sociedade civil, em busca de universalizar sua visão de mundo. Os intelectuais orgânicos teriam o papel de organizar, disputar e formular politicamente e culturalmente as bases da implementação de sua práxis.

3. A SOCIEDADE CIVIL NO BRASIL: CONTEXTO DO SURGIMENTO DO PVC

Em fins da década de 1980 ocorre um ajuste do modelo capitalista neoliberal, que impôs novos parâmetros de sociabilidade. A crise do keynesianismo reconfigurou a noção de público mediante a idéia da austeridade fiscal, socialização dos custos da produção capitalista (OLIVEIRA, 1996). A política se reorienta pela noção técnica, assemelhando-se a gestão empresarial, dando ao Estado o caráter de ente apartado da sociedade civil. O mercado mundializado torna-se um dogma, solidificando novas formas de relação social baseada numa concepção de cidadania privatizada, em que se expandem as apropriações da subjetividade humana perante os desígnios do mercado (DUPAS, 2003)

Tais tendências são expressas no estabelecimento dos Tratados de Livre Comércio, a partir da OMC, na segunda metade da década de 90, que reestruturam o ensino no Brasil sob a pressão dos organismos financeiros internacionais. Contudo, este processo de transformação da concepção de educação já pode ser observado nas reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970 (MEC-USAID). (LEHER, [s.d.]

Tais mudanças ocorrem durante os anos 1990, um período de refluxo dos partidos políticos de esquerda, sindicatos e movimentos sociais. O fim da URSS gerou um imaginário de descrença geral

em projetos alternativos de sociedade e nas formas tradicionais de mobilização coletiva (ANDERSON, 1995). A premissa de desconstrução do público se tornou funcional para a reestruturação capitalista expressas nas crises do capital da década de 1970 e 1980. As mudanças nos métodos de gestão empresarial acabaram por influenciar as formas de sociabilidade, forjando um novo consenso, tecnificando as relações sociais de acordo com o dogma mercado (ANTUNES, 1999).

As políticas públicas são alinhadas ao modelo flexível de trabalho na ânsia de retomar as taxas de lucro de antes da década de 1960. “Com crescente influência das lógicas organizacionais, o processo de dessimbolização do mundo passa a ter o economicismo e o tecnocratismo como referências centrais. A crise da civilidade e a intensificação do narcisismo levam, assim, a uma emancipação do indivíduo de todo enquadramento normativo, aversão à esfera pública e sua conseqüente desagregação” (DUPAS, 2003).

Uma dita “auto-organização” da sociedade civil, imbuída de um suposto apelo democrático, se furta de um projeto alternativo de sociedade. Deixa-se de pressionar o Estado por direitos sociais universais. A idéia de uma coletividade dedicada ao particularista é forjada como solução em relação a uma dita incapacidade do Estado de gerir as demandas sociais, cabendo a esta sociedade civil ações focalizadas. “(...) o sentido da responsabilidade social das empresas liga-se, ainda que indiretamente, à substituição da idéia de deliberação participativa, sobre os bens públicos pela noção de gestão eficaz de recursos sociais, cuja distribuição é decidida aleatoriamente e privadamente; nesse sentido, essas práticas privadas diluem a referência pública na tentativa de redução das injustiças sociais” (DUPAS, 2003). As lutas específicas, como por exemplo, as mobilizações feministas, negros, GLBTTS, ou ligadas às questões comunitárias são desarticuladas do plano anti-sistêmico. A sociedade civil é tida como parte isolada em relação ao Estado. As ONGs se apresentam como a nova forma de engajamento social, sem aspirações pelo poder político.

O neoliberalismo em fins da década de 1990 apresentava um desgaste, fruto de sua própria lógica de fomento ao desemprego, privatização e ampliação intensa da miséria. É nesse momento que ganha expressão o pensamento de Anthony Giddens, popularizado como pertencente à Terceira Via ou social-liberalismo. A Cúpula da Governança Progressiva se reuniu em quatro oportunidades: 1999, em Florença; 2000, em Berlim; 2002, em Estocolmo; 2003, em Londres, e uma série de críticas foram feitas à ortodoxia neoliberal (NEVES, 2005). Além de críticas à desregulamentação absoluta do mercado, ao socialismo e a social-democracia, o aspecto subjetivo foi enfatizado como um elemento crucial para a coesão social para uma ordem mais estável, em que a sociedade civil se restringisse a prestação de serviços. As ONGs ganham status de agentes responsáveis, juntamente com as empresas, pela política de Estado.

A ação comunitária no controle dos crimes, a família, a responsabilidade social e a idéia de pacto

social, como expressão do bem comum, engendram um novo consenso. O Estado é o agente educador fundamental neste processo. Segundo Giddens, “O Estado não deve remar, mas sim assumir o leme: não apenas controlar, mas desafiar.” (NEVES, 2005; p. 52) Empresas, Estado e comunidades se uniriam em ações colaborativas, forjando, o que ele chamava de democracia dialógica. Uma comunhão entre família e trabalho, em que envolvimento cívico é dedicado a pactuação com o capital. A polivalência, flexibilidade, a tecnologia, princípios do padrão produtivo neoliberal, deveriam ser mantidos, mas num plano mais “humano” (MOTTA, 2009).

No Brasil este processo chega ao início dos anos 2000. No caso da educação, se aprofunda o seu caráter mercantil. Duas vias sucumbem à educação: educação-mercadoria, ou seja, espaço de investimento de capital comercial, de modo a desenvolver um robusto comércio de serviços educacionais, proporcionando altos lucros aos seus proprietários; mercadoria-educação, em que se desenvolve uma relação em que a produção de conhecimento está intimamente ligada às formas de valorização do capital imbricada com o setor produtivo (RODRIGUES, 2007).

Durante os anos 1990 se notabiliza o início de uma “corrida” para as universidades. A oferta excessiva de força de trabalho permitiu ao empresariado a ampliação dos lucros a partir da proliferação de instituições privadas de ensino. As exigências do mercado colocam uma tendência à educação brasileira de cada vez mais adequar as relações político-pedagógicas ao desempenho da produção de *valor de troca*. Isto significa na prática que o nível de competição da educação atualmente tende às mesmas formas daquela reproduzida no mercado de trabalho (POCHMANN, 2004).

É justamente diante deste contexto, que surgem no Brasil as primeiras iniciativas de pré-vestibulares voltados pessoas de baixa renda e negros. O movimento negro, juntamente com a ala progressista da Igreja Católica e movimentos populares iniciaram um trabalho de preparação educacional para aqueles que tiveram poucas oportunidades para se preparar para o vestibular (AGENTES DE PASTORAL NEGROS & GRUPO DE REFLEXÃO SOBRE NEGROS E INDÍGENAS, 1996).

4. PRÁXIS DO PVC: MUDAR PARA EDUCAR OU EDUCAR PARA ADMINISTRAR?

O CEASM surge como uma entidade muito bem relacionada ao âmbito acadêmico. A sua proposta pedagógica foi sistematizada em artigos, relatórios e livros produzidos pelo núcleo fundador capitaneado por Jailson de Souza e Silva, professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). A orientação político-pedagógica oficial da entidade está, portanto, ligada a produção acadêmica de Jailson. Sua atuação, é no arcabouço gramsciano, de um *intelectual orgânico*. As questões centrais que formulo nesta seção são:

1) *A intervenção político-pedagógica do CEASM está inserida de que modo na disputa por*

hegemonia na sociedade?

2) Estaria relacionada à lógica da nova pedagogia da hegemonia?

Para responder tais indagações é importante não sucumbir ao reducionismo de confinar a análise ao microcosmo da sala de aula, mas igualmente relevante é manter o lastro empírico na dinâmica cotidiana do PVC, percebendo as mediações entre os processos locais e gerais.

O conceito central do PVC é o de “redes sociopedagógicas”. Este conceito tem suas raízes nos estudos sociológicos e antropológicos, iniciados durante a década de 1960 e 1970. Tais estudos buscavam elucidar os percalços da mobilidade social, a partir da análise do cotidiano e da cultura. Nos anos 1970, em meio ao advento tecnológico da era informacional, uma ramificação acadêmica surgiu, tendo como referência, o sociólogo espanhol Manuel Castells. O ex-marxista se notabilizou por sistematizar o conceito de rede nos seguintes termos:

“Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Além disso, eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de denominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social” (CASTELLS, 1999).

O termo passou a ser um referencial teórico importante para as ações do Estado nas políticas públicas mundialmente. Segundo Olivieri,

“Redes são sistemas organizacionais capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de objetivos e/ou temáticas comuns. Estruturas flexíveis e cadenciadas, as redes se estabelecem por relações horizontais, interconexas e em dinâmicas que supõem o trabalho colaborativo e participativo. As redes se sustentam pela vontade e afinidade de seus integrantes, caracterizando-se como um significativo recurso organizacional, tanto para as relações pessoais quanto para a estruturação social” (OLIVIERI, 2002).

Uma liberdade redentora, conquistada pelo advento das máquinas, possibilitaria a democratização da sociedade capitalista contemporânea. O diálogo multifacetado em escala global

formaria uma nova democracia, sem conflitos, tendo como eixo os indivíduos. O impacto dessa vertente teórica atinge as diversas esferas da vida, principalmente as ONGs, defensoras de uma nova noção de cidadania e a responsabilidade social.

Jailson de Souza, portanto, em sua síntese, sistematiza tais reflexões teóricas o contexto do PVC na sua tese de doutorado, “Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade”, as diferentes trajetórias de vida da população pobre estariam ligadas a capacidade de construir redes sociais. Apresentando o CEASM num documento da ONG Care afirma:

“O Centro tem como pressuposto que o exercício da cidadania no Bairro Maré deve sustentar-se em um projeto abrangente e processual. Sua finalidade maior é a constituição, fortalecimento e/ou articulação de redes sociais nas quais se valorizem o papel social do morador, as ações solidárias, o respeito às diferenças e a crítica às desigualdades sociais existentes na realidade carioca e brasileira. [...] As redes denominadas sócio pedagógicas buscariam incorporar novas formas de percepção e intervenção na realidade social a partir de ações cotidianas continuadas. Essas ações não se dariam necessariamente, em um espaço formal, embora tenham uma intencionalidade formativa. A preocupação permanente é de que as atividades sejam desenvolvidas de forma articulada e que os moradores da Maré tenham acesso a novos produtos culturais e educacionais, em particular as crianças, adolescentes e jovens. Mais do que oferta de serviços, todavia, a meta é que o próprio público-alvo formule e realize os produtos desenvolvidos pelo Centro. Assim, em um processo permanente, vão sendo construídas as redes sócio pedagógicas” (CEASM, 2006; 43).

Ainda no mesmo documento, continua:

“O grupo que estava discutindo era da área de educação e com perspectiva religiosa fundamentada na teologia da libertação e na valorização do saber popular. A idéia era construir redes de pessoas que pudessem trabalhar novas formas de pensar a realidade local. (...) Compreendíamos que tínhamos de reconhecer as estratégias de sobrevivência cotidiana, as práticas de sobrevivência cotidiana e como que essas pessoas davam significado maior as suas vidas.” (CEASM, 2006; 43)

Em outro trecho, enfatiza os elementos populares como meio de ampliação das possibilidades na educação, na perspectiva das redes sociopedagógicas:

“O princípio deste conceito está na influência que o jovem morador de favela que se insere na universidade consegue exercer dentro das redes sociais que participa em sua comunidade como o grupo de futebol de fim de semana; o grupo do baile funk; do forró; do charme; o grupo da igreja; grupos de conversa de rua e de família. São diferentes redes onde o jovem universitário já tinha voz e passa a ter mais prestígio por

ter se inserido na universidade. Sua influência nestes espaços permite que novos olhares e conversas sejam introduzidos” (CEASM, 2006; 43).

A concepção básica é de que estas redes devam envolver o morador, de modo a propiciar-lhe a aquisição do que o CEASM chama de bens culturais.

“Cada garoto que começa a trabalhar com o corpo, com informática ou com línguas. Cada garoto que consegue ampliar a percepção da sua realidade, ele se envolve numa rede que permite novas referências.” (...) “Toda nossa lógica de trabalho é de construção de alternativas no campo da técnica, da academia e da linguagem científica e no campo do corpo, que possa permitir uma nova percepção do seu espaço local e da cidade do Rio de Janeiro, e ao mesmo tempo, trabalhar na direção de pensar o Rio de Janeiro na possibilidade de construir o novo Rio de Janeiro” (SOUZA E SILVA, 2003)

Tais definições permitem que se possam elencar alguns elementos constitutivos do conceito de redes sociopedagógicas: 1) Territorialidade; 2) Bens culturais; 3) Ampliação do tempo-espaço; 4) Porosidade social; 6) Multiplicadores. A articulação desses conceitos leva ao principal objetivo das redes sociopedagógicas: a reafirmação da ideia de cidadania. A cidadania é natural e precisa ser descortinada pelos projetos sociais, no caso o PVC.

O CEASM é uma ONG construída por moradores locais, que valorizam a cultura da comunidade. Sobre isso Jailson de Souza afirma em seu livro,

“O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré foi criado a fim de estimular a formação de redes sociais que permitam aos jovens da Maré a construção de novas referências culturais e educacionais, influenciando e sendo influenciados pelo conjunto de pessoas que, sem abrir mão de residir no espaço local, buscam novas formas de ali construírem seu cotidiano.” (SOUZA E SILVA, 2003: p. 141)

A experiência dos jovens da Maré é valorizada, ao mesmo tempo em que é reconhecida a necessidade de se adquirir novos elementos culturais. O caminho seria apropriar-se dos valores simbólicos da Maré para atingir a cidadania restabelecendo a auto-estima territorial. A teia de jovens da Maré, que a partir dos conhecimentos produzidos no PVC, disseminariam a educação construída, imbuída de seus elementos “novos”, mas carregada dos códigos tipicamente vividos na Maré é parte desse processo. Jovens falando a “mesma língua” simbólica, disseminando a cidadania. Assim Jailson de Souza afirmava, “A gente tinha clareza da importância da educação na Maré e da necessidade de criar uma rede sóciopedagógica, uma rede social com universitários que tivessem condições de marcar sua identidade dentro da favela. Através dessa rede, estes universitários estariam influenciando suas próprias famílias na construção de outras referências” (CEASM, 2006; P. 44).

A experiência de vida na favela, partilhando uma série de aspirações, angústias, sonhos com vizinhos, amigos e família estabelece uma verdadeira comunhão local pela mudança social local. A capilarização das táticas de ascensão social, os conteúdos aprendidos, os anseios passam a se disseminar pela favela, tendo como os maiores propagandistas os próprios jovens.

O então professor Fábio Barglini, professor do pré-vestibular, assim afirma: “quando o professor está falando o aluno faz uma mística em torno dele, mas quando outro aluno está falando, alguém que fala a mesma língua, que está ali no dia a dia, acho que o aluno ouve melhor, aprende melhor. Tem uma energia que eu não sei ainda qual é” (CEASM, 2006; p. 45). A eloquência de um exemplo vivo, na figura daquele jovem que conquistou uma vaga na universidade ou um emprego temporário, possui uma força de convencimento imensa. Muito mais expressivo que qualquer discurso vindo de “fora” da comunidade. O aluno do CPV, Fabiano Águila, afirma: “dois conhecidos da minha rua já ficaram interessados no projeto. Pois viram no ano passado e todos os dias neste ano a mesma coisa: meu sacrifício e esforço e a minha família apostando. É aquele efeito dominó onde em casa já consegui mudar a visão de algumas pessoas de minha família” (CEASM, 2006; p. 45). O elemento subjetivo da identidade territorial é apropriado pelo CEASM corporificando a ascensão social nos exemplos individuais, em que tudo é possível, para todos, se houver esforço individual. Basta apreender novos símbolos capacitadores para o exercício de um ideal de cidadania pleno.

Os bens culturais também são o instrumental simbólico das redes sócio pedagógicas. Influenciado pela contribuição de Bourdieu (1994), ressalta a desigualdade do capital cultural entre os cidadãos da favela em relação aos do restante da cidade. O capital cultural seria, neste sentido, o conjunto de bens culturais socialmente adquiridos, que seriam capazes de permitir a compreensão do mundo e sua intervenção sobre ele. Na lógica de competição vigente na sociedade atual, seria produzida uma meritocracia de acordo com a desigualdade entre aqueles detentores de capital cultural.

A opressão simbólica é apresentada como fruto a escassez de bens culturais capazes de fortalecer o capital cultural dos jovens moradores da Maré. Os bens culturais, mesclados entre os saberes populares locais e aqueles socialmente sistematizados pela humanidade, se apresentam enquanto força propulsora da cidadania. O papel do PVC seria relacionar educação formal e informal a fim de superar a opressão simbólica. Os ‘produtos culturais’ adquiridos nessas experiências educacionais teriam papel essencial na democratização de oportunidades sociais. Os bens culturais são por definição, na lógica do CEASM, artigos de auto-estima apresentados aos moradores da Maré como caminho para o sucesso.

Outro ponto importante das redes sócio pedagógicas: a ampliação do tempo e espaço, ou seja, o resultado imediato de possuir mais bens culturais. A condição de pobreza dos que habitam a Maré condiciona a vida a uma gama de relações que proporcionam bens culturais restritos, o que

ocasionaria uma baixa capacidade de exercer a cidadania oferecida pela sociedade, uma restrição ao tempo e espaço social. A capacidade de geração de renda e trabalho, assim como a ampliação do tempo e do espaço social, apresentam-se no campo individual dos que têm acesso ao PVC e alcançam uma vaga na universidade. Esta ampliação de tempo e espaço são o cenário propício para a ascensão social.

As redes sócio pedagógicas acabam por desnudar “poros sociais”, que permitem que um pobre se torne um universitário, um trabalhador bem remunerado etc. Por exemplo, o aluno do CPV teria uma gama de relações pessoais ampliadas relacionadas à universidade, que poderiam lhe garantir oportunidades e incentivo garantido pelos companheiros do curso e pela aquisição de bens culturais. A história de vida do núcleo dirigente do CEASM parecia comprovar empiricamente tal tese, afinal, todos eram universitários e tinham “vencido” a barreira social imposta aos favelados, e se formado enquanto elite intelectual e material da região.

A capacidade de forjar ativistas também é parte fundamental das redes sócio pedagógicas. Os “multiplicadores” disseminam os valores ético-políticos desta cidadania buscada pelo CEASM. A identidade de pertencimento à Maré cria um elo em relação à entidade, e vários ex-alunos passam a se engajar no PVC como voluntários e divulgando pela favela a ascensão social como algo possível. Segundo o documento da Care e do CEASM,

“Nesta mesma direção há o esforço de ex-alunos que tentam multiplicar os resultados do CEASM em outras comunidades, como ocorreu na Vila dos Pinheiros e em Ramos onde ex-alunos que conseguiram entrar para a universidade pública montaram, com ajuda de voluntários, turmas de Pré-Vestibular Comunitário. Também se soma a estes resultados o aumento da circulação de informações de caráter educativo e sobre direitos de cidadania que jovens acessam tanto no dia-a-dia no CEASM quanto ao ingressarem na universidade. Em suas redes locais de familiares e amigos disseminam informações sobre 226 o sistema de cotas, sobre cursos e serviços gratuitos abertos ao público oferecidos pelas universidades e por órgãos governamentais e não governamentais, além de informações que tratam dos direitos de cidadania e como acionar serviços de defesa e garantia de direitos como conselheiros tutelares, juizados especiais e defensoria pública.” (CEASM, 2006, p. 22)

Os multiplicadores são os “novos militantes” que o CEASM quer formar através do PVC. A ideia de coletividade é ressignificada, forjando um individualismo engajado, que compreende o particularismo como meio de alçar a melhoria para a Maré. O depoimento de Flávio Alves, 22 anos, aluno do CPV, é bem elucidativo,

“Nosso caso aqui é como o das formiguinhas que, quando querem melhorar o formigueiro, todas trabalham coletivamente. Se uma formiga descobre uma comida ali

na frente, ela corre para avisar as outras para todo mundo usufruir daquilo. Nosso caso aqui é a mesma coisa. Chegar aqui, pegar e tentar passar para as pessoas que estão em nosso entorno, para amanhã a gente reivindicar nossos direitos. Aí nosso caso seria igual ao da formiga que trabalha em conjunto. A gente trabalhando em conjunto é melhor. É melhor a gente crescer em conjunto do que crescer sozinho. Que adianta eu crescer sozinho se estou vendo meu vizinho na maior miséria e sabendo que ele pode crescer junto comigo.” (O CIDADÃO, 2001; p. 23)

Estes princípios articulam-se no majoritariamente no cotidiano da entidade, mas é possível observar tendências distintas em conflito com estas orientações. Disputas pedagógicas sobre o rumo do projeto produziram algumas experiências que se alinhavam a outras formulações pedagógicas para além do particularismo. Um exemplo é expresso no jornal do CEASM “O Cidadão”, na seção “Páginas de Rascunho do Cidadão”. Professores, alunos e ex-alunos do CPV tinham seus artigos e poesias publicados. Era um espaço aberto, por isso, as opiniões variavam, mas não raro se chocavam com as posições institucionais do CEASM.

O artigo de Fábio Rodrigues, então universitário da UFRJ do curso de ciências sociais (ex-aluno do CPV), intitulado, “Terrorismo: a colheita de um fruto amargo” apresenta uma postura política anti-sistêmica, para além do âmbito meramente local: “é preciso estarmos atentos para não nos alienarmos pela mídia que a todo momento vitimiza os EUA, tentando nos convencer que agora é o “bem contra o mal”. Os mortos no atentado são vítimas sim. Mas não são as únicas! Elas se somam aos milhões de mortos vítimas do capitalismo selvagem e perverso.” (O CIDADÃO, 2001, NOVEMBRO; p. 23)

Em outro artigo de título “Favela: eis a questão”, de Francisco Marcelo, então aluno da UFF de geografia, também apresentava visão semelhante,

“Então ao contrário do que aprendemos e ouvimos, o nome favela tem todo um valor histórico de luta e resistência. Mas como sempre procuramos copiar tudo dos playboys e das “patricinhas”, nos acostumamos a ver a favela como uma coisa ruim. Essa é a visão de favela da classe dominante, que não foi construída por nós. É preciso romper com este modelo neoliberal.” (...) “Não devemos nos satisfazer com esmolas que esta sociedade dominante insiste em nos oferecer como: bolsa-escola, cotas mínimas na universidade, cursos profissionalizantes (que não servem pra nada) (grifo meu), amigos da escola, favela-bairro ao invés de bairro-favela...” (O CIDADÃO, MAIO, 2001; p. 19)

Outro exemplo é o artigo José Carlos Bezerra, na época estudante de comunicação social da PUC, também ex-aluno. O texto aborda a questão da mercantilização da cultura. Assim afirma, “(...)

quem ganha terreno na nossa sociedade é o consumismo, aliado a uma série de sentimentos como uma falsa igualdade que tenta colocar ricos e pobres na mesma condição – e a aceitação do mundo como nos é apresentado.” (O CIDADÃO, SETEMBRO, 2001; p. 15).

Estes aparentes “desvios”, não chegam a quinze artigos, ao longo dos onze anos do jornal. Tais artigos aparecem apenas nos primeiros anos, até 2005 e talvez como um exercício de pluralidade ideológica. Contudo, a seção “Páginas de Rascunho do Cidadão”, posteriormente, desaparece dando lugar a piadas, jogos, erratas e às cartas dos leitores. Creio que estes artigos revelam um referencial político-pedagógico em disputa no cotidiano do CPV, que acabou sendo suprimido. Os professores e alunos pautavam divergências políticas e pedagógicas no jornal, que refletiam as divergências apresentadas nas reuniões pedagógicas. Segundo o entrevistado X, “um grupo razoável de pessoas, principalmente de professores, tinha a lógica de que aquilo ali é um lugar de disputa. “Vamos disputar projeto aqui dentro”.”

A perspectiva de levar o morador da Maré à universidade ressalta uma perspectiva destoante em relação a outras ONGs, que focavam seus esforços apenas em formar jogadores de futebol, músicos, dançarinos etc. O CEASM resgata este desenvolvimentismo à base da educação. Contudo sua postura político-pedagógica se alinha aos preceitos sociais-liberais de mobilização local para a ascensão social.

5. CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que a construção de meios pedagógicos para a reafirmação da cidadania social-liberal é o elemento base para o CEASM. Isso significa que a cidadania, para o CEASM, é o usufruto de leis e códigos sociais, obscurecidas pela restrição ao acesso de bens culturais.

O exercício da cidadania é garantido a partir do estímulo à aquisição de elementos simbólicos. Os problemas da favela estariam relacionados à falta de diálogo. A idéia de cidadania nesta perspectiva pedagógica é particularizada e se restringe a sua prática ao âmbito territorial da Maré, a partir das suas redes sociais. Tal concepção expressa, de forma pioneira, um novo padrão de convencimento pedagógico, que tem na territorialidade a força do seu discurso e a capacidade de mobilizar quadros locais para os preceitos da Terceira Via.

Alguns traços de resistência a esta postura foram apresentados, em alguns artigos do jornal O Cidadão, em que a transformação social é concebida a partir de mudanças estruturais nas relações sociais. A presença de professores ligados a militância anti-sistêmica em movimentos sociais e partidos de esquerda acabou por influenciar este processo de formação de quadros locais para uma perspectiva anti-sistêmica. No entanto, como já dito, são resistências residuais dentro do corpo de formulações pedagógicas, mas que revelam que a dinâmica pedagógica da sala de aula possui autonomia relativa em certos momentos. O progressivo enfraquecimento do grupo de professores militantes, com o seu descolamento das atividades organizativas internas a partir das reformas

organizacionais do CEASM, reduziu as resistências ao modelo pedagógico hegemônico no PVC.

No geral, a nova pedagogia da hegemonia é vivamente ilustrada pelo CEASM com o PVC. A postura pedagógica fortalece a perspectiva de sociedade civil como ente abstrato, natural e irreversivelmente responsável pela cooperação de classes. Os males coletivos da sociedade atual são assumidos como responsabilidade individual, assim, o ato de educar, fundamentalmente corrobora com o conformismo movido pela esperança liberal do *self made man*. A entrada na universidade é tida como apreensão de códigos culturais para atingir uma cidadania que exige polivalência, flexibilidade e empreendedorismo como mecanismos de sobrevivência. O lado bom da miséria e a criatividade dos moradores tornam a sociedade capitalista nada mais que um desafio simbólico a ser superado.

Esta educação de terceiro setor, formadora de quadros locais, os multiplicadores, tem importância para a manutenção da coesão social, da hegemonia. É a força do consenso revitalizado e encarnado nos exemplos individuais da favela da Maré, elevando a exceção ao mito da ascensão social como regra. A territorialidade do discurso do PVC é, nesse sentido, a negação da totalidade. A ressignificação de pertencimento à favela, antes tida como território da classe trabalhadora, agora tida como território de cidadãos com poucos bens culturais. Legitimidade, identidade e pertencimento a serviço da mobilização para o indivíduo. Eis as novas características de um ativismo político-pedagógico, alinhado ao consenso social-liberal, atualizado para os dilemas específicos da favela na contemporaneidade.

Bibliografia

AGENTES DE PASTORAL NEGROS & GRUPO DE REFLEXÃO SOBRE NEGROS E INDÍGENAS. Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes: Crescimento e crise. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.

ANTUNES, Ricardo. Sentidos do Trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Lisboa, Difel. 1994.

CASTELLS, M. A sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEASM. Juventude e Educação o Caminho dos Sonhos: a experiência do pré-vestibular do Centro de Ações Solidárias da Maré, 2006.

DUPAS, Gilberto. Tensões Contemporâneas entre o Público e o Privado. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria Social do Discurso. In: _____.Discurso e Mudança Social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FONTES, Virginia Maria. Reflexões Im-Pertinentes: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro, Bom Texto, 2005.

_____. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980 In LIMA, Júlio & NEVES, Lúcia (orgs) Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006.

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____. 1980. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____. 2001. Cadernos do Cárcere 3 .ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v.2.

LEHER, Roberto. Estratégias de Mercantilização da Educação e Tempos Desiguais dos Tratados de Livre Comércio: o caso do Brasil. Rio de Janeiro, p. 6. Mimeo.

MARX, Karl. O Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006

_____. 2006. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo, Boitempo.

MÉSZAROS, István. A Teoria da Alienação em Marx. São Paulo, Boitempo, 2006.

MOTTA, Vânia C. Ideologias do Capital Humano e do capital Social: da integração à inserção e ao conformismo in Trabalho Educação e saúde, v. 6n. 3, p.549-571, Nov. 2008/fev. 2009.

NEVES, Lúcia Maria W. (org). A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital pra educar o consenso. São Paulo, Editora Xamã, 2005.

O Cidadão.

OLIVIERI, L. A importância histórico-social das redes. In: Manual de redes sociais e tecnologia. São Paulo: CONECTAS/Friedrich Ebert Stiftung, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco. São Paulo, Boitempo, 2003.

_____. 1998. Os Direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Vozes, Petrópolis.

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa. Educ. Soc. vol.25 no.87 Campinas May/Aug. 2004.

RODRIGUES, José. Os Empresários e a Educação Superior. Campinas, Autores Associados, 2007.

SOUZA E SILVA, Jailson de. Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio d

e Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. Endereço eletrônico, acessado em 16/11/12:

http://www.observatoriodefavelas.org.br/noticias_antigas/noticias/4364.php?id=4364

**PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UVA/CABO FRIO:
ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO.**

Rosana Leitão da Cunha
Universidade Veiga de Almeida (UVA)
rosanaleitao@hotmail.com

Vanessa Gonçalves Vieira
Universidade Veiga de Almeida (UVA)
v.vgvieira@hotmail.com

A necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências não somente relacionadas aos profissionais da educação, mas a todas as áreas do conhecimento, é tema presente na construção de um currículo atual. Verifica-se que as habilidades e competências devem ser desenvolvidas tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional, e ainda que essas devem ser trabalhadas desde a Educação Básica. Aos poucos, essas duas palavras-adjetivos, tornaram-se importantes para a construção de uma geração na qual transformar e construir são as regras de comando.

Diante deste fato, surgem questionamentos que desafiam o pensar a respeito da construção dos trabalhos desenvolvidos nas instituições de ensino, visto que são nestas instituições que ocorrem boa parte das interações sociais. Questiona-se o modo como as instituições de ensino têm recebido e atuado diante das transformações que torrencialmente chegam às suas dependências.

Muitas são as respostas e diversificados são os caminhos para responder tais perguntas, porém, considera-se que a atitude de não paralisar diante da novidade da transformação é essencial para o início desse novo processo. Talvez essa seja uma das formas mais sutis de enfrentar e provocar mudanças significativas para que uma nova posição social e educacional seja tomada. Segundo Demo,

o currículo intensivo representa proposta de organização alternativa da didática acadêmica (universitária ou de educação superior), tendo em vista o perfil do cidadão moderno, de quem se espera competência questionadora reconstrutiva, não a simples reprodução de saberes e fazeres. Incorpora precisamente o desafio de educar pela pesquisa. (DEMO, 2011a, p.67)

Demo define competência como:

A capacidade de fazer e fazer-se oportunidade. Inclui o questionamento reconstrutivo como sua base inovadora através do conhecimento e como processo de formação do sujeito histórico capaz. [...] Do ponto de vista da educação, prevalece necessariamente a definição de competência como processo de formação do sujeito histórico capaz de inovar, mas sobretudo de humanizar a inovação. (DEMO, 2011a, p.67)

A busca por um reposicionamento educacional diante das novas investidas sociais não é algo recente, ela vem sendo discutida há muito por nossa sociedade e, para entender tal discussão, é que se justifica esta revisão literária, que foi construída baseada no diálogo com Demo (2002a, 2002b, 2011a, 2011b), Inácio Filho (1995), Lüdke (2005) e Severino (2007).

Verifica-se aqui que a pesquisa, obrigatoriamente, deve ser considerada como exigência de uma sociedade na qual se preza a criação e a transformação, pois a pesquisa é algo natural que vem “embutido no próprio desenvolvimento curricular e no dia a dia dos professores e alunos”. É algo que faz parte do movimento da vida. (STENHOUSE apud LÜDKE, 2005, p.333-349). Sobre este aspecto nos diz Severino:

Em primeiro lugar, é preciso que o estudante se conscientize de que doravante o resultado do processo depende fundamentalmente dele mesmo. Seja pelo seu próprio desenvolvimento psíquico e intelectual, seja pela própria natureza do processo educacional desse nível, as condições de aprendizagem transformam-se no sentido de exigir do estudante maior autonomia na efetivação da aprendizagem, maior independência em relação aos subsídios da estrutura do ensino e dos recursos institucionais que ainda continuam sendo oferecidos. O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de auto-atividade didática que será, sem dúvida, crítica e rigorosa. Todo conjunto de recursos que está na base do ensino superior não pode ir além de sua função de fornecer instrumentos para uma atividade criadora. [...] Deve o estudante empenhar-se num projeto de trabalho altamente individualizado, apoiado no domínio e na manipulação de uma série de instrumentos que devem estar contínua e permanentemente ao alcance de suas mãos. [...] Dado o novo estilo de trabalho a ser inaugurado pela vida universitária, a assimilação de conteúdos já não pode ser feita de maneira passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, nos ciclos anteriores. Já não basta a presença física às aulas e o cumprimento forçado de tarefas mecânicas: é preciso dispor de um material de trabalho específico à sua área e explorá-lo adequadamente. (SEVERINO, 2000, p. 23-24)

É preciso ter “a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação acadêmica” (DEMO, 2002a, p.5), mas para assumir este papel, torna-se necessário o entendimento de que a pesquisa “não se restringe ao seu aspecto sofisticado mais conhecido, que supõe domínio de instrumentações pouco acessíveis”. (LUCKESI et alii, 1991 apud DEMO, 2002a, p.128). A pesquisa “não se esgota em ritos tipicamente acadêmicos, como se fosse atividade exclusiva” ao contrário disso, nos diz o referido autor que a “pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção” (DEMO, 2002a, p. 128). Ou seja, ela proporciona novos conhecimentos e permite que o indivíduo construa suas próprias ideias e, vista dessa forma, ela permite que o ensino se fundamente, evite a simples reprodução e ainda que novas discussões sejam efetivadas, direcionando o aprendizado ao

diálogo do aprender a aprender.

Onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar. Entretanto, não se pode reduzir o questionamento reconstrutivo à simples competência formal da aprendizagem, mas é crucial compreendê-lo como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica, na mesma matriz, a ética da intervenção histórica. Será mister desenvolver a face educativa da pesquisa, também para não restringi-la a momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos, que não passam de insumos preliminares. A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. (DEMO, 2011a, p.9).

Sobre o conhecimento construído durante o processo de pesquisa, é mister a observação de Ghedin:

O conhecimento adquire e tem sentido na medida em que nos toca existencialmente. Indicamos que conhecer implica, por conta do próprio processo, uma ação política calcada no compromisso ético-político para com a sociedade. O conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que produz a um compromisso de transformação radical da sociedade, e se ele tem algo a dizer é justamente isso: conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para que possam lançar mão desse referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania. (GHEDIN, 2012, p.144)

Por isso, para que a pesquisa seja efetivada nas instituições de ensino, ela precisa, primeiramente, ser entendida e praticada pelos educadores, aqueles que deveriam ser considerados, entre outros, agentes da educação.

Para que os professores vejam a pesquisa como linha de trabalho que leva a uma educação emancipatória é fundamental que seus olhares sejam educados para esta visão, tornando-se um dos compromissos da Universidade que tem como base do seu trabalho o ensino, a pesquisa e a extensão.

Pensando sobre esse aspecto é que Inácio Filho (1995, p.43), ao nos relatar os caminhos percorridos pela Universidade, menciona que:

A educação é uma “ciência social” e o educador deve lembrar-se sempre que um dos objetivos da universidade é a formação profissional, mas apenas um entre outros. Sua finalidade precípua é a formação do homem, do cidadão. Deve o educador estar sempre voltado para os problemas da comunidade, apontando melhores soluções, bem como, em virtude de tal necessidade, tratar de fazer reconhecida a universidade como lugar de atividade criadora e de formação de massa crítica. E nada é mais fácil quando se produz os conhecimentos requeridos pela sociedade. [...] A universidade

deve investir no ensino e na pesquisa concomitantemente. Tanto na pesquisa aplicada quanto na básica, tanto nas ciências naturais quanto nas humanas, sociais e nas artes. Deve ainda criar suas próprias linhas de pesquisa e desenvolvê-las, procurando atender às necessidades da comunidade em que se insere e possibilitar a emergência de variadas linhas de interpretação, sobretudo calcadas no objetivo de obter maiores conhecimentos sobre o meio que a cerca. (INÁCIO FILHO, 1995, p.43)

Mas, embora este seja o ideal, não é o que se percebe ocorrer, pois a nossa visão equivocada da pesquisa ainda tem nos impedido de perceber que ensino, pesquisa e extensão se completam, sendo impossível, para uma educação emancipatória, sua dissociação (DEMO, 2002a). Tais considerações possibilitam uma reflexão sobre a necessidade de se formar bem o profissional e levanta também a necessidade de cercar de todos os lados este indivíduo dos recursos de que necessitará no decorrer de seu trabalho que, nesse caso, é a interação adequada entre o que se aprende, o que se faz com o aprendido e como se utiliza desses conhecimentos para provocar mudanças na sociedade onde está inserido.

Dessa maneira, evidencia-se mais uma vez, que a associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, não tem ocorrido. E, como fato limitador da prática da pesquisa, Lüdke diz:

A formação para a pesquisa tem sido conduzida, predominantemente, por meio da individual e livre iniciativa de determinados docentes de universidades. Há uma preocupação subjacente às condutas de alguns professores, especialmente no que se refere a pôr os alunos em contato com a pesquisa. Isso se manifesta, principalmente, nos convites feitos pelos docentes aos alunos que participem de seus grupos de pesquisa, monitoria, pesquisa de campo para subsidiar o trabalho de conclusão de disciplina, e compareçam a eventos científicos, entre outros. À medida que os alunos aproveitam as possibilidades criadas, vão se familiarizando com vários aspectos que envolvem uma atividade de pesquisa. Na organização curricular dos cursos, no entanto, isso não aparece explicitamente. (LÜDKE, 2005. P. 341)

Afirma ainda que:

Os professores reconhecem que, para favorecer a formação para a pesquisa, torna-se necessário que ela seja assumida como princípio básico na proposta curricular. Nesse sentido, entende-se que o curso deveria criar, obrigatoriamente, uma ambiência para a investigação, por meio da qual os alunos seriam estimulados, entre outras coisas, a se inserir em grupos de pesquisas estruturados. (LÜDKE, 2005. P. 341-342)

Ou seja, embora o ensino, a pesquisa e a extensão sejam os pilares da Universidade, não é com eles que ela tem efetivado suas formações.

Porém, mesmo sendo essa a realidade encontrada nas instituições de ensino, não se pode deixar de ressaltar que a pesquisa, como base da Universidade, é um direito assegurado pelas leis que regem a Educação Superior, e que, embora conquistada recentemente, não deve ficar de fora de

nossas discussões.

Faz-se necessário, portanto, a leitura da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que nos possibilita a constatação das várias necessidades que apontamos como um caráter legal. Em seu Art. 3º (parágrafo único), quando discorre sobre a formação do licenciado em Pedagogia, o artigo garante,

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

No Art. 5º, quando aduz as competências do aluno egresso do curso, pode-se constatar o direcionamento para uma formação que vise à produção e, não somente, à reprodução, precisando realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos. Aduz o Artigo nos incisos XIV e XV:

- XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sócio-cultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre os processos de ensinar e de aprender; em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV – utilizar com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Ainda na Resolução, sobre a estrutura do curso, pode-se constatar no Art. 6º:

- III- um núcleo integrador que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
 - a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
 - b) atividades pedagógicas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiência e utilização de recursos pedagógicos;
 - c) atividades de comunicação e expressão cultural.

No Artigo 7º está explícita a carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia de, no mínimo, 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em:

- I – 2800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de

estudos;

II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Estas atividade e horas efetivas de trabalho nas universidades, como aduzidas na lei, são essenciais para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação do indivíduo, haja vista as inúmeras possibilidades de situações de aprendizagem nas quais os acadêmicos serão sujeitos dessa construção.

Se assegurado pela lei como necessidade e, portanto, sendo obrigatoriedade, onde reside o impedimento para que, de fato, ocorra este processo de formação no qual o estudante possa entrar em contato com seu objeto de estudo e nele se aprofundar?

É a partir destes questionamentos que chegamos aos diálogos efetivados no âmbito da integração da pesquisa e do ensino nas Universidades, os mesmos diálogos que nos levam a entender que há uma baixa integração na estrutura da universidade, como nas reflexões de Santos:

As relações entre pesquisa e ensino têm sido discutidas nos últimos anos, sobretudo em decorrência do desenvolvimento do campo de pesquisa nas universidades, resultante, em grande parte, da consolidação dos programas de pós-graduação. Esse desenvolvimento, no entanto, não tem revelado uma nítida contribuição para a melhoria dos cursos de graduação, mantidos pelas mesmas unidades de ensino onde estão colocados estes programas. É que a baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo dentre outros. (SANTOS, 2001, p.11)

Assim, nossa pesquisa, conforme o que já foi exposto, busca perceber essa aproximação, entendendo ser importante a relação das atividades em sala de aula conectadas às atividades de pesquisa que, em primeiro passo, necessitam de uma aproximação com a produção científica contemporânea nas diversas áreas do conhecimento.

Diante dos fatos citados anteriormente e tomando embasamento nos autores utilizados como referência é que se apresenta esta pesquisa que tem como objetivo analisar o processo de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos no período de 2009 e 2010, na graduação em Pedagogia da Universidade Veiga de Almeida *Campus* Cabo Frio.

Para tanto, apresenta como objetivos específicos o mapeamento e classificação dos temas de acordo com os Grupos de Trabalho (GT's) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação (ANPED) e também, das referências bibliográficas utilizadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) dos Grupos mais específicos da ANPED que foram mapeados nos referidos trabalhos; análise das interlocuções entre o currículo do curso e a base dos dados mapeados, a fim de contribuir com a temática referente à importância da produção da pesquisa acadêmica e universitária. Por último, verificação das referências teóricas utilizadas nos trabalhos produzidos pela ANPED, nos anos de 2008 e 2009, nos GT's mais expressivos na classificação das monografias a fim de possibilitar a comparação entre as bibliografias utilizadas como referência para cada um dos dois grupos analisados. Todos estes desdobramentos serão realizados para enfim traçar um perfil dos alunos egressos do referido curso.

A partir da análise dessas monografias, foi possível organizar os temas abordados de acordo com a classificação utilizada pela ANPED em seus grupos de trabalho, assim como a metodologia e as fontes de pesquisa utilizadas para a efetivação das respectivas monografias.

Dos 24 Grupos de Trabalho existentes na ANPED, apenas seis (6) não fizeram parte dos temas trabalhados nas monografias, e os mais representativos foram o GT7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), com 19% do total, o GT15 (Educação Especial), com 14 % e o GT12 (Currículo), com 13%.

Quanto à metodologia, observamos a utilização da pesquisa de campo em monografias que foram classificadas em cinco (5) GT's da ANPED (GT3 Movimentos Sociais e Educação, GT7 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT2 História da Educação, GT15 Educação Especial e GT8 Formação de Professores), totalizando, apenas, 11% das monografias produzidas.

Sobre as fontes utilizadas para a elaboração dos trabalhos monográficos, constatamos que 70% estiveram embasadas em livros, 18% em webgrafias, 6% artigos científicos e em revistas, principalmente Nova Escola e Revista Pátio. Não foi expressiva a utilização de teses, dissertações e monografias (tanto monografias de conclusão de curso como de pós-graduação).

Para análise da referência teórica utilizada para a elaboração das monografias da Universidade, foram coletados, de cada uma delas, a relação das referências bibliográficas, assim como as obras utilizadas pelos referidos autores. Da mesma forma, também foram coletadas as referências utilizadas em todos os trabalhos produzidos em 2008 e 2009, pelos GT's 7, 12 e 15, que foram os mais significativos nos temas abordados nos TCC's da Universidade.

A partir desse trabalho de coleta de dados foi possível observar quais as linhas de pesquisas que mais se expressaram nos trabalhos de Conclusão de Curso realizados pelos alunos no Curso de Pedagogia da Universidade Veiga de Almeida, *Campus* Cabo Frio, entre os anos de 2009 e 2010. Esse dado nos parece expressivo, pois impacta num perfil de egressos interessados na prática de um currículo voltado para a Educação Infantil, e ainda para uma Educação Inclusiva, fundamental na construção da sociedade que aos poucos vem se estabelecendo. Contudo, estes mesmos dados nos

levam a refletir sobre os vastos campos de atuação do futuro Pedagogo na sociedade atual, visto que este não se concentra apenas relativo ao espaço escolar e à Educação Infantil.

Como mencionado no início deste texto diversas são as habilidades e competências requeridas de um profissional em nossa sociedade e é exatamente neste ponto que nos esbarramos com elas, pois como consequência de suas existências, trazem à sociedade a necessidade de maior versatilidade na formação de nossos profissionais e, no âmbito educacional, onde o público é altamente diversificado e as interações estão sempre em movimento. Requer-se um pouco mais de atenção, pois quanto maior a interação mais preparação e conhecimento serão necessários. E neste caso, um desdobramento educacional que seja levado somente para um foco, não dará conta dessa formação. Dado o exposto, Demo, em uma de suas reflexões, nos diz que:

O desafio de (re)construir conhecimento é o mesmo em todos, respeitadas histórias e particularidades próprias. Decresce a divisão tendencialmente dicotômica entre ciências humanas e naturais, emergindo o convencimento cada vez mais consensual de um patamar metodológico comum. De fato, tomando-se como referência crucial o questionamento reconstrutivo, parece evidente que é desafio comum. Algumas áreas estão mais próximas da prática, outras da teoria, outras cultivam aspectos mais criativos da arte da estética, umas facultam profissionalizações mais imediatas, outras têm vinculação menos clara com o exercício profissional, ou se dirigem a áreas de valor cultural, mais que econômico, e assim por diante. Todos, entretanto, precisam questionar e reconstruir. (DEMO, 2011a, p.123)

Diz ainda que:

Cabe cuidar da *multidisciplinaridade*, para evitar o “idiota especializado”, mas sobretudo para abrir a possibilidade de trabalho conjunto com áreas afins e mesmo com áreas aparentemente distantes. A razão maior está na necessidade de superar a visão setorial, que sabe muito de quase nada, e se condena a um tipo de visão acantonada deturpando facilmente a realidade. Não se trata de propor o extremo oposto – o especialista em generalidades -, já que o aprofundamento verticalizado supõe conhecimento enfocado. Importante é compreender que um Pedagogo, por exemplo, que só sabe Pedagogia, é sobretudo seu traidor. É muito importante que o matemático tenha noção crítica da sociedade, que um físico se defronte com os desafios da educação, que um médico se familiarize com a antropologia para compreender melhor culturas, ritos e mitos, e assim por diante. (DEMO, 2011a, p. 127)

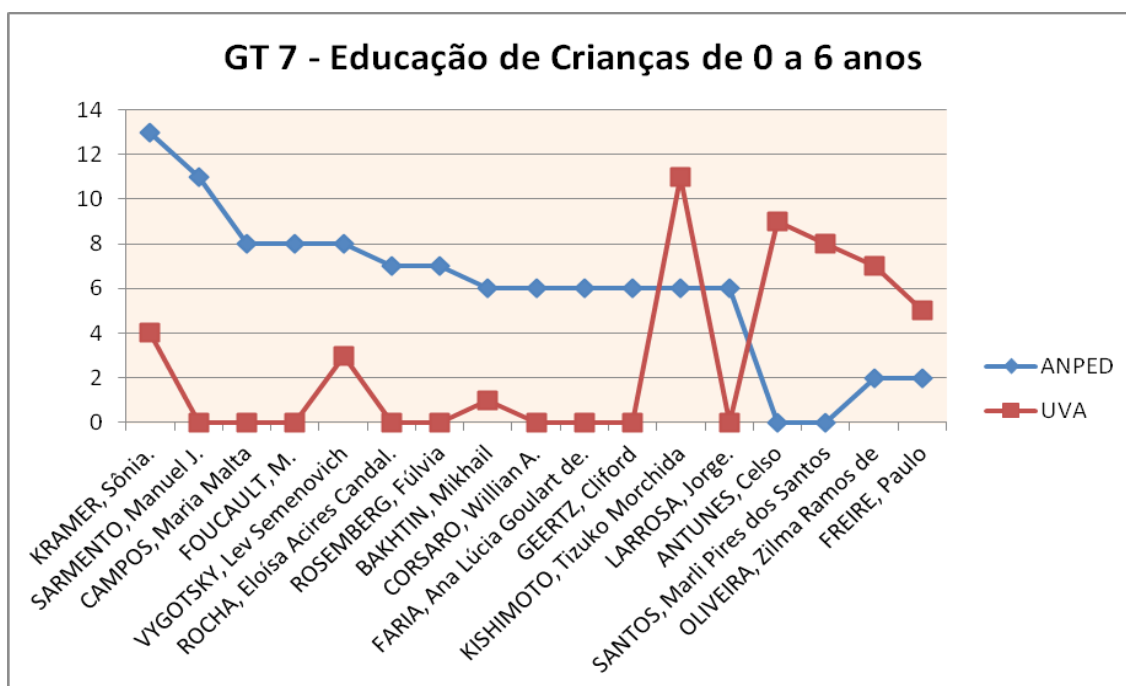
Observamos ainda que a utilização de uma metodologia de pesquisa bibliográfica em grande expressividade na elaboração dos trabalhos monográficos parece ser reflexo da formação acadêmica voltada para uma visão teórica em detrimento de uma visão prática, e conseqüentemente da falta de atuação efetiva de pesquisa de campo na realização das monografias. É importante verificar, entre muitos aspectos que podem ser abordados quanto à predominância metodológica das monografias, se o uso de tal metodologia está devidamente acompanhado do rigor necessário a uma pesquisa

científica (ANDRÉ, 2011). Também sobre a pesquisa bibliográfica, cabe ressaltar que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diariamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações não há outra maneira de se conhecer os fatos passados, senão com base em dados secundários. Estas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, contudo, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo ampliar seus erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisarem em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente. (GIL, 1999, p. 65-66)

Após a reunião dos dados obtidos, três gráficos foram gerados e estes servem como ponto crucial para as análises finais da pesquisa, pois retratam, de forma resumida, os objetivos finais de nosso trabalho e deixam mais claros os fatos até agora mencionados. Por meio deles, podemos perceber como as monografias da Universidade Veiga de Almeida têm sido produzidas e quais referenciais teóricos têm sido mais expressivos.

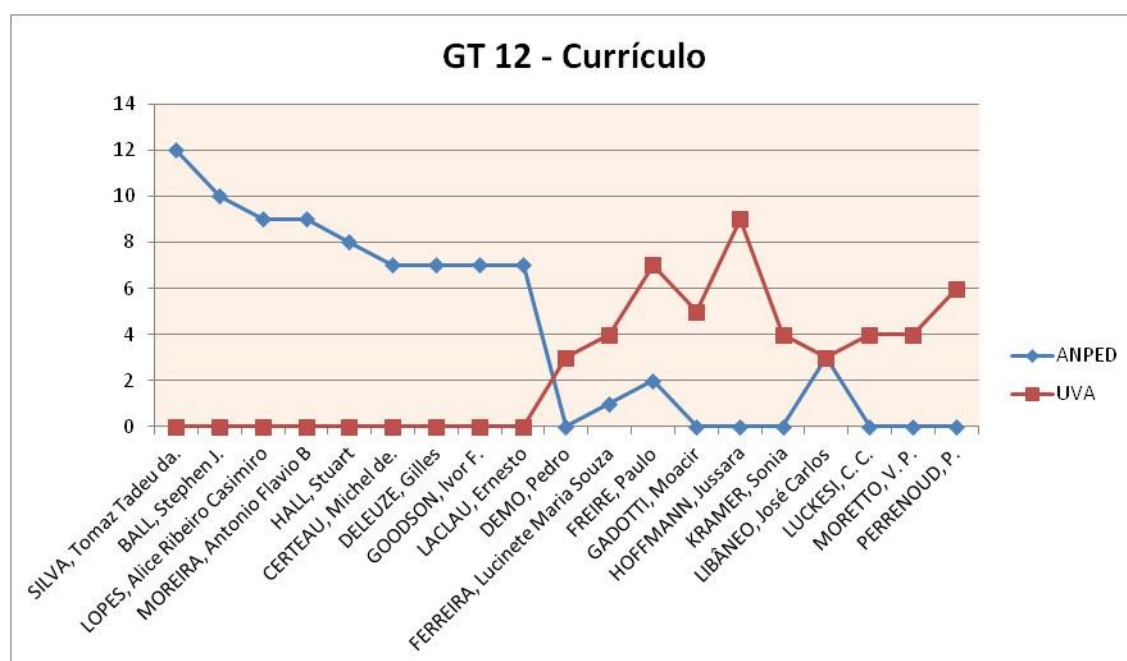
Figura I – Principais autores utilizados pela ANPED e pela Universidade no GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos:



Neste gráfico podemos refletir sobre os dados obtidos nas análises realizadas nas monografias que compuseram o Grupo de Educação Infantil. Analisando-o, foi possível constatar que apenas seis (06) autores aparecem tanto nos trabalhos da ANPED quanto nas monografias da Universidade Veiga de Almeida. Sendo eles: Sônia Kramer, Lev Semenovitch Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto, Mikhail Bakhtin, Zilma Ramos de Oliveira e Paulo Freire.

Embora os autores citados comumente sejam bastante conhecidos, os dados obtidos chamam bastante a atenção, pois mostram a grande diferença entre os autores que são trabalhados pela ANPED e os autores que são trabalhados pelos e com os alunos da Universidade Veiga de Almeida *Campus* Cabo Frio e, em contrapartida, que muitos autores citados nas monografias da Universidade não são mencionados nos trabalhos da ANPED, tais como Celso Antunes e Marli Pires dos Santos, que foram os mais utilizados para a elaboração das monografias deste Grupo de Trabalho. Este fato chama atenção, pois ao observar mais detalhadamente o foco de pesquisa dos autores mais expressivos nas monografias da Universidade verifica-se a pouca relatividade entre autor e o tema em questão. Além disso, mesmo aqueles autores citados, que possibilitariam esta relação, foram utilizados com obras distantes das linhas de pesquisas escolhidas pelos autores das monografias. Importante ressaltar que tais informações quanto aos autores e obras consultadas conferem outro foco de pesquisa, motivo pelo qual não será tratado de forma mais detalhada durante a presente análise.

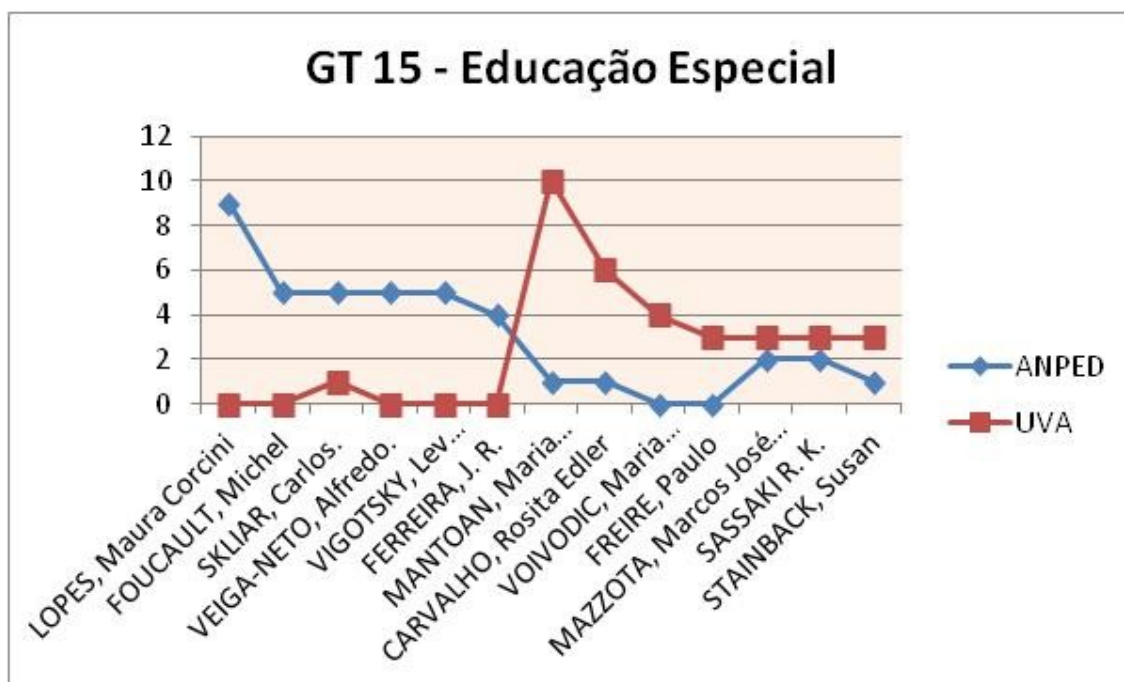
Figura II - Principais autores utilizados pela ANPED e Universidade no GT12 – Currículo.



Interpretação parecida pode ser realizada com relação ao gráfico do referencial teórico para o GT de Currículo. Dado bastante expressivo neste gráfico é a relação dos nove (9) autores mais utilizados como referência pela ANPED, que sequer aparecem como referência nas monografias produzidas pela Universidade.

Enquanto Tomaz Tadeu da Silva, Stephen J. Ball, Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Stuart Hall, Michel de Certeau e Gilles Deleuze, são os mais utilizados nos trabalhos da ANPED, as monografias produzidas pela Universidade utilizam como referência Jussara Hoffman, Philippe Perrenoud, Moacir Godotti, Sônia Kramer, Cipriano Carlos Luckesi e Vasco Moretto. Sendo ainda necessário enfatizar que apenas três autores são comuns a ANPED e a Universidade, sendo eles: Paulo Freire, Lucinete Maria Souza Ferreira e José Carlos Libâneo.

Figura III - Principais autores utilizados pela ANPED e Universidade no GT15 – Educação Especial.



O GT de Educação Especial, representado no 3º gráfico, apresenta-se com seis (6) autores comuns – Carlos Skliar, Maria Teresa Eglér Montoan, Rosita Edler Carvalho, Marcos José da Silveira Mazzota, Romeu Kazumi Sasaki e Susan Stainback. Novamente, a atenção esteve voltada para a distância entre os autores que são mais utilizados pela ANPED em contrapartida àqueles que são utilizados pela Universidade em questão. Neste gráfico, percebe-se, por exemplo, a presença de Maura Corcini Lopes, Michel Foucault, Alfredo M. Veiga-Neto, Lev Semenovich Vygotsky e J. R.

Ferreira como autores expressivos na ANPED e que não são utilizados como referência nas monografias da Universidade.

Percebe-se, portanto, na análise dos três gráficos, que há uma regularidade intrigante na distância entre os autores utilizados pelos grupos de pesquisa da ANPED e os autores utilizados pelos alunos da Universidade.

O fato constatado nos gráfico acima permite refletir sobre a relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão que tem sido mencionada deste o início deste texto, pois a inclusão de novos autores, novos focos de pesquisas e diversidade nos temas têm como principal ponto de partida a interação entre estes pilares mencionados e, portanto, se há defasagem entre estes três pilares da universidade, há perda considerável na construção de um referencial teórico em consonância com as publicações mais recentes. Nessa perspectiva, Demo nos indica a necessidade de argumentação que sustente a pesquisa, dizendo que há necessidade de:

Estudar fundamentos teóricos disponíveis, para podermos atingir nível explicativo, para além de meras descrições, acúmulo de autores e dados, arrolamento de ideias vindas de fora. [...] Não basta apenas repassar autores para dizer o que se viu em cada qual, mas é fundamental construir base teórica de caráter explicativo. Teoria é necessária para oferecer condições explicativas do fenômeno, trabalhando as razões de ser assim e não de outra maneira; porque não podemos, a rigor, verificar as hipóteses torna-se mais necessário fundamentar o que se pretende dizer, primeiro, buscando apoio na literatura disponível e, num segundo momento, tecendo montagem própria da argumentação. (DEMO, 2002b, p. 102)

De posse desses dados, podemos considerar que o curso de Pedagogia da Universidade Veiga de Almeida ainda apresenta poucas linhas de pesquisas na elaboração de seus trabalhos monográficos e que poucos ou sempre os mesmo autores são pesquisados e incluídos das referências bibliográficas, o que pode ser prejudicial tanto para a Universidade que não expande suas linhas de pesquisa, quanto para os acadêmicos que ficarão restritos a alguns autores utilizados pelos professores universitários, não utilizando-se de inúmeras possibilidades que são referências oferecidas pela Academia.

Sabe-se, porém, que diversas podem ser as causas que indicam esses resultados, entre eles a própria formação que atualmente tem sido destinada aos educadores de uma forma geral. Porém, consideramos que essa temática, mais aprofundada, pode constituir um elemento de futuras pesquisas.

Finaliza-se o presente trabalho entendendo sua importância não só para a construção da formação como Pedagogos como, também, para uma aproximação maior com o campo da pesquisa. Sendo importante compreender que:

Sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa. Entretanto, isso não pode levar ao extremo oposto, do professor que se quer apenas pesquisador, isolando-se no espaço da produção científica. Por vezes, há professores que se afastam do ensino, por estratégia, ou seja, porque do contrário não há tempo para pesquisa. Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor. (DEMO, 2011b, p. 54)

E finaliza dizendo que:

Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante. (DEMO, 2011b, p.54)

É importante ressaltar que a pesquisa na graduação, independente de qual curso a ser seguido, é de fundamental importância para uma *práxis* que possa resultar em novos caminhos, quando positivamente executados.

Considera-se o presente trabalho de imensa valia no que tange a um início no campo da pesquisa científica, compreendendo que para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso ou monografias seja essencial um referencial teórico que possa embasar os trabalhos a serem seguidos, assim como aborda Demo:

O trabalho de conclusão de curso, considerado parte essencial do desempenho qualitativo do aluno e definido como momento privilegiado para demonstrar a capacidade de projeto próprio, teórico e prático. Como regra, deve evitar-se um trabalho apenas teórico, bem como um mero relatório de coisas práticas ou de observações acumuladas. Se o trajeto anterior tiver sido bem andado, não será difícil desenhar com clareza a qualidade que se espera. Desde logo não será apenas formal, nem apenas política, mas aglutinará a ambas, dentro da matriz hierarquizada de meios e fins. (DEMO, 2011a, p.131)

Os trabalhos de conclusão de curso ou monografias, assim como consta no Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Pedagogia da Universidade Veiga de Almeida – *Campus* Cabo Frio, são uma exigência para a obtenção do diploma de graduação, sendo entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional, que espelhará a sistematização do conhecimento do aluno sobre a temática por ele escolhida. Desta forma, entende-se que o referencial teórico utilizado pelos discentes na elaboração de suas monografias é de suma importância quando esta refletirá numa produção atual e consistente, assim como num dos primeiros passos para a construção de uma identidade profissional no campo da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre a formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE – PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES, 2011, Rio de Janeiro. *Anais ANPED Sudeste 2011*, Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Livro 2.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasília). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 mai. 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa – Princípio científico e educativo*. SP: Cortez, 2011a.

_____. *Educar pela pesquisa*. SP: Autores Associados, 2011b.

_____. *Desafios modernos da educação*. 12 Ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. *Saber pensar*. 3 Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002b.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Sema Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *A monografia na universidade*. SP: Papyrus, 1995.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para pesquisa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n.2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Dilemas e Perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

O PROJETO DE LEI DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE/ 2011-2020): PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro – FFP/UERJ

tassia.cordeiro@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um desdobramento do projeto de pesquisa do mestrado acadêmico, em fase de andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no qual é investigado o processo de nucleação escolar e de fechamento de escolas rurais, principalmente no estado do Rio de Janeiro. No decorrer da pesquisa, verificamos a necessidade de investigação e reflexão em relação às políticas públicas educacionais que dizem respeito à educação do campo. Neste sentido, a análise do projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE) torna-se essencial, já que o mesmo será, após aprovação, um documento norteador das políticas educacionais brasileiras para o presente decênio (2011-2020). Para tanto, metodologicamente, partimos de uma análise bibliográfica com vista à delimitação do conceito de educação do campo, categoria de análise da pesquisa. Em um segundo momento, analisamos o projeto de lei examinando em quais momentos a educação do campo é citada e quais são as perspectivas expressas neste documento para as políticas públicas educacionais em espaços rurais. Com a pesquisa, foi possível constatar que a educação do campo e as escolas do campo são citadas em um artigo e em diversas metas e estratégias específicas do projeto de lei, o que indica, por um lado, a extrema desigualdade existente na educação pública ofertada no Brasil rural e, por outro lado, a perspectiva de superação destas desigualdades entrelaçada de limites e possibilidades apresentadas no decorrer do artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Plano Nacional de Educação; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PL n. 8.035/2010), em tramitação no Congresso Nacional, é um documento norteador das políticas públicas educacionais brasileiras para o presente decênio (2011-2020). A lentidão no processo de aprovação do projeto implica no atraso em relação à efetivação de suas propostas, posto que o mesmo já deveria estar aprovado e em vigor.

Porém, apesar dos obstáculos na aprovação do projeto, entendemos que a análise do mesmo torna-se fundamental para a compreensão dos planos do Estado brasileiro em relação à educação pública e aos possíveis rumos que esta pode tomar neste decênio, assim como, a própria discussão em torno da aprovação do novo PNE nos trás elementos importantes para a análise, principalmente no que se refere aos embates e discussões que demonstram as divergências em relação ao caminho que será tomado pela educação brasileira.

Neste artigo, analisaremos o projeto de lei do novo PNE com vistas a investigarmos as perspectivas expressas no documento no que diz respeito à educação nos espaços rurais brasileiros,

nos interessando principalmente as metas referentes a estes espaços, analisando-as a partir da concepção de *Educação do Campo*, um movimento nacional que reivindica uma educação específica para os povos do campo. Desse modo, pretendemos verificar se as reivindicações do Movimento Nacional de Educação do Campo ganharam espaço no novo plano de maneira efetiva ou cooptada, ou se, ao contrário, este movimento foi obliterado neste documento.

Nesta perspectiva, ao longo do artigo discutiremos o conceito de educação do campo para embasarmos as discussões do projeto de lei do novo PNE. Para a delimitação deste conceito, recorreremos em parte à historicidade da luta pela terra e por educação perpetrada principalmente por movimentos sociais do campo e a discussões referentes à construção da educação do campo enquanto categoria de análise e bandeira de luta.

Para tanto, será necessário atrelar a discussão da educação do campo à discussão da construção da educação no Brasil rural, já que as políticas educacionais para o meio rural brasileiro construíram uma precariedade que culminou no surgimento do próprio movimento de educação do campo.

Por fim, analisaremos o documento do projeto de lei do novo PNE, tendo por base sua leitura preliminar com o intuito de examinar em quais artigos, metas e estratégias estão inseridas as escolas e as populações do campo, para em seguida realizarmos uma reflexão sobre os seus conteúdos, principalmente no que diz respeito à inserção de metas reivindicadas pelo movimento da educação do campo.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL RURAL: A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO RURAL E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A atual situação das escolas rurais em particular e da educação em espaços rurais em geral representa a força de uma política que relegou ao campo uma educação segmentada e inferiorizada que, apesar de alguns avanços e conquistas das últimas décadas, expressa o descaso e a produção de uma educação precarizada para este espaço, conhecida como *educação rural*: política do Estado brasileiro construída historicamente desde o império e materializada no decorrer da república, com o objetivo de atender interesses urbano-industriais e da oligarquia agrária, por meio da subordinação dos povos do campo através da escola.

Oliveira, Montenegro e Molina (2011), produziram o “Panorama da Educação do Campo”, apresentando dados do Censo Escolar/Inep 2006 que demonstram a efetividade da precariedade no que diz respeito à educação no campo, mesmo após as conquistas do movimento de educação do campo: 23,3% da população de 15 anos ou mais da zona rural é analfabeta, contra 7,6% na zona urbana; apenas 6,4% das crianças da zona rural de 0 a 3 anos estão sendo atendidas pela educação infantil, contra 19,6% na zona urbana; 66% das crianças da zona rural de 4 a 6 anos estão sendo

atendidas na educação infantil, contra 80,4% na zona urbana; a distorção idade-série na zona rural é de 38,9% no 1º segmento do ensino fundamental, 51% no 2º segmento e 55,8% no ensino médio.

Em relação às condições de funcionamento das escolas de áreas rurais e de sua eficiência os autores chegaram aos seguintes dados:

- 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca;
- 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências;
- 92% em escolas que não possuem acesso à internet;
- 90% em escolas que não possuem laboratórios de informática;
- incompensáveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica. (OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011, p. 76).

Os dados apresentados indicam a efetividade da política de educação rural que relegou ao espaço rural uma estrutura física e pedagógica inferiorizada quando comparada ao espaço urbano. Esta mesma precariedade, juntamente com a não efetivação do direito à escola no campo em geral e em acampamentos e assentamentos em particular, somou uma nova dimensão na luta pela terra no Brasil, principalmente por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): a luta por educação, por uma educação do campo.

No Dicionário de Educação do Campo, Caldart ao apresentar o verbete de educação do campo, nos inspira a analisarmos as políticas públicas educacionais para o campo tendo como categoria de análise a própria educação do campo:

A educação do campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas [...] Como conceito em construção, a educação do campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou das práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

Deste modo, um projeto de educação do campo exigiria *“Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação de valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo”* (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 14).

Neste sentido, acreditamos ser a educação rural um paradigma que norteou e possivelmente ainda nortearia as políticas públicas para a educação nas escolas rurais, oficializado e materializado

na teoria e na prática. Entretanto, a emergência da educação do campo como um paradigma em construção fez força frente ao Estado brasileiro, que em tese teria assumido tais reivindicações colocando-as na agenda oficial do governo, inclusive por meio do novo PNE.

Mas à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisa, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária. A tendência é a de descolar estes termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito (CALDART, 2007, p. 2).

Desse modo, ao pesquisarmos a educação do campo não podemos ignorar que a mesma “*é um conceito novo, mas já está em disputa, exatamente por que o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes*” (CALDART, 2007, p. 2).

Uma questão que nos interessa mais particularmente na análise é o processo de fechamento de escolas rurais, já que segundo Vendramini (2007, p. 122) a nucleação escolar foi orientada no Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei 4.173/98), documento que norteou as políticas públicas nacionais entre 2001 e 2010: “*No que se refere ao contexto educacional, observamos a continuidade da política de fechamento/nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (PROJETO DE LEI n. 4.173/98)*”.

Neste sentido, tendo como referência o movimento nacional de educação do campo, que se opõe ao processo de fechamento de escolas no campo (MST, 2011), o Plano Nacional de Educação (2001-2010) anterior não contemplou de forma efetiva as reivindicações do movimento, até mesmo por não citar especificamente a educação do campo e por orientar a nucleação escolar, baseado em questões administrativas e econômicas. Investigaremos, ao longo do artigo se o PNE 2011-2020 rompe com estas orientações do plano anterior ou se há uma continuidade.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO DE LEI DO NOVO PNE 2011-2020

Para a formulação do novo PNE, a Confederação Nacional de Educação (CONAE) realizou diversos seminários e discussões com a participação do governo e da sociedade civil, tendo por objetivo a formulação de um documento final que servisse de referencial para a construção do mesmo. No documento final são expressos vários elementos para a construção de uma política de Estado de educação do campo, por meio do novo PNE:

Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo que inclua, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros. (CONAE, 2010, p. 29).

No documento final da Conae há o fomento a políticas que concorram “*para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade*” (CONAE, 2010, p. 129), sendo sugerido que tais políticas deverão garantir ações quanto às relações étnico-sociais, à educação quilombola, à educação especial, à educação do campo, à educação indígena, à educação ambiental, ao gênero e à diversidade sexual, a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, à formação cidadã e social, à educação de jovens e adultos, à educação prisional, à educação dos pescadores/ras, à educação em direitos humanos, à educação religiosa, demonstrando que os grupos historicamente excluídos estão somando forças na luta contra-hegemônica por políticas públicas educacionais, inclusive o movimento da educação do campo. Dito de outra forma, os grupos historicamente excluídos, como os trabalhadores do campo, estão disputando espaço na formulação de políticas de Estado que concorram para sua valorização e reprodução enquanto sujeitos de direitos.

O novo PNE possui doze artigos, dos quais somente um cita diretamente às populações do campo em seu primeiro parágrafo:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.

§ 2º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2010, p. 2).

Dessa forma, a primeira menção à educação em espaços rurais encontra-se no artigo 8º, parágrafo 1º, no qual há a orientação para que estados, municípios e distrito federal elaborem ou adéquem seus planos de educação com o novo PNE, considerando as populações do campo e quilombolas. Podemos perceber que, assim como no documento final da Conae, o texto do novo

PNE considera populações historicamente excluídas ou incluídas de maneira precária, o que indica que o Estado, ao menos documentalente, reconhece a efetividade de seus direitos no que se refere à educação. Vemos que neste artigo há um prazo de um ano para que os sistemas de ensino adéquem seus respectivos planos de educação, sem obliterar parte da população marginalizada historicamente pelo Estado brasileiro, inclusive através da educação: populações do campo, quilombolas e portadores de necessidades especiais. Sendo que os povos indígenas são citados no parágrafo 3º do artigo 7º.

Elaboramos uma tabela com todas as metas do plano, no qual as metas que possuem estratégias específicas para a educação ou para as populações do campo estão sinalizadas em cinza (Tabela I).

Tabela I

Metas - Plano Nacional de Educação (2011-2020)

- 1
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos.
- 2
Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos.
- 3
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.
- 4
Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
- 5
Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.
- 6
Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.
- 7
Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:
- 8
Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
- 9
Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.
- 10
Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- 11
Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

12

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta.

13

Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

14

Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação **stricto sensu**, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

16

Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação **lato e stricto sensu** e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

17

Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

18

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

19

Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

20

Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País.

O texto do novo PNE possui 20 metas, mais sucintas e objetivas se comparado ao anterior que possuía 295. Observa-se que entre as 20 metas, 10 compreendem nosso objeto de investigação, examinaremos, portanto, o conteúdo destas metas e estratégicas, refletindo se as mesmas estão de acordo com as reivindicações e proposições da educação do campo ou se são apenas continuidades da política de inferiorização e dominação dos povos do campo, a política hegemônica da educação rural.

Das metas que não citam a educação do campo, observamos que muitas delas eram metas universalistas que compreenderiam toda a população brasileira, mas não possuíam nenhuma estratégia específica para o campo, como no caso das metas 3, 5 e 9. A meta 3 diz respeito a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular, as metas 5 e 6, que referem-se à alfabetização das crianças e dos jovens e adultos, poderiam ter estratégias para a população do campo, já que é esta parcela da população brasileira que possui os maiores índices de analfabetismo.

A meta 10, sobre o aumento das matrículas de jovens e adultos integrado à educação profissional, igualmente poderia ter estratégias para a população do campo, pois como citado, além do forte analfabetismo, o campo sofre com a evasão, a repetência e a distorção idade-série. Já as metas 13 e 16, dizem respeito à educação superior, que também é tratada nas metas 14 e 15 que citam a educação do campo. As metas 17, 18 e 19 compreendem metas para a valorização do magistério e democratização da gestão de forma universalista e a meta 20 compreende ao aumento progressivo da parcela do PIB investido na educação chegando aos 7%.

No que diz respeito às metas que compreendem a educação em espaços rurais, primeiramente observa-se que a concepção de educação do campo está presente no projeto de lei do novo PNE. A presença deste conceito no plano pode ser analisada a partir de duas vertentes que não se excluem: o uso do conceito certamente é uma conquista do movimento nacional de educação do campo, que através da Conae, de seus seminários e encontros, disputou espaço no Estado e a partir da força do movimento foi conquistando um espaço relevante nas políticas educacionais para o próximo decênio, por outro lado o Estado, percebendo a força e as conquistas do movimento, pode ter ‘trazido’ para si o conceito, não só para atender as suas reivindicações, mas também para cooptá-lo. Dito de outra forma, o Estado pode, por meio do plano, se apropriar do conceito de educação do campo, esvaziando-o de seu sentido original, não atendendo os objetivos do mesmo e dando uma nova roupagem para a perpetuação da educação rural sob o conceito de educação do campo. Por isso a importância de se analisar o projeto e suas entrelinhas, como também verificar como o plano será posto em prática no campo.

Continuando a análise documental, vemos que na meta 1, sobre a oferta de educação infantil, a estratégia 1.7 orienta o fomento do atendimento às crianças do campo na educação infantil de forma a diminuir a nucleação e o deslocamento destas, atendendo as especificidades de suas comunidades. Observa-se que esta estratégia vai de encontro com as reivindicações do movimento nacional de educação do campo, que luta para que a educação seja no próprio espaço de vivência das comunidades rurais. Até mesmo por que seria no mínimo inadequado que crianças da educação infantil de 0 a 6 anos sejam submetidas ao transporte escolar, matriculadas em escolas longe de suas residências. Porém, a estratégia simplesmente faz referência ao fomento, tanto do atendimento quanto da diminuição da nucleação, o que por si só não garante a efetivação da meta e da estratégia, e o consequente avanço em relação ao PNE anterior.

Já a meta 2, sobre a universalização do ensino fundamental para toda a população entre 6 a 14 anos, possui quatro estratégias que citam o campo: a estratégia 2.4 tem por objetivo a ampliação do programa de aquisição de veículos para o transporte intracampo, com vistas a diminuir a evasão e reduzir o deslocamento dos alunos; na estratégia 2.5, há a proposta de manutenção do programa de aquisição e reestruturação de equipamentos, produção de material didático e formação de

professores para a educação do campo; na estratégia 2.7, cita-se o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas em prol da educação do campo e indígena; e na estratégia 2.8 existe menção ao estímulo da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades rurais.

Analisando as estratégias da meta 2, consideramos a estratégia 2.4 extremamente relevante por citar e especificar o transporte intracampo, o que é uma orientação para que o transporte não seja utilizado para conduzir alunos do campo para as cidades e sim do campo para ao campo, evitando ao menos deslocamentos muito longos e a nucleação do campo para a cidade, porém abrindo espaço para a nucleação de campo para campo. Já a 2.5, além de garantir uma especificidade, demonstra uma tentativa de superação de uma precariedade e da baixa formação dos docentes das escolas rurais, estruturadas pelo próprio Estado brasileiro, assim como a estratégia 2.7 visa de certa forma a superação de desigualdades por meio de tecnologias.

A 2.8 é uma estratégia que vai de encontro com a diminuição da nucleação, especificamente do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Esta orientação é de suma importância, pois vemos que de acordo com o plano, os alunos tanto da educação infantil quanto da primeira etapa do ensino fundamental, o que compreenderia alunos na faixa entre 0 e 10 anos, teriam garantido o direito à educação em suas próprias comunidades.

Por fim, o fato de a educação do campo estar presente em três estratégias da meta 2, demonstra o quanto a universalização do ensino fundamental ainda precisa avançar no Brasil rural, assim como indica que a garantia da escolarização no próprio campo é uma estratégia fundamental para que esta universalização seja realmente efetivada.

A meta 3, sobre a universalização do atendimento escolar da população entre 15 e 17 anos e a elevação (85%) da taxa de matrícula para o ensino médio nesta faixa etária, cita na estratégia 3.4 o fomento da expansão do ensino médio integrado à educação profissional, observando peculiaridades das populações do campo, indígenas e quilombolas. A expansão do ensino médio no campo encontra obstáculos por conta do processo de nucleação escolar, que fez com que a oferta deste segmento se tornasse extremamente restrita nos espaços rurais brasileiros, o que sem dúvidas dificulta a conclusão da educação básica, porém esta questão não é discutida no plano.

Consideramos que a questão do ensino profissionalizante deve ser vista com cuidado, já que a formação para o mercado de trabalho não deve sobrepor-se a formação humana e, como citado na estratégia, estas populações devem ter seus modos de vida e trabalho respeitados, o que envolve uma discussão acerca do investimento no agronegócio em detrimento da agricultura camponesa, inclusive no que se refere à educação profissional. Já a meta 3.10 diz respeito ao fomento de programas de Educação de Jovens e Adultos com qualificação social e profissional tanto no campo como na cidade, na faixa etária de 15 a 17 anos, e como já citado o analfabetismo, a evasão e a distorção idade-série das populações do campo é extremamente elevado, o que faz necessário

políticas específicas para esta população.

A meta 6, que propõe oferecer educação integral em 50% das escolas públicas, cita na estratégia 6.6 as escolas do campo, com o objetivo de atender as mesmas na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais, sem propor uma porcentagem mínima para estas escolas. Vemos que tanto as estratégias da meta 3 quanto as da meta 6, apesar de importantes para a superação da desigualdade educacional no campo, pecam por não terem mecanismos que garantam sua materialização e sua fiscalização.

A meta 7, traz estratégias referentes às notas do Ideb. A estratégia 7.5 propõe o transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo, porém explicita que seja para os estudantes que estejam na faixa etária da educação escolar obrigatória, excluindo dessa forma estudantes da educação infantil, do ensino médio/profissional e da educação de jovens e adultos, o que poderia comprometer o sucesso de outras estratégias (Ex: 3.4, 3.10, 11.9), e na estratégia 7.17 há o objetivo de ampliação da educação escolar do campo, indígena e quilombola articulada ao desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural, estratégia que como já adiantado na análise do artigo 8º deixa claro o quanto estas populações tiveram suas culturas desrespeitadas ao ponto de ser necessária uma estratégia específica para a preservação de suas identidades, estranhamente relacionada à meta sobre uma avaliação nacional, nos parece que esta relação baseia-se mais na questão da ampliação da oferta. Deixando de lado os estranhamentos e críticas à construção histórica da precariedade, a indicação acerca da preservação das identidades destes povos é uma conquista indiscutivelmente relevante dos movimentos sociais populares brasileiros.

A meta 8 é a única que cita em seu texto o campo, no caso as populações do campo (Tabela I), ao contrário das outras que possuem somente estratégias específicas que citam o campo, tendo por objetivo elevar a escolaridade média desta população entre 18 e 24 anos, alcançando o mínimo de 12 anos de estudo. Além da população do campo, cita a população da região de menor escolaridade no país, os 25% mais pobres e o objetivo de igualar a escolaridade média entre negros e não negros. A meta expõe a desigualdade regional, social e racial existente no acesso à escolarização da população brasileira, na qual os povos do campo, das regiões mais pobres e os negros acabaram excluídos da escola, muitos durante o próprio percurso escolar, impossibilitados, portanto, de concluir a escolarização formal.

Na meta 11, o objetivo é duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, garantindo a qualidade, no qual na estratégia 11.9 há o objetivo de expansão deste atendimento para os povos do campo, atendendo seus interesses e suas necessidades, o que nos remete a discussão já apresentada sobre a meta 3, estratégia 3.4, ou seja, quais seriam os interesses e necessidades levados em consideração na formulação de uma educação profissional técnica voltada

para o campo: os interesses do agronegócio ou da agricultura camponesa?

A meta 12, referente à elevação das matrículas na educação superior, assegurando a qualidade, tem na estratégia 12.13 a finalidade de expandir o atendimento “*as populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações*” (BRASIL, 2010, p. 14), estratégia relevante já que objetiva diminuir uma desigualdade de acesso no ensino superior referente aos indígenas e aos povos do campo, historicamente marginalizados nas políticas educacionais, principalmente das políticas educacionais de ensino superior, porém a estratégia apesar de importante não demonstra qual a forma de materialização desta política, ou seja, de que forma tanto a meta quanto a estratégia seriam atingidas e fiscalizadas no decorrer do decênio, questão pertinente ao novo PNE em geral.

A meta 14, de elevação gradual de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, tem na estratégia 14.7 a implementação de ações de redução de desigualdades regionais, favorecendo o acesso das populações do campo e indígenas nos mestrados e doutorados. Novamente, assim como a meta 12, a meta 14 visa reduzir a desigualdade existente no ensino superior, proporcionando que povos tradicionais produzam conhecimentos acadêmicos, trazendo para a universidade conhecimentos tradicionais historicamente excluídos. Porém, o ‘favorecimento’ e as ações que seriam propostas com vistas a atingir o cumprimento efetivo da meta e da estratégia não ficam claros. Em outros termos, o novo PNE traz orientações extremamente relevantes, mas não explicita quais os mecanismos ou caminhos que seriam utilizados para que estas orientações sejam efetivadas.

A última meta que possui uma estratégia pertinente à educação do campo é a 15, referente à garantia de formação superior de todos os professores da educação básica, citando na estratégia 15.6 a implementação de programas específicos de formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas, o que visa superar uma desigualdade na formação de professores que atuam nestas comunidades, muitas vezes sem a formação mínima exigida. Importante ressaltar que a formação específica de professores comprometidos com o movimento e que de preferência sejam de comunidades do campo é uma reivindicação do movimento nacional de educação do campo: uma formação educacional que tenha por base as realidades e necessidades do campo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, a análise do projeto de lei do novo PNE demonstrou que a educação do campo, assim como as escolas, populações/povos do campo, são anunciados no documento do novo

plano, sendo superada de certa forma a concepção de educação rural, no que se refere ao menos ao discurso textual. Desse modo, não há uma obliteração desta categoria nem a permanência da educação rural.

Foi possível observar que a sociedade civil e os movimentos sociais ganharam espaço no novo PNE, através de suas atuações e debates na Conae (2010), apesar de haverem críticas ao projeto de lei que não teria refletido todas as demandas apresentadas na conferência. Porém, a educação do campo, como conceito, ganhou espaço nas políticas públicas educacionais, assim como as populações do campo, somadas às populações indígenas e quilombolas, o que provavelmente acarretará em políticas específicas para estes povos.

Igualmente foi possível observar uma ruptura com o PNE anterior, no que se refere à política de nucleação escolar, ao contrário das orientações anteriores, o novo plano avança ao orientar que a nucleação escolar seja evitada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, independentemente do número de alunos e das questões administrativas e financeiras, e orienta que, caso seja necessária, a nucleação deve ocorrer intracampo, assim como o previsto na Resolução nº 2 (BRASIL, 2008). Outro avanço é a orientação para que os ônibus do programa de transporte escolar também sejam utilizados intracampo, evitando que crianças sejam transportadas do campo para cidade para estudar, evitando igualmente a nucleação escolar do campo para a cidade. Por serem extremamente relevantes, essas metas e estratégias carecem de fiscalização nos termos da lei, caso o contrário há o risco de não de materializarem.

Enfim, a análise nos permitiu observar que a metade das metas do novo PNE cita de alguma forma a educação do campo, o que demonstra de um lado a significativa vitória do movimento nacional de educação do campo, que vem ganhado espaço nas políticas educacionais brasileiras, além do aparente compromisso do Estado com estas reivindicações e, por outro lado, a extrema desigualdade educacional vivenciada no campo, por seus diversos povos tradicionais, sendo o documento do novo PNE um norteador de políticas que visam superar estas desigualdades. Apesar de não exprimir todas as demandas do movimento de educação do campo, o novo plano pode representar uma conquista, apesar de alguns de seus limites. A fiscalização que garanta a efetividade de suas metas e estratégias é um dos grandes desafios que serão enfrentados pela educação do campo e pela educação brasileira em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (orgs). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al (org.). Dicionário de educação do

campo. RJ: Expressão Popular, 2012.

_____. Sobre educação do campo. II Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Luziânia (GO), 2007. Disponível em http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf. Acesso em 11/10/11.

BRASIL. Plano nacional de educação. PL n. 8.035/2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 14/10/10.

BRASIL/MEC. Resolução nº 2 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília DF: MEC, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

MST. Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais. MST: 2011. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/12562>. Acesso em 15/10/11.

OLIVEIRA, L. L. N. A; MONTENEGRO, J. L. A; MOLINA, M. C. Panorama da educação do campo. In: MUNARIN, A. et al (org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: Cadernos Cedes 72. Educação do Campo. São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes, 2007.

A PROPOSTA DO PNE (2011-2020) E A EJA: ALGUNS APONTAMENTOS

ALESSANDRA REIS EVANGELISTA – UNIRIO

E-mail: alejf785@yahoo.com.br

O artigo tem como objetivo apresentar apontamentos do texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010 para o Plano Nacional de Educação (2011-2020) no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Adotou-se, como metodologia, a pesquisa bibliográfica e a documental. Priorizou-se a articulação com um contexto político mais amplo, em que o direito à educação para os jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, garantindo na Constituição Federal de 1988, bem como a nova configuração da EJA disposta na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, estão, comumente, sendo discriminados e substituídos por posturas de caráter compensatório e/ou políticas de cunho aligeirado. O processo de reestruturação produtiva, a disseminação da cultura gerencial que teve início nos de 1990, a partir do processo de Reforma do Estado contribuíram para a subalternização das políticas destinadas à EJA. Esse processo de desarticulação e desresponsabilização do Estado com relação ao direito à modalidade é bastante questionado pelos pesquisadores e militantes da EJA, tanto que o texto final da CONAE levanta as principais queixas e reivindicações no que tange a esse atendimento. Entretanto, apesar da discussão mais democrática apresentada no processo de construção e de consolidação da Conferência, muitas das proposições e dos apontamentos evidenciados no seu documento final foram desconsideradas nas metas e estratégias associadas ao PL nº. 8.035/2010. Esse PL que, atualmente, encontra-se em tramitação no Senado Federal, faz apelo para mecanismos de parcerias com a sociedade civil, algo que sugere pouco comprometimento do Estado. Ao não ser claro quanto à especificidade formativa desses sujeitos, o PL deixa uma brecha para que se reforcem as práticas de caráter compensatório e fragmentado. Apesar de ser temática incidente no contexto acadêmico, o processo de formação dos educadores para atuar nesse atendimento, não se configurou em estratégias do PL.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de Jovens e Adultos – Direito – Plano Nacional de Educação

Introdução

Antes de iniciar o processo de análise da proposta do PNE no que tange a EJA, é importante evidenciar que essa avaliação não pode acontecer isoladamente, pois o processo de construção do Plano está inserido em um contexto político e histórico mais amplo. Partindo do princípio que a

sociedade brasileira é constituída por classes antagônicas e que a classe dominante coordena o processo de construção e formulação das propostas de políticas educacionais, faz-se necessário, ao pesquisador, “superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude (FRIGOTTO, 2010, p. 95)”.

Nesse sentido, inicialmente, pretende-se apresentar como muitas das conquistas da Constituição Federal de 1988 foram subalternizadas e desqualificadas frente à reforma do Estado que iniciou em 1990. A partir daquela reestruturação, as políticas educacionais, em sua maioria, sofreram inspiração neoliberal e foram fortemente influenciadas pelos acordos assumidos com os organismos internacionais. Além da cultura da eficiência e eficácia, o Estado buscava sua desresponsabilização do poder público, transferindo para toda a sociedade a função do Estado, por meio da disseminação da ideia de público não-estatal.

Quando se analisa o atual Projeto de Lei para o PNE (2011-2020), nota-se que a derrocada dos anos de 1990 ainda se faz presente nos dias atuais, uma vez que há expressiva preocupação com os índices e se faz apelo aos mecanismos de parcerias com a sociedade civil. Para tanto, pode-se dizer que, no momento de discussão para a aprovação do novo PNE, a reflexão e discussão sobre qual a perspectiva ideológica que irá respaldar as políticas educacionais para a EJA, nesse ínterim, é condição indispensável no contexto acadêmico.

O processo de “redemocratização” e a proposta de construção de um PNE

O processo de “redemocratização” da sociedade brasileira culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O texto original trouxe algumas conquistas para os não alfabetizados ou com atraso no processo de escolarização, a citar: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I).

Além disso, no texto original do art. 214 era determinado que, em lei própria, fosse estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE). O mesmo com duração plurianual deveria ter como função a articulação do ensino nos seus diferentes níveis, mediante o regime de colaboração entre as instâncias federadas: a União, os estados, o distrito federal e os municípios (art. 211).

Essas e outras proposições elencadas no Texto constitucional suscitaram à educação novas expectativas e anseios. Entretanto, em 1989, já com as eleições diretas para presidente, o então eleito, Fernando Collor de Mello, adotou uma política econômica orientada pelos preceitos neoliberais e preconizava a “adequação destrutiva ao reordenamento mundial” (BERING, 2008, p. 152), modelo que teve como principais expoentes na sua promulgação, Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan,

nos Estados Unidos e Helmut Kohl, na Alemanha. Esse modelo, além de outros agravantes, priorizava/prioriza a iniciativa privada por meio da isenção do Estado de suas obrigações sociais.

A Conferência de Jomtien, Tailândia, realizada em 1990, financiada pelos organismos internacionais, como Banco Mundial (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) contribuiu para que essa iniciativa ganhasse consistência no Brasil. O documento final daquele encontro – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – registrava altas taxas de analfabetismo. Os países participantes foram levados a priorizar o enfoque na educação básica, na época, o ensino fundamental (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

Segundo as autoras acima, no início daquela década, proliferou-se publicações dos organismos multilaterais, de empresários e mesmo de intelectuais de renome nacional, fazendo alusão ao processo de reestruturação produtiva da educação. Para Saviani (2010, p. 428):

Nesse contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso do fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Com o *impeachment* de Collor, seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência e logo procurou implementar reformas em consonância com as propostas firmadas na Conferência de Jomtien. Priorizou-se, então, antes que um PNE surgisse no cenário educacional brasileiro, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

No período entre a transição dos governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC), aconteceu uma reunião na capital dos Estados Unidos integrada por representantes dos organismos internacionais e representantes de países latino-americanos, o qual resultou em um conjunto de medidas intituladas “Consenso de Washington”, que previa um receituário de recomendações neoliberais para os países participantes.

Instalado o governo de FHC, em 1995, a lógica das políticas internacionais encontrou solo fértil no espaço nacional. O discurso presidencial enfatizava a modernização do país, tendo por

base um elenco de reformas que daria ao Estado brasileiro maiores condições para a concorrência internacional, bem como maiores condições de recuperar a dívida com a sociedade.

Nesse sentido, priorizou-se uma reforma do Estado, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), que tinha como mentor Luiz Carlos Bresser Pereira, o responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Essa nova organização baseava-se numa perspectiva empresarial para os sistemas de ensino, como qualidade total, eficiência, eficácia, aumento da produtividade, redução de gastos, entre muitos outros preceitos mercadológicos. Com um discurso amenizador, pode-se ler no texto de Pereira (1997, p. 27) “o espaço público não-estatal pode ter um papel de intermediação ou pode facilitar o aparecimento de formas de controle social direto e de parceria, que abrem novas perspectivas para a democracia”.

Por meio da disseminação de uma cultura gerencial, o “intelectual orgânico” (BEHRING, 2008, p.185) da reforma, sugere que a CF de 1988 privilegia o modelo burocrático formalista, em que prioriza as normas em detrimento dos resultados, contribuindo para a ineficácia do Estado. Para tanto, o Plano previa três direções para o processo de “reforma” do Estado, a citar, “a mudança da legislação, inclusive as reformas constitucionais; a introdução de uma cultura gerencial e, por fim, a adoção de práticas gerenciais” (ibid, p. 183).

Contrariamente a essa ideologia, Behring (2008, p.281) afirma que esteve em curso no Brasil nos anos de 1990 uma “contra-reforma que se compôs de um conjunto de mudanças estruturais sobre os trabalhadores e a massa da população brasileira, que foram, também, antinacionais e antidemocráticas”. Partindo dessa mesma interpretação, Coutinho (2010, p. 53) observa:

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas subalternas para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de reforma. (...) o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação de direitos, proteção social (...) significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle.

Em acordo com a sistemática advinda dessa Reforma, a “participação” social começa a ganhar visibilidade no cenário educacional. Sendo considerada coadjuvante no processo de oferecimento das políticas, essa participação se faz por meio da complementação de recursos financeiros ou, ainda, por meio de parcerias. Lemas como focalização, descentralização e privatização fundamentaram as políticas públicas da era dos ajustes estruturais (ARELARO, 2000).

Esses preceitos tiveram impacto significativo na legislação educacional, a exemplo na Emenda Constitucional (EC) nº 14 de 1996, a qual deu nova redação ao inciso I, do art. 208, da Constituição: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita

para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Ao assinalar sobre a alteração do texto constitucional, Paiva (2009, p.182) destaca que:

Se por um lado pode parecer razoável que o legislador tenha tido este cuidado, para não criar um preceito não exequível na prática, por outro pode estar em jogo o fato de a nova redação sustentar mais uma forma de desresponsabilização do Estado em relação à oferta da EJA, criando, sem explicitação, prioridade para tal “idade apropriada”.

Conforme já destacado, dentro do processo de “reforma” do Estado, a estratégia adotada para a reestruturação da educação foi a EC nº 14 de 1996, a qual além de outras modificações constitucionais, também deu a nova redação ao artigo 60 do ADCT:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Esse dispositivo constitucional deu origem ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em que obrigava os entes federados a alocar 60% dos recursos vinculados à educação para o ensino fundamental. Em outras palavras, desenhou-se uma subvinculação em que 60% dos 25% (percentual dos impostos vinculados à MDE), ou seja, 15% destas receitas seriam destinadas, obrigatoriamente, para este nível de ensino. Para Castro (1998, p.7), ao priorizar o financiamento do ensino fundamental, o MEC se preocupava que:

(...) mesmo considerando-se a existência da vinculação constitucional, não se sabe ao certo quanto de recursos o setor público aplica no ensino fundamental, dadas as transferências de recursos de um nível de governo para outro e a alocação errônea, que tornam baixa a visibilidade de gestão dos recursos. Adicionando-se a esses problemas a crise econômica e as novas condicionantes econômicas e sociais, tornou-se necessário efetuar mudanças no processo de gasto ligado ao ensino fundamental que visem a melhorias no processo de gestão, à definição clara de responsabilidades das unidades federadas e à prioridade para o ensino fundamental, como condições relevantes para a melhoria da qualidade e o aumento da eficiência do sistema educacional.

A política do FUNDEF estava diretamente ligada à proposta da “reforma” do Estado que, naquele contexto, tinha como premissa para o setor educacional a focalização no atendimento do ensino fundamental. Todavia, o Fundo, “apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo” (DAVIES, 2008, p.25). Afinal, conforme foi proposto, o fundo contábil

redistribuía, dentro de cada estado da federação pelo número de matrículas estaduais e municipais no ensino fundamental, parte dos recursos que já eram vinculados à MDE na CF de 1988.

No período da aprovação e vigência, o FUNDEF foi bastante questionado, primeiramente, por não ter contemplado os alunos da educação infantil e do ensino médio, e depois, por atender exclusivamente aos alunos do ensino fundamental regular, excluindo as matrículas da modalidade de EJA.

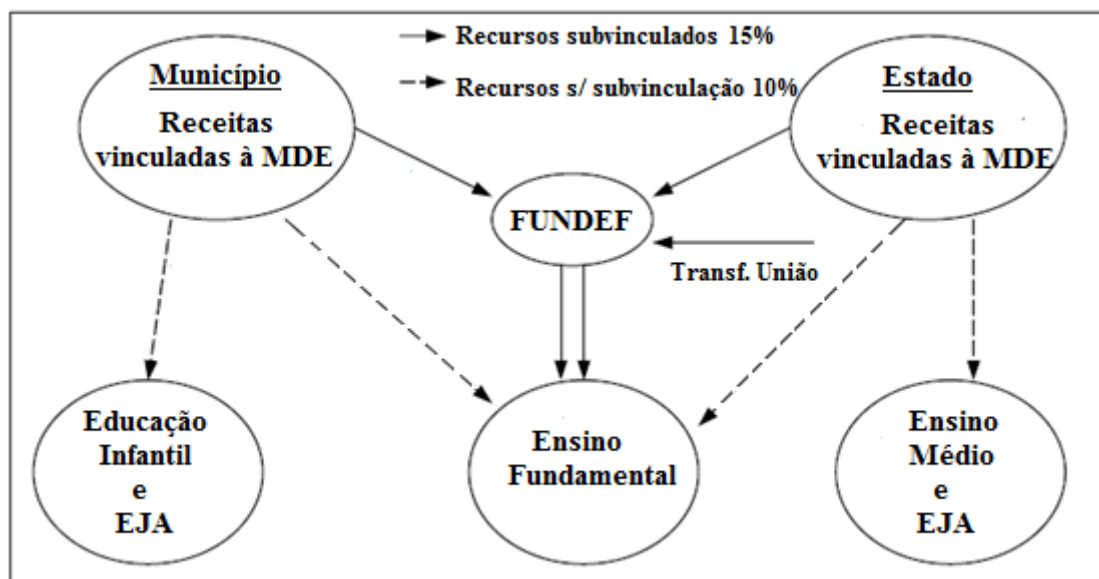
À época, o governo federal vetou o dispositivo que incluía as matrículas da educação de jovens e adultos para efeito de cômputo do FUNDEF. Por meio de um discurso amenizador e pouco convincente, alegava que o MEC não dispunha de dados estatísticos consistentes que pudessem assegurar uma correta e fidedigna contabilização destes alunos. Além disso, dizia-se preocupado com:

A garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnico-pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos (Mensagem nº 1439, 24/12/1996).

Em desacordo com a justificativa oficial para tal veto, acredita-se que a postura do governo foi desrespeitosa e, de certa forma, evidenciou as reais intenções do governo em relação ao atendimento da EJA, a citar a transferência do dever do Estado para a sociedade civil, por meio de ações de cunho assistencialista e de inspiração filantrópica.

A partir do disposto na Figura I, pretende-se apresentar o financiamento da educação, com a subvinculação que deu origem ao FUNDEF.

Figura I - Estrutura do financiamento da Educação Básica com o FUNDEF



Fonte: Adaptado de Fernandes (2004, p.5).

De acordo com a Figura I, aos municípios restaram apenas 40% dos 25% da sua receita de impostos, ou seja, 10% para o financiamento da educação infantil, da EJA, além de complementar o financiamento do ensino fundamental. Já os 40% restantes dos estados, podiam ser investidos no ensino médio, complementar o financiamento do ensino fundamental e financiar a EJA. Essa divisão está embasada na prioridade de atendimento de cada ente federado.

As limitações que o FUNDEF impôs às matrículas dos jovens e adultos são reforçadas por Di Pierro (2000), que em pesquisa verificou que no período entre 1988 e 1995 a taxa média de crescimento foi de aproximadamente 18% ao ano, porém esse ritmo desacelerou a partir da segunda metade dos anos de 1990, estagnando-se em 1998, primeiro ano de vigência do FUNDEF.

Essa proposta de financiamento contribuiu para a secundarização da EJA, pois além de desestimular o seu atendimento dentro dos estados e municípios, estimulou a transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil e houve ainda a descaracterização da EJA, considerando-a como um programa de ensino regular noturno, com vistas a receber os recursos do Fundo (HADDAD, 2007; RUMMERT e VENTURA, 2007).

A partir da mudança conceitual da EJA, incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, pode-se dizer que foi progressista, pois houve um avanço ao alterar a expressão “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”. Como esclarece Soares (2002, p.12), o termo ensino se restringe à mera instrução, já o termo educação é mais amplo, compreende diversos processos de formação.

Essa orientação legal não se fez associar a propostas curriculares diferenciadas, nota-se,

ainda, uma fragmentação do conhecimento e um caráter compensatório nas práticas curriculares concernentes à EJA, com metodologias impróprias às especificidades dos alunos.

Essa LDB em seu art. 9º, inciso I, incumbiu à União elaborar um PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Estabeleceu ainda prazo de um ano para que a União encaminhasse ao Congresso Nacional um Plano para os próximos dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º), prazo este que, por sua vez, não foi cumprido.

Como resultado dessa proposição, em 1997 aconteceu o II Congresso Nacional de Educação (CONED), fruto das discussões organizadas e programadas em diferentes instâncias do país (I CONED) que lutavam pelos direitos educacionais. A síntese do esforço coletivo do II CONED deu origem a uma proposta de PNE, que ficou conhecida como “PNE da Sociedade Brasileira”. Essa proposta foi encampada pelo deputado Ivan Valente, sendo apresentada ao Congresso Nacional, se transformou no Projeto de Lei (PL) nº. 4.155/98. Como resposta a esta organização da sociedade civil, o MEC, encaminhou o projeto do Executivo ao Congresso, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), que recebeu o nº. 4.173/98, e que deveria tramitar juntamente com o PNE da Sociedade Brasileira (SAVIANI, 1999).

A prevalência da proposição do Executivo sobre a da Sociedade Brasileira, demonstrou a força governamental no Congresso Nacional e a influência dos organismos internacionais nos ditames das políticas públicas no país. Quase três anos depois da entrada dos projetos de leis no Congresso, em 9 de janeiro de 2001, o PNE foi aprovado sob a Lei nº 10.172.

O diagnóstico para a EJA, apresentado naquele Plano, deixava claro que as desigualdades regionais, entre outros aspectos, estão diretamente associadas à população analfabeta ou com baixa escolaridade. Para Di Pierro (2010), em ambas as proposições, a preocupação com essa modalidade de ensino girou em torno da reposição de conteúdos e a elevação dos índices de escolarização, ou seja, não fomentavam nossas perspectivas metodológicas para o atendimento dessa parcela da população.

O que tange ao financiamento, o plano possibilitava a compreensão de que o veto à utilização dos recursos do FUNDEF para o financiamento da EJA obstaculizava o avanço das oportunidades educacionais para essa parcela da população. Apesar da grande relevância e importância, enquanto projeto para a educação nacional, a vinculação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), proposta para o financiamento da educação apresentada no plano da Sociedade Brasileira, a ser atingido ao final dos 10 anos de vigência do plano, foi tida como muito elevada, e se os 6,5% do PIB estabelecidos no plano do Executivo foram elevados para 7% no plano substitutivo aprovado pelo legislativo. Esse último índice, no entanto, não chegou a ser cumprido graças aos vetos impostos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sob as orientações da equipe econômica do governo,

ou seja, as melhorias educacionais propostas no plano deveriam ser atingidas sem o incremento substancial de novos recursos financeiros (VALENTE & ROMANO, 2002).

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), priorizou-se a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), projeto denominado por Saviani (2007, p.1233) “um guarda-chuva” que abrigou praticamente todos os programas daquele governo. Este mesmo autor complementou sua análise em 2009, explicando que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE/2001-2010.

Entre as ações desenvolvidas no governo de Lula, aquelas referentes à EJA, foram geridas por diferentes instâncias governamentais e pouco compromissadas com sua institucionalização, ou seja, frágeis para a obtenção do *status* de política pública de Estado. De acordo com a pesquisa de Carvalho (2011), as principais ações e programas adotados por aquele governo foram: (1) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); (2) Programa Brasil Alfabetizado (PBA); (3) O Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Programa Fazendo Escola); (4) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); (5) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); (6) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); (7) Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A partir da pesquisa de Carvalho (2011), pode-se dizer que houve:

(...) a continuidade de muitas de suas fragilidades históricas: a baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontínuas e secundárias, com fragmentação, justaposição e pulverização; a limitada institucionalização das políticas de EJA; a parca importância simbólica da educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores; e, por fim, a tímida indução do governo federal na construção de políticas mais agressivas voltadas para a escolarização desse público (CARVALHO, 2011, p. 331).

É importante destacar que o discurso mais progressista de Lula não o impediu de adotar “a perspectiva neoliberal de contenção de gastos sociais” (DAVIES, 2004, p. 163), a citar o fato deste presidente não ter derrubado os vetos do PNE (2001-2010) quanto ao financiamento da educação.

Nota-se que a pulverização de ações contribuiu para o aumento dos inscritos em programas de alfabetização de jovens e adultos. No entanto, a qualidade e a garantia de continuidade desses programas são bastante questionadas. Conclui-se isso ao analisar os dados da Tabela I, os quais revelam pequena redução das taxas de analfabetismo e modesta elevação dos anos de estudos.

Tabela I: Brasil - Analfabetismo e escolarização da população com 15 anos ou mais (2001-2008)

Indicador/Ano
2001
2005
2006
2007
2008
Taxa de analfabetismo %
12,4
11,1
10,4
10,1
10,0
Número de analfabetos
15.072.313
14.979.160
14.391.064
14.135.122
14.247.495
Inscritos em programas de alfabetização
930 mil
1,8 milhão
1,6 milhão
1,3 milhão
1,4 milhão
Média de anos de estudos
6,4
7,0
7,2
7,3
7,4

Fonte: Di Pierro (2010, p. 947).

Ademais, o papel do poder legislativo de acompanhar a execução das propostas do Plano (2001-2010) por meio de avaliações periódicas, sendo a primeira a ser realizada depois de quatro anos, não se concretizou (SAVIANI, 2010). Sendo assim, no momento em que está tramitando o Projeto de Lei (PL) nº. 8.035/2010 para o PNE (2011-2020) torna-se necessário, na medida do possível, fazer um exame crítico das ações propostas e, futuramente, no plano concreto, a análise de suas contribuições e barreiras, no sentido de efetivamente democratizar o acesso e a permanência do jovem e do adulto na educação básica.

Na sequência, serão apresentadas algumas proposições relativas à EJA discutidas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), bem como as propostas associadas ao PL, hoje em

tramitação do Senado Federal, que versa sobre o novo Plano Nacional de Educação.

EJA: apontamentos em relação à CONAE/2010 e ao PL nº. 8.035/2010

A CONAE foi fruto da mobilização de amplos setores da sociedade civil em torno das conferências municipais e intermunicipais, realizadas no 1º semestre de 2009 e das conferências estaduais e do Distrito Federal, realizadas no 2º semestre de 2009. O Documento Final proposto pela CONAE, além de outras determinações, sinalizou para a importância da consolidação de políticas efetivas para a EJA.

Durante o período em que ocorreram as conferências nas unidades federadas, o Brasil sediou a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Esse evento internacional resultou significativa articulação nacional dos envolvidos com a EJA, como dos Fóruns da EJA e algumas organizações não-governamentais. “A mobilização brasileira em torno da VI CONFINTEA acabou por concorrer com a preparação da CONAE, na qual a rede de organizações, fóruns e ativistas do campo da EJA teve uma participação discreta” (DI PIERRO, 2010, p. 950).

Ainda assim, o Documento Final proposto pela CONAE, no eixo destinado à EJA, trouxe importantes proposições. Priorizou-se a garantia da formação integral, não focando somente a alfabetização, mas uma educação longínqua, que envolva diversos âmbitos, não só o educacional: “Essa concepção abarca os múltiplos processos de formação escolar ou extraescolar, nos quais podem se engajar as pessoas jovens, adultas e idosas” (DI PIERRO, 2010, p. 951).

Além disso, o texto final da Conferência propunha a adoção da idade mínima de 18 anos para exame de EJA, assegurando atendimento no ensino regular para adolescentes de 15 a 17 anos. É bom lembrar que a LDB/1996 além de não se abster do ensino supletivo, rebaixou a idade mínima para prestar exames, observe no Quadro I.

Quadro I – Idade mínima para prestar exames do ensino supletivo

Nível
Lei nº 5.692/1971
LDB/1996
Ensino Fundamental
18 anos
15 anos
Ensino Médio
21 anos
18 anos

Fonte: Lei ° 5.692/1971 e Lei nº 9.394/1996.

À época Haddad (1997) dizia que o rebaixamento da idade mínima para prestar exames, criava impacto negativo na EJA e ao mesmo tempo sugeria uma “supletivação” e prejuízos para aqueles com atraso no processo de escolarização. Entende-se que aquela medida estava associada ao contexto de reforma do Estado, em que era interessante afastar do ensino regular os alunos com defasagem idade-série. Isso, provavelmente, levaria o governo a apresentar aos organismos multilaterais melhores índices nos indicadores educacionais.

O Projeto de Lei (PL) nº 8.035/10 para o novo Plano Nacional de Educação não atende a todas as reivindicações que foram apresentadas no documento da CONAE. A título de exemplificação, destaca-se a meta 9 - “Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional” – que está ancorada em 11 estratégias de operacionalização.

No entanto, entre as estratégias, as principais reivindicações que estavam compiladas no documento final da CONAE/2010, a citar, a garantia de um projeto pedagógico que contemple a diversidade desses sujeitos, especificidade para a formação e a qualificação dos educadores, critérios para normatização e fiscalização da oferta da educação de jovens e adultos não foram garantidas. Nota-se que a especificidade de formação desses sujeitos é uma das principais queixas entre os pesquisadores da EJA, sob a justificativa de que “os processos formativos na educação de jovens e adultos têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular” (RODRIGUES, 2009, p. 23).

Sabe-se que a profissionalização dos educadores da EJA está diretamente ligada ao processo de institucionalização dessa modalidade da educação básica. Nesse sentido, a consolidação de uma política de formação inicial e permanente para os professores que atuam com a EJA e a importância de se assegurar a não rotatividade por meio da garantia de permanência desses educadores em suas escolas de atuação foram, entre outros, apontamentos feitos pela CONAE. No entanto, os mesmos não estão dispostos no PL para o novo PNE, lá consta apenas a formação específica para os que atuam com a modalidade articulada à educação profissional. Essa negligência pode estar associada ao processo histórico de desqualificação dessa modalidade, em que se priorizam práticas de cunho compensatório e a persistência da “visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos

como território sempre aberto à improvisação” (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

De forma geral, o cumprimento da meta 9 e de todas as outras, exigirá esforço concentrado da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, pois somente poderão ser cumpridas se houver efetividade do regime de colaboração, possibilitando uma real ampliação das oportunidades educacionais. A erradicação do analfabetismo absoluto até 2020 denota um tom audacioso dessa meta, caso não seja sustentado pela ampliação do investimento da educação.

A propósito, acredita-se que a expressão – “erradicação” do analfabetismo – evidencia um estigma, o qual já não deveria ser expresso na legislação educacional brasileira. Como esclarece Paiva (2009, p.181), “*erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional* são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário nacional social, mas estão em planos, legislações cartas magnas”, o que nem sempre se faz associar ao direito à educação, reforçando, muitas vezes, a ideia de “alívio ao analfabetismo”.

Nesse sentido, a meta 20 - “Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.”- apesar de apresentar percentual sugerido pela CONAE, seu o texto não contempla as demais proposições sugeridas na Conferência, conforme se lê:

Ampliar o investimento em educação pública em relação ao PIB, na proporção de, no mínimo, 1% ao ano, de forma a atingir, no mínimo, 7% do PIB até 2011 e, no mínimo, 10% do PIB até 2014, respeitando a vinculação de receitas à educação definidas e incluindo, de forma adequada, todos os tributos (impostos, taxas e contribuições). (CONAE, 2010, p. 110).

Além do atraso no ano de aplicação, a meta não faz adequação às porcentagens de aplicação anual conforme está disposto no texto final da CONAE. Outro limitador se refere a não vinculação de percentual dos demais tributos - taxas e contribuições – à MDE. Permanecendo, então, somente a vinculação dos impostos à MDE. Sem pretensão de aprofundar a questão, acredita-se que essa omissão evidencia lacunas em relação às atuais aspirações do cenário educacional.

No que tange ao financiamento, o texto da CONAE sugeria a isonomia da EJA frente às demais modalidades e níveis. Essa reivindicação é pertinente, afinal o FUNDEB, na condição de Fundo que financia toda a educação básica, adota fatores diferenciados de ponderação e a EJA, conforme Quadro II, é contemplada com o menor valor.

Quadro II - Evolução dos fatores de ponderação do FUNDEB (2007-2012)
Nível, etapa ou modalidade de ensino
Fator de ponderação

	2007
	2008
	2009
	2010
	2011
	2012
Creche	0,80
	-
	-
	-
	-
Creche em tempo integral	-
	1,10
	1,10
	1,10
	1,20
	1,30
Creche em tempo parcial	-
	0,80
	0,80
	0,80
	0,80
	0,80
Creche conveniada em tempo integral	-
	0,95
	0,95
	1,10
	1,10
	1,10
Creche conveniada em tempo parcial	-
	0,80
	0,80
	0,80
	0,80
	0,80
Pré-escola	0,90
	-
	-
	-
	-
	-
Pré-escola em tempo integral	-
	1,15
	1,20

Ensino Médio rural	1,25
	1,25
	1,25
	1,25
	1,25
	1,30
Ensino Médio de Tempo Integral	1,30
	1,30
	1,30
	1,30
	1,30
	1,30
Ensino Médio integrado à educ. profis.	1,30
	1,30
	1,30
	1,30
	1,30
	1,30
Educação especial	1,20
	1,20
	1,20
	1,20
	1,20
	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20
	1,20
	1,20
	1,20
	1,20
	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70
	0,70
	0,80
	0,80
	0,80
	0,80
EJA integrada à educação profissional	0,70
	0,70
	1,00
	1,00
	1,20
	1,20

Fonte: Adaptado de Militão (2011, p. 134). Portaria nº 1.322 de 21/09/2011. Portaria nº 873 de 01/07/2010.

A partir da análise do Quadro II, pode-se questionar se a baixa participação das matrículas dos jovens e adultos na distribuição dos fatores de ponderação, não irá contribuir para a manutenção reprimida desta demanda, uma vez que o FUNDEF já não os contemplava. Para Pinto (2007) não há justificativa, por exemplo, para que o aluno da EJA custe menos que o aluno do regular, a não ser que se tenha como objetivo o oferecimento de uma educação de menor qualidade.

Além disso, há um limite quanto à apropriação de recursos para essa modalidade, pois a Lei nº 11.494/07 prevê um limitador no percentual de arrecadação, até 15% dos recursos do Fundo. Considera-se que essa limitação possa não prejudicar a ampliação significativa de novas matrículas da EJA, entretanto, essa medida associada ao baixo fator de ponderação, é sinal claro de desrespeito aos que não tiveram, outrora, o direito à educação garantindo (PINTO, 2007).

Essas limitações estão associadas ao tipo de sociedade capitalista presente neste País, que favorece o elitismo e o autoritarismo, onde as classes dominantes encontram com facilidade seus representantes ideológicos, ao passo que as camadas populares são frequentemente “decapitadas” e lutam com dificuldades para sistematizar sua autoconsciência ideológica (COUTINHO, 2005).

Ademais, a estratégia 9.5 - Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil – sugere o mecanismo de *publicização* (BEHRING, 2008, p. 178) da educação, pois, incentiva a transferência para a sociedade civil, por meio de parcerias e ações assistencialistas, de responsabilidades do Estado. Conduta bastante questionada no meio acadêmico, pois fortalece o viés seletivo e discriminatório que acompanha a educação brasileira, principalmente, aquela destinada aos jovens e adultos pouco escolarizados (RUMMERT e VENTURA, 2007; DI PIERRO, 2001).

Acredita-se que as metas e estratégias elencadas no PL nº. 8.035/2010 concernentes à EJA não se apoiam em abordagens consistentes, pois, em sua maioria, priorizam a elevação de índices estatísticos e, ainda, há o apelo aos mecanismos de parcerias. Entende-se que apesar de no plano formal a EJA ter seu direito reconhecido; na prática, há pouca disposição em assumir o compromisso com as especificidades de formativas desses sujeitos, tampouco se observa ações que se consolide em políticas de Estado.

Referências Bibliográficas:

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de**

direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 11 de agosto de 1971.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 24 de dezembro de 1996.

_____. Mensagem nº 1.439, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 24 de dezembro de 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11, de 20 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 20 de maio de 2000.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 20 de junho de 2007.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 20 de dezembro de 2010.

_____. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente.** 2011. 349 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF) e seu Impacto no Financiamento do Ensino Fundamental. **Texto para discussão, nº 604,** Brasília, Ipea, p. 1-46, nov. 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy e RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às acessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.** São Paulo: Boitempo, 2010, p. 29 - 43.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã,

2004.

_____. O financiamento da educação e seus desafios. **EccoS Revista Científica** (UNINOVE), São Paulo, v. 6, nº 1, p. 43-63, jun. 2004.

_____. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu-MG. 23ª Reunião Anual da Anped "Educação não é privilégio" (centenário de Anísio Teixeira): Resumos... Rio de Janeiro: Anped, 2000. p. 170.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 26, nº 92, p. 1115-1139, 2005.

_____. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p. 939-959, jul-set. 2010.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P.; Gabriel Ulyseia. - **Sistema Brasileiro de Financiamento à Educação Básica: Principais Características, Limitações e Alternativas**. In: XXXII Encontro Nacional de Economia - ANPEC, 2004, João Pessoa. Anais do XXXII Encontro Nacional de Economia - ANPEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 44 – 51.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortes, 2010, p. 75-100.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. FUNDEB: MAIS DO MESMO? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 18, n. 19, p. 127-138 jan./abr. 2011.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 170-182.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle**. Brasil: Ministério do Planejamento, 1995.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia Marcondes de, e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – Análise Crítica da Política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Educação de Jovens e Adultos: tensões e intenções nos processos escolares. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (org.). **A contribuição da escola na trajetória de jovens e adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

RUMMERT, S. M. e VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº. 80, p. 96-107, set. 2002.

AS POSSÍVEIS APROPRIAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Elaine Constant (UFRJ) – constant.ela@uol.com.br
Carolina Bernardes (UFRJ) – caroll.bernardes@hotmail.com
Andrea Soares (UFRJ) – ansoares_rj@hotmail.com
Luiza Caetano (UFRJ) – luizacmb@hotmail.com
Ana Carolina (UFRJ) – acarolinacardoso@ufrj.br
Ingrid da Cruz Silva (UFRJ) – ingridcruzufjr@hotmail.com
Bárbara Laura Henrique Gonçalves (UFRJ) – barbara_lhg@hotmail.com
Jefferson Willian Silva da Conceição (UFRJ) - jefferson.willian.18@gmail.com
Grupo de pesquisa:

Escola Pública de Qualidade: o Conhecimento Escolar e a Cultura da Avaliação em Debate

Os indicadores de qualidade da educação nas avaliações previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)

O trabalho examina as possíveis interpretações referentes à avaliação escolar presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), considerando as orientações para o Sistema Nacional de Avaliação, conforme o Projeto de lei n.º 8.035/10, aprovado no dia 26 de junho de 2012, em especial, o artigo 11, que prevê a seguinte orientação: “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte básica de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para orientação das políticas públicas necessárias” .

Conforme, ainda o Projeto, em seus parágrafos e incisos, o Sistema Nacional de Avaliação produzirá dois tipos de “indicadores”, a saber: de rendimento escolar e avaliação institucional, sendo o primeiro aquele que está mais voltado à elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade na Educação Básica, em especial, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já o segundo, pouco mostra clareza sobre sua inserção no corpo do texto.

Considerando que o documento se volta mais para indicadores de rendimento escolar, que procuraram mensurar os resultados de “agregações” , como por exemplo, de uma escola, pode indagar: Quais os possíveis sentidos atribuídos aos “indicadores” pelas atuais políticas de Educação e a autonomia pedagógica na escola? Há uma correlação entre os diferentes indicadores previsto no PNE? Qual a importância da avaliação institucional para uma escola pública?

Assim sendo, o estudo tem como objetivo elucidar as diferentes modalidades da avaliação dos processos ensino e aprendizagem, em especial, aquela presente no texto oficial: a perspectiva *institucional*.

Convém ressaltar que essa modalidade ainda possui poucas investigações sobre suas

finalidades no campo educacional, bem como as práticas importantes para realizá-las na escola. Cabe também considerar que o desenvolvimento da avaliação institucional é fundamentado na participação democrática dos atores sociais envolvidos no cotidiano escolar, entretanto, no Projeto de lei em debate, outras práticas avaliativas tornam-se mais significativas para intervir no processo de melhoria da qualidade na Educação. Observa-se que a base para o debate sobre a qualidade educacional se desenvolve a partir de modelo pautado nos testes estandarizados e na comparação dos dados estatísticos obtidos, entre as diferentes escolas em território nacional. Assim sendo, as perspectivas normativas parecem assegurar a continuidade das práticas meritocráticas no cotidiano escolar.

Para Dubet (2004), o princípio do mérito desempenha um papel fundamental nas sociedades democráticas e republicanas, visto que

A igualdade de oportunidades meritocráticas supõe igualdade de acesso. Nos países ricos e modernos, o princípio meritocrático da igualdade de oportunidades foi progressivamente implantado com o alongamento da escolaridade obrigatória comum e considerável abertura do ensino secundário e superior: na França, por exemplo, quase 100% dos alunos freqüentam o ensino fundamental; quase 70% obtêm o certificado de conclusão do ensino médio e mais de 70% de uma coorte etária está escolarizada aos 20 anos. Dito de outro modo, a igualdade de acesso à escola está quase garantida e constitui um progresso considerável. Contudo, essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. (p.541)

Observa-se que a igualdade pretendida pela escola democrática e republicana só se manifestou mais na oportunidade de acesso dos alunos à escola e menos nas condições de permanência em um processo social e inclusivo. E para que não ocorra uma marginalização no sistema escola, via a avaliação escolar, parece fundamental que os indivíduos mostrem determinadas qualificações para lidar com os conhecimentos escolares, assim como precisam se identificar com a instituição social. Conforme Bourdieu e Passeron (1975), esse processo pode ser explicado, porque

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que fossem preferidos a todos os outros. (p.171)

Significa que as “provas” trazem significados que permitem aos agentes sociais a se situarem em um espaço social. Assim sendo, representam instrumentos pedagógicos que fazem parte de conjunto de práticas docentes e se constituem em relações de poder dentro de uma sala de aula. Assim, pode-se entender como se cria um *capital cultural* institucionalizado (Bourdieu, 1997) em que a universalização da escola possibilitou o acesso a uma difusão democrática do conhecimento, e da mesma forma, permitiu que se formassem hierarquias sociais fundadas nas lógicas da distinção social

Essas concepções parecem fundamentar também as lógicas do PNE, pois no decorrer do texto oficial, se assegura que a qualidade do ensino básico será analisada a partir de indicadores de rendimento escolar referentes ao desempenho dos estudantes em “exames”. Esse processo inclui a elaboração e a divulgação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Convém elucidar que o uso de “indicadores” já se mostra como uma tendência nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2004 , período que em que se deu intensa divulgação sobre o Projeto Político Pedagógico, como uma expressão significativa sobre a organização administrativa e pedagógica das escolas. Ocasão também que surgiram os conselhos escolares, sob a orientação dos princípios democráticos.

No documento “Indicadores da Qualidade na Educação” (op.cit), observa-se que o debate sobre a avaliação se insere a partir de algumas dimensões que podem auxiliar a escola na reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois se constituem como sinalizadores que “foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola” (p.5) .

Conforme essas orientações oficiais, questionamentos importantes na escola devem ser desenvolvidos com o auxílio de toda comunidade escolar, a partir de reuniões frequentes, em que se considerem as seguintes dimensões: 1. Ambiente educativo, espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores; 2. Prática pedagógica, considerando o desejo e a forma como os alunos aprendem; 3. Avaliação, como processo; 4. Gestão escolar democrática, com a intensa participação dos atores sociais; 5. Formação e condições de trabalho dos professores, expresso no Projeto Político Pedagógico; 6. Ambiente físico escolar; 7. Acesso, permanência e sucesso na escola.

Nota-se que essas dimensões parecem voltadas mais para a mobilização de diferentes atores sociais, nas quais se compõem um processo de envolvimento pleno de professores, pais, funcionários e, principalmente, dos alunos. Significava, na ocasião, também a disseminação de concepções de fácil compreensão das finalidades da escola para todos.

Parece que essa sugestão sobre “indicadores” sofreu algumas transformações conceituais na elaboração do Projeto do Plano Nacional de Educação (2011-2020), uma vez que ao invés de uma “democracia participativa”, presente ainda no documento no Ministério da Educação (MEC), a

proposta atual do PNE vislumbra, preferencialmente, a “pedagogia de exames”, mostrando uma sobreposição em relação à avaliação institucional, do documento oficial.

Para Sobrinho e Balzan (2011), ao descreverem a avaliação institucional que ocorreu na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é comum a ausência de projetos institucionais nas diferentes instâncias escolares, seja do ensino fundamental, do ensino médio, como no ensino superior, visto que a avaliação institucional exige a utilização de um determinado tipo de procedimento que consiga articular as prioridades pedagógicas e administrativas.

Segundo os autores, essa prática avaliativa se estabelece como um recurso importante para a escola discutir amplamente suas concepções, princípios, objetivos, limites e alcances, metodologias e estratégias de ação. Ela requer a possibilidade de estabelecer às prioridades, as avaliações e os meios para ações sistemáticas que ajudem a compreender melhor o processo escolar. Entretanto, os autores alertam que esse processo, necessita de ações consistentes que possam ser implementadas em um determinado período, não inferior a dois anos.

Da mesma forma, a avaliação institucional exige a combinação de procedimentos metodológicos e qualitativos, com ênfase nestes últimos, bem como a elaboração de relatórios que mostrem as questões suscitadas e o cotejo das respectivas análises, que possam compor um documento de auto-avaliação. Para isso, é necessário o processo de participação dos atores sociais, por meio de um roteiro flexível, com orientações gerais e comuns, atendendo as especificidades e assegurando certa homogeneidade ao procedimento.

Verifica-se que essa prática avaliativa pode se mostrar como um instrumento importante para gestão administrativa e pedagógica de diferentes instâncias educacionais, entretanto não é um simples de realizá-la e nem de tão fácil entendimento para alguns atores sociais, envolvidos na sua elaboração. Nesse sentido, as propostas sugeridas pelo PNE precisam ser analisadas quanto a sua objetividade e praticidade na comunidade escolar.

Significa que as propostas trazidas pelo Projeto do Plano Nacional de Educação, em especial, para avaliação do processo ensino e aprendizagem, poderão não representar possibilidades de mudanças significativas no cotidiano escolar e na apropriação do conhecimento pelos alunos das escolas públicas, em determinadas regiões do território nacional, uma vez que o processo exige conhecimentos metodológicos bem específicos e sofisticados, como por exemplo, interpretações baseadas em estatísticas. Isso, possivelmente, não poderá ser viabilizado em algumas escolas, considerando a peculiaridades das formações dos docentes, que administrarão o processo.

Nesse sentido, os indicadores previstos no art. 11 do Projeto de Lei, analisado nesse estudo, considerando tanto o rendimento escolar quanto a avaliação institucional, pouco poderão se expressar como interpretações que revelam aspectos sobre a qualidade de ensino de determinadas realidades escolares.

Para Santos (2010), é justamente a presença de duas vertentes nos documentos oficiais, uma ligada ao projeto dos educadores críticos e a outra a corrente economicista, que criam uma forma de “bricolagem”, ou uma apropriação com múltiplas influências, sobre as concepções de docentes, especialistas da educação ou grupos sociais. Esse processo, ainda para a autora (op.cit), inspirada nos estudos de Stephen Ball, está ligado na maneira como as políticas nacionais estão correlacionadas com um processo constante de transferências parciais das ideias de distintos contextos, considerando que esse empréstimo pode garantir a melhoria das abordagens locais. Assim, a incorporação de diferentes compreensões funciona como um investimento sob a perspectiva de uma tendência pedagógica, ainda que fragmentada.

Isso justifica a associação da gestão democrática, bem como do trabalho participativo, orientada pela avaliação institucional, com o viés economicista, esse modelo centrado nos desempenhos dos alunos, presente nos exames. Dessa forma, a ideia de participação, pautado no pilar da democracia, passa ser “coerente” com as propostas de descentralização derivadas dos postulados empresariais, melhor dizendo, formas de gerenciamento, como uma perspectiva de ganho econômico e cooptação das ideias já previamente assumidas.

Essa é uma nova lógica para a formação docente, pois favorece a “cultura do desempenho” e mudanças na forma tradicional de relação do Estado com os professores, em especial, das escolas públicas, pois são seus alunos que participam das avaliações externas, como a Prova Brasil . Compreende assim, que o centro da política está no desempenho individual do professor, porque importa para a avaliação sistemática, o domínio de determinados conhecimentos pré-determinados pelas instâncias administrativas e na capacidade de ensiná-los. Dessa forma, a supervisão das escolas públicas se dá por meio de acordos temporários, em que as políticas educacionais parecem garantir o monitoramento das escolas, com a avaliação escolar.

Nesse sentido, os indicadores se mostram como uma política de gestão em que se dá o fortalecimento de banco de dados sobre as escolas e os professores. Isso denota que a avaliação deixa de ser uma questão acadêmica ou pedagógica, pois os critérios são retirados das concepções empresariais, tendo mais relevância os “produtos” do que os processos vividos pelos alunos.

Essas transformações no cotidiano escolar expressam uma forma de “privatização” dos saberes docentes, porque compreende a tentativa das lógicas empresariais interferir no sentido público da Educação. Como exemplo, vale trazer a baila o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Esta forma de avaliação para o ensino básico estabeleceu relações decisivas que possibilitaram explicitar a contradição detectada no cotidiano escolar dos professores, pois a prova, como forma de avaliação, ideário clássico de exigência hierarquizada do ensino tradicional, é reforçada por meio de uma avaliação generalizante para toda a esfera pública de ensino, e que, ao mesmo tempo, compartilha também da prática de avaliação formativa no cotidiano escolar.

Para essa concepção, é importante a coleta de informação sobre a aprendizagem dos alunos por meio de “uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até as mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras formas de interação pedagógica” (Afonso, 2000, p.38). Esta modalidade se pauta em uma perspectiva democrática diferenciada daquela defendida pela meritocrática, pois prevê uma série de medidas educacionais fortemente promotoras de uma escolaridade básica bem sucedida para todos os grupos sociais. Significa que se cria para o Estado e Escola a obrigatoriedade de realizar formas de compensação educativa.

Já a avaliação somativa, se guia na técnica da certificação, por meio de testes, para medir com pretensa objetividade um nível determinado de qualificação. Esta concepção está ligada ao modo de produção capitalista em que se verifica como a força de trabalho se reproduz na quantidade e com as qualificações requeridas pelo aparelho de produção, bem como pelo prestígio social dos títulos adquiridos por meio das provas especiais, e reforçadas pela possibilidade desses mesmos títulos se transformarem em vantagens econômicas. Justamente esse modelo parece ser importante para avaliar a qualidade da educação no Art. 11 do PNE, porque há a ênfase nos resultados obtidos nos sistemas de avaliações externas.

Importar destacar que essa concepção pode apenas confirmar as análises de alguns professores sobre o rendimento insatisfatório de seus alunos. Tal concepção tem proporcionado o entendimento para os professores de que possui uma precária formação e, conseqüentemente, o desempenho profissional, que vem sendo atribuída à responsabilidade pelos baixos índices de escolarização dos estudantes.

Analisando a relação das provas externas e os impactos desse tipo de avaliação em uma rede municipal, levando-se em conta à comparação de indivíduos e grupos, percebe-se que são criadas hierarquias que podem transformar-se em poderosos instrumentos de poder. As conseqüências negativas de determinadas políticas de avaliação poderão ser ainda graves com a divulgação dos rankings, pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação.

Isso conduz a análise sobre qual é o parâmetro mais apropriado para medir o sucesso de um determinado sistema de ensino, pois cada rede municipal criará formas, bem específicas, para lidar com as avaliações externas, como no caso da cidade do Rio de Janeiro, que vem produzindo materiais didáticos, como os Cadernos Pedagógicos, bem como constituiu um sistema de avaliação da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, criando mais uma modalidade de avaliação de larga escala: a Prova Rio , elaborada pela equipe da Secretaria de Educação. Esses instrumentos objetivam obter melhor desempenho dos alunos nos exames oriundos das avaliações nacionais.

Os possíveis impactos das políticas públicas de avaliação no cotidiano escolar: a “fabricação” de materiais didáticos e o declínio da autonomia docente

Convém ressaltar que o Caderno Pedagógico, que serve de orientação às atividades de alunos e professores. Esse material didático surgiu como uma alternativa pedagógica para lidar com um elevado número de alunos que não se apropriaram plenamente do processo de leitura e escrita, pois a rede municipal contava, no início do ano de 2008, com 28.000 alunos incapazes de ler ou entender frases curtas. Considerados como “analfabetos funcionais”, a proposta se constituiu como “reforço escolar estruturado” para realfabetizar os estudantes. Nesse sentido, o material aparece para estruturar a rotina e o ambiente da sala de aula, bem como lidar com os problemas de desempenho dos alunos nas áreas de Português, Matemática e Ciências.

Para essa Secretaria de Educação, os cadernos pedagógicos representam a possibilidade de melhoria do ensino e sua elaboração conta com a participação dos professores regentes, da equipe da Secretaria e por consultorias de professores das instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC). Esses materiais são impressos de forma horizontal, como os tradicionais cadernos “deitados” de caligrafia. Assim, eles também se mostram como uma possibilidade de estudo sobre os sentidos políticos, pedagógicos e institucionais às práticas escolares. Assim sendo, é importante indagar: Em que bases se dão as condições do trabalho docente?

Muito se fala da autonomia da escola e do espaço que ela deve ter para encontrar o próprio caminho rumo a um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Entretanto, a autonomia que vem sendo referendada nos documentos oficiais das políticas públicas na Educação não se refere à autonomia do professor, mas à autonomia da escola, de uma forma em que se dá à equipe de dirigentes um destaque maior. Isso pode ser percebido no foco em que as avaliações privilegiam mais a divulgação dos resultados de uma determinada escola e não ao processo individual de aprendizagem dos alunos.

Esta autonomia, no entanto, não atinge a prática docente, porque, neste processo deixa-se de lado o principal protagonista da escola – o professor. O que pensa? De onde veio? Que formas de trabalhar cria cotidianamente sua prática? Em que acerta? Em que erra? Em que pode determinar? Perguntas que não entram em cena na criação das políticas públicas da Educação, mas quando se fala de uma escola em que caibam todos, alude-se também a um lugar que comporte diferentes tipos de saberes, inclusive dos professores.

Tem-se tomado do professor seu espaço de decisões. A autonomia desse profissional tem sido muito sacrificada, por um festival de reformas que, a cada dia, se modificam. A cada ocasião, há uma lei, uma regulamentação e fica difícil absorvê-los em tempo hábil. O que o professor faz de sua escola, como ele pensa, como ele conduz seu processo de trabalho na prática? Assim, não é

investigado o “como” é equacionado na sala de aula. Essas reformas não são discutidas com o envolvimento docente. E resultam em algo que é básico para os docentes: o que não se faz com o professor, pode-se fazer contra ele. Sem a inclusão do professor realiza-se uma reforma educacional, mas não uma inovação no cotidiano escolar.

Para tanto é imprescindível repensar o papel das políticas educacionais, já que esta não se reduz a uma simples aplicação no cotidiano escolar. Para Valle (1997) é fundamental a importância de argumentar em favor da escola pública, visto que a autonomia sempre foi uma das temáticas das lutas dos professores que lá militam, pois as histórias desses atores sociais mostram que se priorizou o domínio privado na constituição da educação pública, mais intensa a partir da década de 1990. Isso nos conduz a outra indagação: Sendo a avaliação externa mais uma estratégia que objetiva a melhoria da qualidade de Educação, isso não corresponderia ao financiamento do saber, por meio de “mercantilização” ou a uma privatização do saber docente?

É justamente Valle (op.cit) que alerta sobre os sentidos esse processo de descaso da autonomia docente, pois conforme a autora

E, com efeito, a instrução só se faz ‘direito’, e só se faz dever da esfera pública, em virtude de um sentido de que nenhum estado, até aqui, pôde integralmente se revestir. Da educação dita ‘pública’, os profissionais que a ela se dedicam teriam muito a se orgulhar, porque ela dá testemunho de uma luta constante para adequar sua tarefa às exigências do bem comum; mas se eles também a repudiam, é porque hoje o ‘público’ perdeu totalmente este sentido, tornando-se sinônimo de um espaço destituído material e simbolicamente de qualquer competência, de qualquer relevância. E, mais ainda são as autoridades públicas as primeiras a dar mostra do absoluto descaso a que foi relegado. (p.107)

Cabe ressaltar que as concepções trazidas pelas reformas educacionais nem sempre são levadas à prática tal como foram planejadas e, à medida que são transformadas em prática social ou profissional, surgem outras, algumas vezes contraditórias ao que foi previsto pelas políticas oficiais. Esse aspecto pode ser melhor entendido nos depoimentos dos professores que informam que utilizam de táticas que favoreçam o êxito de seus alunos nas avaliações externas, como por exemplo, treiná-las anteriormente com os estudantes.

Essas práticas podem favorecer um movimento de abandono de uma determinada concepção teórica vivenciada pelos professores, deixando suas práticas alijadas de uma nova discussão sobre o conhecimento e, na opinião dos professores, impondo outras.

Nesse sentido, é importante retomar a reflexão sobre a importância das apropriações sobre as políticas públicas oficiais da Educação. É sabido que tais propostas são apresentadas como soluções ao ato de educar, restringindo os professores a meros executores de técnicas ou métodos que correspondem a uma determinada concepção educacional que está em evidência.

Entretanto, os professores possuem concepções próprias, nas quais as informações sobre a realidade são criadas por cada um, portanto à sua maneira. Tais informações possuem um correlato valorativo que poderá conduzir a uma ação comunicável à coletividade. Isto significa a busca dos sentidos das singularidades, propiciando-se a partilha de criações de ideais e conhecimentos. Castoriadis (1987), referindo-se à psicanálise, aponta que “a análise tenta reencontrar no isto individual o que ultrapassa o indivíduo e representa nele o universal” (p. 43). Portanto, essa universalidade compreende sentidos compartilhados por um grupo de indivíduos e não um pensamento dominante ou um modismo pedagógico.

Significa que as sugestões do Plano Nacional de Educação também corre o risco de esbarrar na cultura escolar marcada por transformações durante sua existência.

Dessa forma, percebe-se que o intuito de veicular outras concepções sobre o conhecimento escolar, que supostamente deveriam ampliar o desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, afetar suas práticas, parece negligenciar ou desconsiderar os processos interativos presentes na concepção desses profissionais sobre o que é conhecimento, bem como o peso dessa concepção docente como suporte de suas práticas pedagógicas.

Tem-se claro que oferecer aos professores propostas pedagógicas a serem utilizadas no âmbito escolar, além de redirecionar as práticas docentes por meio das discussões e das atividades apresentadas, sugerem orientações que podem ocultar o desenvolvimento de uma cultura de controle e monitoramento da prática do professor, como no caso das avaliações orientadas pelos indicadores de desempenho escolar.

Com isso pode-se indagar: as ações praticadas pelos docentes são mera reprodução das políticas educacionais? Sabe-se que um professor não cria numa liberdade absoluta sua prática docente, pois uma “sociedade heterômona” pode favorecer a alienação individual e coletiva como tentativa de não propiciar o poder de criação presente nos seres humanos. Para a autora a liberdade pressupõe criação humana, mas esse modo de ser vem sendo sistematicamente ocultado pela tentativa de controle no campo educacional. Assim sendo, o surgimento de “novas” implantações pedagógicas despertam a questão avaliativa por parte dos docentes, isto é, mediante o interesse, o desejo ou uma intenção, tal proposta, poderá conduzir a uma posição de aproximação ou esquivamento. Dessa forma, educar é um “enigma” pois

De que forma a educação é um enigma: e quem já foi professor sabe disso. Algo de absolutamente essencial sempre nos escapa – e o que nos escapa não é nada de irrisório, mas é o que realmente importa, o cerne da educação: o fato de que o indivíduo se constrói a si mesmo, que cada indivíduo necessariamente cria, cria a cada vez, nas palavras de Castoriadis, seu “modo próprio de existência”. E de que essa auto-criação não só admita, mas exija a saída de si, a socialização, as trocas com o mundo – exija, enfim, a educação.

Assim sendo, a repercussão de uma nova proposta avaliativa, se confronta com as posturas políticas já sedimentadas nas escolas e com suas práticas pedagógicas concretas, historicamente construídas. Assim, é preciso atentar para espaços de discussão que buscam situar o professor como indivíduo transformador da realidade, mas, na realidade, impõem limites ao pensar e agir desse profissional. Percebe-se que há momentos em que as formulações oficiais são incorporadas à prática da sala de aula; em outros, tais formulações são possivelmente abandonadas se não apresentam clareza ou não produzem o esperado. Algumas, inclusive, não chegam sequer a ser utilizadas.

Significa que o cotidiano de uma escola mostra que os professores fazem usos de formas próprias de ensinar, isto é, demonstram uma intencionalidade de orientar-se nos momentos, nos quais necessita buscar soluções aos desafios oriundos da docência.

Isso significa a possibilidade de refletir e questionar as concepções oriundas das políticas educacionais diante dos conflitos com os quais se relaciona através da prática, e no caso desse estudo, das avaliativas.

Certamente, a preferência por uma determinada forma de pensar e “educar” será aquela que conforme os resultados apresentados estiverem investidos de sentidos e sejam capazes de suscitar uma decisão importante para a vida e a prática da sala de aula. Essa condição, provavelmente, inclui um desejo de transformar a realidade efetiva de alunos e de si. Para tanto, é necessário que os indivíduos estejam implicados em um contexto em que a liberdade de pensamento viabilize atos resultantes de um processo de reflexão.

Assim, a conquista da autonomia docente pressupõe o desejo de arriscar-se num processo de reflexão sobre seus atos e a prática de modo a propiciar o surgimento de práticas criativas. Essa possibilidade de “deliberar” e da oportunidade de gestar ideias próprias formalizando reflexões sobre o sentido da prática profissional e na convivência em grupo, através de uma atitude de solidariedade e diálogo, pois esse último pressupõe a possibilidade do questionamento de si mesmo, e a construção de sentido pessoal, mas que submetida à apreciação, transforma-se numa construção comum e permanente, podendo concordar, discordar e dar novo sentido, melhor dizendo, a auto-criação.

Dessa forma, os professores especialmente do ensino fundamental, elucidam os motivos de certo “fazer” a um colega ou práticas desenvolvidas por outros, através de encontros em cursos e em reuniões pedagógicas na própria escola. Esses comentários apresentam-se acompanhados de questionamentos sobre a prática profissional, os conhecimentos instituídos e a relevância do contexto social. Isso me remete a pensar que, no ambiente escolar, um professor sinta o desejo de participar ao grupo sobre uma conquista pessoal que não pode deixar de ser tornada pública podendo ser recriada e até rejeitada.

Esse “fazer docente” está relacionado com o uso da liberdade de questionar o instituído, nas suas diferentes apresentações e representações, e da autonomia intelectual conquistadas num processo democrático. Mas, para tal, subentende-se a possibilidade de participação autônoma dos professores num espaço de interação onde a revalorização das práticas sociais reais e concretas, tenha em vista a necessidade de se ampliar os debates acerca das implantações pedagógicas respeitando as diferenças e interesses apresentados pelos professores na criação de procedimentos, meios e fins de concretização de uma proposta educativa.

Entretanto, quando se trata de democracia no cotidiano escolar, é possível perceber, na imposição de certas políticas educacionais, o cerceamento da autonomia do professor. As diferentes instâncias administrativas públicas e oficiais apresentam a “última moda educacional” e a promessa de prodígios no cumprimento de uma determinada teoria ou metodologia. Dessa forma, a educação parece um campo de uma teoria com verdades universais e os atores sociais, objetos de um conhecimento científico com sua essência acabada, sem a influência do mundo social.

No entanto, a realidade parece mostrar que professores não viabilizam essas propostas de forma passiva. Eles articulam de maneira pessoal os saberes, as concepções teóricas e aplicabilidade das mesmas. Assim, pode-se dizer que um processo de criação e o uso da liberdade a cada implementação pedagógica oriundas das políticas oficiais com novas formas de ensinar, ameaçam a liberdade e o espaço público, mas deixa a possibilidade de para que ações inspiradas pelo medo de sucumbir à própria identidade pessoal ou profissional sejam empreendidas. Nesse caso, as ações livres, capazes de questionar as imposições administrativas, são comandadas e levadas a cabo por professores que guardaram intacta sua capacidade de agir e de se indignar.

Isso significa o uso da liberdade a qual fazem das pessoas, seres em construção onde o passado e o presente não estão sujeitos a leis universais, mas a momentos em que se dá a autonomia desenvolvida por meio de questionamentos e sentido para os acontecimentos da própria vida profissional.

Essas reflexões levam a considerar que as políticas pedagógicas públicas e oficiais parecem negar esse caráter criativo dos professores; em sua tentativa de controle e poder, negligenciando a autonomia individual exercida por cada um deles. Portanto, a autoria do ato de ensinar em escolas reais não faz parte dos documentos produzidos por aqueles a quem interessam atribuírem à responsabilidade do fracasso dos estudantes.

Ao se tomar a palavra dos professores, historicamente impedidos de dizer suas ideias acerca de escola, papel do professor e das políticas oficiais. Assim, ao invés de alguém lhes “ensinar” como ensinar melhor, torna-se necessário ouvir esses atores sociais de uma história real, presente no cotidiano da escola pública, no qual lutam para transformá-la em espaço de interação, de conhecimentos, ou saberes, relações afetivas e solidárias.

Assim sendo, a complexidade das práticas avaliativas e docentes, diante das orientações das propostas oficiais, podem ganhar novas dimensões com o reconhecimento de que é importante buscar no cotidiano escolar os modos locais, as expressões, interpretações e reapropriações das normas e modificações pelas suas especificidades. É nesse sentido que se pode ter outra forma de compreensão, para além da simples constatação de despreparo profissional dos professores, a partir dos resultados nas avaliações de desempenho escolar dos alunos das escolas públicas.

Por tudo que foi dito, depreende-se que a análise dos sentidos produzidos por políticas de avaliação, em especial, no Plano Nacional de Educação, e seus impactos pode contribuir para o entendimento da implantação das reformas na Educação, uma vez que as propostas governamentais nem sempre são acolhidas pelo corpo docente, que ora burla, ora silencia, construindo táticas de resistência ao que está sendo implementado. Em outras palavras, a liberdade é uma prática, não uma mera ideia, ou uma intenção, ou uma afirmação.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BOURDIEU, P; Jean-Claude Passeron. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Indicadores da qualidade na educação: Ação Educativa*. Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro, 1987, V. I.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.31, nº 112, p.639-1074, jul-set, 2010.

SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011. 5.ed.

VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

_____. *A concepção filosófica da educação*. In Saúde, Sexo e educação, ano VII, nº 21. Rio de Janeiro: IBRM, 2000.

DESAFIOS DOS GESTORES DE PROGRAMAS ATRAVÉS DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Autor: Indira França – Puc-Rio e Fiocruz – indiraalves@ig.com.br

Coautor: Alicia Bonamino – Puc-Rio – alicia@puc-rio.br

Introdução

Desde 1975, o Brasil passou a utilizar os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) como importante elemento do planejamento da política desse nível de ensino. Atualmente, a política da pós-graduação *stricto sensu* vem sendo regida pelo sexto plano, que tem sua vigência prevista até 2020. Nesse artigo, analisamos as principais características desses planos e dos seus contextos de produção, os problemas identificados na pós-graduação, as diretrizes e metas propostas, e, as mudanças em relação à avaliação, que hoje é um dos elementos que mais influenciam a gestão dos programas. Com base nessa análise, identificamos e cotejamos os desafios postos pelos PNPG para os gestores de cursos de pós-graduação em cada período.

Para o desenvolvimento da análise, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fonte os Planos Nacionais de Pós-Graduação I, II, III, V e VI; textos relativos ao IV PNPG, que não chegou a entrar em vigor; além de documentos oficiais relacionados à elaboração e contextualização desses documentos. Para a análise dos PNPG também foi especialmente útil a literatura relacionada às experiências e políticas na área de gestão do ensino superior e da pós-graduação.

I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975/1979)

O I Plano Nacional de Pós-Graduação do país foi aprovado quando a ditadura militar começava a perder sua legitimidade no Brasil. A insatisfação era fruto tanto da situação econômica, de recessão e inflação crescentes, como do crescimento dos ideais neoliberais no contexto internacional. O governo viu-se obrigado a atenuar a repressão e a buscar o apoio da sociedade civil, adotando o discurso da necessidade de desenvolvimento econômico aliado à distribuição de renda. Nesse contexto, a educação toma lugar de destaque, por ser considerada propulsora do desenvolvimento do país e da ascensão social dos indivíduos (LIRA, 2010; VAROTTO, 2007).

A introdução do I PNPG apontava que as atividades de pós-graduação estavam assumindo uma importância estratégica para o país, na formação de pessoal altamente qualificado. O documento foi constituído de três partes principais: “Análise da Evolução da Pós-Graduação no Brasil”, “Objetivos e Diretrizes Gerais” e “Programas e Metas de Expansão”.

Em “*Análise da evolução da pós-graduação*” é feita a apreciação do processo de

crescimento da pós-graduação e são apontados, como pontos problemáticos, a instabilidade e a fragilidade institucional de suas atividades, que em geral, vinham sendo realizadas por iniciativa de professores e pesquisadores que utilizavam recursos externos ao orçamento das universidades. Estes grupos adotavam procedimentos administrativos próprios, o que gerava conflitos nas universidades e falta de controle no nível federal. Diante desse quadro, o plano alertava para a necessidade de planejamento e articulação dessas atividades, a fim de se superar os principais problemas diagnosticados, relativos à instabilidade das atividades de pós-graduação, ao baixo desempenho dos cursos e ao seu crescimento insuficiente e concentrado nas grandes capitais.

Assim, na seção “*Objetivos e diretrizes gerais*” determinou-se que caberia à pós-graduação formar professores para o magistério universitário, formar pesquisadores para o trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado para o mercado de trabalho. Para isso, foram eleitas três diretrizes que orientariam as iniciativas: institucionalizar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos e planejar sua expansão. O plano conceitua cada diretriz e as medidas a serem tomadas em cada nível institucional, determinando o prazo de cinco anos para a implantação das mesmas. A partir desse momento, termos como “racionalidade administrativa”, “informações estatísticas”, “elaboração de projetos”, entre outros, estarão diretamente relacionados com a gestão dos cursos e programas.

Em “*Programas e Metas de Expansão*”, foram definidas as linhas gerais de expansão projetadas para o quinquênio 1975/1979, determinando-se como meta a titulação de 16.800 mestres e 1.400 doutores no período e a ampliação da capacidade de atendimento de 7.000 para 11.700 vagas anuais de mestrado e de 500 para 1.200 vagas anuais de doutorado. Para isso, o governo propôs três programas interdependentes: (1) concessão de bolsas de estudo para alunos em tempo integral, (2) programas institucionais de capacitação de docentes e (3) admissão de docentes de maneira regular e programada pelas instituições. Esses três programas, apesar de independentes, demarcam aspectos políticos importantes para a pós-graduação, que, nos anos seguintes passou por uma fase de consolidação e expansão (SAVIANI, 2000).

II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982/1985)

No início da década de 80, o país enfrentava um período de recessão em virtude do enfraquecimento do modelo econômico do regime militar, estando em transição entre o regime autoritário e o regime democrático, com a revogação do Ato Institucional 05 (1978), a aprovação da Lei da Anistia (1979) e o fim do bipartidarismo (1980).

O II PNPG foi implantado nesse período e manteve como objetivo da pós-graduação a formação de recursos humanos especializados, mas focou as orientações na busca da qualidade, por meio de racionalização do uso dos recursos e do aprimoramento da avaliação (SANTOS e

AZEVEDO, 2009). O segundo plano foi bem mais modesto que o primeiro em seus objetivos e diretrizes, e não apresentou nenhum programa governamental de apoio à pós-graduação ou meta de crescimento a ser alcançada. O foco de todo o documento foi a qualidade, passando a mensagem de que era preciso tornar mais eficiente o sistema já existente.

O documento constata problemas estruturais que persistiam nos cursos *stricto sensu*, como a dependência de recursos extraorçamentários, a instabilidade empregatícia, a irregularidade dos financiamentos, a escassez de técnicos e de pessoal de apoio, o número insatisfatório de professores para as atividades de pesquisa, ensino e orientação, entre outros. Diante disso, a flexibilização da formação e a exigência de qualidade aparecem como solução. Segundo o plano, não necessariamente o mestrado e o doutorado eram as únicas formas de capacitar o magistério, sendo igualmente importante, em algumas áreas, a atualização do corpo docente em cursos de aperfeiçoamento e especialização, a leitura dos periódicos especializados, a participação em eventos científicos e a elaboração de textos para publicação.

Certamente, essa flexibilização da exigência de formação estava relacionada à conjuntura de crise econômica e à escassez de recursos que o país atravessava. Em congruência com esse contexto, também foi abordado o tema da qualidade que, segundo o texto, vinha diminuindo em função da expansão quantitativa do sistema. Assim, indicava-se a responsabilidade das instituições governamentais, especialmente as agências, de criar e manter condições essenciais para a produção acadêmica e cobrar sua efetiva realização. Naquele momento, a avaliação dos cursos de pós-graduação realizada pela Capes, instituída desde 1976 como objetivo gerar parâmetros para orientar a distribuição de bolsas de estudo, ainda não tinha a dimensão dos dias atuais.

Foram definidas três prioridades para a pós-graduação: a busca da qualidade, a adequação do sistema às necessidades do país e a coordenação das ações das diferentes instâncias governamentais. Para aumentar a qualidade do sistema de pós-graduação seria necessário fazer um acompanhamento mais eficaz dos recursos, bem como aperfeiçoar os sistemas de informação e avaliação, além de apoiar o que for considerado “bom e promissor”.

III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986/1989)

Em 1986, no governo de José Sarney, foi publicado o III PNPG. O Brasil entrava na terceira etapa da transição democrática, na qual os militares deixavam de deter o papel principal no processo, sendo substituídos pelos políticos civis com a participação dos setores organizados da sociedade (KINZO, 2001). A Capes consultou a comunidade científica para a elaboração do documento, que expressava o desejo de conquista da autonomia nacional vigente no período, e acrescentou aos objetivos dos planos anteriores a necessidade de institucionalização e ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) e ao setor produtivo.

Ao analisar a evolução e situação da pós-graduação, o plano constata uma significativa evolução no período 1975-1985, mas também a persistência de problemas como: baixa produtividade, heterogeneidade em relação a áreas de conhecimento e regiões do país, carência de pesquisadores com formação interdisciplinar, elevado tempo médio de titulação. Com o intuito de fazer face a essa realidade, foram apresentadas medidas para a expansão da base científica nacional, que envolviam manutenção da qualidade dos cursos considerados bons e excelentes pela Capes, investimentos para melhoria da produtividade, consolidação dos cursos bons e aperfeiçoamento dos cursos que apresentassem problemas, estímulo à abertura de doutorados e à criação de novos programas de mestrado, aperfeiçoamento e expansão do sistema de bolsas de estudo, fomento à capacitação no exterior e melhoria de infraestrutura para as atividades de pós-graduação nas universidades.

As diretrizes gerais do documento faziam menção à necessidade de estimular as atividades de investigação científica e tecnológica, de consolidar as instituições universitárias e de pós-graduação; de garantir recursos para a infraestrutura e o financiamento de projetos de pesquisa e também da participação da comunidade científica na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação, além de estimular a diversidade de concepções e organizações e de assegurar condições ao estudante-bolsista para se dedicar integralmente à pós-graduação.

O III PNPG traz ainda um tópico destinado apenas às estratégias a serem seguidas pelos vários órgãos e instituições que compõem o SNPG para o alcance dos objetivos apresentados, entre as quais: o aperfeiçoamento do sistema de avaliação da pós-graduação e das ações de fomento; a promoção de maior interação entre graduação/pós-graduação/programas e centros de pesquisa; melhoria do financiamento de bolsas, revistas científicas e aquisição de periódicos; e ainda apoio aos grupos emergentes de pesquisa, aos mestrados de bom nível, à criação de cursos de doutorado e de novos programas, e à formação de recursos humanos na Amazônia. Sobre o sistema de avaliação, o documento ressalta que houve evolução positiva dos cursos desde o início das avaliações. Nesse período, os conceitos eram dados em virtude de critérios qualitativos e quantitativos, se apoiando, principalmente, em relatórios anuais enviados à Capes e relatórios de visitas procedidas por especialistas.

Diante das metas e diretrizes apresentadas, é possível observar que a proposta do III PNPG tem um tom mais propositivo que o plano anterior, pois, com o avanço da transição democrática e o desejo de construção de um novo modelo de país, a pós-graduação cumpriria um importante papel de formação de recursos humanos para o desenvolvimento científico e tecnológico. Todas as medidas indicadas no III PNPG, relativas à expansão da base científica nacional, às atividades de investigação científica e tecnológica e ao aperfeiçoamento do sistema de avaliação e de fomento foram de fundamental importância para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e

contribuíram para seu aprimoramento.

IV Plano Nacional de Pós-Graduação (plano não oficializado)

Ao longo dos anos 90, e até meados dos anos 2000, não houve a formalização de um novo plano nos moldes dos anteriores. Apesar disso, a pós-graduação brasileira atravessou um período de mudanças significativas em suas políticas, influenciada pelo contexto de Reforma do Estado brasileiro. Com a redemocratização, o Brasil recuperou suas bases federativas e, ao longo dos anos 90, implantou um extensivo programa de descentralização, apoiado pela população, pelos movimentos sociais e pelos organismos internacionais que associavam o federalismo e a descentralização à negação do autoritarismo e da centralização deixada pela ditadura militar. Somado a isso, em virtude do contexto internacional de globalização e neoliberalismo, ganhou força um discurso que defendia que o problema da educação não era de ordem quantitativa (de vagas, recursos etc.), mas, sim, de ordem qualitativa (má aplicação dos recursos financeiros, ineficiência etc.). Ao longo da década de 90, portanto, essas ideias começaram a ser implementadas, possibilitando o processo de Reforma do Estado, que tinha como características a descentralização da administração e a instalação de mecanismos de controle por parte do governo federal. (CASTRO e MENEZES, 2002).

No que se refere às políticas educacionais, houve o fortalecimento de diretrizes relacionadas à gestão democrática, à descentralização de recursos, à autonomia dos gestores e à avaliação do ensino. No âmbito da pós-graduação, ao longo dos anos 90, a Capes promoveu discussões para a construção do IV PNPG. A maior parte dos debates ocorreu durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e girou em torno de dois princípios básicos: autonomia institucional e flexibilização. Esses princípios estavam alinhados com o contexto político da reforma, que defendia a descentralização e diminuição da participação da União na gestão do ensino, e indicava que a universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação. A flexibilização era identificada na preocupação com o tempo de titulação do aluno e apoio a novos tipos de mestrados, como os interdisciplinares e os profissionais. Documentos gerados ao longo do processo apontaram lacunas no sistema, entre as quais se destacavam: a perda de quadros atuantes da pós-graduação, a infraestrutura insuficiente e a permanência do desequilíbrio da oferta de cursos entre as regiões brasileiras e entre as diferentes áreas do conhecimento (SANTOS e AZEVEDO; 2009; BRASIL, 2010).

Assim, num período em que não houve vigência formal de um PNPG, muitas ações foram implantadas pela Capes, entre elas: a instituição de comissão de bolsas para estabelecer critérios de concessão e acompanhar o desempenho do bolsista; a determinação de um prazo máximo de vigência da bolsa e a inclusão de um tempo médio de titulação na avaliação; regulamentação dos

mestrados profissionais, novas formatações de cursos de pós-graduação (cursos em rede ou em caráter interinstitucional), ampliação da cooperação internacional, criação do Portal de Periódicos da Capes, entre outras (SANTANA e MARTINS, 2012). Todas essas mudanças foram determinantes em relação à consolidação e ao aprimoramento do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Foi ainda nesse período que a Capes formulou um novo paradigma de avaliação, introduzido para o biênio 1996/1997, no qual o foco da política deixou de ser a docência e passou a ser a pesquisa e a produção científica. Esse novo modelo preservou a autoridade dos comitês (avaliação por pares) e adotou um conjunto de indicadores e regras mais claros a serem observados.

V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG – 2005/2010)

Em 2003, Lula, representante da oposição pelo Partido dos Trabalhadores, foi eleito presidente e iniciou um governo que deu seguimento à política econômica de estabilidade de FHC, buscando aliá-la à retomada do crescimento do país, à redução da pobreza e à diminuição da desigualdade social. Ainda em seu primeiro ano de mandato, nomeou uma Comissão Mista CAPES/CNPq, encarregada de elaborar o documento que serviu de base para o V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG), que vigorou de 2005 a 2010.

O referido plano aponta a responsabilidade da União em relação à pós-graduação e indica a Capes como órgão responsável por coordenar a política desse nível de ensino, exercendo função normalizadora e avaliadora, de modo a garantir um padrão nacional de excelência. Além disso, pela primeira vez um PNPG indica a responsabilidade da pós-graduação em relação à educação básica e à formação de seus docentes, sublinhando a importância de uma educação básica forte, qualificada, equânime e democrática para que exista uma pós-graduação consequente com o princípio da igualdade de oportunidades. Trata-se de uma mudança importante em termos de objetivos do sistema de pós e também de responsabilidades da Capes.

Na análise do contexto da pós-graduação do V PNPG, os dados mostram que o sistema cresceu em número de cursos, número de alunos matriculados e titulados, em todas as regiões do país e em todas as áreas de conhecimento. Todavia, os desequilíbrios regionais persistem e nosso sistema ainda é pequeno quando comparado a países desenvolvidos e países competidores em áreas da política industrial brasileira. Em consequência, o V PNPG definiu como objetivo principal o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Para alcançá-lo, estabeleceu seis principais diretrizes: estabilidade e indução, estratégias para melhoria do sistema, financiamento e sustentabilidade, novos modelos, políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior e, avaliação e qualidade. A estabilidade refere-se à manutenção do ritmo de crescimento do

sistema e a indução a ações que visam reduzir as diferenças regionais, intra-regionais e entre estados.

Algumas estratégias foram determinadas: elaboração de programas específicos pelas agências de fomento objetivando solucionar diferentes tipos de assimetrias; diversificação do sistema, com novos modelos para a pós-graduação (novos tipos de mestrado, cooperação interinstitucional, expansão de bolsa para estágio, educação à distância); e ainda políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior. Por fim, aponta-se que a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência de resultados, dando ênfase à produtividade dos docentes e discentes. Cabe destacar que, nesse item, há sugestão de diversificação do sistema de avaliação e introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas, como livros, patentes e tecnologias.

Em seguida, o V PNPG calcula três diferentes cenários de crescimento para a pós-graduação, baseado nas séries históricas existentes e, a partir disso, apresenta metas e o orçamento necessário para a implementação do plano no período de 2005-2010. É apontada, ainda, a necessidade de uma ação indutiva para a pós-graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, com crescimento do investimento e do número de professores. O mesmo esforço deverá ser feito em relação à superação das assimetrias intra-regionais. Determinou-se que, em 2010, o Brasil estivesse formando mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres, com acréscimo de 108% no número de titulados em Engenharias & Ciências da Computação e 82% em Ciências Agrárias.

O texto sinaliza e destaca o papel das agências em relação à pós-graduação, assim como das Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia e fundações de apoio, especialmente a FINEP, por ser gestora dos fundos setoriais. Também menciona as empresas estatais como um importante apoio no próprio financiamento da pós-graduação nacional. O Estado, portanto, está presente em todas as opções de financiamento da pós-graduação.

A avaliação também tem papel de destaque na pós-graduação, pois o V PNPG a relaciona diretamente a qualidade e excelência de resultados dos programas, indicando a necessidade de preservação e fortalecimento do sistema de avaliações periódicas que considerem o impacto de sua produção científica e tecnológica para o setor econômico, industrial e social.

VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2010-2020)

Ainda no governo Lula (2010), a Capes aprova o atual Plano Nacional de Pós-Graduação, divulgado no primeiro ano de atuação de sua sucessora, Dilma Rousseff, em julho de 2011. O contexto político e econômico brasileiro do período é favorável, pois nesse começo da segunda década do século XXI, o Brasil se afirma como potência emergente, ao lado de China, Rússia, Índia

e África do Sul. O documento reflete o clima de otimismo, trabalhando com a perspectiva de o Brasil tornar-se a quinta economia mundial durante seu período de vigência (2010 a 2020).

Com tamanho e período de vigência maiores, o VI PNPG denota um esforço da Capes em estabelecer objetivos de mais longo prazo para a pós-graduação nacional, relacionando-os aos grandes temas nacionais, ancorando-os em projeções para a próxima década e articulando esse nível de ensino à educação básica e à graduação. A introdução do VI PNPG aborda o fato de que o país entrou no século XXI como uma nova potência emergente e com um contexto favorável que inclui: desenvolvimento do setor agrário, descoberta do pré-sal, mudança da curva demográfica (queda de natalidade), queda do êxodo rural, mobilidade social. Diante disso os demógrafos consideram que vislumbramos uma “janela de oportunidades”, com possibilidades reais de pagarmos nossa dívida social e criarmos uma sociedade de bem-estar.

Analisando dados relativos à situação atual da pós-graduação, é reforçada a ideia de que a pós-graduação está diretamente ligada aos níveis anteriores de ensino, dos quais provêm seus alunos. Constata-se que a oferta de candidatos à pós-graduação no país ainda é baixa e que a formação pós-graduada é longa e tardia. Diante disso, o plano recomenda que a educação básica seja objeto de estudo e de propostas do SNPG, e que a formação especializada deve ser revertida para patamares etários mais baixos. Em relação à evolução dos números de cursos, discentes e docentes, observa-se que o sistema evoluiu no que diz respeito ao número de cursos recomendados pela Capes e teve notável incremento no número de titulados. Entretanto, para se atingir metas compatíveis com as nações avançadas, o sistema ainda deve ser fortemente expandido.

O VI PNPG faz projeções de crescimento da pós-graduação brasileira e estabelece duas grandes metas para 2020: (a) aumentar o número de doutores, na faixa etária de 25 aos 64 anos, dos atuais 1,4 por mil habitantes para 2,8; e (b) ter uma titulação anual de 19.000 doutores, 57.000 mestres e 6.000 mestres profissionais.

Em relação ao sistema de avaliação, o sexto plano elegeu a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento como princípios que nortearão a avaliação na próxima década. Também abordou importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação. A Capes considera que há um grande potencial científico nessa área e indica que o carro-chefe do sistema devem ser as experiências Interdisciplinares em programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa.

Recorrente desde o primeiro PNPG, o problema das assimetrias também foi abordado nesse plano, que utilizou como parâmetro a distribuição geográfica por mesorregião para agregar precisão ao diagnóstico. Embora o documento reconheça ter havido alguns avanços, aponta ser necessário adotar diretrizes específicas para o equacionamento do problema, como: indução de programas em áreas de interesse nacional (especialmente Amazônia e o Mar); estímulo a centros de excelência e redes de pesquisa para formação regional; atração e fixação de pessoal qualificado nas regiões

necessitadas e adoção de mecanismos para corrigir distorções existentes (BRASIL, 2010).

Em relação ao papel da pós-graduação na formação de recursos humanos, destacou-se a necessidade de formar pessoal altamente qualificado para as empresas e para os programas nacionais. Um histórico demonstra que desde o seu início até a atualidade há insuficiente articulação entre as empresas e as instituições de ciência e tecnologia no Brasil e são apontados caminhos para reversão do quadro, entre os quais: melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; criar novas formas de inserção no mercado de trabalho; estimular a inserção de mestres e doutores nas empresas; promover uma agenda acadêmica para apoiar os processos de inovação no parque industrial do país; e apoiar iniciativas na pós-graduação que contemple uma melhor integração entre universidades, governo e empresas. E em relação à formação de pessoal para os programas nacionais, reforça-se a ideia de que o principal desafio do país, na próxima década, será preparar pessoal qualificado e elevar o nível educacional da população, para atender demandas nas áreas de: energia, meio ambiente, defesa, transporte, produção de alimentos, biodiversidade, crescimento populacional, monitoramento meteorológico, utilização de recursos hídricos, e desenvolvimento de produtos e serviços.

Ao tratar do tema da internacionalização da pós-graduação, é feito um diagnóstico positivo do aumento da presença internacional da Ciência e Tecnologia brasileira. Com entendimento de que se deve buscar a excelência e evitar a endogenia, o plano sugere: envio de mais doutorandos ao exterior, estímulo à atração de alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros e o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras.

No tópico sobre financiamento da pós-graduação, o VI PNPG recomenda que haja aumento do percentual do PIB e do percentual privado investido em C,T&I; adoção de agenda estratégica nacional para proporcionar robustez aos investimentos; maior flexibilização no uso dos recursos e diminuição dos entraves burocráticos entre os setores acadêmico e empresarial. O texto também trata do tema da indução, introduzido no plano anterior. A mudança altera significativamente a relação governo-academia e o plano chega à conclusão que as ações induzidas têm sido eficientes e que devem ser continuadas.

Por fim, conclui que, para que o SNPG cumpra o seu papel, será necessário aumentar a interação entre as agências, flexibilizar a avaliação e dar maior assistência à educação básica. Por isso o PNPG 2011-2020 se apoia em cinco eixos: (1) expansão da pós-graduação; (2) criação de uma agenda nacional de pesquisa; (3) aperfeiçoamento da avaliação; (4) multi/interdisciplinaridade e (5) apoio a outros níveis de ensino. Indica que a realização desses objetivos demandará a observação das seguintes diretrizes: estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, ênfase nas questões ambientais, garantia do crescimento inercial do SNPG, consideração das características culturais das populações-alvo nos programas, e atenção às atuais gerações de

crianças e jovens, especialmente, nos aspectos de saúde e educação.

Desafios dos gestores de programas e considerações finais

Desde a implantação do primeiro PNPG até o momento, os textos publicados e as discussões (prévias e posteriores) que os suscitam vêm contribuindo com o planejamento, a expansão e a consolidação das atividades de pós-graduação no país. As orientações dos planos variaram em função do contexto histórico em que cada um dos documentos foi gerado e influenciam o papel dos gestores de programas de pós-graduação.

No I PNPG, lançado no período de enfraquecimento do regime militar, fica clara a intenção do governo de coordenar e controlar melhor as atividades de pós-graduação, determinando fontes de financiamento, as atribuições dos diferentes entes do sistema, as metas a serem alcançadas e a necessidade de avaliação. A análise do I PNPG é significativa, pois contextualiza os desafios do gestor de cursos de pós-graduação no início do estabelecimento dessas atividades no Brasil e nos ajuda a compreender melhor questões ainda presentes nos dias atuais. Ao longo do documento, foi possível observar a autonomia como uma característica muito forte dessas atividades, que começaram por iniciativa de docentes e com fontes diferenciadas de recursos. Os gestores dos cursos eram os próprios docentes e a autonomia lhes proporcionava independência e flexibilidade em relação ao governo e à universidade, o que resultava em “procedimentos administrativos próprios”. Se, por um lado, isso era positivo, por outro, não havia estabilidade nos cursos nem tampouco regulamentação, padronização ou qualquer parâmetro de avaliação dos mesmos. O I PNPG introduziu um tipo de racionalidade técnica que, ao longo do tempo, foi capilarizando a pós-graduação e a gestões dos programas. No entanto, mesmo tendo impulsionado o desenvolvimento e a qualidade desse nível de ensino, até hoje essas diretrizes encontram resistências nos gestores e docentes dos programas de pós-graduação, que iniciaram essas atividades de forma tão livre.

O II PNPG, por sua vez, refletiu o momento político e econômico de transição democrática e de crise financeira, limitando-se a orientar as atividades desse nível de ensino no sentido de otimizar os recursos existentes, melhorar a qualidade e flexibilizar as possibilidades de formação. Para os gestores, a principal mensagem é que eles deveriam contribuir para a melhoria da qualidade dos programas, aproveitando de forma mais eficiente os recursos, sob pena de não conseguir verbas para a continuidade das atividades.

Com o avanço da redemocratização e o desenho de novas configurações institucionais no país, o III PNPG teve como objetivo principal institucionalizar e ampliar as atividades de pesquisa e pós-graduação. O documento trata de questões mais fortemente relacionadas ao trabalho dos gestores das instituições, indicando medidas específicas para a institucionalização da pesquisa nas

universidades, a saber: destacar, nos orçamentos das instituições, verbas para a pós-graduação; reestruturar a carreira docente no sentido de valorizar a produção científica; planejar a ampliação dos quadros universitários; institucionalizar a atividade sabática; e, estimular a autoavaliação dos cursos. Trata-se de incumbências que precisam ser realizadas no interior das universidades e sobre as quais os gestores de programas de pós-graduação têm um papel importante. Embora eles não tenham poder de decisão exclusivo sobre orçamentos institucionais ou sobre a ampliação dos quadros docentes, devido ao processo de democratização, cada vez mais vêm sendo abertos espaços para a participação da comunidade acadêmica em conselhos e comissões, e estes, por sua vez, têm maior influência em relação aos rumos da universidade. Diante desse quadro, a atividade de coordenação de cursos ou programas de pós-graduação vai ganhando maior complexidade.

O IV PNPG não chegou a ser publicado, mas de acordo com o contexto político de Reforma do Estado, grandes mudanças foram introduzidas na pós-graduação no período, às quais os gestores de programa tiveram que se adaptar. Entre elas, destacam-se a defesa da descentralização e diminuição da participação da União na gestão do ensino, indicando que a universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação. E também a adoção do novo modelo de avaliação de programas introduzido pela Capes, que passou a ter foco na pesquisa e na produção científica, determinando o tempo médio de titulação dos discentes (Kuenzer e Moraes, 2005).

O V PNPG foi lançado no governo Lula e reafirma o papel do Estado como principal financiador do sistema, sendo a Capes responsável por sua coordenação, articulação e avaliação. Diante da necessidade de fortalecer as bases científicas brasileiras, formar docentes para todos os níveis de ensino e quadros para mercados não acadêmicos, a sugestão foi a diversificação do sistema através da proposição de novos modelos (mestrado profissional, experiências com educação a distância e de cooperação institucional). A avaliação torna-se um elemento norteador do trabalho de gestão dos programas, diante das exigências cada vez mais específicas em relação à produção científica e atenção cada vez maior aos parâmetros da Capes.

Atualmente, está em vigor o VI PNPG, em um momento em que o Brasil atravessa um contexto político e econômico favorável, e tem consciência da necessidade de formar pessoal altamente qualificado para suas demandas de desenvolvimento. O documento faz um apanhado bem detalhado de diversas questões relativas ao SNPG, relacionando-as aos projetos de desenvolvimento do país. Observando as análises e diretrizes ao longo do plano, podemos inferir que os gestores de programas têm uma série de iniciativas a tomar, como o incentivo a experiências interdisciplinares (programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa) e à integração dos programas em redes de pesquisa. Também coloca em tela a pesquisa de questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica e de iniciativas que contemplem uma melhor integração entre universidades,

governo e empresas, além da formação de pessoal para atender às áreas estratégicas do país e a interação com a pesquisa internacional, pelo envio de doutorandos ao exterior, a atração de alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros e a publicação em parceria com instituições estrangeiras.

O Quadro 1 resume e coteja as principais orientações para a gestão dos programas de pós-graduação que podem ser retiradas de cada um dos planos

Quadro I – Comparação dos planos nacionais de pós-graduação (1975-2020)

Quesitos

I PNPG

(1975/1979)

II PNPG

(1982-1985)

III PNPG (1986/1989)

IV PNPG

(não oficializado)

V PNPG

(2005 – 2010)

VI PNPG

(2010 – 2020)

Problemas

SNPG

- Assimetrias regionais e entre áreas no SNPG;
- Baixo desempenho dos cursos;
- Crescimento insuficiente;
- Fragilidade de informações.
- Assimetrias regionais e entre áreas no SNPG;
- Financiamento sem regularidade;
- Escassez de técnicos, pessoal de apoio e professores.
- Assimetrias regionais e entre áreas no SNPG;
- Baixa produtividade;
- Elevado tempo médio de titulação;
- Carência de pesquisadores.

- Assimetrias regionais e entre áreas no SNPG;
- Perda de quadros da pós-graduação;
- Infraestrutura insuficiente.

- Assimetrias regionais e entre áreas no SNPG;
- Desequilíbrio entre matrículas e bolsas;
- Pouca articulação entre as agencias de fomento nacionais e estaduais;
- Poucos recursos para capacitação docente.
- Assimetrias regionais e entre áreas no SNPG;
- Reduzido tamanho do SNPG em comparação com outros países;
- Insuficiência de bolsas de estudo;
- Necessidade de maior articulação entre as agencias de fomento nacionais e estaduais.

Foco do SNPG

Formação de docentes para ensino superior.

Formação de recursos humanos para os setores público e privado.

Desenvolvimento da pesquisa e integração da PG ao SNC&T.

Desenvolvimento científico e tecnológico como meio de articulação à economia internacional;

Introdução do princípio da indução estratégica para superação de problemas da pós,
da Educação Básica

Formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico em áreas estratégicas do país.

Avaliação

1976 – criada a avaliação de cursos pela Capes com o objetivo de gerar parâmetros para orientar a distribuição de bolsas de estudo

Necessidade de aperfeiçoamento dos sistemas de informação e avaliação.

Aumento da porcentagem de cursos bem avaliados pela Capes.

Introdução de novo paradigma de avaliação com foco na pesquisa e na produção científica, com regras e indicadores mais claros.

- Preservação e diversificação do sistema nacional de avaliação;
- Fortalecimento do papel da Capes na avaliação;
- Introdução de itens de avaliação qualitativa.

- Princípio da diversidade de avaliação;
- busca por aperfeiçoamento contínuo do sistema.

Diretrizes Relativas à Gestão dos Programas

- Adequação dos procedimentos autônomos da pós-graduação a uma estrutura hierárquica coordenada pela esfera federal
 - Contribuição para a melhoria da qualidade dos programas, aproveitando de forma mais eficiente os recursos.
 - Destaque às verbas para a PG;
 - Valorização da produção científica docente;
 - Ampliação de quadros com a absorção de egressos;
 - Institucionalização da atividade sabática;
 - Realização da autoavaliação dos cursos
 - Adaptação às exigências de autonomia institucional, à descentralização da gestão e ao novo modelo de avaliação de cursos.
 - Diversificação do sistema através da proposição de novos modelos (mestrado profissional, Ead, cooperação institucional)
 - Atenção cada vez maior aos parâmetros de avaliação da Capes.
- Incentivo à: experiências interdisciplinares,- integração em redes de pesquisa e valorização da pesquisa relativa à melhoria da educação básica;
- Busca de integração de universidades, governo e empresas;
 - Formação de pessoal para atender às áreas estratégicas do país;
 - Interação com a pesquisa internacional.

Observando-se o Quadro 1, é possível constatar a submissão da pós-graduação às orientações do governo federal, por meio de ações indutivas da Capes e do processo de avaliação dos programas, cada vez mais complexo e consistente. Diante disso, a autonomia administrativa e pedagógica que os gestores e docentes de cursos *stricto sensu* gozavam no início dessas atividades fica, a cada dia, mais reduzida, seja por conta das avaliações da Capes, ou pela necessidade de atender cada vez mais demandas, ou ainda pela contingências de uma vida institucional mais democrática e, por consequência, mais “compartilhada”, colocando-se, também, e principalmente, a

necessidade de submissão de projetos a diferentes editais para arrecadação de recursos para os programas. Nessa perspectiva, caberia aos gestores e docentes desse nível de ensino um esforço cada vez maior para a adaptação aos novos contextos.

O atual PNPG (2010-2020), especialmente, estabelece em detalhes os principais desafios e temas a serem enfrentados pela pós-graduação brasileira, por meio de ações de indução. O plano informa que as ações induzidas foram definidas pelo governo e pela comunidade, e que diferentes seguimentos da comunidade acadêmica e da sociedade foram convidados a “enviar sugestões”. Entretanto, cabe-nos indagar se o processo de elaboração do PNPG permitiu discussões, interlocuções e, em especial, tomada de decisão na definição das prioridades pela comunidade acadêmica e pela sociedade? A academia se vê contemplada nos temas selecionados?

Essa é uma questão delicada, pois cada vez mais os gestores de pós-graduação e os acadêmicos, de forma geral, se mostram insatisfeitos por se verem submetidos a exigências de produtividade, que ameaçam sua autonomia intelectual. Trein e Rodrigues (2011) afirmam que hoje existe um mal estar na academia, que é resultado de duas forças opostas: de um lado, o desejo do pesquisador de produzir um conhecimento novo, vivo e transformador das relações estabelecidas (subversivo); e de outro, a busca pelo reconhecimento da sociedade científica e das entidades estatais de fomento à pesquisa que conduz os acadêmicos (submisso).

Isto posto, a mensagem que fica dos planos e do último, em especial, é a seguinte: a formação de pessoal altamente qualificado para atuar nas áreas estratégicas é fundamental para que o país possa desenvolver-se economicamente e alcançar melhores condições de vida para a população como um todo. Diante disso, deve-se focar no mais prioritário e induzir a comunidade acadêmica a utilizar os recursos disponíveis de forma a se otimizarem os resultados. Um envolvimento maior da academia na definição dos objetivos do PNPG talvez pudesse ajudar a atenuar o desagrado com que muitos pesquisadores lidam com essas injunções da Capes e das agências de fomento, detentoras das verbas que os subsidiam.

Embora ainda haja muito a se discutir (e a se fazer), é preciso reconhecer a importância de todos os planos nacionais de pós-graduação e das ações realizadas em razão deles no desenvolvimento do SNPG e da ciência no país. A qualidade da pós-graduação brasileira é reconhecida nacional e internacionalmente e os PNPG contribuíram para isso ao fazerem uma análise do contexto nacional e ao estabelecerem diretrizes e metas a serem alcançadas no período de sua vigência. As mudanças introduzidas pelos sucessivos planos e pela avaliação dos programas impulsionaram esse nível de ensino, que vem sendo uma etapa cada vez mais vigorosa no país, tanto em termos de resultados quantitativos, com o aumento do número de cursos e alunos, como qualitativos, com avanços científicos em diferentes áreas do conhecimento e reconhecimento

internacional.

Referências e Citações

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010**. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011/2020**. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1974. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1982. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1985. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

CASTRO, J. A., MENEZES, R. M. **A Gestão das Políticas Federais para o Ensino Fundamental nos Anos 90**. *In*: Revista Em Aberto, nº75. Brasília, MEC, 2002.

KINZO, M. D. **G.A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.4, pp. 3-12. ISSN 0102-8839.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. **Temas e tramas na pós-graduação em educação**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.93, pp. 1341-1362. ISSN 0101-7330.

LIRA, A. T. N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 – 1985): um espaço de disputas**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2010.

SANTANA, A. e MARTINS, H. F. **Gestão estratégica de políticas públicas: A Capes e a política de Formação de Recursos Humanos para o desenvolvimento do país**. V Congresso de Administração Pública, Brasília, 2012.

SANTOS, A. L.F. e AZEVEDO, J. M. L. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.42, pp. 534-550.

TREIN, E. e RODRIGUES, J. **O mal estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria**. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 48, pp. 769-792, setembro-dezembro, 2011.

VAROTTO, M. **A educação como “salvadora da pátria”**: Uma análise das políticas educacionais proclamadas pelo Estado Brasileiro, principalmente, na segunda fase do regime militar, a fim de restaurar e renovar sua legitimidade social. Cadernos da Pedagogia ano I Volume 01 Janeiro/Julho de 2007

**O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SEROPÉDICA/RJ:
DO DEBATE AO TEXTO FINAL**

**Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho/UFRRJ
angelica@ufrrj
Laboratório Educação e República/ PROPED – UERJ
GEPHUR/UFRRJ**

**(...) ainda que desejem bons professores para seus filhos,
poucos pais desejam que seus filhos sejam professores.
Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro,
difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais
continuem sendo desvalorizados.**

**Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social
e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte
resiste e continua
apaixonada pelo seu trabalho.**

Paulo Freire

Palavras-Chaves: **PME de Seropédica; política educacional; administração municipal.**

Eixo temático: **Políticas Educacionais**

O presente estudo tem por objetivo examinar o Plano Municipal de Educação de Seropédica/RJ (PME/Seropédica) desde a sua origem – o momento de sua elaboração, iniciado em 2011 – até as diretrizes traçadas em seu texto final. Esse processo envolveu grande parte da comunidade local: os docentes da rede oficial e da universidade federal instalada na região, os membros do Conselho Municipal de Educação, os representantes do sindicato local da Educação e os do legislativo da cidade.

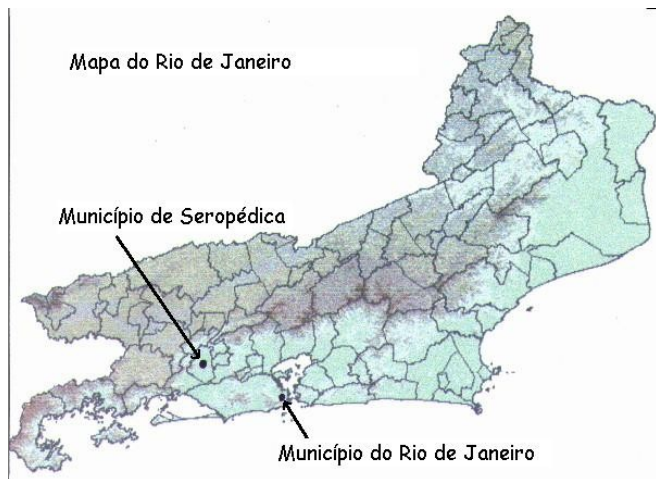
1- O município de Seropédica

Seropédica é um pequeno município do Estado do Rio de Janeiro que compõe a região metropolitana. Possui um território com cerca de 280 mil km², e não apresenta divisão distrital. É apontado por estudos socioeconômicos como “bolsão de pobreza”, pois possui uma renda familiar *per capita* que se apresenta abaixo de meio salário mínimo. É considerada, também, uma cidade-dormitório, como grande parte dos municípios vizinhos, pois atende a uma parcela de trabalhadores que se desloca diariamente para trabalhar na capital do estado.

Por outro lado, é conhecida, ainda, como cidade universitária, pois no município localiza-se a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), instituição a qual essa pesquisa encontra-se vinculada.

As imagens abaixo pretendem facilitar a localização do município focalizado por essa pesquisa.

MAPA 1



Fonte: www.seropedicarj.com.br/portal/index.php?pg=conteudo&idmenu=224, Acesso em: 19/04/2012

O município de Seropédica em destaque na região metropolitana

MAPA 2



Fonte: www.emater.rj.gov.br/seropedica.asp, acesso em: 19/04/2012

2- Uma breve história da região

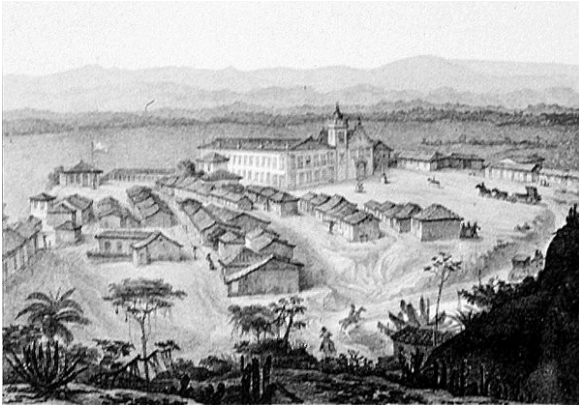
No último quartel do século XVI, teve início a ocupação colonizadora da região, onde nos dias de hoje encontram-se os municípios de Itaguaí, Seropédica e Paracambi, circunvizinhos à cidade do Rio de Janeiro. Estes formavam a Freguesia de São Francisco Xavier de Itaguaí, localizada na Capitania de São Vicente, mais tarde chamada de Capitania do Rio de Janeiro.

A maior parte das terras na América Portuguesa era de propriedade da Coroa. Algumas pequenas porções territoriais pertenciam, ainda, a nobres e religiosos que as recebiam da própria Coroa, ou dos donatários investidos como autoridades locais, que as redistribuíam através da concessão das sesmarias (FRIDMAN, 1999). Na Freguesia de São Francisco Xavier de Itaguaí, a colonização efetivou-se com a chegada dos religiosos da Companhia de Jesus que fincaram suas bases nessas terras amealhadas através de compras (LEITE, 2000, p.54), doações e heranças (FRIDMAN, 1999, p.235).

Na Freguesia de Itaguaí, localizava-se a Fazenda Santa Cruz, onde os jesuítas mantinham uma intensa atividade social e econômica. Dedicaram-se ali à produção açucareira, à criação de alguns tipos de gado, como: bovino, ovino e equino. Os dados do ano de 1742 (LEITE, 2000, Tomo IV, p. 57) apresentam “7658 cabeças de gado bovino, 1140 de equinos e 200 ovinos”, muitos criados pelos cerca de setecentos escravos da Companhia que tinham permissão para o pastoreio e viviam com as famílias que se constituíam em “duzentas e trinta e duas senzalas”. Na Fazenda havia também várias oficinas: “(...) olaria, ferraria, carpintaria, serraria, fábricas de cerâmica, de canoas, de móveis e de artigos de couro, um estaleiro em Piranema, tanoaria, atividades de ourives, de prateiros e de tecelagem, forno de cal, hospital, botica, casa de farinha, engenhos (...)” (FRIDMAN, 1999, p. 188).

Em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus de todo o território português, as terras da sesmaria, onde se localizava a próspera Fazenda Santa Cruz, foram transferidas para a Coroa Portuguesa. Essas terras, desde a segunda metade do século XVIII, passaram por um longo processo de desmembramento. Na primeira metade do século XIX, a área que hoje corresponde ao município, foco da investigação, começa a ser ocupada e povoada resultante de uma atividade econômica.

FIGURA 1



Vista de Santa. Cruz

Fonte: DEBRET, Jean Baptiste.

Entre 1838 e 1839, a criação do bicho da seda foi introduzida na região por José Tavares quando foi criado o Estabelecimento Seropédica de Itaguaí. Esse foi o momento em que, efetivamente, o povoamento da terra pode ser percebido. Alguns trabalhadores livres e uma grande maioria de mão de obra escrava, (LEVY, 1994) estabeleceram-se na região para a produção da sericicultura. A atividade produtiva chegou a atingir o patamar de cerca de cinquenta mil casulos de bicho da seda por dia. Entretanto, a prosperidade do empreendimento não tem vida longa. Em 1863, o presidente da Província manda interromper as atividades industriais em função dos sérios problemas financeiros. Após a falência do estabelecimento, a região concentrou-se na atividade cafeicultura, que ganhou grande expressão na época, e que se expandiu, em seguida, para as margens do Rio Paraíba do Sul, área em que conheceu grande prosperidade por volta dos anos de 1850 e 1860. Mais tarde, com a assinatura da Lei Áurea, em maio de 1888, a região mergulhou em profunda e longa crise econômica, diante da ausência de trabalhadores capazes de garantir a produtividade econômica.

Em 1938, começou a ser construída a Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária, atualmente a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, utilizando um dos prédios da antiga fábrica de seda. Em 1948, a instituição de ensino superior transferiu definitivamente seu campus para as margens da antiga estrada Rio - São Paulo, iniciando o desenvolvimento urbano de Seropédica, um distrito do município de Itaguaí. Com a presença da universidade, a região foi se desenvolvendo, e as primeiras escolas surgindo de maneira a garantir instrução à população que se instalava em seu entorno.

3- A Educação Municipal de Seropédica

Até 1995, Seropédica foi um distrito de Itaguaí, quando, então, tornou-se um

município independente. Desde então, a cidade emancipada vem organizando sua rede de escolas, criando os órgãos previstos nos dispositivos legais, enfim, estruturando seu sistema de ensino.

Com a primeira gestão de governo, a educação começou a se organizar na cidade. E um sistema de educação iniciou sua formação. Por sistema tomamos como referência a definição de LIBÂNEO *et alii* (2003, p. 227), que explica o termo como:

(...) um conjunto de elementos, de unidades relacionadas, que são coordenadas entre si e constituem um todo. Essa característica presume a existência de tensões e de conflitos entre os elementos integrantes. Por constituírem uma reunião intencional de aspectos materiais e não materiais, esses elementos não perdem sua especificidade, sua individualidade, apesar de integrarem um todo. Da mesma forma, embora se estruturarem em um conjunto de organizações de ensino, as escolas não perdem sua especificidade de estabelecimentos que possuem determinadas características singulares e se inserem em determinadas regiões. Por sua vez, o conjunto de normas e leis que regulam a organização e o funcionamento de uma rede de escolas não perde sua identidade de normas e leis. (LIBÂNEO *et alii*, 2003, p. 227)

Acentua-se, assim, a caracterização de sistema como um conjunto harmônico e coerente entre suas partes integrantes, nesse caso, as escolas, as quais constituem o sistema municipal de ensino público, sem que as unidades escolares percam suas particularidades que as distinguem, que as singularizam, atuando de forma planejada e sistemática. Os sistemas de ensino compreendem todas as escolas mantidas pelo Poder público municipal, os órgãos municipais de educação, como Conselhos Municipais e as instituições privadas de educação infantil, que estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. VASCONCELOS (2003, p.111) complementa a composição dos sistemas de ensino, afirmando que esses se compõem de “(...) escolas, prédios, equipamentos, bibliotecas, laboratórios, alunos, professores, funcionários, equipes administrativas e pedagógicas, currículos, conteúdos, metodologia, avaliação das instituições de educação, tanto públicas quanto privadas, de uma mesma rede de ensino”.

FIGURA 2



Sede da SME/ Seropédica, 2012.

Atualmente, a rede pública de ensino da cidade compõe-se de quarenta e quatro escolas municipais, oito escolas estaduais e onze escolas particulares conforme os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Nosso foco está voltado para as instituições escolares municipais; nesse sentido faz-se importante registrar que algumas das instituições escolares são voltadas exclusivamente para a Educação Infantil, outras se voltam para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos, atendendo às Séries Iniciais e Finais. A Educação Especial vem recebendo, sobretudo nos dois últimos anos, uma atenção privilegiada compensando assim, anos de atraso na área. A rede municipal não possui qualquer escola de ensino médio.

Percebe-se, assim, que o município atende aos requisitos legais de se ocupar, prioritariamente, com a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A legislação em vigor estabelece que a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade primeira dos sistemas municipais do ensino, que não são proibidos de manter instituições de ensino médio, desde que não comprometam suas obrigações legais. A determinação apresenta-se tanto na Carta Constitucional de 1988:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

(...)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Constituição Federal de 1988)

quanto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, como se pode confirmar no fragmento do texto legal transcrito abaixo:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

(...)

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela

**Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
(Lei de Diretrizes e Bases de 1996)**

A rede pública municipal atende a um total de cerca de quinze mil alunos, para uma população que girava em torno de setenta e nove mil habitantes segundo dados de 2011 do IBGE, apresentados abaixo, distribuídos pelas diferentes modalidades oferecidas:

TABELA 1
QUANTITATIVO DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL
POR NÍVEL E MODALIDADE
2011

modalidade	
quantitativo	
Educação infantil	2676
Anos iniciais	7056
Anos finais	3953
Educação Especial	150
EJA anos iniciais	434
EJA anos finais	696
TOTAL	14965

Fonte: SME/Seropédica

4- A elaboração do Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação (PME) de Seropédica é resultado de um processo amplo de discussões e debates que envolveram diversos segmentos da sociedade civil. Esse processo pode ser apresentado em quatro grandes momentos: o debate inicial travado nas unidades escolares, a primeira e a segunda conferências municipais de educação, realizadas com a participação de representações de escolas e órgãos municipais, e, por fim, a sistematização dos trabalhos realizada por diferentes entidades e liderada pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

No Brasil, a ideia de Plano de Educação remonta às primeiras décadas do século passado. Já vivenciamos algumas experiências acerca do tema, algumas das quais não saíram do papel. Em 2012 comemoramos 80 anos da apresentação e divulgação do Manifesto dos

Pioneiros que representava na época as principais propostas para a educação, organizadas por Fernando de Azevedo. Tinha como signatários um grupo de educadores que até os dias atuais ainda influenciam as ideias e os projetos sobre educação no país, como Anísio Teixeira, e fazia referência à elaboração de um “plano unitário” para a educação. Este estimulou desse modo a Constituição de 1934, promulgada em seguida, a fixar a elaboração de um plano nacional para o país, definindo os princípios gerais.

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

(...)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso (...). (Constituição de 1934)

Um inquérito elaborado por Gustavo Capanema, o Ministro da Educação de Vargas, deu início ao processo de elaboração do plano. O projeto não tramitaria com a velocidade desejada por Capanema, e o Congresso terminaria sendo fechado em 1937, e assim o documento foi abortado pela decretação do Estado Novo por Getúlio Vargas em 1937.

Em janeiro de 1936, Capanema distribuiu extenso e minucioso questionário buscando a colaboração de professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos para a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Solicita, ao mesmo tempo, a contribuição das secretarias estaduais de educação. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.192)

A construção do PME de Seropédica não se iniciou com um inquérito sobre a educação municipal, entretanto buscou a participação das comunidades escolares: professores e

gestores das instituições, além de representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), que capitaneou todo o processo em conjunto com a SME, e a Câmara de Vereadores da cidade. Outras entidades também participaram da construção do projeto como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – Seção de Seropédica (SEPE), a UFRRJ.

O processo de laboração do PME teve seu início agendado para o dia 23 de março de 2011, para quando estava programado um debate em todas as escolas da rede municipal de ensino de Seropédica. Para esta discussão estava prevista a participação dos professores, funcionários administrativos, equipe pedagógica e gestora, além da comunidade de pais e alunos da instituição.

Segundo informações de alguns professores ouvidos acerca do tema, lotados em diferentes escolas da rede, esse debate não aconteceu em todas as instituições escolares da mesma forma, com a mesma intensidade. Em algumas escolas a participação de professores e funcionários foi mais ampla do que em outras unidades; em momentos específicos diferentes grupos foram ouvidos e suas insatisfações assim como sugestões foram sendo registradas: responsáveis pelos alunos, alunos, professores, diretor, coordenador e funcionários em geral.

A partir desses encontros iniciais, um documento-base foi elaborado buscando sintetizar as principais ideias e propostas levantadas nas escolas, e “que serviu de elemento norteador das Conferências Municipais” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SEROPÉDICA, 2012) que vieram a seguir. Professores e funcionários foram escolhidos nas escolas para participarem dessas conferências. Em alguns casos, a eleição foi o caminho encontrado, em outros a disponibilidade de horário e o maior envolvimento no debate prevaleceram para a definição dos nomes dos sujeitos, demonstrando a prevalência do ritmo democrático adotado ao longo do processo.

A Primeira Conferência Municipal aconteceu em 30 de junho de 2011, no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho – o CAIC de Seropédica – e foi um importante momento para a educação municipal. Marcou o encontro de diferentes segmentos da sociedade comprometidos com a construção de um Plano para a educação municipal, incluindo representantes do poder legislativo, e do movimento sindical da educação. A Conferência recebeu o título: “*Planejar educação é permitir a realização de sonhos, é permitir que a vontade da comunidade prevaleça*” e foi organizada a partir de seis eixos temáticos. Esses temas se constituíram em grupos de discussão com a presença de representantes escolares e dos demais órgãos municipais envolvidos, sob a coordenação de

convidados especialistas nos tópicos com o propósito de aprovar os principais temas para o PME.

Cada um dos temas possuía um conjunto de questões a serem debatidas, e que ao final deveriam ser confirmadas, complementadas, corrigidas ou rejeitadas pelos grupos de trabalho. Estavam assim elencados: 1) Educação Infantil, com dezoito tópicos a serem discutidos, 2) Ensino Fundamental, apresentados em cinquenta e seis tópicos 3) Financiamento e Gestão, com sete tópicos, 4) Educação de Jovens e Adultos, organizado em vinte um tópicos, 5) Educação Profissional e Superior, subdividido em dezoito tópicos e, 6) Valorização dos Profissionais da Educação, formado por quatorze itens.

Em outubro do mesmo ano, realizou-se a Segunda Conferência Municipal de Educação, partindo dos mesmos seis eixos temáticos. Contou com a presença de os delegados eleitos na conferência anterior e cumpriu o objetivo de estabelecer definitivamente os prazos e as metas do PME. Contou com a presença de representantes do SEPE, UFRRJ, ANFOPE, Câmara de Vereadores, da SME/Seropédica, do CME/Seropédica e dos profissionais da educação da rede pública.

A redação final do documento expressou a participação de representantes de todos os órgãos que se empenharam no processo, e foi aprovado pela Câmara de Vereadores em menos de um ano após o início de todo o processo de elaboração do documento.

5- O teor do documento

O PME/Seropédica foi aprovado pelo legislativo municipal em 2 de janeiro de 2012, como a Lei 426, atendendo às exigências da Lei Orgânica do Município, que afirma em seu artigo 148 o seguinte:

A lei estabelecerá o Plano Municipal de Educação de duração plurianual em consonância com os Planos Nacional e Estadual de Educação, visando a articulação e integração das ações desenvolvidas pelo Poder Público que introduzem a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria de qualidade de ensino;

IV – orientação para o trabalho;

V – promoção humanística, cultural, artística, científica e tecnológica;

VI – instalação de creches e escolas oficiais na construção de conjuntos habitacionais;

VII – valoração e promoção profissionais dos professores, através de cursos especiais ministrados pelo Município, ou de reconhecimento comprovado;

VIII – plano de carreira para o magistério público municipal;

IX – implantação de programas municipais de complementação da merenda nas

escolas, com produtos de hortas escolares e comunitárias. (Lei Orgânica de Seropédica, 1997)

O texto do Plano apresenta-se dividido em algumas seções: Princípios e diretrizes gerais, Objetivos e metas gerais, Financiamento e gestão, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Superior, Valorização dos Profissionais da Educação, e busca assegurar as linhas básicas previstas no dispositivo legal do município. A ordenação do plano municipal difere do projeto de lei do Plano Nacional de Educação; este se organiza em dez diretrizes e vinte metas, cada qual apresentando as estratégias que as viabilizam e que deverão ter como referência os censos escolares nacionais mais atualizados na data de sua publicação.

O PME estabelece os princípios e diretrizes essenciais para a consolidação do sistema municipal, dentre eles:

- 1- Conquista da qualidade de vida na construção de uma sociedade mais justa, solidária através de uma educação que permita o desenvolvimento integral do ser humano.
- 2- Ampliação do acesso à cultura, elevando os níveis de escolaridade da população do município.
- 3- Garantia de acesso e permanência de todos ao ensino através da disponibilização de componentes como transporte, alimentação, vestimenta.
- 4- Garantia de gratuidade a todos os níveis oferecidos no sistema municipal
- 5- Desenvolvimento de efetiva aprendizagem em todos os níveis e modalidades
- 6- Garantia da Laicidade nas escolas públicas municipais
- 7- Conquista do ensino no sentido de superação das desigualdades
- 8- Promoção da Educação ambiental com ênfase na noção de sustentabilidade
- 9- Promoção da educação patrimonial, preservando e resgatando a História do Município

O texto estabelece, ainda, que o sistema de ensino municipal é inclusivo e afirma a escola como uma instituição de valorização da diversidade e de promoção da cidadania, combatendo a homofobia e outras formas de preconceitos. A promoção de condições de acessibilidade para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, necessita, assegurar, inclusive, a flexibilização curricular para atender às condições especiais de ensino.

A gestão democrática também foi motivo de atenção na formulação do documento para a Educação. Isso aponta para uma preocupação no sentido de afiançar a participação efetiva do conjunto dos docentes que atuam na rede municipal de Seropédica na construção da

educação da cidade. Com essa finalidade, o texto determina eleições diretas para os gestores das unidades escolares, com a participação de toda a comunidade escolar, que devem ainda participar da organização do projeto político-pedagógico com vistas à democratização da escola. É importante registrar que o documento entende por comunidade escolar os profissionais da educação, os estudantes, seus responsáveis e a comunidade do local em que a escola se encontra inserida.

A integração entre as secretarias municipais também foi pensada como um importante procedimento no sentido de assegurar o melhor atendimento e desenvolvimento integral do estudante. Para cada secretaria foram traçadas as estratégias de vinculação, que priorizavam para a:

- a) Secretaria de Saúde – garantia de apoio através de equipe multidisciplinar;
- b) Secretaria de Ação Social, Trabalho e Renda – oferecimento de programas com vistas à qualificação para o trabalho;
- c) Secretaria de Cultura – desenvolvimento de projetos envolvendo a educação e a cultura;
- d) Secretaria de Esporte, Turismo e Lazer – incentivo à prática desportiva, e
- e) Secretaria de Meio Ambiente e Agronegócio – desenvolvimento de projetos de educação ambiental.

Os Objetivos e Metas Gerais são as finalidades estabelecidas para toda a rede pública municipal, quaisquer que sejam os níveis e modalidades de ensino atendidos pelas escolas. Estão agrupados em dois blocos: as metas que possuem prazos previstos para a sua consecução e as que não preveem datas e, que, portanto, entram em vigor imediatamente após a publicação do Plano, essas últimas apresentadas a seguir:

- 1- garantir o financiamento da educação municipal, em todas as suas especificidades: escolas rurais, educação infantil e inclusão de estudantes com necessidades especiais
- 2- divulgar a receita e despesa com a educação
- 3- elevar índices do IDEB, priorizando a qualidade
- 4- reduzir o analfabetismo entre pessoas de mais de quinze anos

- 5- ampliar a rede escolar, priorizando as áreas de maior vulnerabilidade
- 6- ampliar os níveis e modalidades de ensino nas áreas rurais
- 7- assegurar transporte gratuito aos estudantes da rede
- 8- incentivar a formação superior aos professores e proporcionar a formação continuada
- 9- estimular a participação da família nas atividades escolares
- 10- criar programas suplementares de apoio ao trabalho pedagógico
- 11- implantar salas de recursos multifuncionais para atendimento de alunos com necessidades especiais, através da criação de um serviço denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- 12- promover uma cultura de preservação do ambiente escolar

A seguir estão descritas as Metas Gerais traçadas juntamente com os prazos previstos para a sua consecução são:

- 1- ampliação do atendimento em horário integral em 50% da população escolar até 2016 e universalização até 2021
- 2- garantia de infraestrutura nas escolas para os estudantes com necessidades especiais em 50% até 2013 e para todos até 2016
- 3- distribuição de uniforme e material didático adequado e gratuito para todos a partir da vigência do PME
- 4- garantia de ambiente seguro, com vigilância em tempo integral para 50% das escolas até 2013 e para todas até 2016
- 5- aparelhamento das escolas com recursos tecnológicos adequados, 50% até 2013 e toda a rede até 2016
- 6- garantia de equipamentos multimídias como recurso didático, nas unidades escolares, para uso de estudantes e professores, em 50% das escolas até 2013 e para todas até 2016
- 7- garantia de incentivo financeiro para profissionais lotados em unidades escolares consideradas de difícil acesso a partir da vigência do PME
- 8- garantia da atuação de um profissional de orientação educacional em todas as escolas, com atendimento até 2013 de 50% das unidades escolares e para todas até 2016
- 9- ampliação da equipe de profissionais especializados para atendimento dos alunos

com necessidades especiais nas unidades escolares regulares, a partir da vigência do PME

10- presença de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para as salas de aula onde houver alunos surdos incluídos a partir da vigência do PME

11- fixação de número máximo de alunos por turma, conforme determinação do Plano Nacional de Educação, em 50% das escolas até 2013 e para todas as unidades até 2016

12- manutenção de um (1) aluno com necessidade especial incluído para cada 3 (três) estudantes sem necessidades especiais em salas de aula regulares até 2013

13- implantação de projetos educativo-culturais articulados à cultura local, em 50% das escolas até 2016 e para a totalidade da rede até 2012

14- inclusão na matriz curricular de toda a Educação Básica da rede municipal das disciplinas de Educação Física, Informática Educativa, Artes e Música até 2016

15- inclusão na matriz curricular, em consonância à Lei 10639, a História da África e dos afrodescendentes e a cultura africana e indígena até 2013

16- garantia de oferta de alfabetização para toda a população do município de 15 a 29 anos de forma a atender 50% até 2016 e a totalidade até 2012

Os princípios e metas que pretendem orientar as políticas públicas para Seropédica são marcados pela preocupação de melhoria da qualidade de vida através da garantia de acesso e da permanência dos estudantes nas escolas, que se efetiva, sobretudo, com a garantia de fornecimento de transporte e alimentação. Para a consolidação do sistema de ensino, o PME reafirma a gratuidade e a laicidade do ensino no município. Na leitura das metas gerais apreende-se que há uma grande ênfase nas questões voltadas para os estudantes com necessidades especiais.

Além das Metas Gerais, o PME apresenta metas mais específicas separadas por áreas, como: a) Financiamento e Gestão, b) Educação Infantil, c) Ensino Fundamental, d) Educação de Jovens e Adultos, e) Educação Profissional e Superior, f) Valorização dos Profissionais da Educação. Dentre todas essas metas, o documento propõe a aplicação dos recursos orçamentários e do FUNDEB e a participação efetiva dos conselhos de âmbito escolar, como o Conselho de Merenda e o CME, para o qual também deve ser assegurada dotação orçamentária que viabilize seu funcionamento. Essa é uma meta que busca criar condições de transparência para o acompanhamento da aplicação dos recursos reservados à educação. No

campo da Educação Infantil, as metas preocupam-se, sobretudo, em proporcionar boas condições de funcionamento nas unidades escolares, garantindo desde mobiliário e utensílios adequados para a faixa etária, acervo didático, como livros infantis e DVDs, até ambientes apropriados para o trabalho pedagógico, como por exemplo, brinquedotecas e berçários. A melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem é o foco do capítulo que trata do Ensino Fundamental. Aulas de reforço, em especial para as áreas de Linguagem e Matemática, apoio pedagógico aos professores e um programa de avaliação da educação municipal são algumas das medidas propostas pelo Plano Municipal.

Outra meta projetada no documento é a de incentivar a parceria entre o poder público municipal e a universidade federal –UFRRJ – instalada na cidade. Essa articulação tem como finalidade a elevação do nível de escolaridade entre os munícipes, a qualificação superior para todos os profissionais da educação e a formação continuada, através de programas como o do Plano Nacional de Formação dos Professores – o PARFOR. Esse é um objetivo

Um dos grandes problemas apresentados pelo PME de Seropédica é a ausência de projeto voltado às escolas rurais. Elas existem, aparecem em documentos produzidos pela SME de Seropédica, inclusive são citadas no texto que introduz o PME, todavia não foram alvo de apreciação por parte do Plano quanto ao estabelecimento de metas e perspectivas, o que pode representar o descaso em relação a essa modalidade de educação.

Essa é uma situação que causa estranheza, pois a municipalidade é sede de uma universidade rural, abriga outros importantes órgãos públicos federais e estaduais voltados para a produção agrícola, e possui uma grande parcela de sua população voltada para a produção agrícola e residente, por consequência, na zona rural do município.

O município ainda não observou a aprovação de seu Plano Diretor, que tem como objetivo orientar a política de desenvolvimento e de ordenamento da expansão urbana do município. Entretanto, em Seropédica, não apenas as questões urbanas são tratadas, o Plano Diretor também faz referência às funções da cidade nas áreas urbanas, mas também nas rurais, como podemos perceber pela leitura do primeiro parágrafo do artigo primeiro:

O Plano de que trata este artigo abrange as ações e medidas para que: a função social da cidade seja cumprida, tanto na área urbana quanto na rural; seja realizada a reorganização territorial do município; o sistema de gestão participativo como instrumento da política municipal, previsto no Estatuto das Cidades, seja implantado; o meio ambiente seja protegido; criar desenvolvimento econômico para geração de emprego e renda; principalmente, sejam as áreas carentes urbanizadas e regularizadas as situações fundiárias. (Projeto de Lei do

Plano Diretor/Seropédica)

Em seu projeto de Lei são apresentados alguns mapas expondo o zoneamento municipal, em que se evidenciam um grande percentual do território de Seropédica reservada ao zoneamento rural, onde, por sua vez, localizam-se algumas escolas públicas municipais.

Há algumas escolas situadas em áreas rurais que não consta da Tabela 2 apresentada abaixo. Este é o exemplo da escola situada em uma área de assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criada em 1984 e denominada Escola Municipal Professor Paulo Freire. Por outro lado, a Escola Municipal Gentil Mattos foi fechada em 2012 e seus alunos transferidos para outra unidade escolar (E.M. Atilio Grégio) em virtude do pequeno quantitativo do corpo discente. Isso pode representar que esteja ocorrendo uma expansão das áreas urbanizadas, ou em processo de urbanização, em detrimento da condição rural.

TABELA 2
QUANTITATIVO DE ALUNOS
DAS ESCOLAS RURAIS
2011

ESCOLAS

E. I.

1º ANO

2º ANO

3º ANO

4º ANO

5º ANO

TOTAL

N. S. Nazareth

34

10

08

04

10

09

75

Quintino Bocaiuva

01

02

02

01

02

03

11

Gentil S. Mattos

02

04

01
01
02
02
12
Luiz L. Brito
11
10
08
11
07
10
57
Coletivo Sta. Alice
09
07
09
04
02
03
34
Fco. R. Cabral
10
07
03
09
06
06
41
Prof. P. Assis
13
08
11
11
06
04
53

TOTAL

80
48
42
41
35
37
283

Fonte: SME/Seropédica

Essas são escolas multisseriadas, com um número reduzido de salas de aula, unidades localizadas em áreas que apresentam maior dificuldade de acesso, ou em bairros mais

distantes da área central do município. Esse é o caso da Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral, fundada em 1969, no Bairro Cabral. Ela compõe-se de duas salas de aula, um ambiente para a equipe de direção escolar, uma pequena cozinha e um refeitório, além de banheiros e pátio em torno do edifício. Atualmente, no ano de 2012, possui trinta e seis estudantes matriculados em turmas da Creche IV (da Educação Infantil) até o 5º ano do Ensino Fundamental.

1- Para finalizar, algumas considerações...

Foi um processo que buscou ser democrático pois buscou envolver, segundo informações do próprio texto de apresentação do PME e de alguns professores da rede municipal, toda a comunidade escolar. Participaram: professores, funcionários e responsáveis, além de funcionários e professores lotados na secretaria de educação. Alguns Entretanto, segundo comentários de alguns professores, nem todos esses servidores efetivamente contribuíram, pois o debate poderia ter comprometido todos os funcionários das escolas, inclusive os administrativos, os quais também possuem vivências e experiências que merecem ser contabilizadas.

Foi um processo muito acelerado, pois levou cerca de uma ano, entre os debates travados nas escolas e sua votação final, e talvez por esse motivo, a possibilidade de contribuição tenha sido mais reduzida. Se compararmos com a construção do Plano Estadual de Educação “(...) que começou a ser elaborado em setembro de 2001, foi entregue pela Seeduc à Assembleia Legislativa do Estado em setembro de 2009, oito anos depois (...)” descrita por VALLE, MENEZES & VASCONCELOS (2010, p.42), podemos perceber o açodamento com relação à gestão do texto municipal.

Ao compararmos a estruturação do texto do PME de Seropédica com o projeto do PNE, que possui vinte metas desdobradas em estratégias, percebe-se que enquanto o plano nacional se pretende mais sintético e, portanto com maior objetividade, o plano municipal busca estar mais completo detalhando os diferentes temas educacionais. O documento aborda todos os níveis sob a responsabilidade do ente federado e também as modalidades previstas na legislação relacionada.

Todas as metas estão referenciadas na construção de uma sociedade mais justa e, no reconhecimento de que a melhoria e a universalização da educação é o caminho para a conquista desse ideal que se destaca no início do documento.

Poucos meses após a aprovação do PME de Seropédica, a educação voltou a se mobilizar em torno da criação do Fórum Permanente de Acompanhamento e Avaliação do PME, instituído em agosto de 2012. A organização do Fórum Municipal de Educação vem abrangendo, mais uma vez, os representantes da SME e do CME, com a participação marcante de alguns docentes da UFRRJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIDMAN, Fania. **Donos do Rio em nome do Rei: uma história fundiária da cidade do Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Garamond, 1999.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil. Tomo I. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Ed. Itatiaia, 2000, Coleção Reconquista do Brasil, nº 201 e 206.**

LEVY, Maria Bárbara. **A indústria do Rio de Janeiro através de suas sociedades anônimas**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/ Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

VALLE, Bertha de B. R., MENEZES, Janaína S.S., VASCONCELOS, M. Celi C. **Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação**. Rio de Janeiro: Quartet: Outras Letras, 2010.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Conselhos Municipais de Educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino**. In: SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 107-122.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. B., COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. 2ªed. São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 06 de outubro de 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm Acesso em: 06 de novembro de 2012.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 de outubro de 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei. Aprova o Plano Nacional de Educação, decênio 2011-20120**.

Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 06 de novembro de 2012.

SEROPÉDICA. LEI ORGÂNICA. Câmara Municipal de Seropédica. Aprova a Lei Orgânica de Seropédica. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Seropédica, 30 de junho de 1997.

SEROPÉDICA. Lei nº 426/2012. Aprova o Plano Municipal de Educação de Seropédica 2012-2022. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Seropédica, 02 de janeiro de 2012.

SEROPÉDICA. PROJETO DE LEI PLANO DIRETOR DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA/ RJ, 2006. Disponível em: www.portalseropedica.com/projeto_de_lei_do_plano_diretor_de_seropedica.swf
Acesso em: 03 de novembro de 2012.

PLANOS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA 1996-2010

Gustavo J. A. de Sousa
NEPHEM/FE/UERJ
gustavo_albss@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de elaboração da nova Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) foi inspirado pela ideia de associação entre a descentralização e a democratização, abrindo brechas para a participação da sociedade civil na formulação de políticas públicas e no controle das ações governamentais, emergindo daí um modelo de federação dito descentralizado, com aspectos singulares, como o referente à explicitação do Município como ente federado no próprio texto constitucional.

Referente à educação, a veiculação dos princípios da CF de 1988 emergiu no marco da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) –, que no Art. 5º explicita que esta “compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União”. Analisando o texto constitucional, este:

pretendeu romper a lógica do movimento pendular entre centralização e descentralização, associando um dos padrões de organização federativa mais descentralizados das federações existentes no mundo com a ideia de um sistema nacional de ensino equânime, mediante a regulamentação do regime de colaboração. Além disso, formalizou uma notória especificidade em relação às demais federações do mundo: a inclusão do município como um terceiro ente federado (ARAÚJO, 2010. p. 750).

Ou seja, de acordo com esta visão, por regime de colaboração podemos compreender uma gestão de mútua responsabilidade entre os entes federados, ou seja, entre os Estados, os Municípios, o Distrito Federal (DF) e a União. Em outras palavras, este tipo de organização “prevê que, apesar da clara divisão de competências entre os níveis de governo, deve haver entrosamento entre eles para atenderem aos sérios problemas do setor” educacional (GOMES, 2000. p. 26).

A um só tempo, a ideia de formulação de um Plano Municipal de Educação (PME) – previsto na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) (BRASIL, 2001) – tende a repercutir em âmbito local. Entre outros aspectos, conclama a participação da comunidade na sua elaboração, especialmente no âmbito dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), inspirando-se na noção de democratização das relações entre o poder público e a sociedade civil, corroborando assim, ao menos na legislação, a ideia desenvolvida por Motta (2007), na qual a sociedade civil também pode ser vista como Estado e participa direta/efetivamente nas constituições das políticas públicas.

Desde a promulgação da CF de 1988, diferentes programas e planos foram criados a fim de melhorar a Educação Básica brasileira e democratizá-la quanto a seu acesso e também gestão, sobretudo na esfera local. Além da LDB, ainda na década de 1990, foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos (Pdet) e, a partir do início dos anos 2000, também os já citados PNE e PMEs, este último em diferentes localidades, além da publicação e implantação, em alguns poucos Estados, dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) e do Plano Regional de Educação (PRE). Mais recentemente, emergiu das políticas governamentais federais o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, em conformidade a este, os Planos de Ações Articuladas (PARs).

O Pdet, conforme o próprio nome evidencia, se tratou de um plano com previsão de vigência para dez anos (1993-2003). Este abarcou propostas oriundas da Conferência Mundial de Educação para

Todos (Cmet) e tinha como principais objetivos estipulados pelo até então Ministério da Educação e do Desporto de que a garantia da “satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL.MEC, 1993. p. 12-13).

Uma das críticas mais contundentes a este plano consiste no fato de que ele carece da efetivação do regime de colaboração entre os entes federativos, tornando-o vulnerável, conforme explicita Cerqueira (2008), ao fracasso. E foi o que aconteceu, de fato, pois, segundo a mesma autora, “o próprio MEC não lhe deu a devida atenção, tratando-o como um plano de governo e não da sociedade brasileira” (CERQUEIRA, 2008. p. 24).

Já o PRE não se tratou de um plano cuja disseminação se fez notar em âmbito nacional. De iniciativa regional, o levantamento que balizou o presente estudo o identificou apenas na Região Serrana do Estado de Santa Catarina (SC). Desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) deste Estado, de modo articulado entre ela e os 19 municípios daquela região. Marcado por uma proposta descentralizadora da gestão, o plano visou consolidar-se por meio de experiências democratizantes em meio ao caráter historicamente autoritário das relações sociais da Região Serrana de SC (MUNARIM, 2000).

Grosso modo, no caso do PNE, a legislação nacional estabelece algumas normas para a efetivação do regime de colaboração no país, contemplando perspectivas presentes na CF de 1988, mais especificamente nos seus artigos 23, 211 e 214. Nas palavras de Cury (2009, p. 22-23):

No interior da organização da educação brasileira, compadece de uma contradição: suscita, pelo adjetivo “nacional”, um elemento de coesão nacional e um conjunto de dispositivos que unam o país de ponta a ponta, garantindo o princípio de um plano *nacional* e, ao mesmo tempo, aponta para a complexidade regional, para as peculiaridades locais, garantindo as competências *federal, estaduais, municipais e distrital*.

Dessa forma, podemos compreender que o Plano é “nacional” por ter princípios em nível de abrangência nacional. Princípios estes presentes na própria CF de 1988 e na LDB (conforme anteriormente apresentado). E tais dimensões nacionais compreendem o sentido da união, ou seja, são diretrizes decorrentes do pacto federativo, com raízes na constituição da República, estabelecidos com a promulgação daquela CF. Portanto, o que é proposto em um PNE pressupõe considerar uma dialética entre unidade e as diversidades locais (CURY, 2009).

E quando versamos a respeito do PNE, é importante sabermos que este é um Plano de validade de dez anos. Sua primeira versão abrange o decênio 2001-2010 e a segunda, a década 2011-2020. Sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), a primeira versão do referido plano abarca diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades da educação, tratando da formação docente, financiamento e gestão, além de detalhar o seu acompanhamento e avaliação. A um só tempo, visa estimular a efetivação de uma gestão descentralizada pela via do regime de colaboração entre os entes federativos, o que fica explícito nos Artigos 2º, 3º, 5º e 6º da lei supracitada. Já a versão 2011-2020 do PNE, que consta no Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010 e que foi enviado ao Congresso Federal em 15 de dezembro de 2010, presentemente aguarda aprovação pelo Senado, uma vez que veio somente a ser votado, em 13 de junho de 2012, pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados à qual estava subordinado e, logo após, pelas lideranças partidárias.

O PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) visava que todas as crianças, jovens e adultos tivessem condições de acesso e permanência em escolas públicas do Brasil até 2011, além de almejar a articulação entre as distintas esferas da administração pública. Ou seja, para que a plenitude de metas, ações e políticas do plano citado fossem alcançadas seria de fundamental importância o esforço coletivo entre os entes federados. Porém, “ao longo do processo de implementação do PNE, ainda foram mantidos limites históricos no tocante à efetivação da articulação da União com os demais entes federados, em especial com os municípios” (AGUIAR, 2010. p. 717). Desta forma, o que se deriva é a não efetivação do regime de colaboração, além da falta de participação da

sociedade civil em todo o processo do plano. Contudo, o não cumprimento de certas metas do PNE deve ser atribuída não só à União, mas também aos Estados, Municípios e ao DF.

Dentre as diretrizes apresentadas pelo PL nº 8.035/2010 (BRASIL, 2012), podemos destacar, por exemplo, a perspectiva de erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a valorização dos profissionais da educação. Cury (2011) ressalta que o passado já apresentou motivações para tratar certos pontos o novo PNE com grande seriedade, tais como:

o papel supletivo da União, os desacertos no financiamento, a omissão dos entes federativos e uma certa consciência de que tais planos [nacionais de educação] são mais um otimismo exagerado do *wishfull thinking* (tomada de decisão baseada mais em desejo do que em bases racionais ou considerando um desejo como se ele já fosse realidade) do que imposições vinculantes, realistas e exigíveis para a satisfação de um direito da cidadania e dever do Estado (CURY, 2011, p. 809).

Conforme já abordado, de acordo com o explicitado na LDB e na lei que sancionou o PNE (2001-2010), o estímulo à gestão descentralizada torna-se, pelo menos no âmbito do ordenamento jurídico, relativamente claro. A Lei nº 9.394 (BRASIL, 2006a) postula que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Já a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) promulga que a partir de sua vigência “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”. Segundo estas perspectivas, além das características de gestão já citadas, mostra-se evidente o estímulo, no âmbito das políticas públicas na área da educação no país, à criação de PEEs e PMEs, pelo menos do ponto de vista dos marcos legais. No que remete aos PEEs, entretanto, tal objetivo não parece ter sido plenamente alcançado, pois, segundo o *site* do “Observatório da Educação”, os dados concernentes ao ano de 2010 indicam que mais da metade dos Estados brasileiros – precisamente 10 estados, que corresponde a 37% do total de 27 territórios – não possui seus respectivos planos. Já no que corresponde aos PMEs no Brasil, a realidade não é muito distante: de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), relativos a 2009, dos 5.565 municípios da federação, apenas 56,4% (ou 3.138) dos municípios possuem seus planos locais. Podemos destacar também que dentre os 56,4% municípios que possuem planos, 38,6% (1.212) estão localizados na Região Sudeste, enquanto que apenas 5,4% (171) na Região Norte (BRASIL.IBGE, 2010).

É necessário salientar que até hoje a efetivação de pleno regime de colaboração não foi realizado no Brasil. Isto acarreta, segundo Davies (2005), outra questão historicamente irresoluta que se refere à responsabilidade das distintas esferas públicas de administração nos diferentes níveis de educação. A Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 12 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), postulou que os municípios são incumbidos prioritariamente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto que os Estados e o DF deveriam atuar nos Ensinos Médio e Fundamental. Porém, a promulgação da EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que revogou a EC nº 14, apresenta perspectivas não obstantes, pois seu texto indica que são “os Estados e os Municípios [que] definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1996b). Contudo, a indefinição continua mesmo sendo explicitada a partilha da responsabilidades pela Educação Básica na EC supracitada, uma vez que, em muitos casos, os governos estaduais transferem a responsabilidade do Ensino Fundamental para os Municípios. Ainda com base em Davies (2005, p. 4), “essa municipalização em larga escala talvez tenha sido aceita por muitos prefeitos porque representou receita extra para os cofres municipais”.

Portanto, é necessária maior articulação entre os planos de educação (dos diversos entes federados) para que as metas destes sejam atingidas de modo satisfatório. Mas, não se trata apenas de articulação entre o PNE, PEE e o PME, mas também um maior diálogo entre os PMEs de localidades próximas e entre estes a sociedade civil. De qualquer modo, todos esses planos são de grande importância, pois “as metas nacionais representam um quadro possível e necessário para todo o país, mas cada ente federativo apresenta uma realidade diferente, em decorrência do estágio em que se encontra cada um dos níveis e modalidades de ensino, bem como as questões

administrativas, financeiras e técnicas da educação, justificando a necessidade de desdobramento do PNE” (ASSUMPÇÃO, 2006, p. 141).

Por sua vez, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, o PDE, também cognominado “Plano de Aceleração de Crescimento (PAC) da Educação, trata-se de um plano que funciona como um enorme “guarda-chuva” que abarca “todas as áreas de atuação do MEC [Ministério da Educação], abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura” (SAVIANI, 2009. p. 5), visando contribuir, a médio prazo, para a reversão dos indicadores da educação nacional “pouco animadores” (ARAÚJO, 2007, p. 25). Tem como base de sustentação, fatores técnicos – dados estatísticos referentes a instrumentos de avaliação de aproveitamento dos alunos e de funcionamento das redes escolares de Educação Básica – e financeiros constitutivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)(SAVIANI, 2009).

O PDE foi regulamentado em meio à vigência do PNE (2001-2010), o que fez, de certo modo, com que o primeiro se sobrepusesse ao segundo. Ambos não parecem articulados pois o PDE é um plano de caráter centralista e verticalista, além do fato de que as reformas educacionais previstas foram elaboradas em âmbito do executivo e não no Congresso (WERLE, 2009). Além disso, o plano em questão é de caráter extremamente técnico e de grande regulação por intermédio de avaliações, com seus índices (como o “Ideb” e a “Provinha Brasil”) e “selos” que evidenciam políticas educacionais de meritocracia baseada em dados meramente numéricos. Por fim, podemos destacar ainda que o PDE abarca viés de políticas neoliberais, não tendo contado com a participação da sociedade civil em sua elaboração (WERLE, 2009).

Finalmente, promulgado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (ou simplesmente “Compromisso”, como apresenta o próprio texto do decreto), o PAR surge com proposta de ser inovador ao regime de colaboração no país, através de um caráter participativo mais sistematizado, pois é defendido enquanto elemento fundamental de articulação entre os Municípios e a União. A constituição de um PAR tem como uma das fulcrais pretensões “vir a ser o instrumento que irá romper com a histórica de descontinuidade da política educacional, ao estabelecer ações plurianuais” (ALCÂNTARA, 2011. p. 270). Por outro lado, difere-se de um PME pois neste se deve “elaborar o diagnóstico local, condição prévia para a elaboração do PAR, tendo como referência o instrumento de campo, encaminhado pelo MEC” (ibidem, p. 271).

Ao elaborar um PAR, o ente federado, a partir de diagnóstico dos dados avaliativos do MEC, elenca medidas de assistência financeira ou técnica de competência do referido Ministério ou do próprio ente num período plurianual. Para sua elaboração, em tese, são convocados representantes dos principais segmentos da educação local. O que não garante, entretanto, “representatividade pedagógica e democrática para um planejamento consistente da educação no âmbito local. As pessoas que participam dos trabalhos são geralmente ‘convocadas’ para participarem da elaboração do PAR e não dispõem de conhecimentos prévios da proposta do Plano” (SOUSA, 2011. p. 8). Ou seja, segundo o autor, o período de elaboração de um PAR (apenas três dias) é utilizado apenas para um burocrático trabalho de preenchimento de dados.

Bello (2011), que realizou estudo em Municípios no Estado de São Paulo (SP), afirma que aspectos positivos da elaboração de um PAR podem ser destacadas, como o trabalho de mobilização social, que permitiu o conhecimento da iniciativa do governo federal quanto aos recursos que podem chegar até mesmo em locais mais isolados mas, dada a grande extensão territorial do Brasil, tal procedimento ainda se mostra insuficiente. Por outro lado, segundo a autora, “estabeleceu-se com o PAR uma relação que envolve controle da União sobre os entes federados, pois os recursos são liberados mediante determinadas condições e modos de fazer” (BELLO, 2011, p. 8). Deste modo, tal plano difere-se de um PME na medida em que “não rompe com os velhos problemas da prática do planejamento da educação no Brasil. (...) Como instrumento de planejamento o PAR homogeneiza a imensa e diversificada realidade educacional brasileira com necessidade e potencialidades as mais diversas” (SOUSA, 2011. p. 10). Em outras palavras, Azevedo e Santos (2012, p. 570), que concentraram sua pesquisa na Região Metropolitana de Recife, afirmam que “no

que concerne ao ente ‘estado federado’, evidencia-se pouca expressividade de suas ações de cooperação com os municípios na educação, do mesmo modo como a situação que percebemos em relação à ausência de colaboração horizontalmente as municipalidades investigadas”. Portanto, bem como acontece com o plano propulsor do PAR – o PDE –, este se caracteriza em certa medida pelo viés de controle e centralização, por meio do governo federal.

Com base no cenário sumarizado traçado acima, podemos afirmar que se mostra estratégico o aprofundamento do conhecimento científico sobre os planos tratados, já que podem ser tomados enquanto importantes instrumentos políticos da gestão da educação, em âmbito nacional, regional, estadual e local. Todavia, avançar em pesquisas acadêmicas concernentes aos eixos temáticos citados compete não apenas contemplar os planos de educação vigentes no Brasil, mas também avançar sobre eles, ou seja, analisá-los criticamente.

O presente trabalho consiste, portanto, numa pequena contribuição para as pesquisas voltadas para a área planejamento educacional no Brasil, já que expõe um balanço quantitativo acerca desses estudos, resultado do levantamento documental exaustivo realizado no período 2011-2012 (cf. SOUSA, 2012), envolvendo cerca de 145 referências, conforme mais adiante indicado.

2. FONTES DO LEVANTAMENTO DOCUMENTAL

O levantamento documental acerca dos estudos acadêmicos que versam sobre os Planos de Educação no Brasil ocorreu, inicialmente, por intermédio de meio eletrônico e de consultas *in loco* aos acervos constantes de determinadas bibliotecas localizadas no Estado do Rio de Janeiro (RJ), cujas metodologias empregadas e seus resultados encontram-se sinteticamente descritos a seguir.

Inicialmente, foram selecionadas quatro palavras-chave para a operacionalização do levantamento documental nas diversas bases de dados utilizadas: i) Plano(s) Municipal(ais) de Educação, ii) Plano(s) Estadual(ais) de Educação, iii) Plano Nacional de Educação e iv) Plano(s) de Educação.

Cumprida a primeira etapa do levantamento, buscou-se analisar as referências contidas em cada estudo selecionado a fim de localizar outros que pudessem ser acrescidos à listagem em processo de composição, também concernentes ao eixo temático da pesquisa. Além disso, de modo a garantir a exaustividade desejada, foram feitas consultas aos Currículo Lattes de cada autor que teve seus estudos inventariados nesta fase do levantamento, permitindo identificar novos trabalhos igualmente afins com a temática em questão e que não vieram a ser localizados nos procedimentos iniciais.

O recorte temporal adotado no levantamento documental abrangeu estudos publicados entre os anos de 1996 e 2010. Porém, vale ressaltar que algumas referências datadas de 2011 também foram consideradas pois apresentaram dados de grande valia a pesquisa, embora sua identificação não tenha obedecido à sistematização adotada na esfera dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Foram considerados no levantamento quatro tipos de fontes documentais basais: dissertações de mestrado (acadêmico) e teses de doutorado, trabalhos publicados em Anais de eventos científicos, artigos publicados em periódicos e livros no todo e partes de livros. Cada uma dessas fontes documentais exigiu forma metodológica específica de pesquisa, conforme detalhado em Sousa (2012).

Após concluído o levantamento, com base no material empírico selecionado, agrupou-se essas referências em sete categorias empíricas fundamentais, a saber; Pdet, PDE, PNE, PRE, PEE, PME e PAR.

Ao fim de todo esse processo de levantamento de referências, selecionou-se um conjunto de 145 estudos pertinentes às categorias acima indicadas. Deste total, predominam artigos publicados em periódicos (53 ou 36,6%), seguido, com frequência inferior, trabalhos publicados em Anais de eventos (36 ou 24,8%) e livros no todo e partes de livro (31 ou 21,4%), e com menor ocorrência, as dissertações e teses (25 ou 17,2%).

No Brasil, há grande oferta de periódicos científicos publicados, bem como, amplo quantitativo de eventos. Tais aspectos podem evidenciar a tendência para um maior quantitativo de estudos presente nesses dois tipos de fontes, ao lado do fato de que em determinados casos se trata de versões adaptadas de dissertações de mestrado ou teses de doutorado.

No que remete à origem regional das publicações, há uma elevada superioridade de referências na Região Sudeste (77), o que corresponde a uma quantidade um pouco maior que a metade do somatório total (53,1%). A maior incidência desta região ocorreu nos Estados do Rio de Janeiro, com 17,2% (25) e São Paulo (SP), com 31% (45). Podemos compreender que isso se dê por conta, sobretudo, do superior quantitativo de instituições de ensino superior e de Programas de Pós-graduação nestes territórios, também reflexo das desigualdades socioeconômicas que marcam o país, em particular no que impacta a produção e distribuição do conhecimento científico. Logo, as demais regiões juntas representam o somatório de 46,9%. Vale destacar que apenas um único estudo foi publicado na Região Norte – no Estado do Pará –, o que representa 0,7% do total das referências. A Região Nordeste expõe um somatório de produções superior apenas à da Região Norte, correspondendo a 11% (16) do total. Já as regiões Sul e Centro-Oeste chegam a equiparar-se, indicando, 16,6% (24) e 18,6% (27), respectivamente, com incidência superior de estudos, no primeiro caso, nos Estados do Paraná (12 ou 8,7%) e do Rio Grande do Sul (11 ou 7,6%), e do segundo caso no Distrito Federal (16 ou 11%).

Considerando agora a incidência dos estudos de acordo com os eixos temáticos já citados, observa-se um elevado número de publicações referentes aos PNEs (56 ou 38,6%), o que corresponde a praticamente a um terço das publicações inventariadas. Podemos destacar ainda que os anos de maior ocorrência relacionados às publicações em questão foram 2002, 2009, 2010 e 2011, o que pode nos levar a compreender que a motivação para tal seja a divulgação do primeiro PNE (2001-2010) e a aguardada versão 2011-2020 desse plano de educação.

Estudos referentes ao PDE e o PAR, estiveram de certa forma nivelados (com 23 ou 15,9% e 25 ou 17,4% estudos, respectivamente). Pelo fato de o PAR ser um plano que está no bojo de ações do PDE, pode-se explicar daí a semelhante ocorrência, bem como o fato de a sua incidência conjunta ocorrer apenas a partir de 2007, ano de suas respectivas divulgações. Os estudos sobre PMEs também se mostraram com incidência semelhante (22 ou 15,2%), com oscilações em seu quantitativo entre os anos de 1990 e 2010, com maior ocorrência em 2004 (5 ou 22,8%).

Os demais eixos temáticos apresentam baixa contagem de publicações. O Pdet apresentou 10 referências (6,9%), enquanto que o PRE correspondeu a apenas duas publicações (1,4%), ambas do um mesmo autor. Já os estudos referentes aos PEEs distribuem-se entre 2005 e 2010 no somatório de 7 (4,8%) publicações.

Visto os dados apresentados acima, podemos destacar que há uma maior preocupação acadêmica em torno de planos de âmbito nacional, como o Pdet, os PNEs e o PDE, que juntos, somam 61,4% (89), isto em relação aos que tratam de planos regionais e locais, como os PEEs, os PREs, os PMEs e os PARs, que totalizam 38,6% (56).

2.1. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado

A pesquisa a cerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado foi realizada através de consultas ao Banco de Teses *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo implicado seleção de 25 (17,2%) referências totais inventariadas.

Neste caso, os estudos concernentes aos PMEs sobressaem quantitativamente em relação aos demais, totalizando 8 (32%) referências. Notamos ainda que os estudos sobre os PNEs, eixo temático que mais evidenciou referências, apenas desponta com 2 (8%) estudos oriundos de teses e/ou dissertações. As demais referências praticamente se equiparam ao quantitativo de publicações dos PNEs, pois referências vinculadas ao Pdet e PEEs somam apenas 3 (12%) cada, os estudos que versam sobre o PDE e o PAR contemplam 4 (16%), enquanto que apenas um (4%) contempla a temática do PRE.

Os dados analisados acima podem sugerir que, nesta classe de fonte documental, estudos regionais demonstram ser de maior preocupação acadêmica, pois as pesquisas que versam sobre os PMEs, PAR e PEEs são as mais recorrentes. O PRE, entretanto, é um caso a parte, pois, como já visto, trata-se de um plano específico de uma única região. Os planos em nível nacional (como os PNEs, PDE e o Pdet) mostram quantitativos semelhantes aos demais. Por outro lado, se realizarmos uma comparação entre a quantidade total de publicações que abrangem temáticas a nível nacional – ou

seja, 9 publicações (36%) – com as de nível regional – o que corresponde a 16 edições (64%) –, tal afirmativa se mostra mais evidente.

2.2. Artigos Publicados em Periódicos

A seleção de artigos publicados em periódicos científicos se deu por meio de pesquisa eletrônica e *in loco*, com visita a determinadas bibliotecas (cf. SOUSA, 2012), respeitando os já citados recorte temporal e palavras-chave anteriormente indicadas, tendo implicado seleção de 53 (36,6%) referências do total de estudos selecionados.

Nesta classe, as referências selecionadas de maior frequência são aqueles que tratam dos PNEs (35, ou ainda, 66% dos estudos em periódicos). Destes, 42,8% (15) foram publicados em 2010, enquanto que 20% (7) em 2011, exprimindo reflexões tanto em relação ao PNE cujo prazo recém aspirava (PNE 2001-2010), quanto propriamente em relação ao novo plano que despontava por iniciativa inicial do Governo Federal (PNE 2011-2020).

Por seu turno, outro plano de nível federal que apareceu com certo destaque, porém com densidade inferior aos PNEs, foi o PDE (11 estudos, o que corresponde a 20,7% do total), que expõe maior ocorrência em 2007 (36,4% ou 4 publicações), ano de sua divulgação. Com menor ocorrência, se faz notar artigos que abordam o Pdet (2 ou 3,4%) e os que enfocam os PMEs (5 ou 8,6%). Por fim, destaca-se a ausência neste tipo de veículo de estudos a respeito dos PREs, PEEs e PARs.

2.3. Trabalhos Publicados em Anais de Eventos

Nesta classe, o levantamento documental tomou por base, unicamente, os eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e o XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) (cf. SOUSA, 2012).

Podemos observar que boa parte dos trabalhos selecionados são provenientes da Anpae (10) e ANPEd (6), representando, respectivamente, 27,8% e 16,7% do volume total de referências selecionadas nesta classe de fonte documental. Os demais trabalhos selecionados (26 ou 55,5%) foram acidentalmente identificados, extraídos de eventos promovidos pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) (4 ou 11,1%) e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) (3 ou 8,3%) e de outras edições do Endipe (2 ou 5,5%).

O eixo temático que mais apresenta ocorrências são os que tratam do PAR, com 18 (50%) trabalhos. Estudos que versam sobre os PMEs somaram 6 (16,7%) publicações, concernentes aos PNEs apresentam 4 (11,1%), tratando sobre os PEEs e o PDE, apresentam-se 3 (8,3%) cada, e os relativos ao Pdet totalizam apenas 2 (5,5%), não tendo sido nesta classe de referências identificado nenhum estudo relativo ao PRE.

2.4. Livros no Todo e Partes de Livros

A pesquisa em torno de referências publicadas em livros no todo e em partes de livros (coletâneas) se sucedeu semelhantemente ao levantamento realizado com base em teses e dissertações e artigos em periódicos (cf. SOUSA, 2012). O processo de pesquisa deste tipo de fonte documental resultou na totalidade de 31 (21,4%) estudos.

A grande maioria das publicações selecionadas nesta classe de referências versa sobre os PNEs (15 ou 48,4%), sendo 40% dessas publicadas em 2002 e 26,5% em 2009, coincidentemente aos períodos de início e término de vigência do plano que cumpriu o decênio 2001-2010. As demais obras dividem-se em: Pdet (3 ou 9,7%), PDE (5 ou 16,1%), PRE (1 ou 3,2%), PEE (1 ou 3,2%); PME (3 ou 9,7%) e PAR (3 ou 9,7%) que, juntas, representam 51,6% das produções em formato de livros ou partes de livros. Portanto, podemos constatar que os livros lançados no país que compreendem aos eixos Pdet, PDE, PRE, PEE, PME e PAR, mostram-se equiparados em seus quantitativos, enquanto estudos sobre os PNEs apresentam-se com quantitativo superior a todos estes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao cenário das publicações acadêmicas acima analisadas, é possível afirmar que estas apresentam, de certo modo, maior preocupação com a análise crítica sobre os planos educacionais de abrangência nacional, isto, provavelmente, face às tentativas do Governo Federal de regulação da educação em nível nacional. Tal fato pode ser constatado se elencarmos todos os planos e leis promulgados no país desde a publicação da CF 1988 e da LDB no campo da educação, já que contabilizam três planos lançados, ao lado de um quarto ainda a ser editado, que pouco dialogam entre si ou apresentam indícios de cumprimento das metas previstas (Pdet, PDE e PNEs).

Outro fato importante que pudemos constatar foi à distribuição geográfica das publicações. A grande concentração de referências ocorre especialmente na Região Sudeste, podendo ser explicada pela maior presença não só de Programas de Pós-graduação na região, como também a maior incidência de editoras. A constatação de que 49,7% dos Programas de Pós-graduação se localizam na Região Sudeste vem a corroborar com a compreensão de que vivemos num país que, embora seja citado atualmente entre os 10 mais ricos do mundo, é assolado por grande dessemelhanças socioeconômicas entre suas diferentes regiões, entre Estados de uma mesma região e, conseqüentemente, entre Municípios.

A CF de 1988 perspectiva em seu texto que a educação é um direito social de todos e dever do Estado. Além disso, prevê também a criação de um PNE. Contudo, ainda estamos distantes no que diz respeito à efetivação de acesso a educação para a população brasileira, já que, de acordo com dados do Censo de 2009 realizado pelo IBGE (BRASIL.IBGE, 2010), dos 51.402.825 brasileiros entre 10 e 24 anos de idade, 1.522.044 (3%) das crianças e jovens estão distantes das escolas por pelo menos uma década e meia, não sendo, com isto, passíveis de serem considerados alfabetizados. É possível constatar também que o primeiro PNE, que só veio a vigorar a partir de 2001, e a LDB, perspectivaram a criação de PMEs com a finalidade de efetivação de regime de colaboração e descentralização da administração educacional, embora não tenham sido efetivamente. O que se apresenta com isso é a fragilidade no que é proposto pelas leis nacionais que promovem administração horizontal entre os entes federados. Isto, nas palavras de Azevedo e Santos (2012, p. 569), se apresenta, pois “parece que a autonomia adquirida pelas municipalidades brasileiras a partir da Constituição de 1988 mostra-se como empecilho para que os estados federados e a União conseguissem forçá-los a se consorciarem ou se associarem, no sentido de prestar determinados serviços públicos de modo conjunto”.

O que se vê no Brasil é um esforço ineficaz de regulação nacional da educação por meio de planos que se auto-atropelam, também marcados por perspectivas tecnicistas de inspiração neoliberal. A par deste aspecto, observa-se que o lançamento do PDE em 2007 (e toda sua gama de decretos) e a demasiada lentidão na aprovação do PNE 2011-2020 são evidências da verticalização e demasiada burocratização do sistema público brasileiro.

O presente estudo consiste, portanto, numa pequena contribuição para pesquisas voltadas para a área de planejamento e gestão da educação no Brasil, num contexto marcado, de um lado, por grandes demandas e injustiças sociais e, de outro, pela baixa qualidade, em termos de excelência, da educação no país, o que nos leva finalmente postular a importância do aprofundamento de estudos concernentes à administração pública da educação brasileira, em especial no campo do seu planejamento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, 707-727, jul./set. 2010.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha. *Pacto federativo, educação e participação: uma República para todos?*. Niterói, 2011.356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análises das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set, 2010.

ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 24-31, set. 2007.

ASSUMPCÃO, Eracilda de. Plano Municipal de Educação: dá intenção à ação. In: WERLE, Flávia Obino Côrrea. (Org.). *Sistema municipal de ensino e regime de colaboração*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 137-154.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da Região Metropolitana do Recife. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 551-573, abr./jun. 2012.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pósEstado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.

BELLO, Isabel Melero. O Plano de Ações Articuladas como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo, SP. *Anais...* São Paulo, SP: ANPAE, 2011. 9 p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 5 out. 1988.

_____. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 24 de abril de 2007.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 24 de abril de 2007.

_____. Emenda Constitucional nº14, de 12 de dezembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 12 de dezembro de 1996b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez. 1996a.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 20 dez. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais da Pesquisa de Informações Básicas Municipais. *Perfil dos municípios brasileiros 2009*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BC4DD9F9733526FEB95E2A797EC283E8.node2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 07 jul. 2012.

CERQUEIRA, Nádia Dorian Souza de. *Valorização do magistério: contradições entre os anúncios de políticas Governamentais e as medidas efetivadas para a melhoria do trabalho docente no período de 1993-2003 no Município de Alagoinhas-Bahia*. Salvador, 2008. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 13-30, 2009.

_____. Por um Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez., 2011.

DAVIES, Nicholas. O financiamento no Plano Municipal de Educação: elementos para uma proposta. *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*, Niterói, v. 4, n. 9, p. 65-69, 2005.

GOMES, Candido Alberto. Regime de Colaboração intergovernamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 25-41, mar. 2000.

MOTTA, Vania Cardoso da. Educando para o Conformismo: função educadora da sociedade civil no combate à pobreza. In: *Simpósio Trabalho e Educação: trabalho, Estado e Educação em Gramsci*, 4, 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2007.

MUNARIM, Antonio. *Educação e esfera pública na serra catarinense: a experiência política do plano regional de educação*. São Carlos: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) Como Instrumento de Planejamento Educação: O Que há de Novo? . In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 25; *CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 2. 2011, São Paulo. *Anais...* Recife: ANPAE, 2011.

SOUSA, Gustavo José Albino de. *Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação no Brasil: bibliografia comentada (1996-2010)*. Rio de Janeiro: Nephem/FE/Uerj, 2012 (*mimeo*).

WERLE, Flávia Obino Corrêa. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 35, p. 98-119, maio/ago., 2009.

CURRÍCULO E CICLO DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Andrea Pierre dos Reis
Universidade Federal Fluminense
andreapierrers@yahoo.com.br
GRUPHESP

RESUMO

Este estudo situa-se no campo do currículo e das políticas educacionais e buscou compreender o processo de implantação da política pública de ciclos de formação nos primeiros anos do Ensino Fundamental do município de Niterói/RJ. Esta pesquisa analisa a relação existente entre as proposições oficiais e as práticas concretas desenvolvidas na escola a partir das narrativas dos educadores envolvidos nos processos de mudanças curriculares e pedagógicas. Com apoio na concepção de “construção social do currículo” e “currículo como narrativa”, de Ivor Goodson, o foco de análise foi como os professores refletem sobre suas práticas e as interpretações que são construídas a partir da proposta oficial. A metodologia inspirou-se ainda no referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais formulado por Stephen Ball e Richard Bowe, que permite uma análise crítica de políticas na prática, além das perspectivas da influência, do texto e do resultado, o que oferece abrangência à pesquisa. A análise buscou, assim, articular os diferentes contextos da política de ciclos de formação, com especial atenção aos processos de recontextualização da política no contexto da prática, ou seja, aquela realizada pelos professores envolvidos no processo. Como principal conclusão, podemos destacar que a dinâmica curricular implantada no município de Niterói foi resultado da interpretação dos educadores dos documentos oficiais e do que seja ciclo de formação e de seus possíveis desdobramentos, influenciando, de certo modo, a escrita dos projetos políticos pedagógicos e, conseqüentemente, a prática escolar.

Palavras-chave: currículo, narrativa, ciclo de políticas.

Introdução:

Nos últimos anos podemos perceber um crescente interesse em reformas educacionais e principalmente curriculares por parte de algumas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação de todo o país, com o objetivo de minimizar as grandes distorções da educação causadas pelo rápido

desenvolvimento tecnológico e por profundas transformações sociais e econômicas. Para isso, buscou-se refletir sobre algumas questões fundamentais que alicerçam a educação como: que sujeito queremos – ou devemos – formar? Qual o currículo adequado para a formação deste sujeito? Além de temas como mediação e avaliação entraram em pauta de discussão entre os educadores, tanto das unidades escolares como dos órgãos centrais.

A partir dessa perspectiva, algumas questões podem ser discutidas e investigadas. Uma questão importante é como o currículo prescrito é entendido e interpretado nas ações práticas de sala de aula e também, se o currículo pode funcionar como dispositivos de homogeneização ou diversidade cultural.

Assim, a educação se realizaria efetivamente na tênue linha que separa o texto do contexto, dentro das especificidades e peculiaridades de cada realidade. Parece então que, se o currículo desempenha um papel importante nas propostas de reforma educacional, por outro lado continua sendo um objeto de disputa entre projetos políticos e ideológicos de origem bem diversa. É uma arena para onde convergem orientações de diversas naturezas, que se chocam ou se somam de forma complexa, de maneira que configuram processos difíceis de serem decifrados pelos profissionais “de chão de fábrica”, ou seja, pelos professores, alunos, e demais atores localizados nas unidades escolares, os mesmos supostamente responsáveis pela concretização dessas propostas.

O debate sobre mudanças nas formas de aprender atinge direta e especialmente à educação de forma generalizada e principalmente aquela que se diz escolar, de forma intencional e planejada. Nessa perspectiva não há como deixar de debater sobre a atual função da escola, quais suas necessidades e dificuldades e como elas estão se organizando para se adaptar a uma nova proposta curricular. Como a escola desenvolve sua função social e política? Como os professores percebem e atuam nesse contexto de mudanças sociais?

Tais questões refletem visões de cultura, cultura escolar, seleção de conteúdos, formas de ensinar e aprender que não dão conta dos desafios encontrados em sala de aula. Perez Gomez (1998) propõe que entendamos hoje a escola como um lugar de “cruzamento de culturas”. Esta perspectiva permite que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar e qual o impacto que estas diferentes culturas exercem sobre seus atores. Segundo Perez Gomez (1998, p.17),

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprender na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas de *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artísticas e

filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da cultura social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experimental, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (grifos do autor)

A escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas e identidades, reconhecer e valorizar as diferenças. Esta pluralidade nem sempre fez parte do ambiente educacional, escolar, pois sempre lidou com a padronização e homogeneização. Hoje, este é o maior desafio a ser enfrentado pela escola, mais do que tolerar; interagir, integrar e incluir de forma efetiva e respeitosa.

Em 1999, os gestores da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, lançaram uma proposta pedagógica, já estruturada, mas sem prazos delimitados para a implantação, de reformulação de tempos e espaços educacionais de acordo com a faixa etária dos alunos: os ciclos de formação. As propostas voltadas para a implantação de ciclos no Brasil apontavam para possibilidades de sucesso na formação dos alunos, mas também revelavam dificuldades, tanto em relação aos espaços como aos recursos. Esse processo evidenciou a necessidade de novos estudos, discussões, apropriação e socialização deste conhecimento.

Os Ciclos de Formação são, segundo Krug (2001, p. 17):

uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

No lugar das séries, os ciclos trabalham com períodos mais alongados de acordo com a faixa etária dos alunos, a idade é um fator relevante na medida em que favorece as estratégias baseadas em centros de interesse característicos de cada faixa etária.

Portanto a lógica dos agrupamentos (chamados anteriormente de turmas) seria a idade cronológica respeitando, *a priori*, sua fase no desenvolvimento, segundo Vygotsky. O critério utilizado no agrupamento, após a matrícula, são as peculiaridades do desenvolvimento infantil e a dinâmica do próprio desenvolvimento. Essas peculiaridades são relacionadas por Vygotsky (1996)

como crises, ou como idades-crisis:

Os limites entre o começo e o fim das idades-crisis e contínuas (ou estáveis) são totalmente indefinidos, mas todas as idades-crisis apresentam um ponto culminante de crise;

As idades-crisis indicam um período escolar crítico marcado, em geral, pela diminuição do rendimento, dos interesses da criança pelas aulas e das capacidades gerais de trabalho.

Os períodos de crise se distinguem por perdas de interesse na orientação das atividades realizadas, em mudança na ocupação do seu tempo e atenção, na reorientação para a vida exterior e as relações que estabeleciam com esta.

Ainda para Vygotsky (1996, p. 12):

[...] a chave para entender a psicologia das idades se encontra no problema da orientação, no problema das forças motrizes, na estrutura das atrações e aspirações da criança. Os mesmos hábitos, os mesmos mecanismos psicofisiológicos da conduta, que desde um ponto de vista formal não demonstram diferenças essenciais nas distintas etapas da idade, inserem-se, em diversas etapas da infância, em um sistema de atrações e aspirações completamente distinto, com uma orientação de todo diferente e daqui surge a profunda peculiaridade de sua estrutura, de sua atividade e suas trocas em uma dada etapa da infância.

As funções cognitivas como atenção, memória, pensamento são reorientadas em decorrências das mudanças de faixa etária, ou idades-crisis. Essas idades-crisis se caracterizam por uma mudança no comportamento, no foco de atenção e interesses, pela extinção do velho e o aparecimento de novos traços de personalidade das crianças. As idades-crisis na orientação Vygotskyana são: crise do pós-natal, de um ano, dos três anos, dos sete anos, dos treze anos e dos dezessete anos.

Se o reconhecimento das idades-crisis e suas peculiaridades são importantes para uma aprendizagem efetiva, não significa que seja suficiente. A contribuição que tem o conhecimento da cultura das crianças e adolescentes, ao serem propostas as atividades escolares, é fundamental para a excelência no aprendizado e suas consequências.

A reforma educacional proposta para o município de Niterói envolveria uma crítica à concepção de ensino-aprendizagem cumulativa e transmissiva, o que pressupõe construir uma nova concepção de currículo, que geraria consequências nas atividades docentes e discentes. Dentre

essas, novas formas de avaliar, com base na concepção de avaliação centrada nos processos e não nos resultados. As atividades de ensino, nessa perspectiva, teriam a prevalência da qualidade sobre a quantidade e o papel mediador do professor como pressuposto, com a flexibilização dos espaços/tempos escolares e a inovação das aulas mediante atividades que possibilitam a aprendizagem tendo o aluno como sujeito do conhecimento.

A partir da perspectiva do aluno como sujeito do conhecimento tomamos como base para a pesquisa os estudos da dinâmica curricular envolvida em processo de mudanças e suas consequentes recontextualizações por parte dos educadores.

O lugar do currículo nas reformas educacionais: da seriação aos ciclos de formação:

As propostas de reformas educacionais envolvem uma crítica à concepção de ensino-aprendizagem cumulativa e transmissiva, com vistas a uma nova concepção de currículo que promovesse mudanças nas atividades de ensino e na forma de avaliar. Nessa perspectiva, são identificadas a preocupação com a prevalência da qualidade sobre a quantidade em relação aos conteúdos, com a flexibilização dos espaços/tempos escolares e uma inovação das aulas que privilegiam o papel mediador do professor em atividades construtivistas. Além disso, destacam a importância da socialização da criança e de uma concepção de avaliação centrada nos processos e não nos resultados (SACRISTÀN; GOMÈZ, 1998).

Tais aspectos pedagógicos caracterizam uma organização do ensino em ciclos de formação: o desenvolvimento humano configuraria uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico, no pressuposto de que uma nova organização do tempo escolar pelo coletivo do corpo docente da escola, com um currículo desenvolvido de forma integrada, flexível, que respeite os ritmos de aprendizagem e que preferencialmente ocorra da seguinte maneira: parta daquilo que o aluno já conhece, buscando de forma progressiva superar os conflitos e as dificuldades que forem surgindo e que são próprios do desenvolvimento de cada um (KRUG, 2001).

A organização curricular em ciclos tem como objetivo principal a regularização do fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizam a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade.

O sistema de ciclos, portanto, surge no campo da educação como inovação, baseado em princípios psicopedagógicos tidos como progressistas, implicando mudanças na estrutura organizacional das escolas, nos currículos, nas práticas docentes dos professores e nas atividades de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2000). Nessa perspectiva, o problema que se apresenta para

as escolas diz respeito às diferentes maneiras de a escola encarar o processo de ensino e aprendizagem para que o professor altere suas práticas e mude as maneiras de realizá-las em sala de aula. Para isso precisa, também, dentre outras coisas, internalizarem outras concepções de educação e ensino, adotar outras práticas na escola e na sala de aula.

Assim, uma das questões mais presentes na alteração do sistema de seriação para os ciclos é que a elaboração e aplicação de atividades em sala de aula dependem de como o professor encara a educação, a escola e o seu trabalho. Com efeito, sua concepção de ensino e aprendizagem, as atividades que realiza com os alunos, o modo como participa da organização escolar, o tipo de relações que estabelece com os seus colegas de trabalho são fatores que influenciam sua prática pedagógica.

No lugar das séries anuais, os ciclos trabalhariam com períodos alongados em que a idade ou o nível de conhecimento são os principais articuladores do processo de ensino e de aprendizagem, são modos diferentes e dinâmicos de organização de tempo e espaço escolares, o que, conseqüentemente, modificam relações, mediações, avaliações e orientações curriculares.

O Currículo na perspectiva de Ivor Goodson:

Ao longo da história surgiram diferentes concepções de currículo. A riqueza dos estudos neste campo decorre do caráter conflitual dessas diversas concepções. Neste trabalho, partimos do pressuposto de que estas têm subjacentes teorias de justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e, também, teorias de aprendizagem e de ensino. Para uma compreensão mais global do currículo escolar, exploramos principalmente a perspectiva sócio-histórica de Ivor Goodson (1995, 2006) para estabelecer vínculo com a história biográfica dos envolvidos na proposta de reforma educacional.

Para Goodson (2006, p.128), o que é necessário nas reformas é:

Dar uma pausa no ritmo frenético de reestruturação para refletir sobre os perigos profundos que emergem quando os grupos dedicados e cumpridores de seus deveres que sustentam nossos serviços públicos comecem, em número crescente, a expressar sua alienação e seu desespero. Ao realizarmos mais estudos de pesquisa em orientação biográfica estamos apoiando as vozes profissionais que estão apontando para as dificuldades e os dilemas das atuais reformas.

Essas intenções deram origem a estratégias de produzir seres humanos desejáveis a partir de uma escala de valores. Partindo dessa premissa, as formas de educação são plurais, mas a escola

pode ser vista como uma instituição normatizadora. Ao conjunto dessas intenções chamamos de “texto de currículo” (SACRISTÁN, 2007, p.118). Esse texto é o que dá a direção para a prática, é um guia. Na medida em que este texto é explícito, seu conteúdo pode ser discutido, analisado, contestado ou realizado. O texto, então, vai se tornando realidade, correndo o risco de ser modificado, ressignificado.

Portanto podemos observar o currículo sob o ponto de vista do texto e sob o ponto de vista da prática, de sua efetivação, de uma práxis e não como um objeto estático (GOODSON, 1995). Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si.

Para Goodson (2001, p. 56), um currículo organizado para o cérebro produz um conhecimento descontextualizado, abstrato e acadêmico, “baseado nas disciplinas e confirmado pelo sistema de exames”; enquanto um currículo organizado para as mãos (vocacional) “produz um conhecimento prático, contextualizado, relacionado com processos activos em que a maioria das pessoas trabalha”, um currículo para a vida.

O “currículo para o gerenciamento da vida” seria, para Goodson (2006, p.142) o caminho “para o nosso novo futuro social”, já que o currículo como prescrição pode servir de alicerce para “mitos importantes sobre o ensino público e a sociedade”. Apesar de toda prescrição permitir alguma transgressão ocasional, acredita-se que as instituições terão um bom grau de autonomia se aceitarem as regras do jogo. A isso, o autor chama de “custos de cumplicidade” e “envolve, sobretudo e de várias maneiras, a aceitação das formas de relações de poder estabelecidas”, portanto “prescrição e estabelecimento de poder tornam-se aliados facilmente” (p.143).

Essa perspectiva tem levado alguns reformistas e pesquisadores do campo do currículo a ignorar as definições pré-ativas e enfatizar o currículo praticado, o que podemos considerar um grande equívoco, pois, “em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21).

No que diz respeito ao “outro lado da moeda”, Goodson (2006, p.69), nos alerta para a importância de desenvolver “uma sensibilidade para o contexto escolar”, onde “grupos profissionais são agentes vitais na provisão de serviços profissionais e suas missões precisam ser negociadas e definidas com sensibilidade e seriedade”.

Do mesmo modo, podemos entender que, analisar os aspectos práticos do currículo,

negligenciando o currículo formal, pode nos induzir a idéia de “um somatório de dimensões não articuladas” (MACEDO, 2006, p. 102).

A partir dessa análise, o autor cita algumas novas noções de “currículo como narrativa”, ou “aprendizado como narrativa” como grande possibilidade para um próximo futuro social. Segundo Goodson (2006, p.152),

aprendizado narrativo é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade. Os tipos de temas que emergem no aprendizado narrativo são coisas como: a viagem, a procura, o sonho – todos eles temas centrais para a elaboração contínua de uma missão de vida. Chegamos a considerar esse tipo de aprendizado narrativo como algo essencial no processo de aprendizado das pessoas durante o curso de uma vida.

A pesquisa sobre o processo de aprendizado das pessoas demanda uma forma diferenciada de elaboração já que se diferencia daquelas que analisam os tipos mais tradicionais de aprendizagem formal ou informal. Ainda segundo o autor, “é na investigação do aprendizado narrativo que começamos a desenvolver o conceito de capital narrativo”.

Os contextos de análise:

Para entender melhor os aspectos que envolvem o percurso das políticas nacionais, adotamos as contribuições do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994), que são fundamentais para análise de políticas educacionais. Essa abordagem traz várias contribuições para a análise de políticas, “uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p.55).

A “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) é uma abordagem dinâmica e flexível que tem por base as contribuições de Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p.49).

Segundo Ball (2006), a análise começa pelo conceito de política, que o autor considera complexo. Em lugar de apresentar uma definição simplificada e estreita, ele propõe, ao contrário, duas abordagens paralelas: “uma que vê a política como “texto” e a outra vê como discurso”. As políticas sob a abordagem do texto terão, necessariamente, múltiplas interpretações devido à pluralidade de leitores. Nesse processo, de intenções e negociações, “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (MAINARDES,

2006).

Os textos políticos são resultados de disputas e acordos entre os grupos que atuam no contexto da produção dos textos, logo, os textos são produto de múltiplas influencias. Já a política como discurso “estabelece limites sobre o que é permitido pensar” (MAINARDES, 2006, p.54).

A formulação inicial dessa abordagem caracterizava o processo político como um ciclo contínuo constituído por três aspectos: “a política proposta, a política de fato e a política em uso” (BALL e BOWE, 1992). A “política proposta” (contexto da influência) seria a política oficial, em uma junção de intenções, as do governo, dos departamentos educacionais encarregados de implementar políticas e também as da escola ou autoridades locais. A “política de fato” (contexto da produção de texto) dá forma aos textos oficiais e é a responsável por lançar novas políticas para que sejam colocadas em prática. E a “política em uso” (contexto da prática) referia-se aos discursos e às práticas institucionais percebidos através das práticas dos profissionais envolvidos.

Porém os autores, logo em seguida, repensaram essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava certa rigidez que eles não desejavam empregar. Em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais adequada do ciclo de políticas. Para Mainardes (2006, p.50), nessa segunda versão, os autores

rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas de formulação e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly e readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam nas escolas são envolvidos nas políticas.

A partir dessa lógica de reflexão, Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo, interrelacionados, porém sem uma dimensão seqüencial: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. Incluem ainda na análise os *contextos de efeito e de estratégia*.

No *contexto da influência*, devem ser analisadas as intenções e propostas de acordo com o contexto em que foram escritos os textos do documento. É nesse contexto que nascem as políticas públicas, onde as redes sociais atuam e onde podem ser analisados os discursos e argumentos, dando lugar a uma articulação de influências. Tais influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas, dando oportunidade de interação dialética entre o local e o global. No caso do município de Niterói, onde foi realizada a pesquisa, os gestores responsáveis pela elaboração dos

documentos e implantação de um novo sistema de ensino, não se encontravam mais nos cargos de origem quando a pesquisa foi realizada devido a mudanças de governo na eleição de 2008. Devido a isso, as análises se concentraram nos contextos do texto, da prática e seus efeitos.

O contexto de influência é interligado ao *contexto de produção de texto*. Esses textos, segundo Mainardes (2006, p.52), são “o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações da política”.

O contexto do texto é o documento em si e tudo que ele representa; os aspectos abordados, ênfases e valores observáveis no texto e suas intenções. Esses contextos não se estruturam de forma linear e cada um deles envolve disputas e embates e por isso, as intervenções textuais sempre apontam limitações e possibilidades. São essas limitações e possibilidades que serão analisadas dentro de outro contexto, o da prática.

É no *contexto da prática* que melhor podemos observar as recontextualizações e reinterpretções feitas por aqueles que são efetivamente os autores de reformas políticas. Esses profissionais não atuam ingenuamente dramatizando seus papéis, escritos por outros. Eles possuem suas histórias e experiências de vida que afetam diretamente suas posições profissionais e, conseqüentemente, suas ações pedagógicas diárias. Os profissionais envolvidos exercem um papel ativo e dinâmico no processo de implantação de políticas educacionais.

Os dois últimos contextos são: dos *resultados e efeitos* e o contexto da *estratégia política*. O contexto dos efeitos e resultados preocupa-se com o impacto das políticas públicas no ambiente e com questões como liberdade, justiça e igualdade. Não podemos negligenciar os efeitos da política na avaliação dos resultados. E o último contexto envolve “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p.55).

Nesta pesquisa, o contexto da produção de texto foi analisado a partir do documento Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania*, o que possibilitou significativas contribuições para a inferência e desenvolvimento das etapas posteriores da investigação. Para análise do *contexto da prática*, o estudo se concentrou em uma escola da rede municipal, a Escola Municipal Mestra Fininha, com a intenção de observar como esses contextos dialogam, seus maiores empecilhos, potencialidades e fragilidades. Para isso, optamos por realizar oito entrevistas com os profissionais envolvidos nas mudanças e reformas educacionais enfocando as experiências de vida dos professores como “pontos-chave” para a compreensão das recriações e reinterpretções do documento.

Com a palavra: o professor:

Iniciamos as entrevistas com os professores que atuam nos dois primeiros ciclos, ou seja, tivemos como interlocutores os professores que lecionavam nos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental, assim realizamos as entrevistas com dez professoras que aceitaram participar da pesquisa. Essas entrevistas foram realizadas obedecendo a disponibilidade de tempo das professoras convidadas. Todas elas se mostraram interessadas em participar e não apresentaram resistência e/ou reservas em falar de sua trajetória pessoal e profissional, desde que seus nomes verdadeiros não fossem revelados, pois assim, “sentiriam mais segurança para falar o que pensam sobre a rede e a gestão”.

Podemos perceber como a história de vida dos participantes influenciou diretamente nas condições de trabalho, na construção de suas identidades profissionais, em suas atitudes. Um exemplo disso é a entrevista de uma professora da rede, cuja trajetória de vida sofreu mudanças bruscas diversas vezes, algumas por vontade própria outras por forças externas, parece não encarar a mudança como algo ameaçador ou negativo, como podemos entender pela sua fala – *“Claro, sou a favor de mudanças sempre, mesmo que seja pra no final perceber que não valeu a pena e voltarmos ao ponto inicial, mas quando voltamos ao ponto inicial, não somos mais os mesmos, então tudo recomeça de um jeito diferente. A mudança serve pra isso, sacudir as poeiras do pensamento, arejar as ideias, sentir novos sabores, é tudo de bom”*.

Logo, assim como afirma Goodson (2007), não podemos dissociar percursos de vida de percursos profissionais, sob o risco de cair no equívoco de pensar que transformações são realizadas através de textos e documentos.

Segundo as professoras, a negligência de questões específicas do cotidiano pode comprometer o trabalho docente. O que se pode entender pela fala das professoras é que, apesar das dificuldades encontradas durante o processo de estudos e implantação, o que mais interferiu negativamente no percurso foram as resistências individuais.

Outro aspecto observado diz respeito à incoerência entre o que é proposto e a possibilidade de realização na prática. Algumas entrevistadas criticaram o que chamaram de “distanciamento do documento em relação às possibilidades reais”, ou seja, a lacuna entre teoria e prática. Essa questão é percebida pelos professores no processo de elaboração do documento, através da qual as condições práticas que proporcionariam maior eficácia na reforma, foi negligenciada ou depreciada, como por exemplo, falta de espaços adequados para a subdivisão dos grupos, falta de professores e um número significativo de professores em licença médica causando prejuízo na proposta original.

Essa percepção pode ser a causa de alguns professores não se sentirem como partes

integrantes da Fundação Municipal de Educação, colocando-se sempre na posição em um dos lados, como se realmente as questões políticas fossem divididas em “planejadores” e “executores”. A falta de interação que ocorre entre os variados níveis da educação faz com que as propostas não tenham significação para alguns daqueles que a colocam em prática. A interpretação da educação em duas partes que não interagem dificulta a implementação de reformas ou mudanças, além de criar certa resistência ou revolta por parte dos professores, como pudemos perceber na fala da professora regente - *“Nós não somos tarefeiras, somos profissionais, deixamos nossas casas, nossos filhos e até nossos sonhos pra vir aqui e trabalhar, dar aula, formar cidadãos”*.

As entrevistas deixam clara a preocupação das professoras com futuro em relação à continuidade da proposta de ciclos. Podemos perceber um ceticismo na fala de alguns. A cada governo que assume o poder, novas propostas educacionais são implementadas e, como não existem projetos de continuidade do trabalho iniciado por um governo anterior, os professores já ficam apreensivos a cada mudança governamental.

O outro agravante para a concretização das reformas em educação é o fato de que os “tempos pedagógicos” não são os mesmos que os “tempos políticos”. O tempo necessário para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos vai de encontro ao calendário político. Geralmente são necessários alguns anos para efetuar uma mudança em educação e o que normalmente vemos acontecer é que cada gestão não tem muito interesse em investir em reformas quando sabe que não colherá os frutos.

A partir dessas considerações, precisamos também estar atentos para não vivenciarmos em nossos sistemas de ensino apenas as “reformas de papel” (ou reformas no papel), já que algumas proposições de mudanças pedagógicas têm em seu fundamento uma sustentação teórica que justifica a concretização de determinadas transformações que não chegam a se concretizar na prática cotidiana dos professores. Dizendo de outra forma, muitas vezes essas proposições são interessantes e bem formuladas, mas não conseguem se converter em novas e diferentes ações no interior das escolas. Por esse motivo, é fundamental que se reconheça o papel e a participação dos alunos e dos professores na realização das reformas no ensino.

As professoras entrevistadas descreveram seu percurso, suas dificuldades, medos, anseios, e seus padrões de relacionamento, assim como seus envolvimento com reformas e mudanças profissionais e pessoais. Segundo Goodson (2007, p.154), “A grande virtude dessa situação de nossa compreensão do aprendizado durante todo um contexto de vida é que obtemos alguma noção da questão do envolvimento no aprendizado em termos de sua relação com as pessoas vivendo suas vidas”.

Conclusões:

Após análise dos contextos da reforma educacional proposta no município de Niterói a partir de 1999, os ciclos de formação, podemos ter a clareza que os modelos de mudança precisam integrar setores internos, externos e pessoais nas novas cadeias de mudança. Tais mudanças acontecem rapidamente à medida que nossa sociedade se torna cada vez mais flexível, dinâmica e construtora de novas relações.

A questão da participação dos professores nas políticas públicas de educação torna-se cada dia mais relevante e deve ser considerada como importante ponto de discussão na implantação dos ciclos educacionais, tendo em vista que estamos chegando hoje, internacionalmente, ao consenso de que “o professor é a peça chave no processo educativo” (LIMA 2000, p.2).

A organização do currículo em ciclos de formação é considerada uma “revolução”, por grandes pesquisadores, escritores e estudiosos brasileiros e percebida como um projeto libertador da lógica classificatória e excludente da escola. No entanto, o que estava em questão não era aceitar ou não a proposta, mas como implantá-la da melhor maneira possível. E para isso, a compreensão, mobilização e participação ativa de todos da escola, principalmente os professores, era de suma importância. Sabemos que educação não se garante com tijolos, livros ou leis.

O fator essencial da educação é o humano, isso implica, entre outras coisas, mudança de paradigma. Seria necessário remover os paradigmas do ensino como mera transmissão de conhecimento, da avaliação como única “dona da verdade”, do currículo como instrumento de seleção e exclusão para um novo padrão de pensamento onde favorecesse a responsabilidade coletiva pelo aprendizado, o respeito aos tempos de cada um e ao processo de construção do currículo enfatizando mais o caminhar que a chegada.

Conceber o currículo em uma sociedade como a nossa significa refletir sobre aspectos específicos do processo educativo, como dar mais ênfase à aprendizagem do que ao ensino, ou seja, como cada um aprende, para que aprende. É certo que esta conjuntura resulta um grande impacto na política, de forma geral, mas principalmente no processo educativo.

Considerando essas questões, percebemos a importância e a necessidade do envolvimento dos profissionais no processo decisório, especialmente quando inseridos em propostas como a implantação do sistema de ciclos. As discussões coletivas e os espaços de reflexão entre o conjunto de profissionais devem existir paralelamente à instituição de novas práticas e experiências bem sucedidas, que devem ser discutidas e compartilhadas.

Ao se tratar da regularidade e da confiança em um novo projeto, as professoras envolvidas

na pesquisa apresentaram um questionamento em comum, a continuidade das mudanças propostas e já estabelecidas, mesmo que de forma parcial, sob o governo de um outro partido político, com outros pensamentos e ideias sobre educação. Os professores reconhecem a necessidade de mudanças, mas questionam se as mudanças podem ser efêmeras ou reestruturadas dependendo do governo em questão. Essa “desconfiança” gera insegurança e inibe atitudes favoráveis ao comprometimento do profissional da educação.

Esperamos poder, em breve, anunciar um novo “futuro social”. Em acordo com Goodson (2007, p. 251), “devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento [...]”. Assim, poderemos transformar nossas instituições educacionais e conseqüentemente, nossa sociedade, fazendo-a cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.

Referências bibliográficas:

BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

KRUG, A. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C.. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. *Revista Educativa*, v.3, jan./dez. 2000.

LIMA, E. *Escola restringe ao ano letivo o desenvolvimento da criança*. Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*. Entrevista publicada no caderno “Educação e trabalho” em 30 de abril de 2000.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez. 2005.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Rev. Bras. Educ.* 2004, n.26, pp. 109-118.

_____; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 13-54.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, PP. 98-

113, jul/ dez., 2006.

_____. Currículos e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, A. R. (ORG.) *Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 27, n 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PÉREZ, A. G. *La cultura escolar em la sociedad neoliberal*. Madrid: Marata, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____; GÓMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *As exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

“IH! Na escola vai ter Lan House!”

O que pensam alunos e professores acerca da presença das TIC na escola?

ABREU, Alessandra da Costa. UERJ/FFP

Alessandra.abreu@oi.com.br

Resumo:

Esta é uma pesquisa de mestrado em andamento, inserida na linha de Políticas, Direitos e Desigualdades Sociais do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Discute sobre a forma como as Políticas Educacionais dos últimos anos têm apostado no “imaginário tecnológico” (FELINTO, 2005), acreditando que o investimento em tecnologia possa melhorar a qualidade do ensino, principalmente das escolas públicas brasileiras. Partindo disso, como professores e alunos estão percebendo tal investimento educacional? Na busca de possíveis respostas, esta investigação tem como objetivo, compreender as perspectivas dos professores e alunos sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na escola. Este estudo tem como principal referencial teórico e metodológico Bakhtin (2010), entendendo que esta perspectiva parte-se do pressuposto de que a linguagem não serve apenas como instrumento de comunicação, ela se constitui no dialogismo existente entre o sujeito e a estrutura social. A investigação está sendo realizada com professores e alunos de duas escolas. Estes dois campos empíricos configuram diferentes momentos no que diz respeito à inserção das TIC na escola: em uma delas, a sala de informática está em processo de implantação e, na outra, este espaço funciona desde o ano de 2000. Pesquisar duas realidades diferentes vem contribuindo para refletir sobre os modos de inserção das TIC nas escolas, já que investigamos o que pensam, dizem e indagam os sujeitos que constroem o espaço da sala de informática e mediam a relação tecnologia na escola.

Palavras chave: Linguagem, TIC, políticas e práticas educativas.

Introdução:

No contexto atual vive-se cada vez mais sob os efeitos das “novas tecnologias”, às vezes sem que se saiba, determinamos que nos tornássemos ligados, plugados, conectados à diversidade. Com essa mudança, computadores e internet vêm ganhando cada vez mais espaço não apenas em nossos lares, mas também em artigos acadêmicos. Pesquisadores e estudiosos buscam compreender acerca desta temática. Pesquisas relacionadas ao que diz respeito à incorporação das Tecnologias no espaço-escola trabalham principalmente com base em duas vertentes:

A primeira onde figuram autores como Pedro Demo (2011); Cleide Ramos (2009); Marinete D’Angelo (2009); Silvana Gotijo (2008); Maria Luiza Belloni (1992) entre outros, baseiam suas pesquisas no fato de que o sucesso do trabalho com as TIC remete a capacitação profissional e que o essencial são investimentos no que se refere ao oferecimento de formação que visem capacitar

professores sobre a melhor forma para a apropriação do computador pela escola, para que os docentes possam incorporar as tecnologias em suas práticas, seja em aulas presenciais ou *on line*, pois a “modernização” do ensino se faz necessária, para isso, saber utilizar as tecnologias é fundamental. O professor bem preparado terá subsídios para desenvolver a leitura crítica do meio.

A segunda vertente composta principalmente por autores como Vani Kenski, (2011); Raquel Barreto, (2011); Gláucia Guimarães, (2011); Nelson Pretto, (2006) entre outros, discutem tecnologia e educação, partindo do pressuposto de que o processo de incorporação das tecnologias vem sendo realizado de modo a atender as políticas educacionais dos últimos vinte anos e que tais medidas não contribuem para que as TIC sejam encaradas como espaço de produção de sentido, cultura e aprendizado como ocorre pelas crianças e adolescentes nos ambientes informais.

O estilo digital engendra, obrigatoriamente não apenas o uso de novos equipamentos para a apreensão de conhecimentos, mas também de novos comportamentos de aprendizagens, novas racionalidades, novos estilos perceptivos. “Ao professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre a sua identidade pessoal como profissional docente” (KENSKI, 2008 p. 15).

Não adianta apenas aprender usar os aparatos tecnológicos como suporte didático, ou que o professor seja tratado como aquele que nada sabe e que precise mudar toda a sua prática para se adequar a “nova realidade”, o que importa é a conscientização de que nada é permanente e duradouro em se tratando de tecnologia. Não é possível pensar em um processo educacional de formação para o domínio pleno de um ou de outro recurso. É fundamental a compreensão da lógica do processo de avanço e suas funcionalidades, seu movimento incessante de mudança, a velocidade com que ocorrem as transformações, oferecendo novos formatos de acesso e contribuindo para pensar novos modos de atuação para o ensino e a produção de conhecimento (KENSKI, 2008).

Estudos de Kenski, (1997) já sinalizavam que a primeira sensação provocada pela relação entre professor e as TIC é de desencontro. Tradicionalmente, a informação e a aprendizagem de conceitos era tarefa exclusiva da escola. Os conhecimentos teóricos eram apresentados gradativamente às crianças, após o ingresso nas instituições formais de ensino, além disso, eles eram finitos e determinados. No entanto, com a era digital houve de certa forma o rompimento de uma narrativa contínua com uma sequência de imagens e textos escritos, a produção de conhecimento passou a operar como um fenômeno descontínuo.

Na realidade, a incorporação de tecnologia nas atividades pedagógicas ainda está acompanhada de muitos mitos, que se originam pelo caráter recente de sua presença na sociedade. O avanço tecnológico tem se dado de forma muito rápida nos últimos anos, mas para muitas pessoas, em geral adultas, a tecnologia da informação ainda é algo cheio de mistérios, que suscita dúvidas, indagações, receios. Já as crianças nasceram em contato com toda essa tecnologia e por

isso lidam com isso de forma muito mais tranqüila. Vive-se hoje um processo gradativo de incorporação das novas tecnologias à cultura social, um período de grandes transformações, em que mesmo tendo disponíveis tecnologias de última geração, ainda não são todos os que aprenderam a lidar com suas potencialidades e limitações.

A sociedade digital não se caracteriza pela exclusão ou oposição aos modelos anteriores de aquisição do conhecimento, sua característica principal é o envolvimento, autores e leitores em tempo real, desobrigando o exercício de retê-las como verdades. Nesse sentido, não basta simplesmente transferir o processo ensino-aprendizagem na sala de aula para um laboratório de informática, dando ares de modernidade à escola, sem alterá-la em profundidade (KENSKI, 1997). Aos professores cabem as indagações: Como? Onde? Para quê? Para depois, só depois, fazerem uso consciente e responsável.

Desenvolvimento:

Atualmente a escola brasileira está inserida num contexto de intensa revolução tecnológica. E sabemos também, que a maioria de nossos alunos, principalmente em se tratando de rede pública de ensino, encontra-se em escolas com instalações precárias e submetidos a uma educação também de baixa qualidade, tendo em vistas os problemas e carências enfrentados por educadores e educandos no contexto escolar e social.

Mesmo com todos esses problemas, investir em tecnologia passou a ser sinônimo de mudança, inovação e principalmente de qualidade e por isso temos presenciado escolas recebendo computadores, professores ganhando notebook ou tablet e alunos sendo “presenteados” com netbook. O que fazer com tanto investimento? Como a escola está recebendo está “explosão de inovação”? Partindo disso, a pesquisa buscou trazer duas realidades escolares e aparentemente distintas para serem pesquisadas e discutidas. A investigação foi realizada em duas escolas, uma da rede municipal de São Gonçalo, “E. M. Dr. Armando Leão Ferreira” e outra de Niterói “E. M. Maestro Heitor Villa Lobos”.

Informatizar as escolas não é um assunto novo como pensam alguns, isso vem ocorrendo há alguns anos e principalmente em se tratando de educação pública no Brasil, tais medidas são patrocinadas pelo Governo Federal para atender as exigências das políticas educacionais e são desenvolvidas através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), um projeto educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, desenvolvido pelo Ministério da Cultura e Educação (MEC).

Este programa foi instituído em 1997 pelo MEC, mais precisamente pela Secretaria de Educação à distância do Ministério da Educação - SEED/MEC em parceria com os governos estaduais e alguns municipais e busca promover o uso da telemática como ferramenta de

enriquecimento do ensino público fundamental e médio e para isso encaminha às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Como exigências para receber os equipamentos foram estabelecidas ações para a adesão das escolas no que se refere à utilização dessas tecnologias: a Secretaria de Educação do Estado, Distrito Federal e Municípios precisam garantir a estrutura adequada, como também capacitar os professores para uso das máquinas e tecnologias. Através de tais medidas, pretendeu-se construir um ambiente favorável à ênfase da utilização do computador, procurando revitalizar o ensino brasileiro.

Três documentos básicos orientam as práticas desenvolvidas pelo Proinfo: 1- Diretrizes do Proinfo, estabelecidas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em julho de 1997. 2- O Plano Estadual de Informática na Educação que Estabelece objetivos para a introdução das NTIC na rede pública de ensino, subordinados ao planejamento pedagógico geral da educação na unidade federada, e, também, critérios para participação de escolas no programa, incluindo diretrizes para elaboração de projetos pedagógicos de uso de NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). 3- O projeto Estadual de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos para o Proinfo, que apresenta normas para seleção e capacitação de recursos humanos para o programa (professores e técnicos).

Segundo dados do site do PROINFO para auxiliar o trabalho desenvolvido por este programa foram criados os Núcleos de Tecnologia Educacional –NTE – a partir do decreto nº 7.380 de 22 de julho de 1998, com determinação de “assegurar as condições pedagógicas administrativas e financeiras para o ensino da Informática e para o acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos de Informática, bem como a manutenção e plena utilização dos equipamentos do programa de Informática Administrativa e dos laboratórios de Informática implantados nas escolas estaduais e municipais.

Com base no que é vivenciado nas escolas pesquisadas: em São Gonçalo, os computadores não estão nem instalados e em Niterói a direção da escola é quem precisa administrar através de recursos próprios a manutenção destes. Uma problemática nos coloca a pensar: Se é determinação do NTE assegurar as condições pedagógicas administrativas e financeiras para o ensino da Informática, porque não foi verificado antes, que a escola de São Gonçalo precisava do básico primeiramente (espaço, rede elétrica e mobília adequados), para o recebimento dos computadores? Esses computadores guardados há quase três anos se encontram obsoletos antes de serem usados. A diretora em relato declarou que o PROINFO só se responsabiliza pela manutenção durante o período de três anos. Como fica esse patrimônio após os três anos? Ainda não sabemos se funcionam, porque o PROINFO determina que os lacres só poderão ser retirados pela empresa Positivo.

Em pesquisa realizada por Cysneiros (2001) sobre o “Programa Nacional de Informática na

Educação” nos trazem dados que ajudam a entender melhor esse processo de usar novas tecnologias inseridas em velhas estruturas. Ele destaca que ocupantes de cargos executivos no âmbito municipal e estadual têm considerado o PROINFO como apenas mais uma política dentre outras do MEC, elaboradas em Brasília sem se levar em conta as dificuldades e características das máquinas burocráticas, as deficiências e políticas educacionais de estados muito diferentes entre si, a instabilidade do planejado.

Nesta mesma pesquisa feita por Cysneiros encontramos dados que nos comprovam de que as perspectivas do MEC estão um pouco distante de serem cumpridas com o êxito pretendido.

Menos de dois meses depois do lançamento do ProInfo, a revista VEJA (de 4 de junho de 1997) publicou uma reportagem de duas páginas destacando, na manchete, o primeiro edital do MEC ‘...para compra de 100 mil micros para estudantes de escolas públicas,’ com previsão de entrega do último lote de máquinas para março de 1998. Até abril de 1999, um pouco menos de 30 mil computadores haviam sido comprados e instalados, número bem baixo-menos de 30% das previsões oficiais (CYSNEIROS, 2001 p. 130).

Em setembro de 2000, numa solenidade em Brasília, o presidente da república prometeu colocar computadores em todas as escolas públicas do país, com recursos do (FUST) Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (2001 p. 132).

É importante ficarmos atentos que tais propostas se referem a situações ocorridas em 2001, que Cysneiros sabiamente denominou como políticas “para inglês ver”. Hoje, em 2012 mais de dez anos depois, ainda encontramos escolas sem computadores e principalmente, sem condições nenhuma de instalação e uso. Políticas públicas educacionais que priorizam dar computadores aos professores ao invés de melhores salários, como também, instalar computadores em escolas em que muitas vezes falta infra-estrutura adequada.

Políticas como estas, que investem em computadores para professores como investimento para melhorar a qualidade do ensino e que tem ocorrido com frequência nos últimos anos foi vivenciada nesta pesquisa no período de junho de 2012. Os Professores da rede municipal de Niterói ganharam notebook e alunos ganharam netbook, mas apenas os que integram o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Os/As professores/professoras que trabalham com o primeiro segmento do Ensino Fundamental se sentiram profundamente humilhados, por não serem contemplados com as TIC. Este segmento de ensino em que os professores/professoras não tiveram direito a receber às TIC durante muitos anos foi denominado como Ensino Primário. A denominação “primária” acabava sendo encarada de forma pejorativa, levando o docente a ser visto como “menor”. Muitos dos

professores que atuam nesse segmento de ensino têm nível superior, como os que trabalham no segundo segmento, mas mesmo assim muitas das vezes são vistos como inferiores pela própria equipe de trabalho. A predominância de mulheres trabalhando com este segmento de ensino disso parece também indicar o desprestígio por esta carreira. Compõe o quadro docente da escola neste segmento de ensino 20 professoras e apenas um professor.

Assim que foi colocado no mural da sala dos professores o ofício com data de entrega dos notebook aos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental na Fundação Municipal de Educação. Os discursos se pautavam em lamentos misturados a uma forte indignação.

Poxa! Porque só os professores formados em disciplinas específicas têm direito a receber os notebooks? (Professora -10 anos de magistério).

Será que eles pensam que nós não sabemos usar notebook?”(professora-6 anos de magistério).

Eu também queria receber. Ia me ajudar tanto! Eu poderia planejar as atividades para a turma aqui mesmo na escola. Ganharia tempo e “meus alunos também sairiam beneficiados” (Professora – 12 anos de magistério).

Alguns professores em relato ressaltavam a revolta que estavam sentindo, alguns apresentavam discursos conformistas da sua situação de profissional que ocupa um lugar “menor” na hierarquia social.

___ É um absurdo a gente ver este ofício indicando a data e local de entrega e também não ter o direito de ir pegar o nosso notebook (professora- 6 anos de magistério).

___ Nós temos que aceitar que somos “peão”. “Peão” só tem o direito de trabalhar, não pode reclamar. Não pode receber nenhum tipo de premio ou benefício. Tem apenas que trabalhar sem se indignar (professora- 10 anos de magistério).

___ A gente não pode achar que isso é natural, somos profissionais como eles e por isso temos os mesmo direitos. Inclusive se os alunos deles ganharam os nossos também deveriam ganhar (professora- 6 anos de magistério).

___ Vocês não sabem que “peão” é trabalhador braçal e nós somos trabalhadores braçais que não precisam pensar, questionar e aprender. Nós só temos que trabalhar e ponto. Já eles são considerados os intelectuais e por isso merecem notebook (professora- 10 anos de magistério).

Enquanto essas duas professoras dialogavam sobre o episódio de recebimento dos computadores para os professores do segundo segmento, outros professores que estavam na sala dos professores riram da situação e disseram:

___ Reclamar não vai adiantar nada, não vai mudar a nossa situação (professora- 16 anos de magistério).

___ Temos que aceitar que somos diferentes (professora 12 anos de magistério). .

Neste mesmo momento tocou o sinal, indicando o fim do recreio e todos os professores saem da sala, porque precisam voltar para a sua rotina de mais um dia de trabalho.

Políticas públicas que investem nas TIC como “gratificação” que beneficiam alguns professores, excluindo outros, parece interferir na auto-estima do profissional.

Olhar para si mesmo como os olhos dos outros; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outros procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência (BAKHTIN, 2010 p: 13).

Como ter computadores e notebook é objeto de consumo de todos na sociedade moderna, os professores excluídos do recebimento no primeiro momento se revoltam, mas como historicamente o professor do primeiro segmento do ensino fundamental sempre recebeu menores salários, eles parecem “aceitar” que como são vistos pela sociedade como diferentes, são tratados de forma diferente.

No intuito de analisarmos o discursos desses professores que fazem uso da palavra “peão” para expressar a forma como eles acreditam que as políticas educacionais veem os professores que trabalham com o primeiro segmento de ensino fundamental. Segundo o dicionário SOARES AMORA, (1999) que é de uso dos alunos e professores da escola de Niterói, a palavra “peão”, significa: 1. Homem que anda a pé, 2. Soldado de infantaria, 3. Cada uma das pequenas peças de xadrez que se colocam na frente e são as primeiras a avançar. 4. Amansador de animais de sela. 5. Homem ajustado para conduzir uma tropa ou para serviço de campo.

Após a verificação do significado da palavra “peão” pode reconhecer de que é uma função de pouco prestígio social, porque se é quem anda a pé, é o soldado, a menor patente da hierarquia militar, a primeira peça a avançar no xadrez e conseqüentemente a primeira a morrer, ou seja, condiz com depoimento da professora de Niterói que afirma: “Peão só tem o direito de trabalhar e

não pode reclamar”. Mas não podemos esquecer que toda profissão é digna e apesar de muitas vezes, pouco valorizada, não pode ser considerada de menor importância para a sociedade. O soldado citado anteriormente no exemplo é de grande valor nas batalhas e figura imprescindível na História. Bakhtin(2004) defende que a língua é “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (p. 17). Este autor também destaca que “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (p. 95), ressaltando o fato de todo signo ser considerado ideológico, lugar de confronto de índices de valor contraditório.

Além da indignação por não ter recebido os notebook como os professores do segundo segmento de ensino, outra questão surgiu nos discursos dos professores:

Como pode este governo gastar tanto dinheiro com a compra de notebook para todos os alunos e professores do segundo segmento e dar apenas 4% de aumento salarial. É por isso que tem tanto professor mudando de profissão (professora da escola de Niterói - 4 anos de magistério).

Será que eles pensam que é só colocar computadores na mão dos alunos e professores que o ensino vai melhorar como uma mágica (professores da escola de Niterói – 12 anos de magistério).

Com base nos discurso destes professores, vamos percebendo que não pode haver mudança na qualidade do ensino, principalmente das escolas públicas brasileiras, apenas acelerando a compra de novos equipamentos tecnológicos. Martín-Barbero (2000) discute sobre tais políticas educacionais e afirma: “sou dos que pensam que nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar” (p. 52).

Mas como tais investimentos tecnológicos já é fato em muitas das escolas públicas brasileiras, documentos do PROINFO defendem também cursos de capacitação para os professores para que estes possam ter condições para ministrarem suas aulas utilizando os recursos tecnológicos.

De acordo com a realidade da pesquisa que estamos vivenciando em cada escola foi possível constatar que na escola em São Gonçalo em nenhum momento foi disponibilizado algum curso oferecido pelo PROINFO aos professores e em se tratando de Niterói o curso foi oferecido, mas se destinou a “ensinar” os conceitos básicos do Linux. É relevante ressaltar que como a escola conta com poucos profissionais é muito difícil liberar os professores no horário de trabalho para realizar tais cursos, pois não há professores substitutos disponíveis na escola para suprir o docente para que este possa ir aos encontros de formação e fora da carga horária de trabalho, também é inviável,

porque devido aos baixos salários que recebem estes profissionais enfrentam diariamente jornadas duplas e triplas de trabalho.

Em meio a tantas dificuldades os professores solicitaram uma formação na própria escola no horário de planejamento as quartas-feiras. A solicitação foi atendida. O encontro ocorreu em uma quarta-feira apenas, com duração de duas horas e teve como meta o mesmo conteúdo relatado anteriormente. Mesmo pedindo qualificação, os professores tiveram acesso à mesma formação dada há dez anos, ou seja, os conceitos básicos do Linux.

Falar de Tecnologia é falar de inovação e de mudança constante, mas em se tratando de contexto educacional essa lógica está longe de ser assumida pelos órgãos competentes. A realidade vivenciada pouco condiz com o discurso proclamado.

Buscamos no site do PROINFO informações sobre formação continuada (discurso defendido pelo MEC) no intuito de tentar entender como são pensadas as qualificações oferecidas por este programa aos professores, já que na realidade vivenciada praticamente não é oferecida essa oportunidade aos profissionais. Através de informações contidas neste site visualizamos uma coleção “Informática para mudança na educação” com 20 (vinte) livros.

Enquanto muitas crianças e jovens da maior parte do país conhecem as ferramentas tecnológicas praticamente desde que nasceram e se familiarizam com elas de uma maneira tão natural que, por vezes, até intimida o professor. Políticas educacionais através do projeto oferecido pelo ProInfo oferece capacitações à distância para que os professores se obtenham formação para ministrar aulas através dos recursos digitais e para isso disponibiliza inscrições através do e-mail: proinfo@mec.gov.br ou pelo telefone. Segundo o site do MEC o curso possui carga horária de 180 horas de capacitação, divididas em três módulos. O módulo I é a Introdução denominada como Educação Digital, com 40 horas; o II apresenta o curso de Tecnologias na Educação com o subtítulo: “Ensinando e Aprendendo com TIC, e tem 100 horas de duração; o módulo III consome 40 horas destinadas à elaboração de projetos. Vale problematizarmos tal informação: Que contribuições efetivas trarão para a sala de aula um curso destinado à incorporação das TIC pela escola oferecida totalmente à distância?

Estudos de Barreto (2004) mostram que as estratégias do MEC operam com base principalmente em duas vertentes: a primeira parte do princípio de que sem alterar os salários dos profissionais e tendo computador na escola haverá melhoria na qualidade do ensino e a segunda defende a educação à distância como oportunidade para a capacitação em serviço e por isso denominada muitas das vezes como reciclagem.

Para reforçar a importância que as políticas educacionais brasileiras dão a incorporação das TIC na educação das crianças e dos jovens no ambiente educacional, documentos educacionais

trazem alguns apontamentos que ressaltam a necessidade da valorização da cultura tecnológica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem que o uso de tecnologias no ensino não se reduz à aplicação de técnicas por meio de máquinas e que a tecnologia deva ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e análise, a troca de ideias de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando conhecimentos, porém o que se percebe na prática é que a simples presença das TIC nas escolas não garante um ensino de qualidade.

Gadotti (1998) contribui quando afirma que as consequências da evolução das tecnologias modernas, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino – como previra McLuhan em 1969 -, pelo menos na maioria das nações. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por novas linguagens, mas esta incorporação não pode ser imposta, nem muito menos sem condições adequadas.

Estudos de Barreto 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2009 e 2011 apontam que as políticas públicas que investem em tecnologia na educação estão preocupadas em atender as demandas das políticas neoliberais. As TIC foram introduzidas no campo educacional sem que muitas das vezes houvesse condições viáveis para a sua apropriação pelo corpo docente e discente, implicando correlações de força entre o “moderno” e o “antigo”. Como modernizar quando falta o básico? Existem escolas que possuem computadores, mas falta rede elétrica compatível com a carga exigida para a instalação dos mesmos. Nessa perspectiva, a educação passa a ser imperada numa lógica de “negócios”, onde é preciso investir, ou seja, informatizar as escolas. Mas, em quais condições?

Há uma suposição por trás de tais investimentos que depositam às TIC a responsabilidade por resolver todas as mazelas educacionais. Como se estas fossem a “solução” para todos os problemas que vão do âmbito educacional aos de caráter social. Em que o simples contato com a tecnologia possa operar de forma “salvacionista”, podendo amenizar os baixos índices que se encontram a educação do país.

A incorporação das TIC pela escola tem sido cada vez mais defendida, principalmente em se tratando das políticas governamentais. Há investimento de compra de notebook para professores, tablets para alunos, computadores para equipar as escolas, com o discurso da inovação e da mudança, mas a sua presença no âmbito escolar opera de acordo com o sentido hegemônico em que estas precisam ensinar/ servir. Enfim, há uma noção de que o lugar das TIC na escola é para facilitar o ensino. As TIC tendem a ser vistas como recurso pedagógico, no lugar de serem reconhecidas como espaço de produção de sentidos.

Segundo reportagem de Tory Oliveira publicada em dezembro de 2011 na revista “Carta na Escola” o ministro Fernando Haddad no intuito de universalizar o acesso dos alunos à tecnologia

vai distribuir tablets, computadores pessoais portáteis do tipo prancheta nas escolas, mas a ênfase desta reportagem é divulgar que paralelo aos esforços do MEC, persiste um abismo entre a chegada dos aparelhos às escolas e a sua efetiva utilização pelos docentes. Como comprovação deste dado a publicação traz uma pesquisa recente, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil com 1.541 professores de 497 escolas de todas as regiões do País, revelando que 64% dos professores sentem que os alunos dominam as TIC melhor do que eles. Outros 24% admitem que não saibam o suficiente para usar as TIC na aula.

No intuito de problematizar esta temática Oliveira, (2011) convida o Sociólogo e doutor em Educação, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Marco Silva, para uma entrevista com o objetivo de discutir sobre a presença de computadores e tablets nas escolas. Nesta entrevista, o autor do livro “Sala de Aula Interativa” faz uma crítica às políticas governamentais como o programa “Um computador por Aluno” e questiona a inexistência do que ele nomeia como “injeção de ânimo financeiro”, ou seja, ao fato de que existe uma política de inclusão de computadores nas escolas, mas não há políticas de formação de professores para que haja uma verdadeira apropriação das TIC pela escola.

Parece haver uma ilusão de que basta colocar o computador na escola para que o professor possa incluí-lo em sua prática pedagógica. O que acaba acontecendo é que muitas das vezes esses computadores são ultrapassados com internet de baixa velocidade e se o computador não está conectado à internet, funciona na mesma lógica de uma máquina de escrever.

O computador conectado à internet por oferecer uma variedade de informações num curto espaço de tempo e ao mesmo tempo conseguiu atrair a atenção do aluno vai contra a postura professor / aluno da escola tradicional. O micro é um suporte que propicia a interação, principalmente quando vinculado à Web e as redes sociais e por isso, pode proporcionar a criatividade colaborando para uma inteligência coletiva. Segundo Silva (2011) o grande desafio é articular o tablets e o computador com a mudança curricular e comunicacional em sala de aula. Quando há formação para os professores, os formadores são técnicos, não sabem discutir teoria da comunicação, necessária para questionar a unidirecionalidade.

O que acaba ocorrendo nas escolas é que as reformas curriculares acabam sendo definidas de cima para baixo, supondo que é possível mudar forçadamente as práticas sociais, sejam dos docentes ou dos discentes. Que bastam computadores nas escolas para que os professores “capacitem” seus alunos no universo tecnológico. Que professores e alunos possam incorporar tais atitudes da chamada “modernidade” sem precisarem se envolver no processo.

A inclusão tecnológica muitas vezes é marcada pela (s) ausência (s): de condições favoráveis, que vão desde a mobília, espaço, como até a internet banda larga com velocidade adequada para se operar com qualidade. Uma política onde o que acaba sobressaindo são as

ausências, marcando a existência dos excluídos.

Em virtude desta realidade existente não apenas nas escolas pesquisadas, mas em muitas outras onde a inserção das TIC se faz apenas como suporte. Martín-Barbero (2001) defende que as tecnologias não são meras ferramentas transparentes, elas não se deixam usar de qualquer modo, sendo em última análise a materialização de uma cultura e de um “modelo global de organização de poder”. É possível, contudo, uma reconfiguração, se não como estratégia, pelo menos como “tática”. O termo tático no sentido conferido por Certeau (2003) traz a relação de que não há manuais de instrução e outros mecanismos capazes de dar conta dos usos específicos que os sujeitos fazem e podem vir a fazer deste suporte e reduzir as TIC à condição de ferramenta didática é limitar os modos de apropriação.

É importante salientar que não ignoramos o fato da importância do investimento na educação em tecnologias condizentes com o momento atual e reconhecemos também que uma parcela muito grande da população brasileira em idade escolar não tem o mínimo à tecnologia digital, contudo almejamos uma democratização do acesso, tendo em vista que as TIC estão adentrando o espaço/escola muitas das vezes como instrumento fundamental para a manutenção da ideologia dominante, constituindo-se como elemento essencial à organização do trabalho.

As potencialidades das tecnologias são vistas como necessárias para a garantia da qualidade e da lucratividade. Logo, as políticas educacionais dos últimos vinte anos pautadas nessa perspectiva, reconhecem a importância de incluir o uso da tecnologia no currículo escolar, apropriando-se dessa ferramenta para melhor instrumentalizar a mão de obra trabalhadora. Proclamando o discurso de preparação para o mercado de trabalho. Então é nesse viés que estas adentram o âmbito educacional, com o objetivo unicamente utilitário de qualificação escolar. E é por isso que tais políticas necessitam ser analisadas e questionadas, pois a inserção das TIC, principalmente das redes digitais, mais do que qualificar, podem funcionar como espaço interativo de produção de conhecimento para professor e aluno.

Considerações finais, ainda que provisórias:

Muito se fala sobre a nova sociedade que vem se estruturando com a inserção das TIC, mas não basta uma análise sobre seu uso no cotidiano dos lares e empresas é preciso pensar o seu impacto e as formas de uso pela escola. No entanto, não podemos cair na armadilha de fazer da educação a salvadora ou a causadora dos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, mas levantar a compreensão que esta pode influenciar ampliando as possibilidades.

Através da pesquisa percebemos que as ações voltadas para o uso das TIC na escola ainda estão muito no caráter técnico. Como se a tecnologia fosse apenas uma máquina em que é preciso

aprender a utilizar e que serve apenas como um recurso didático, não percebendo que para a criança que nasceu em contato com a tecnologia o computador é mais do que uma extensão do seu corpo, ou seja, elas interagem construindo uma relação experiência e por isso não há como viverem sem ele e, para estarem incluídas nesse processo, criam “táticas” (CERTEAU, 2003). Segundo OROZCO, (2002), cada meio e cada tecnologia exercem uma mediação particular nas pessoas e contextos com os quais atuam, pressupondo transformações na organização do trabalho, nos seus componentes e, conseqüentemente na instituição educativa que realiza este trabalho.

Para a escola tentar acompanhar a velocidade que as novas gerações estão vivendo, precisa se voltar para a leitura das diferentes linguagens e nestas inclui a tecnologia. Entender que as ferramentas em si não trazem mudanças, tais suportes precisam ser incorporadas pelos sujeitos da escola: educador / educando. Ultrapassar as relações da tecnologia apenas como suporte e trabalhar na possibilidade de pensar as comunicações entre sujeitos. Constatamos através da pesquisa de campo que o uso do laboratório de informática tem seguido a lógica da TIC como apenas um recurso, em que o aluno vai para o laboratório de informática pesquisa e copia para o caderno e não interage com o conteúdo pesquisado, não faz uso deste espaço de forma democrática.

Pensar as práticas escolares como uma técnica que deseja apenas formar os indivíduos para um mercado de trabalho, não é uma estratégia nova. Segundo FRIGOTTO, (1995) há a necessidade de que a reprodução da força de trabalho seja moldada e fabricada para a disciplina e subordinação das novas relações de produção no intuito de assegurar quem são os servos.

Esta pesquisa não se encerra nestas páginas, há muito para ouvir dos alunos e para vivenciar do uso das TIC pela escola para realmente chegar a alguma conclusão, mas.

Se a escola não trabalhar o acesso à informação via internet de forma significativa pela escola, os indivíduos das camadas médias e altas, já que possui uma cultura similar a da escola e têm acesso a todos os recursos disponíveis para o bom letramento, contato com os melhores livros, uma vida atrelada à cultura e o que há de mais moderno em tecnologia, possuem melhores oportunidades de continuar a serem os indivíduos letrados da sociedade.

Então, nos parece que para que haja uma igualdade de condições de acesso e incorporação da cultura letrada faz-se necessário não garantir somente o acesso à escola, mas também à tecnologia e que esta seja disponibilizada de forma livre para que as pessoas possam lidar com tais instrumentos de forma autônoma, não como recepções de uma cultura já existente, isto é, que leve em consideração a potencialidade do aluno e conseqüentemente a sua capacidade de produzir cultura. Para que isso ocorra são necessárias que muitas coisas aconteçam principalmente no que se refere às práticas educacionais. Será que é possível uma instituição educativa trabalhar com as tecnologias na escola numa perspectiva realmente democrática ou as ferramentas tecnológicas contribuem para massificar o conteúdo curricular.

Referências

AMORIN, Marília. Vozes e Silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, julho / 2002.

BACCEGA, M. A. Televisão e escola: Uma mediação possível? São Paulo: SENA, 2003.

_____. Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola. Comunicação & Educação. São Paulo, Vol 8. Nº 22, p. 7-16, 2001.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Estética da criação verbal. 5º Ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010.

_____. Problemas da poética de Dostoievski. São Paulo: Ed. Forense Universitária, 1989.

_____. A pesquisa-ação. Brasília, DF: Ed. Plano, 2002.

BARRETO, R.G. Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

_____. LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (org). Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores docentes. Belo Horizonte. Autêntica, 2003 p. 39-60.

_____. “Tecnologia e educação: trabalho e formação docente”. Educação e Sociedade, Campinas, dez. 2004, v. 25, n. 89, PP. 1181-201.

_____. “Política de educação à distância: a flexibilização estratégica”. In Lopes, A. C. e Macedo, E. (orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006, PP. 187-204.

_____. Discursos, tecnologia, educação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BARTHES, R. O óbvio e o obtuso: ensaios sobre a fotografia, cinema, pintura, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUMAN, Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias-Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

FREITAS, M. T. A. A internet na escola: desafios para a formação de professores. In NICOLACI DA COSTA, A. M. (Org). Cabeças digitais: O cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: Ed. PUC. Rio. São Paulo, Loyola, 2006.

GUIMARÃES, G. A articulação da linguagem na TV (Tese). Doutorado em Educação. UERJ, 2006.

KENSKI, V. M. Múltiplas Linguagens na escola. In Candau, V. M. (org). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Edictora 34, 2000. LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. Cadernos

de Ciências Sociais. N. 14, jan. 1994.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e Hegemonia; Prefácio de Nestor Garcia Canclini; Tradução de Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, J. S. A chegada do estranho. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. A sociedade vista do abismo; novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEIRA, Marly. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MORAES, D. (ORG.). Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultura e poder. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.

MORAN, J.M. Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual. In. PORTO, Tânia M. E. (org). Saberes e linguagens de Educação e comunicação. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2004. p. 19 – 63.

NOGUEIRA, N. O professor atuando no ciberespaço: reflexões sobre a utilização da internet com fins pedagógicos: São Paulo, 2010.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa (org). As organizações escolares em análise. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

NUNES, J. H. “Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade” In GUIMARÃES, G. A articulação da linguagem na TV. Doutorado em Educação. UERJ, 2006.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Discurso e leitura. 8ª Ed. São Paulo. Cortez, 2008.

_____. Análise de discurso: princípios e procedimentos – 9ª Ed. Campinas, SP Pontes Editores, 2010.

PORTO, Tânia M. E. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. Araquara: JM Editora, 2003, p. 79-110.

PRETTO, Nelson. Escola sem / com futuro. Campinas: Papyrus, 1996. _____ . Linguagem e tecnologia na educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 161-182. _____ . Educação e inovação tecnológica. Um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. XX Reunião Anual da ANPED. Caxambu, setembro de 1997. KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

RAMONET, I. A tirania da comunicação. Petrópolis. Editora vozes, 1999.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. [et. al.]. Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina; tradução, Sérgio Alcides. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SILVA, A. M. P. da. Processos de Ensino aprendizagem na era digital. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-apredizagem.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2011.

SOUZA, T. C. C. de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação.

Ciberlegenda, 2001, n. 6. Disponível em <http://www.uff.br/mestcii/tania3.htm>. Acessado em 17 de dezembro de 2011.

THOMPSON, J.B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: PROTAGONISMO E SILENCIAMENTO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CABO FRIO/RJ

CRISTIANE DANTAS DE MORAES – UFF

crisdantas.rj@gmail.com

GRUPPE/UFF/CNPq

O objetivo do presente estudo é analisar as políticas públicas de valorização do magistério desenvolvidas na rede municipal de Cabo Frio/RJ, buscando identificar indícios do protagonismo docente na formulação dessas políticas. Tomamos por base o Plano Municipal de Educação, aprovado no município em 2009, focando nossa análise no que o referido Plano estabelece como metas a serem atingidas para a valorização do magistério. No entanto, ao investigar o protagonismo docente no município de Cabo Frio, identificamos vestígios de um processo de silenciamento vivenciado por esses professores e suas consequências nas associações coletivas de classe, dados revelados pelos próprios professores, sujeitos desta pesquisa. Para a análise dos dados empíricos produzidos pela pesquisa, adotamos os conceitos de *habitus* e *campo* formulados por Pierre Bourdieu, a fim de compreender a avaliação que os professores fazem sobre suas próprias práticas, fazendo revelar as marcas da corrosão do *ethos* coletivo da ação docente. A metodologia adotada foi a de uma investigação teórico-empírica de viés qualitativo que buscou realizar uma triangulação dos dados produzidos a partir de questionários e entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental e, da análise de legislações e documentos de autoria do governo municipal acerca da valorização do magistério. A pesquisa revelou fragilidades estruturais da administração municipal, que contribuem para a não-materialização do protagonismo docente na formulação das políticas educacionais do município, deixando bastante visível o silenciamento imposto aos professores. De fato, foi possível observar, através do estudo realizado a pouca participação dos professores no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, onde 82% dos professores pesquisados não tiveram nenhuma participação. Outro ponto relevante é a quase equivalência no número de professores contratados e concursados no município de Cabo Frio, que em dados percentuais corresponde a 47% e 49%, respectivamente. Tal dado nos possibilitou compreender o pouco protagonismo docente na formulação das políticas do município, bem como o silenciamento que sutilmente é imposto a esses profissionais. Desta forma, a pesquisa revelou claramente a contradição entre o seu resultado e o que é divulgado pelo governo municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, que afirma a plena participação dos professores na gestão dos processos de formulação das políticas públicas do município, em especial na formulação do Plano Municipal de Educação.

Palavras-chave: Políticas de Valorização do Magistério, Protagonismo Docente, Silenciamento Docente.

REFLEXÕES SOBRE A COISIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A NECESSÁRIA REVIRAVOLTA DA PRÁXIS EDUCATIVA

Jéssica do Nascimento Rodrigues
UFF

jessicarbs@gmail.com

Grupo de Pesquisa Representação, Imaginário e Educação - CNPq
Financiamento: CAPES

Para introduzir

Eu bem gostaria de ser um sábio.
Nos velhos livros se encontra o que é sabedoria:
Manter-se afastado da luta do mundo e a vida breve
Levar sem medo
E passar sem violência
Pagar o mal com o bem
Não satisfazer os desejos, mas esquecê-los
Isto é sábio.
Nada disso sei fazer:
É verdade, eu vivo em tempos negros [...].
(BRECHT, 2000, p. 212-213)

Bertold Brecht, poeta e dramaturgo alemão, cuja produção marca o século XX e se espalha por este século, é uma das mais importantes expressões do vínculo entre arte e política. Como tal autor foi sobremaneira influenciado pelo marxismo, as relações humanas no modo de produção capitalista, um dos temas de suas peças e de suas poesias, foram “desvendadas” sob a ótica artístico-política no intuito de trazer à baila uma face crítica da realidade e de incitar o público a um processo de desalienação por dentro do movimento dialético. Sua revolução estética objetivou, portanto, a transformação social, e este é um dos pontos centrais da discussão aferida neste texto.

Não se intenciona abordar a obra dessa figura emblemática, tampouco fazer uma análise de seus poemas e peças expressionistas, mas sim se procura, a partir de alguns trechos, tomá-los emprestado como mote para a discussão aqui proposta. Ademais, como a linguagem artística recusa um padrão comunicacional instrumentalizado – consoante Benjamin, (1994), a arte (para ele, em específico, o surrealismo) mobiliza os homens para a transformação –, neste texto, tende-se a fugir de uma mecanização da escrita técnico-científica e dar ao fluxo do pensamento da pesquisadora, embalada pela teoria da qual bebe, licença para alguma liberdade.

Nesse contexto, a problemática a ser desenvolvida decorre das inquietações da pesquisadora-educadora que, como professora da rede pública de um município do Estado do Rio de Janeiro e atuante no ensino fundamental (6º ao 9º ano) há mais de uma década, sente-se, na atual fase de sua história acadêmica e profissional, posicionada na intersecção escola-universidade e

tocada pela desfiguração/depreciação do sistema de ensino e, mais ainda, do professor e de suas funções sociais. O tema abrange o trabalho dos professores, sobretudo o dos professores atuantes nas escolas públicas brasileiras, e considera-o estranhado/alienado frente à atual fase do padrão societário vigente. Segue a tessitura do desafio proposto que, embora sem a pretensão de esgotá-lo, procura delinear um ponto de vista crítico sobre um recorte da totalidade complexa.

Um Pouco de Materialismo histórico e dialético

O pessimismo é bom quando é fonte de energia.
(PESSOA, 2011, p. 52)

Eu confesso: eu
Não tenho esperança.
Os cegos falam de uma saída. Eu
Vejo.
Após os erros terem sido usados
Como última companhia, à nossa frente
Senta-se o Nada.
(BRECHT, 2000, p. 23)

Defende-se o paradoxo de que o pessimismo é positivo, de que a descrença possui o germe da indignação, de que a desesperança traz em si algum movimento. O conceito de semiformação e de semicultura de Adorno (1996), por exemplo, não obstante evidencie a negativa do autor acerca da formação cultural e da cultura de massa, é um indicativo de que “sentar-se à frente do Nada” pode promover o encontro com uma “saída”, já que inquieta/provoca e faz, ao menos, pensar criticamente sobre o tipo de formação implementado e sustentado pelo padrão societário atual.

O pessimismo crítico do marxismo dá tônus à escrita deste texto e, nisto, a teoria conduz o olhar da pesquisadora e “redefine” a realidade observada em busca de uma verdade. A esse respeito, adverte Bensaïd (2008, p. 23):

Em um mundo mercantil, onde tudo vale e se equivale, essa “crise de veracidade” (até a renúncia da própria ideia de verdade) é propícia ao cinismo e à indiferença. As retóricas negacionistas constituem a manifestação extrema e escandalosa dessa “perda do caráter real” da história e dessa “destruição da razão”.

Na busca de alguma verdade, reconhece-se que uma teoria pode responder perguntas que outra não responde ou ainda que as respostas podem ser diferentes no que tange à teoria adotada. Desse modo, como toda ciência implica opção, o ponto de partida aqui é a 11ª tese de Feuerbach (MARX; ENGELS, 2008, p. 120), o âmago da filosofia da práxis: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*”. Afinal, o materialismo histórico e dialético é mais que um instrumento histórico de conhecimento, ele é um instrumento de ação.

Para Löwy (1994), a questão do condicionamento histórico e social do pensamento, assim como as visões ideológicas de mundo mascaradas pela pretensa neutralidade do discurso, foi colocada pela primeira vez pelo marxismo. Karl Marx, ao fundar uma nova visão de mundo, evidenciou o caráter contraditório da sociedade do capital e negar tal afirmação, sem dúvida, seria um contrassenso, assim como negar a finitude desse sistema cuja constituição central ainda permanece inalterada.

Ainda assim, para Gramsci (1989), toda visão de mundo é histórica, a própria ciência é histórica, é superestrutura. E a filosofia da práxis assume tais contradições integralmente: “Desta forma, chega-se também à igualdade ou à equação entre ‘filosofia e política’, entre pensamento e ação: em suma, a uma filosofia da práxis. Tudo é político, inclusive a filosofia ou as filosofias, e a ‘única filosofia’ é a história em ato, ou seja, a própria vida” (GRAMSCI, 1989, p. 44). Portanto, assumir a historicidade do próprio marxismo é o que demonstra a aplicação da dialética a ele mesmo e é acreditar que sua superação só é possível com o próprio fim do modo de produção e de suas implicações.

Nem o dogmatismo nem o diletantismo teórico. Mas, como se considera não haver neutralidade em ciência e a realidade ser sempre mais complexa que a teoria, optou-se, para as articulações teóricas deste texto, pelo materialismo histórico e dialético, ou, mais precisamente, pela expressão gramsciana filosofia da práxis, porquanto a análise do modo de produção material da vida lançado por Marx (1994; 2004) é atual, e é (foi) atualizada por autores com os quais se corrobora (CHESNAIS, 1996; GRAMSCI, 1989; 1991; MÉSZÁROS, 2002; dentre outros).

Martins e Neves (2010) e Chesnais (1996) evidenciam que, no século XXI, vive-se um novo imperialismo, ou seja, uma nova configuração do modelo de sociedade que Marx (1994) analisara no século XIX. A exploração e a dominação severas persistem, intensificam-se e asseguram a reprodução ampliada do capital. E, nesse contexto, teóricos antimarxistas afirmam que as relações sociais capitalistas teriam sido superadas. As relações sociais do modelo sociedade atual se mantiveram e, até, agudizaram-se (CHESNAIS, 1996). Dentro desse quadro, ironicamente, a “história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política [...], mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

Para Löwy (1994), as opções teóricas dos pesquisadores em ciências da sociedade, a escolha do objeto, a argumentação científica, a pesquisa empírica, o grau de objetividade atingido e o valor cognitivo do discurso são influenciados por opções ideológicas ou mesmo utópicas. No entanto, com relação à validade da pesquisa e da ciência em determinada época, a inserção do pesquisador em uma dada realidade, por dentro de um ponto na história, não as invalida. Lembra Adorno (1996) que toda verdade é temporal e variável, pois possui uma dinâmica histórico-social.

Nesse ponto, a opção teórica é esclarecida com a compreensão de não tornar Marx uma doutrina e, ao mesmo tempo, de revigorar o marxismo a partir de algumas leituras que ora se entrecruzam, ora se afastam. A crítica a essa vertente de que o trabalho não é a única forma de explicar a história, como se tudo fosse explicado pela economia, é aceita em termos. Não é cabível pensar esta análise somente pelo viés do trabalho ou da economia, mas não é possível pensá-la excetuando-se tal discussão. A filosofia da práxis, por exemplo, considera a atividade econômica produtiva concreta, de seres reais, que fazem do trabalho a célula histórica elementar, a formação de si mesmos, a mediação ativa com a natureza e com os outros. E aqui está uma das pontas da revolução marxiana – sua nova visão de mundo a partir do concreto.

O marxismo historicista – que, para Löwy (1994), é a corrente que mais bem analisa o formato de sociedade vigente e a qual confessa com rigor e franqueza seu ponto de vista social –, e a teoria crítica frankfurtiana, cuja finalidade era a de criar elementos para o projeto socialista na recusa radical ao capitalismo e a seu processo de reificação e de degradação humana, numa dimensão profunda, são os elementos que movem os pressupostos teóricos para o tema em questão.

Para dar início à próxima seção, parte-se de três fragmentos de Benjamin (1994): a) “Pressentindo o pior, Marx replicou que o homem que não possui outra propriedade que a sua força de trabalho está condenado a ser ‘o escravo de outros homens, que se tornaram... proprietários’.” (BENJAMIN, 1994, p. 227); b) “A crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo” (BENJAMIN, 1994, p. 194); c) “A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral” (BENJAMIN, 1994, p. 226).

Homens reificados

Ficou a noite inteira ali, em parte cochilando, se bem que às vezes era acordado com sobressaltos pela fome, e em parte preocupando-se e alimentando vagas esperanças, para depois acabar concluindo que no momento deveria manter-se sereno e tornar suportável, pela paciência e consideração à família, o incômodo que lhe impusera sem querer por causa de seu estado atual. (KAFKA, 2003, p. 45)

“A metamorfose”, obra clássica de Franz Kafka, é um “pequeno grande” livro que traça uma análise do homem do início do século XX. Gregor Samsa é o personagem que, após sustentar toda a família (pai, mãe e irmã) com seu trabalho de caixeiro-viajante, e consumido por ele, transforma-se em um inseto, uma certa barata. Logo, a metamorfose por que passa Gregor lhe acomete o isolamento, a rejeição da família e até a morte.

Essa profunda reflexão acerca do homem e da sociedade, vazada pelo surrealismo, é uma metáfora que muito bem explica a coisificação/reificação/fetichização por que passam os seres humanos sob o domínio do capital. A alegoria de Kafka, obviamente, dá margem a tantas outras

interpretações, dado que se trata de uma produção literária; todavia, aqui, partindo das informações contextuais e cotextuais, aliadas ao objetivo proposto, toma-se o inseto criado pelo autor tcheco como a etapa final a que se pode chegar quando da alienação do ser humano pelo trabalho estranhado.

Aqui se toma emprestada a primeira referência de Benjamin (1994) a Marx, apontada no subitem anterior, parafraseando-o: o homem que possui apenas a sua força de trabalho está condenado a ser subalterno de outros homens. Acrescenta-se: e, não reconhecendo/não se reconhecendo naquilo que produz, aliena-se e, em suma, torna-se objeto-peça do processo de produção da riqueza acumulada, numa *perspectiva* eternizante do capital.

Marx (1994, p. 8), em sua ontologia do trabalho, afirma que “O trabalho enquanto produtor de valores-de-uso, enquanto trabalho útil, é, independentemente das formas de sociedade, condição da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre a natureza e o homem (isto é, da vida humana)”. No entanto, atualizando a essência do trabalho para o contexto do capitalismo, “O produto do trabalho adquire a forma mercadoria quando o seu valor adquire a forma de valor-de-troca, oposta à sua forma natural; quando, portanto, ele é representado como a unidade em que se funda esta contradição” (MARX, 1994, p. 25-26).

A humanidade, segundo Mészáros (2002), no modelo societário vigente, intenciona produzir riqueza em sua concepção reificada/fetichizada, e a natureza, tendo utilidade para o ser humano (vale ressaltar que a natureza mesma é também o homem), constitui-se mercadoria e passa a ter um valor atribuído socialmente, um valor de troca, e já que as relações sociais são materializadas nas relações entre as mercadorias, estas se tornam fetiches que ofuscam tais relações. Foster (2005), nesse sentido, a partir de Marx, descreve o conceito de metabolismo, entendendo-o nas relações complexas e dinâmicas ser humano e natureza por intermédio do trabalho. Para tal autor, esse conceito de metabolismo propiciou um entendimento maior sobre a alienação da natureza e, portanto, sobre a alienação do trabalho, como aqui esboçado.

Assim, os sujeitos veem a obra que fazem e não se reconhecem nela, a que Marx (2004, p. 87) se refere quando “Todo autoestranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo”. Esse estranhamento, que é autoestranhamento, desumaniza, desvaloriza e influi, ademais, a relação ser humano/natureza. Dessa forma, segundo Marx (2004, p. 80), “Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”. Como lembra Mészáros (2002) ao aditar que o ser humano é reduzido à mera condição material de produção, porque o *ter* domina o *ser*.

Nessa separação entre o ser humano e o produto de seu próprio trabalho, reflete-se a

separação entre aquele e a natureza, até porque a natureza é a fonte dos valores de uso e, mormente, é sobre ela e sobre si mesmo que atua o ser humano por intermédio do trabalho. Para Loureiro (2006, p. 19), “a emancipação humana, o livre manifestar das potencialidades humanas e o enriquecimento espiritual que resulte no ‘reencontro com o natural’ dependem da emancipação material e do fim da alienação”.

Neste ponto do debate, retorna-se ao segundo aspecto abordado por Benjamin (1994) acerca da crescente proletarização dos homens contemporâneos e de sua também crescente massificação. De acordo com Bensaïd (2008), hoje, em uma população mundial de 6 bilhões, calcula-se cerca de 2 bilhões de proletários, condição esta que não desapareceu, mas sim tornou-se “invisível”, e “As ciências sociais universitárias têm certa responsabilidade nessa ocultação” (BENSAÏD, 2008. p. 36). Para o mesmo autor, a proletarização do mundo dos homens se realiza, metamorfoseada, metamorfoseando-se, numa nova associação capital-trabalho, num processo de “refeudalização”, em que a grande parcela da massa é vítima do “desastre da globalização”.

Segundo Adorno (1996), o que se apresenta aos sujeitos como inalterável se fetichiza, tornando-se impenetrável e incompreendido, e o conformismo, característica do processo de alienação/estranhamento aqui descrito, é desenvolvido justamente pelo espírito da semiformação cultural que toma para si, fetichisticamente, os bens culturais. Em síntese, a semiformação, para esse autor, é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria, afinal “Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 73). Essa fetichização, para Marx (1994), explica a produção das mercadorias no modo de produção capitalista e oculta as relações sociais dadas nesse processo, as quais, coisificadas/reificadas, tornadas coisa-inseto, também se tornam mercadorias na produção social e material da vida.

Se, para Hegel, trabalhar é modificar a matéria; e, para Locke, trabalhar é um mal necessário; para Marx, por outro lado, há o trabalho estranhado. Este foi um dos saltos desse pensador sobre a condição do ser humano nesta sociedade: o homem não é apenas espírito; ele é matéria, trabalho, circunstância (SEMERARO, 2005). Ademais, para além do trabalho estranhado, montou-se uma forma de administrar o tempo do não trabalho com a indústria cultural (ADORNO, 1996), e a formação da massa, embora tal processo possua condições de autonomia e liberdade, converteu-se em semiformação.

Nesse contexto, cabe a terceira citação de Benjamin (1994), que finaliza o subitem anterior: vivemos um “estado de exceção” que, paradoxalmente, é a regra geral, e nessa roda-viva, “roda-morta”, a massa dos oprimidos, semiformada, reificada, tornada inseto, faz girar a própria roda, a partir da massificação sob o “véu da integração nas categorias de consumo” (ADORNO, 1996). Aqueles 2 bilhões de proletários citados por Bensaïd (2008), cujos bens culturais lhes são negados,

não participam de um processo real de formação, para o que, de acordo com Adorno (1996), requereriam-se condições (inclusive materiais) para a apropriação desses bens.

“O homem moderno é um animal cuja política é apenas a administração da ‘vida de ser vivente’” (BUENO, 2010, p. 240). O “viver bem”, portanto, não parece mais a finalidade da maioria dos homens, mas sim o sobreviver às duras penas, administrar a “vida nua, a animalização do homem, por meio de variadas técnicas políticas” (BUENO, 2010, p. 240), dentre esses mecanismos, está, sem dúvida, a semiformação cunhada por Adorno (1996).

Conforme Mészáros (2008, p. 67), “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”. Não se trata aqui de uma universalização qualquer, já que, como o próprio autor salienta: “A orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – segue o mesmo caminho diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 112). Para Ciavatta e Ramos (2012), também nesse sentido, quanto à formação dos homens, não há inocência na relação estabelecida entre trabalho e educação, pois ela é marcada pelos embates no bojo das relações sociais, no bojo, por conseguinte, da luta entre capital e trabalho.

Destarte, na próxima seção, após a articulação entre os pressupostos teóricos marxistas delimitados e a descrição da reificação/coisificação dos homens pelo processo do trabalho estranhado/alienado neste modo de produção material e social da vida, condição esta administrada também pela semiformação, afunila-se a temática para o campo educacional, especificamente para o tema do trabalho docente que, aos frangalhos, e sobretudo, constitui as/é constituído nas relações de produção de mercadorias.

Trabalho docente fetichizado

Acerca do trabalho docente, sem epígrafes, este subitem textual será iniciado “nu e cru”, uma vez que se procura deixar deveras transparentes as condições (para maior exatidão, trata-se de uma esfera dessas condições) por que passam os educadores atuantes na escola pública brasileira. Vale ressaltar que esse contexto varia de uma escola para outra e, mesmo, de um Estado para outro; portanto, não se intenciona abarcar a completude do contexto educacional no que toca o tema em questão. O objetivo, como já informado, é o de ressaltar as condições gerais do trabalho docente, muito mais *visíveis* nas escolas públicas das grandes capitais, embora acopladas a todos os espaços educativos em maior ou menor grau.

Começa-se por Bueno (2010), que, fazendo alusão à *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985), afirma que a crise educacional é justamente a redução da educação ao

processo de semiformação, decorrente da redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico. Nesse cenário, Adorno (1996) faz um alerta acerca das reformas pedagógicas isoladas (aliás, muito comuns ao contexto atual), visto que, em vez de romperem com a crise, pelo contrário, provocam sua manutenção e “abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 1996, p. 388), questões debatidas também por Mészáros (2008, p. 25): “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

As reformas pedagógicas, sobretudo limitadas à racionalidade instrumental e avessas à reflexão crítica, mitigam “os potenciais críticos e emancipadores da razão [os quais] rendem-se ao estado geral de semiformação” (BUENO, 2010, p. 238). Nesse sentido, em meio a tais reformas, encontram-se os “professores de profissão”, para usar um termo de Tardif (2002), nas piores condições, sem rodeios: carga horária exacerbada de trabalho, além da necessidade de atuarem em, no mínimo, duas escolas (sejam municipais, estaduais e particulares); tamanho extremo das turmas nas quais lecionam; rotatividade/itinerância pelas escolas de um ano para outro; salários aviltantes; insegurança de todos os tipos; dentre outros.

Em termos mais concretos, Sampaio e Marin (2004), analisando tais condições, apontam que, dentre os fatores de precarização do trabalho docente, está também a atual reformulação do ensino. Do professor, *dentre inúmeras* “atividades”, é exigido: trabalhar com turmas heterogêneas, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais; reorganizar o tempo e os conteúdos sem a ameaça da reprovação; traçar novos parâmetros e métodos avaliativos; elaborar aulas criativas, menos “tradicionais”; e saber lidar com temáticas diversificadas, como o *bullying*, a homossexualidade e os conflitos religiosos. Não é verdade que tais esferas do campo da educação não sejam necessárias e, até, urgentes, entretanto, como reforçam as autoras, os professores não foram formados nessa escola, sua formação inicial e continuada não tem dado conta da complexidade enfrentada cotidianamente nas salas de aula e o quadro socioeconômico das condições de trabalho docente, detalhado sumariamente em parágrafo anterior, intensifica-se. Nesse sentido, parafraseando Adorno (1996): mesmo com toda a ilustração e com toda a informação, a semiformação é hegemônica. E nessa conjuntura se encontra o educador, humilhado e acusado de despreparo frente às exigências contemporâneas. Aqui, utilizam-se os adjetivos “humilhado” e “acusado”, porquanto, para além de reconhecer a semiformação, sabe-se que é muito comum – também em produções acadêmicas – atribuir a culpa do fracasso escolar e, até, da crise educacional ao sujeito educador.

Léda (2006) discute que, com frequência, professores adoecem (basta analisar a quantidade

de licenças) e, nesta sociedade conduzida pelo capital, a vida familiar, social e política é relegada em segundo plano, sobretudo as participações coletivas, dentre elas as de lutas por melhores condições de trabalho. A busca por “qualificação” e/ou por “atualização”, na maioria das vezes sem apoio financeiro ou sem redução do tempo de trabalho, alia-se às exigências do mercado, como, por exemplo, com “crescente privatização interna das universidades públicas, incremento do ensino virtual, *franchising* educacional, abertura estrondosa de vagas no ensino privado, avaliações baseadas em critérios quantitativos, ruptura com a produção e transmissão de conhecimentos críticos” (LÉDA, 2006, p. 7). Logo, Ciavatta e Ramos (2012) dão vigor à discussão ao dizer que, no Brasil, os homens de negócios ou o próprio capital (aqui apenas personificado) possuem, portanto, a política e a gestão educacional, embora ainda seja objeto de disputa entre as classes a educação básica e profissional dos trabalhadores.

Nesse sentido, ao lançar um célere olhar sobre aspectos históricos, Sampaio e Marin (2004) descrevem que, a partir dos anos 1970, do século passado, o sistema público de ensino cai em deterioração, mormente nos grandes centros urbanos do País; já nas décadas de 1980/1990, começam as intervenções de organismos internacionais de financiamento, as quais desenham tanto os caminhos que a educação no Brasil viria a tomar, quanto as novas definições dos aspectos da formação de professores. Hoje, no século XXI, em razão dessa deterioração do ensino público, a formação de educadores, reduzida à semiformação socializada, defínha, “na onipresença do espírito alienado” que sucede à formação cultural (ADORNO, 1996).

Bezerra e Silva (2006), sobre tal ponto, ao fazer uma análise dos cursos de pedagogia, deduzem que a formação de pensadores e cientistas em educação não tem sido a prioridade, pois a direção agora é a formação de “profissionais da educação” em massa, já que “o governo brasileiro tem um déficit educacional que precisa ser coberto em função das exigências do capital internacional para investir no País” (BEZERRA; SILVA, 2006, p. 3). Por conseguinte, é comum professores enfatizarem que aprendem com a prática, com o fazer, não obstante sem a reflexão crítica ou a partir de uma reflexão rasa, em um processo de secundarização do trabalho humano como atividade intelectual; em outras palavras, o trabalho docente se transforma em atividade docente (BARRETO, 2002). Sampaio e Marin (2004), nesse mesmo caminho, também aditam que os professores alegam aprender com a experiência, ou seja, a prática teria (tem) influência veemente sobre sua suposta formação, não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Frigotto (2012) discute, nesse sentido, a *crise de aprofundamento teórico* no que toca as relações entre trabalho, educação, conhecimento e formação da consciência, posto que está fundada no desconhecimento ou na superficialidade da compreensão da teoria valor-trabalho no processo histórico de aprofundamento do capitalismo. Ou ainda, reitera Nosella (2012) que muitos educadores caem em determinado ativismo, já que, ao chegarem num certo nível de reflexão crítica,

sentem-se saturados da teoria e passam a buscar outras novas, sobretudo as que priorizam técnicas didáticas. A crise do aprofundamento teórico de que trata Frigotto (2012), nesse viés, caracteriza um discurso crítico esvaziado, que, no momento concreto da sala de aula, recorre a uma prática fundada no humanismo, no positivismo e no funcionalismo.

Em suma, Costa (2009) esclarece algumas consequências dos novos rumos, tomados pela educação nas últimas décadas, sobre a precarização de trabalho docente:

1) empobrecimento dos professores de educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de mais-valia. (COSTA, 2009, p. 95)

É aqui que se chega ao patamar do trabalho estranhado/alienado discutido no subitem anterior. Se as relações de mercado, se a realidade socioeconômica, imiscui diretamente nessa nova escola emergente/degradante/degradada, o metabolismo social do trabalho do professor é ditado pelas relações estabelecidas no modo de produção material e não material da vida. Fernandes e Orso (2010) complementam esse debate ao afirmar que o professor é um trabalhador como outro qualquer, já que está subjugado/subsumido aos ditames do capital e já que realiza uma “atividade” específica. No entanto, a diferença entre o educador e os outros trabalhadores (assim como todos os tipos de trabalho têm suas especificidades), de acordo com tais autores, é o próprio processo de trabalho.

Nesse processo de trabalho específico do professor, o contexto é o da precarização de suas condições, a qual interfere, sobremaneira, em sua formação/semiformação constante – na prática ou não –, em sua atuação no cotidiano escolar, em suas escolhas metodológicas, em seu envolvimento com a profissão, enfim, influi em todas as esferas da vida do educador. Esse sujeito não se reconhece no trabalho, embora seja produzido nele, e não reconhece seus alunos e seus colegas, visto que a “desvalorização do mundo dos homens” está subsumida na “valorização do mundo das coisas” (MARX, 2004). Como já dito, não se trata de um trabalho que produz uma mercadoria concreta, tangível, mas produz sim “a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (MARX, 2004), porque “Esse caráter fetiche do mundo das mercadorias decorre [...] do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias” (MARX, 1994, p. 36).

Para Sampaio e Marin (2004, p. 1223), “O quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo, que se vive atualmente, de modo especial no Brasil e na América Latina, tem relação com a crise da escola”. Silva (2011) apresenta algumas justificativas para esse quadro: a) educação é/tornou-se mercadoria, principalmente após acatarem-se as exigências dos organismos internacionais; b) educação tem/passou a ter a função de formação da força de trabalho que atende ao mercado. E Frigotto

(2012) conclui que o caráter de mercadoria assumido pela força de trabalho e pelo conjunto das relações sociais dadas no interior do modo de produção vigente e a fronteira entre trabalho intelectual e manual precisam ser dissolvidas.

Neste ponto do debate, toca-se no conceito de intelectual orgânico gramsciano, conjugação da materialidade com a reflexão filosófica em meio à luta política, ou seja, cuja função é o engajamento, já que não se pode pensar o intelectual apartado de sua prática e das ideias que defende. Todavia, Martins e Neves (2010) argumentam que, na escola, caminhando ora para a manutenção ora para a transformação das relações sociais, forma-se o intelectual profissional da cultura urbano industrial que difunde uma certa cultura nas sociedades ocidentais. Ao encontro da semiformação socializada de que trata Adorno (1996), “Diante de seu papel estratégico na construção de um equilíbrio instável de compromisso intra e interclasses [...], uma das primeiras iniciativas burguesas no novo imperialismo foi redefinir a formação escolar e política das atuais e futuras gerações dos seus *novos intelectuais orgânicos*” (NEVES; MARTINS, 2010, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, esclarece-se que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se relaciona com o desmonte da escola pública e com o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho (SAMPAIO; MARIN, 2004). Neves e Martins (2010) afirmam que a reforma escolar atual prioriza, portanto, a formação de novos intelectuais, os intelectuais de tipo americano, preocupados com a ampliação e a diversificação das oportunidades de certificação escolar, com a redefinição dos patamares mínimos para o exercício de funções intelectuais e com a possibilidade da materialização de nova cultura cívica, por exemplo.

Sem dúvida, “A importância da educação em relação à realidade muda historicamente (ADORNO, 2006, p. 143) e, hoje, pode-se dizer que os educadores foram reduzidos a salário – e apenas para sobreviver, para pagar as contas do mês, para consumir mais tecnologia e fazer girar a roda do capital (BEZERRA; SILVA, 2006). Sobre a forma geral do valor, essa afirmação “rasgada” remete à descrição de Marx (1994) sobre a mudança de caráter da forma-valor até chegar à transição da forma-valor geral à forma-dinheiro: “A sua função social específica e, portanto, o seu monopólio social consiste em desempenhar o papel de equivalente universal no mundo das mercadorias” (MARX, 1994, p. 33).

Congelada em categorias fixas, a formação/semiformação do professor se fortalece. E a questionável formação cultural tradicional passa a ser a única alternativa à semiformação socializada (ADORNO, 1996), tão preocupante é a situação da educação hoje:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um

quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

As questões levantadas neste subitem, como dito, não planejaram açambarcar todos os matizes da discussão acerca da reificação do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, mas provocar a inquietação (BRECHT, 2000) e mostrar que o lado B do vinil precisa emergir nos debates para incitar a mudança, pois uma “[...] pedagogia concreta sabe que diuturnamente o imperialismo estuda formas diferenciadas de intervenção social para consolidar seu domínio” (NOSELLA, 2012, p. 58). Gramsci (1991) pensou assim ao descrever uma escola unitária ou humanista que superaria “a naturalização do mundo, a cultura de subalternos, o imediatismo e o pragmatismo que afeta o agir das classes trabalhadoras” (SEMERARO, 2005, p. 31), afinal “A escola criadora é o coroamento da escola ativa” (GRAMSCI, 1991, p. 124).

Considerações infindas

Não desperdicem um só pensamento
Com o que não pode mudar!
Não levantem um dedo
Para o que não pode ser melhorado!
Com o que não pode ser salvo
Não vertam uma lágrima! Mas
O que existe distribuam aos famintos
Façam realizar-se o possível e esmaguem
Esmaguem o patife egoísta que lhes atrapalha os movimentos
Quando retiram do poço seu irmão, com as cordas que existem em abundância.
Não desperdicem um só pensamento com o que não muda!
Mas retirem toda a humanidade sofredora do poço
Com as cordas que existem em abundância! [...]
(BRECHT, 2000, p. 89)

Nada mais “justo” que finalizar este ensaio com Brecht (2000). Se, nas primeiras palavras aqui cunhadas já se lançava um olhar preocupante sobre a crítica que se faz ao suposto pessimismo marxista, procura-se dar um “ponto continuativo” à questão: trata-se de um pessimismo crítico que, como assevera a epígrafe destas considerações, aponta para a transformação do que realmente pode ser transformado: “retirar toda a humanidade sofredora do poço com as cordas que existem em abundância”.

É verdade que a transformação leva séculos, sobretudo porque, parafraseando Benjamin, desaprenderam-se o ódio e o espírito de sacrifício que, alimentados pela imagem dos antepassados escravizados, não mais têm alimentado a imagem de descendentes livres. Todavia, como a “A indignação é um começo. Uma maneira de se levantar e de entrar em ação” (BENSAÏD, 2008, p. 97), urge debater os pontos-declive, os problemas ignóbeis aos olhos da sociedade tecnológica: o

desmonte da escola pública brasileira e de seus professores, trabalhadores de seu “chão”, de seu cotidiano, de sua realidade.

Buscou-se fazer uso de uma linguagem de possibilidade e de uma linguagem de crítica (GIROUX, 1997) como via promotora da análise dos tópicos aqui abordados. Em primeiro lugar, em “Um pouco de materialismo histórico e dialético”, a análise foi parcial. O distanciamento crítico foi o guia do propósito exposto. O materialismo histórico e dialético ou a filosofia da práxis foi o livro trazido debaixo do braço. Isto porque a autorreflexão dialética é urgente frente ao quadro de definhamento da educação pública brasileira em seu sentido literal.

Em um segundo momento, “Homens reificados”, o ponto de vista crítico sobre a totalidade complexa, baseou-se na descrição da coisificação humana pelo trabalho estranhado. Pelo processo de produção de mercadorias, o homem se produz, produz a si e aos outros como mercadorias, fetichiza-se, torna-se homem-inseto, para lembrar Kafka (2003). A semiformação (ADORNO, 1996) é um aspecto desse processo de zoomorfização, de desumanização e de proletarização, metamorfose esta tornada “invisível” (BENSAÏD, 2008), já que passou a parecer inquebrantável, intransponível.

No terceiro subitem, “Trabalho docente fetichizado”, patenteou-se, precisamente, uma educação reduzida ao processo de semiformação como parte da realidade pedagógica e extrapedagógica. Caracterizou-se a atual situação da precarização docente – dos salários ultrajantes às sérias condições da (semi)(de)formação as quais levam ao adoecimento – e apontou-se a reformulação do ensino – do saber lidar com turmas heterogêneas aos novos parâmetros avaliativos – como intensificadora e instrumento de manutenção dessa educação pública aos farrapos. Ademais, foram trazidas, a propósito, a crise de aprofundamento teórico (FRIGOTTO, 2012) e a preponderância dos homens de negócios/do capital sobre o campo educacional (CIAVATTA; RAMOS, 2012; MARTINS; NEVES, 2010) como esferas colossais desse debate.

Por fim, aqui, nestas “Considerações infíndas”, rememora-se, mais uma vez, um pensamento notório de Marx (2008): o de que o educador precisa ser educado, já que as circunstâncias são modificadas pelos próprios homens. Afinal, “o papel de educadores organizados e mobilizados para a ação teórico-prática da transformação social inclui a construção conceptual capaz de unificar culturalmente os trabalhadores para a construção de uma nova hegemonia” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 34).

Se a práxis é uma atividade humana sensível que nos “determina” dentro de um período histórico; ela supera, movimenta, transforma, quando práxis investida, ou seja, revolucionária, nela está a aprendizagem, a formação omnilateral, como a utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1991). O trabalho, para além do trabalho estranhado, é princípio educativo, é intrínseco à vida de todos os seres humanos, e na escola, desde que instalada nos

fundamentos de uma pedagogia concreta (NOSELLA, 2012), é urgente abrir os olhos/a visão para a estrutura da sociedade, para como ela se constitui e é constituída. Nesse ínterim, não se olvida de que a natureza humana é o conjunto das relações sociais e, nisto, o devenir, concepção filosófica, é movimento dialético que, por si só, é não linear, transformável (GRAMSCI, 1989); o ser humano é, portanto, quem produz a realidade e, apropriando-se desse processo, transforma-a.

Esses pressupostos, gramscianos, em seu íntimo, evidenciam que a escola é um campo de disputa e, pelo trabalho, como princípio educativo, e em seu sentido ontológico, ainda é possível romper com a doença que a acomete e, por conseguinte, acomete os professores. Todavia, é preciso olhar para esse espaço, sem vendas, sem artifícios corretores, nu, disposto e disponível para ver o que, de fato, está lá. Este é um ponto de partida.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação e Sociedade*, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.

_____. Educação para quê? In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 138-153.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENSAÏD, D. *Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BEZERRA, C; SILVA, S. R. P. da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, Rio de Janeiro. *Anais...* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BUENO, S. F. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, P. Â.; GELAMO, R. P. (Orgs.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília, SP: Poiesis Editora; Cultura Acadêmica Editora; Oficina Universitária, 2010. p. 237-247.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, G. (Orgs). *A proletarização do professor, neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

FERNANDES, H. C.; ORSO, P. J. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: JORNADA DO HISTEDBR: O nacional e o local na história da educação, 9, Belém. *Anais...* Belém, 2010.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. et al (Orgs.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 19-38.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KAFKA, F. *A metamorfose*. Tradução de Calvin Carruthers. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉDA, D. B. “Correndo atrás”: as repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, Rio de Janeiro. *Anais...* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-51.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo*

na sociologia do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *O capital*. Vol. 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al (Orgs.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-58.

PESSOA, F. *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa*. Organização de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Editora Leya, 2011.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 28-39, maio/ago. 2005.

SILVA, A. S. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 123-139, jan./jun. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes: formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS

MUDAM OS TEMPOS, MUDAM CONCEPÇÕES, MUDAM AS PRÁTICAS?

BARCELOS, Luciana - ProPEd/UERJ

E-mail: lubbarcelosrj@yahoo.com.br

Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos

Agência: CAPES/INEP

Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nós é possível entender nem uma nem outra. (FREIRE, 1992, p.42)

O trabalho aqui apresentado é parte das discussões entabuladas na elaboração de minha dissertação de mestrado e tem por objetivo refletir sobre práticas do cotidiano escolar em um Centro de Estudos Supletivos (CES), objeto de pesquisa de minha dissertação, e sua relação com o conceito de qualidade de ensino.

A partir do reconhecimento do direito de todos à educação, indaga-se se a concepção de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como formulada — consequência e necessidade da vida contemporânea e requerimento da cidadania — tem se efetivado nos espaços escolares, especialmente nos CES, com 40 anos de história.

Busca-se investigar no estudo de caso se os resultados obtidos pelos alunos denotam qualidade nos processos oferecidos, decorrentes de práticas pedagógicas instituintes. As práticas evidenciam avanços em direção à efetivação do direito ou, apenas, reproduzem concepções superadas? Que relações essas práticas têm com a chamada *qualidade de ensino*? O recorte temporal do estudo compreende o período entre os anos de 2002 a 2009 e investiga os movimentos pedagógicos que ocorreram nessa unidade escolar, com a instituição de atividades coletivas e diversificadas, complementares ao estudo por módulo.

A origem conceitual dessa proposta de CES, que se deu em contexto histórico bastante diverso, na década de 1970, e que resiste há mais de 40 anos, tendo passado por diferentes governos, ordenamentos legais e concepções, ausência de/existência de políticas públicas, sem que tenha sofrido descontinuidades ou mesmo sido extinta, à semelhança de tantas outras iniciativas da política educacional brasileira, justifica a investigação ora proposta, na forma como instituições absorvem e reinventam políticas públicas, em práticas cotidianas, e como se dispõem a tentar promover uma educação de qualidade.

Conforme destaca Freire (1992), educação e qualidade são questões políticas, cuja reflexão implica considerar fundamentos e concepções ideológicas subjacentes a ambas, visto que educar

não é um ato neutro, mas sim permeado por intenções que, antes mesmo de ter-se iniciado o ato educativo, já definem por antecipação diretrizes, conformação e objetivos. No dizer de Freire (1997, p.119-120) “Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que a fazendo diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador”.

Assim refletir sobre práticas do cotidiano escolar e sua relação com a qualidade do ensino ofertado, especificamente em uma escola que atende a modalidade EJA, oferta secundarizada em nosso país, marcada pela ausência/inadequação de políticas públicas, pela reprodução de práticas historicamente instituídas, nem sempre adequadas aos jovens e adultos, pois não consideram sua trajetória de vida, os saberes que construíram e a fragmentação e descontinuidade que caracteriza sua vida escolar, assume papel primordial diante da atual sociedade contemporânea, em que o avanço tecnológico e as mudanças aceleradas evidenciam a necessidade de superação de um modelo educacional amparado apenas na transmissão de conhecimentos, que não consegue dar conta das necessidades dos indivíduos. Para viver nessa sociedade, é preciso aprender continuamente, ou seja, por toda a vida.

Apesar de reconhecida como “direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO A VI CONFINTEA, 2008, p.13), a EJA ainda é entendida por muitos, apenas como suplência, como reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência, persistindo a ideia da existência de uma idade apropriada para aprender, o que contraria a ideia de educação como formação humana, que pressupõe o aprendizado de forma continuada, ao longo de toda a vida, entendendo que enquanto há vida, há possibilidade de formação/transformação, pois “cada ser, principalmente o ser vivo, para existir e para viver tem que se flexibilizar, se adaptar, se reestruturar, interagir, criar e coevoluir. Tem que fazer-se um ser aprendente. Caso contrário morre”. (ASSMANN, 2007, p.12).

Faz-se necessário reconhecer que o “aprender não pode se reduzir a uma apropriação dos saberes acumulados da humanidade. Aprende-se não só com o cérebro, nem só na escola. Aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver”. (ibidem, 2007, p.11-12), não persistindo a ideia de uma idade apropriada tampouco a existência de um único lugar de aprendizagem. A formação humana ocorre de diferentes maneiras, em diferentes espaços-tempo, pois inúmeras são as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o conhecimento.

Nesse sentido, oferecer uma educação de qualidade a sujeitos jovens e adultos, implica conhecer sua realidade e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os nesse processo. O que nos leva à questão do direito à educação, o que em se tratando da EJA, implica respeitar suas especificidades e garantir não apenas acesso, mas permanência e sucesso.

Segundo Fávero, “jovens e adultos construíram em sua prática cotidiana, com sua experiência de vida, estratégias de apreensão e transmissão de conhecimentos” (s.d. p.11), que independem dos processos escolares. Uma educação voltada para esse público, que pretenda ser de qualidade, deve considerar esses conhecimentos, construídos em processos não escolares, que interferem e influenciam os processos de ensino e aprendizagem em curso na escola, reconhecendo que ambos não estão restritos aos espaços escolares. O que nos impõe a necessidade de pensarmos a educação de jovens e adultos não para os sujeitos jovens e adultos, mas sim, com os sujeitos jovens e adultos, condição apontada por Freire ainda na década de 1960.

1-PRÁTICAS COTIDIANAS EM UM CES

Os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), atuais Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJAs), são unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que atendem a modalidade de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial, preveem avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação.

Foram criados no início dos anos 1970, em plena ditadura militar, quando princípios como “conscientização e participação” (SOARES, 1996) deixavam de fazer parte do ideário da educação de jovens e adultos, então impregnado pelo tecnicismo educacional, caracterizado pela excessiva centralização na metodologia, e na finalidade última da educação: servir ao mercado de trabalho.

Pensava-se um ensino baseado em metodologia adequada a concepções pedagógicas do sistema vigente à época, considerado necessário para atender a demandas da indústria nascente, por força da entrada do capital internacional: capacitar mão de obra para promover o “milagre econômico”.

A mão de obra subalternizada disponível, formada por jovens e adultos não escolarizados, exigia ação do Estado brasileiro para fazer face ao modelo de crescimento econômico implementado no país, por requerimento das multinacionais aqui chegadas.

Conforme destacam Haddad e Di Pierro,

Atendia [...] ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (2000, p.111).

Tal assertiva ajudava a compor o mito da educação como possibilidade de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”, propondo-se a realizar uma escolarização neutra que a todos serviria e que garantiria a superação das desigualdades sociais, justificando a atuação do governo militar, que demonstrava dessa maneira sua “preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento”. (ibidem, 2000, p.118).

Ainda segundo Haddad e Di Pierro,

O ensino supletivo seria, por sua flexibilidade, a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici. (2000, p.118).

A concepção de ensino supletivo então vigente, que considerava a EJA apenas como reposição de escolaridade e preparação profissional, foi regulamentada pela Lei de ensino n. 5692/71, que dedicou pela primeira vez, na história da educação brasileira, um capítulo ao ensino supletivo, definindo suas finalidades, abrangência e formas de operacionalização, estabelecendo como finalidade, no artigo 24: “suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos, que não a tenham seguido ou, concluído na idade própria”.

O artigo baseava-se em concepção concernente à ideologia do regime, sustentada na Teoria do Capital Humano, e superada pela concepção atual de direito à educação para todos. Caracterizava o ensino supletivo como modelo educacional que visava a suprir carências, repondo a escolarização não realizada na infância e juventude, consideradas períodos adequados para o aprendizado.

Mais uma vez, a escola é considerada espaço de transmissão do conhecimento dominante e economicamente necessário ao momento, desconsiderando-se características pessoais dos indivíduos que a integrariam.

Atendendo o dispositivo legal, o MEC propôs, em 1974, a implantação dos então denominados CES, considerados solução viável para sujeitos adultos, de modo a atender, ao mesmo tempo, “ao trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas)” (SANTOS, OLIVEIRA, 2004, p. 9).

A orientação metodológica dos CES, segundo Santos, Oliveira (2004, p. 9) baseou-se em “módulos instrucionais e no estudo dirigido”, visando ao atendimento individualizado por meio da autoinstrução, com o auxílio do que ficou conhecido como orientador de aprendizagem, que atendia estudantes em horários predeterminados.

Por essa proposta, não havia frequência obrigatória, ficando as idas ao CES a critério do aluno e dos processos de ensino e aprendizagem em curso que, ainda segundo Santos, Oliveira (2004, p. 9) reduziam-se “a aprendizagem das instruções contidas nos módulos instrucionais”, acentuando-se a certificação rápida, por pressão da sociedade e da necessidade de o aluno “recuperar o tempo perdido”.

Tal ensino, amparado em um conceito empobrecido de suplência, de reposição de escolaridade não realizada na infância, considerada então idade apropriada para o estudo, impôs um modelo de escola cujo objetivo era apenas “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuisse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 117) e firmou a cultura do “aligeiramento” e da “certificação”, vigentes ainda na atualidade.

Outro marco importante da época, o Parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação, elaborado pelo Conselheiro Valnir Chagas, estabelecia os pressupostos norteadores do então denominado ensino supletivo, em conformidade com a Lei n. 5692/71, definindo suas funções: suplência, relativa à reposição de escolaridade; suprimimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; aprendizagem e qualificação, referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

Tais funções demonstram claramente a preocupação com a preparação para o trabalho, em atendimento ao projeto de país da ditadura militar, de caráter desenvolvimentista, com forte industrialização vinda do exterior, demandando trabalhadores qualificados.

O Parecer 699/72 instituiu o que ficou conhecido como “doutrina do ensino supletivo”, impregnada pela concepção *compensatória*, que apoiava o princípio da flexibilidade do sistema, de modo a facilitar a ida do aluno à escola. Segundo Di Pierro (2005, p.1117):

[...] aprovada em pleno regime militar, a doutrina do ensino supletivo, como a denominaram seus formuladores, não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos, difundidas em todo mundo pela obra de Paulo Freire. Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em formação.

Ainda em relação ao Ensino Supletivo, Haddad, Di Pierro destacam que:

Os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles, relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos Exames Supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos, realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino a distância via rádio e televisão. (2000, p.119).

Criava-se um modelo contraditório, pois ao oportunizar um espaço de atendimento individual, que permitia ao professor olhar particularmente o aluno, observando deficiências e necessidades, ao mesmo tempo exigia que esse professor buscasse inseri-lo em um padrão previamente determinado, nem sempre adequado, que desconsiderava a trajetória anterior de cada um, sujeitos em maioria oriundos de formação escolar — parafraseando Souza (2000, p. 3) — “marcada por problemas de seletividade, descontinuidade e fraturas”.

Os idealizadores do CES, porém, não contaram com a imprevisibilidade da existência humana, sempre incontrolável e inconstante. No dizer de Freire (*apud* MATOS, 2003, p. 277) “Nunca será demasiado falar em torno dos homens, como os únicos seres, entre os ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade”.

Tal característica, presente não apenas nos jovens e adultos que buscavam o CES, mas também em seus professores, foi gradativamente provocando inquietações que levaram a questionamentos internos e a busca de caminho alternativo para práticas institucionalizadas, visto que estas não eram suficientes para abarcar a gama de situações que se apresentavam.

Embora a proposição inicial do CES, fosse o atendimento individual, por módulos, sem obrigatoriedade de frequência diária, de onde se poderia pressupor que visava o atendimento a diversidade que caracteriza a modalidade, esse modo de atendimento e funcionamento tinha por objetivo a inserção do sujeito em um modelo pré-determinado, sem abertura para questionamentos, o que com o decorrer do tempo, mostrou-se insuficiente, diante das situações vivenciadas em seu interior, propiciando — ao permitir o contato mais amigável, entre professores e alunos, seres humanos, cheios de contradições, caracterizados pela diversidade e pela inquietude — o surgimento de questionamentos acerca de suas práticas legalmente instituídas, impulsionando o surgimento de práticas instituintes e diversificadas de atendimento, como alternativa ao modelo tradicional, ao tornar evidentes as contradições presentes nesse modelo, o trinômio tempo/custo/efetividade, que desde o início não se conseguiu alcançar, visto que mesmo os momentos coletivos previstos na proposta original, apoiavam-se não no reconhecimento da necessidade de interação para a aprendizagem, no compartilhamento de experiências e no respeito à diversidade, mas sim na necessidade de adequação a padrões pré-definidos. Nessa proposta, os espaços coletivos

inicialmente previstos, objetivavam apenas o nivelamento do aluno e sua inserção no modelo padronizado.

Também assumem papel importante nesse movimento que surge no interior do CES, as mudanças na legislação que trata da EJA — a partir de um novo entendimento sobre processos educativos e das mudanças no plano político, com o fim da ditadura e o início do processo de redemocratização— frutos de questionamentos e de lutas que perpassam toda a sociedade e se traduzem no plano legal, no reconhecimento do direito de todos à educação, antes negado a jovens e adultos e em uma nova concepção de EJA, consequência e necessidade da vida contemporânea, que possibilitam a diversificação nos modos de oferta da modalidade, e tornam necessário indagar se tal perspectiva tem, de fato se efetivado nos espaços escolares em que as ofertas se desenvolvem, buscando identificar se os resultados obtidos denotam melhoria nos processos de escolarização oferecidos.

De acordo com Oliveira, “o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos de todos os modos como nos inserimos no mundo, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade, nem obrigatoriedade de caminho”. (2007, p.87), o que contraria as práticas historicamente instituídas no CES, que tem no módulo o único instrumento a ser utilizado no aprendizado do aluno rumo à certificação, em uma ordem previamente instituída, que dificulta o diálogo entre “experiências vividas, saberes anteriormente tecidos e conteúdos de ensino”, apesar das inquietações que surgem nos momentos de atendimento individual, em sua maioria, ainda restritos à análise do conteúdo dos módulos.

Ainda segundo Oliveira “restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas [...] mas dos próprios sujeitos”. (2007, p.88). Em se tratando de jovens e adultos, essa restrição assume grande importância, pois educar jovens e adultos é “exigência e condição de cidadania”.

Surgem embates no interior do CES, entre professores que se inquietavam com a estagnação e desgaste da escola e tentavam meios de superá-la e outros que consideravam esse fato normal, devendo os alunos que a ela não se adaptassem buscar outros caminhos. Muitos professores também se inquietavam com estatísticas escolares, que demonstravam resultados não condizentes com o esperado.

Discutiam-se ainda, questões referentes à inadequação dos módulos, à desatualização, ao despreparo de alunos e professores para lidar com a lógica da educação semipresencial, além da carência de recursos e de iniciativas que realmente atendessem ao CES, visto que o próprio sistema administrativo exigia constantes adaptações a fim de poderem funcionar nos padrões exigidos pela

rede, que não levavam em consideração especificidades do CES, muito menos do público.

Os professores começam a se perguntar, ainda que movidos por motivos diversos, se a educação que ofereciam realmente atendia as necessidades dos alunos; se apenas iniciativas esparsas de alguns professores eram suficientes para promover educação amparada não apenas na quantidade, mas, na qualidade do ensino ofertado; que reconhecesse a diversidade de saberes que esses jovens e adultos haviam construído em seus diferentes percursos de vida; e que se refletisse no sucesso acadêmico de cada um e, conseqüentemente, no sucesso pessoal.

2-MUDAM OS TEMPOS, MUDAM CONCEPÇÕES, MUDAM AS PRÁTICAS?

Diante das mudanças na legislação que trata da EJA — Constituição Federal de 1988, LDBEN Lei n. 9394/96, Parecer CNE/CEB n. 11/2000, Parecer CNE/CEB n. 6/2010 — a partir do reconhecimento do direito de todos à educação, antes negado a jovens e adultos e da compreensão da EJA como direito fundamental, por ser condição necessária à vida em sociedades aprendentes — termo utilizado por Assmann (2007), para designar a sociedade contemporânea, em que o avanço tecnológico e as mudanças aceleradas evidenciam a necessidade de superação de um modelo educacional amparado apenas na transmissão de conhecimentos, que não consegue dar conta das necessidades dos indivíduos — torna-se necessário indagar se essa nova concepção de EJA, consequência e necessidade da vida contemporânea, tem de fato se efetivado nos espaços escolares em que as ofertas se desenvolvem, buscando identificar se os resultados obtidos denotam melhoria nos processos de escolarização oferecidos.

As modificações legais, aliadas a inquietações docentes em seu interior, possibilitam o surgimento nos CES de tentativas de superar o modelo originalmente proposto, o tradicional mecanismo “leva o módulo / estuda / faz prova”, com a implementação de atividades coletivas e diversificadas, complementares ao estudo por módulos, a partir do entendimento de que esse mecanismo não era suficiente para atender a diversidade de alunos que o CES recebia diariamente.

Esse movimento, ao buscar alternativas ao modelo então instituído, pela reflexão sobre o cotidiano escolar, desenvolveu-se no CES onde foco minha pesquisa, a que denominarei CES Bairro B, a partir de 2002, impulsionado pelos embates que ocorriam em seu interior, e pelas mudanças de concepção e da base legal que sustentam a EJA, com o incentivo da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos, até o final de 2009. Nesse momento, por força de determinações da SEEDUC/RJ — que serão discutidas no decorrer da pesquisa —, essas alternativas encontradas foram parcialmente interrompidas, com o retorno a atividades iniciais previstas para os CES, do tipo “estudar o módulo, tirar dúvidas e fazer provas”.

Na atual sociedade do conhecimento, “que como a vida, se flexibiliza, se adapta, instaura redes de relações e cria”, educar é mais do que transmitir conhecimentos. “Educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva” (ASSMANN, 2007, p. 12).

Assim ocorre com as “lições” que aprendemos ao longo da vida. “Lições” que só terão sentido e significado se forem experienciadas e não apenas vivenciadas, conforme destaca Larrosa (2002, p. 21; 28): “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e, portanto, “não é o caminho até um objetivo previsto [...] mas é uma abertura para o desconhecido”.

Esse “toque” individual, singular, único para cada indivíduo, não pode ser calculado, nem previsto. Em um mundo cada vez mais superficial e acelerado, em que tudo muda o tempo todo, e exige-se que as pessoas se posicionem em relação a tudo o que se passa, pois o tempo é cada vez mais exíguo, abrir-se à experiência implica estar disponível para olhar em volta, para se permitir envolver-se com o que nos cerca.

São essas as “lições” que permanecem, as que se tornam parte de nossas vidas, esse “saber que forma e transforma a vida” e é apreendido não na quantidade de encontros que temos com o conhecimento, mas sim, nas relações que estabelecemos entre experiências diversas, em tempos diversos, individuais e coletivas, cujos resultados não podemos antever. Não somos seres soltos no mundo, isolados, mas sim seres interdependentes, capazes de refletir sobre nossas ações e de estabelecer ligações entre tudo o que nos acontece.

Nesse sentido, “os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior — da escola, da televisão, dos amigos, da família etc.” (OLIVEIRA, 2007, p. 87), não se restringindo ao mero repasse de conteúdos.

Se a Lei n. 5692/71 enfatizava o ensino supletivo com caráter de suplência, voltado para carências e para um passado de insucesso escolar, apoiando-se na ideia de que existe uma idade apropriada para aprender, na nova LDBEN a educação, assumida desde a Constituição Federal de 1988 como direito de todos, garante a todos o direito ao ensino fundamental. Para jovens e adultos o direito à educação passa a ser assumido como dever do Estado, respeitando-se suas características próprias, nos termos da LDBEN.

Nesse sentido, torna-se necessário oferecer uma educação a sujeitos jovens e adultos que garanta, na prática, o que a legislação já fez, tanto na Constituição de 1988 quanto na LDBEN, Lei n. 9394/96. A primeira declara, no Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho” e a LDBEN ratifica, em seu artigo 37, ao tratar da EJA.

Documentos internacionais como a Declaração de Hamburgo (1997) — documento final da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos — expressa no segundo parágrafo: “a educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”, o que significa concebê-la não apenas como direito social, mas como direito fundamental da pessoa humana.

O direito à educação é fruto de necessidades de nosso tempo e da luta de diferentes indivíduos em tempos e momentos distintos, empreendidos em favor de uma educação que venha a constituir uma ação que:

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade [...] concebida dentro do contexto da educação continuada por toda a vida. (V CONFINTEA, DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p.1).

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000 que formula diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos faz um retrospecto da história e de concepções epistemológicas da EJA no país, instituindo limites e conformações e caracteriza a EJA como modalidade da educação básica, usufruindo de uma especificidade própria, uma feição especial, uma medida dentro de uma forma própria de ser.

Percebe-se, portanto, a disposição constitucional e legal ordinária de garantir justiça social, no tocante ao direito à educação, buscando-se a superação da ideia compensatória, com o reconhecimento do direito e especificidades da modalidade e a busca da equidade.

Porém, romper com o paradigma vigente exige tempo e compreensão dos movimentos que os saberes vão produzindo, mudando lentamente os instituídos pela/na sociedade, sendo necessário lembrar, que “para que o direito se faça prática é necessário mais do que sua declaração legal”. (PAIVA, 2007. p.04).

Assim, mesmo após seu reconhecimento como direito subjetivo, como um modo de atendimento que possui um jeito próprio de ser, nem sempre políticas e formas de oferta tem respeitado e tomado tal assertiva como princípio educacional na oferta da EJA.

Conforme destaca Bobbio (1997),

Uma coisa é proclamar um direito, outra é desfrutá-lo efetivamente [...] Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem-direitos”. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto que os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados).

Refletir sobre práticas do cotidiano escolar implica estar disposto a absorver e reinventar políticas públicas, criando estratégias para adequá-las à realidade enfrentada diariamente.

3-PRÁTICAS COTIDIANAS E A QUALIDADE DE ENSINO

A educação, entendida desde a Declaração de Direitos Humanos como um direito fundamental da pessoa humana, tornou-se condição essencial para a vida em “sociedades aprendentes” (ASSMANN, 2007, p. 12), em permanente transformação, em que o avanço tecnológico e as mudanças aceleradas evidenciam a necessidade de superação de um modelo educacional amparado apenas na transmissão de conhecimentos, que não consegue dar conta das necessidades dos indivíduos.

Pensar qualidade de ensino em uma sociedade assim conceituada implica a melhoria urgente de processos educacionais que a escola desenvolve, buscando adequá-los à finalidade máxima da educação: possibilitar, a cada indivíduo, condições de operar nesse mundo.

Refletir sobre práticas cotidianas em um CES requer considerar que enquanto fazer humano, tais práticas evidenciam os embates da sociedade da qual fazem parte, constituindo-se ato político, cujo exercício encontra-se vinculado a concepções de mundo que cada indivíduo revela em sua prática diária.

Essas concepções, conforme destaca Portela (2006, p. 34), revelam-se até mesmo na escolha de palavras empregadas em sua definição, pois “as palavras, como depositárias de uma concepção de mundo, são portadoras de significados”, que variam de acordo com o grupo que as utiliza.

Nesse sentido, o termo *qualidade* se torna polissêmico, pois é utilizado com diferentes sentidos, conforme a concepção de mundo de cada indivíduo/sociedade. Ainda segundo Portela (2006, p. 34), “o conceito de qualidade pode ser considerado construção ideológica [...] qualidade, depende do vasto e complexo código ideológico de quem a está empregando”.

Ao vincular práticas cotidianas e qualidade de ensino, termos abrangentes e complexos, é preciso considerar que sua definição dependerá do contexto político em que se estabelecerem as finalidades da ação educativa.

Um dos maiores desafios da educação brasileira na atualidade é promover a melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas. Após um período inicial de expansão do sistema educacional, com a ampliação do acesso e a quase universalização do ensino fundamental, estamos diante de novos desafios: continuar garantindo acesso; estender a obrigatoriedade às demais séries da educação básica e modalidades; possibilitar condições de permanência e de sucesso escolar — situações diretamente ligadas à qualidade de ensino oferecido pelos sistemas públicos.

Embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça no parágrafo VII, do artigo 206, “a garantia de qualidade” de ensino, assim como a LDBEN n. 9394/96 no artigo 3º, inciso IX, e no art.4, inciso IX assegurar “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, não existem parâmetros nas leis que definam a qualidade em relação à educação brasileira.

Essa indefinição ou, melhor dizendo, essa “polissemia de sentidos” torna necessária maior compreensão do significado atribuído ao termo qualidade da educação e suas implicações nos processos escolares.

Podemos defini-la apenas por aspectos quantitativos — ligados à capacidade de acesso a matrículas; a condições mínimas de permanência; e à terminalidade de processos de escolarização — ou por aspectos quantiquantitativos — que identifiquem não apenas condições de acesso, de permanência e de terminalidade, mas que analisem processos educacionais, resultados dele advindos e efeitos na vida cotidiana dos alunos.

Em se tratando de educação, a definição da qualidade escolar está ligada a dois aspectos fundamentais: ações ou estratégias que conduzam a permanência do aluno na escola e ações ou estratégias que possibilitem o sucesso de seu processo de ensino-aprendizagem, considerando-se não apenas a escolarização, mas a concepção de educação vigente.

De acordo com Castro (2006, p. 17 *apud* ARAÚJO *et al.*, 2009, p. 3), podemos dizer que a qualidade da escola pode ser interpretada por meio de dois conceitos que se completam: qualidade da escola e qualidade do ensino.

A qualidade da escola representa a dimensão física — que remete aos recursos disponíveis [...] A qualidade do ensino refere-se à dimensão pedagógica — compromisso, capacitação e valorização dos professores, adequação dos conteúdos à realidade dos alunos, o efetivo processo ensino-aprendizagem, valorização das experiências individuais dos alunos.

Em se tratando do CES, a qualidade do ensino encontra-se diretamente ligada às práticas que se desenvolvem em seu interior, a tentativas de superação de seu modelo historicamente instituído,

ao tradicional mecanismo “leva o módulo, estuda, faz prova”, que se efetivam com a instituição de atividades coletivas e diversificadas, que consideram em sua elaboração os diferentes saberes que jovens e adultos constroem em suas trajetórias de vida; a busca que se empreende em favor de uma educação pautada não apenas na certificação imediata para atendimento a exigências do mercado de trabalho, mas que possibilite, a cada indivíduo, condições de operar no mundo como cidadãos humanizados, conscientes de sua situação de “seres inconclusos”, inacabados, em permanente autoconstrução. Segundo Freire (1997, p. 55), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Essa característica, a incompletude, define o ser humano e caracteriza sua necessidade de saber, de aprender, continuamente, por toda a vida. A consciência de seu inacabamento faz o homem ter esperança de que esse aprender, que se estende pela vida, possa ajudar a transformá-la. A consciência da incompletude produz no homem a esperança e reafirma a consciência do sentido e da importância do educar.

Nesse sentido, não basta apenas agrupar alunos, mas sim promover atividades que busquem o reconhecimento de suas potencialidades, de seus saberes, que relacionem esses saberes à vida, superando a compartimentação e instrumentalização dos módulos. Implica mudança de atitude, em compreender a educação como um movimento de compartilhamento de experiências, que se dá entre pessoas diferentes e que produzirá resultados diferentes.

Torna-se necessário investigar, partindo do princípio de que toda ação educativa é política, se o movimento instituído no CES em questão produz práticas que realmente representam uma alternativa a seu modelo original, se ressignificam práticas instituídas e/ou criam “novas práticas” ou se apenas reproduzem por outros meios, concepções já existentes mudando apenas o rótulo nelas impresso e ainda investigar a relação dessas práticas com a chamada qualidade de ensino.

Que práticas seriam essas? Práticas de resistência, práticas instituintes? É possível instituir-se um espaço onde se promova a oferta de uma educação capaz de constituir sujeitos capazes de romper com as estratégias da modernidade e inventar uma nova realidade? O CES tem conseguido avançar nesse sentido, buscando a melhoria da qualidade do ensino que promove? Essa seria uma utopia possível?

No que tange ao CES, em que a relação tempo/custo/efetividade ainda predomina, cabe indagar se o embate entre práticas instituídas e instituintes evidencia melhoria na qualidade do ensino ofertado nesse espaço e o direciona ao ideal de superação de práticas de assujeitamento, revelando como práticas de atendimento são compreendidas e apreendidas por professores e alunos, e como recursos e dispositivos escolares se põem a serviço dessa forma de atendimento.

Em meu entendimento, as práticas diversificadas que se buscam instituir no CES têm por objetivo não apenas a superação de um modo de atendimento previamente instituído, mas a superação de uma concepção vigente no ideário de professores e alunos, que entende a educação como um processo individualizante, de desvelamento de verdades universais, constituído por etapas que se vencem individualmente, cujo objetivo final é a conformação de um sujeito necessário a uma sociedade movida pelo capital e não um processo de formação humana, que considera a singularidade com que cada indivíduo tece conhecimentos ao atribuir sentido e significado às informações que recebe, ou seja, como constrói seu caminho, ao caminhar.

Tais práticas reafirmam o direito, aqui entendido como respeito à diversidade de seu público alvo, reconhecendo saberes, possibilidades e aspirações de sujeitos jovens e adultos ou se apenas “aligeiram” sua formação, constituindo sujeitos incapazes de se situarem na sociedade de forma independente e transformadora?

A educação do momento presente tem exigido, certamente, mais do que os modelos escolares oferecem, diante da aceleração de processos de produção de conhecimento. A educação do presente tem sido compreendida para além da escolarização, ocorre em diferentes espaços, incorpora o sentido de formação humana — exigência para a vida em *sociedades aprendentes*.

A educação, nestas sociedades, cada vez mais se alicerça no direito como princípio fundamental, não se restringindo a uma etapa da vida — a da escola —, mas se expandindo para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/com o mundo.

4-PARA NÃO CONCLUIR...

Refletir sobre práticas do cotidiano escolar em um CES implica considerar, em primeiro lugar, o direito que todos têm de se educar. Em se tratando do jovem e do adulto, tal direito precisa não somente ser efetivado, mas respeitar em seu exercício as especificidades de seu público.

Conforme destaca Bobbio (2004, p. 23), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

Sendo assim, indagar sobre a real efetivação da nova concepção de EJA, consequência e necessidade da vida contemporânea, no interior dos espaços escolares em que as ofertas se desenvolvem, buscando identificar se os resultados obtidos denotam melhoria dos processos de escolarização pode revelar possíveis relações das práticas em desenvolvimento com as demais

instâncias da sociedade envolvidas no processo educacional, identificando como instituições absorvem e reinventam políticas públicas, em práticas cotidianas.

No caso específico do CES, investigar suas práticas cotidianas, à luz do conceito de qualidade de ensino que oferece, retratando o cotidiano escolar e as tensões e contradições que o perpassam, pode ser utilizado como meio para melhor compreensão de ações/relações que se desenvolvem nesse espaço — tensões entre práticas instituintes/instituídas, com a implementação de atividades coletivas e diversificadas complementares aos módulos, entendendo “que toda vida só é vida enquanto é uma cadeia ininterrupta de aprendizagens” (ASSMANN, 1998, p. 27) que “tece redes com todos os fios de ensinantes e aprendentes” e faz “pesca abundante de conhecimentos”. (*ibidem*, p. 31)

Em um mundo em que muitos referenciais encontram-se à deriva, e em que, segundo Santos (2009, p. 1) há um “desassossego no ar”, compreender a educação como parceria com outros seres, e não como supremacia de um ser sobre outro representa um avanço na perspectiva de humanização dos sujeitos que, nem sempre, políticas e modos de atendimento respeitam e tomam como princípio da oferta educacional.

Em se tratando da educação de jovens e adultos, essa perspectiva assume papel primordial, considerando-se a secundarização que sempre caracterizou a oferta de EJA nos sistemas oficiais. Conforme destaca Paiva (2006, p. 15), “a educação de jovens e adultos, como direito não-dado, mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida”.

Ao tempo em que políticas nacionais para a EJA tomaram vigor e passaram a constituir dever do Estado em defesa do direito à educação, tomar a proposta que se vive neste CES, desde 2002, significa mergulhar em profundidade na compreensão do seu fazer. Esse mergulho implicará a avaliação de suas práticas, em busca da revelação de indícios de *qualidade* no atendimento, incluindo dados de sucesso dos matriculados nessa modalidade de oferta, em um conjunto de indicadores que possam diagnosticar qualidade de ensino na EJA. A origem conceitual dessa proposta de CES, que se deu em contexto histórico bastante diverso, na década de 1970, e que resiste há mais de 40 anos, tendo passado por diferentes governos, ordenamentos legais e concepções, ausência de/existência de políticas públicas, sem que tenha sofrido discontinuidades ou mesmo sido extinta, à semelhança de tantas outras iniciativas da política educacional brasileira, justifica a investigação ora proposta, na forma como instituições absorvem e reinventam políticas públicas, em práticas cotidianas.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, F. R. *et al.* *Gestão escolar democrática e a qualidade do ensino em escolas municipais do Natal e Paranacirim / RN*. Disponível em www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.5.pdf. Acesso em 2 fev. 2012.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: Unimep, 1998.

_____. *Reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988.

_____. Documento Base Nacional Preparatório à V Confinteia. Disponível em <http://www.mec.org.br>. Acesso em 18 set. 2012.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 1996.

FÁVERO, O., RUMMERT, S. M. e DE VARGAS, S. M. Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/gt18>. Acesso em 21 jun. 2012.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p.108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MATOS, J.C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G. *et al.* (orgs.). *Cartografias do trabalho docente – professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 277-306.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

PAIVA, J. *Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos*. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 20 mai. 2011.

_____. Direito à educação para quem? Disponível em <http://forumeja.org.br>. Acesso em 12 ago. 2011.

PORTELA, E. N. *A política de descentralização de recursos públicos para o ensino fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público municipal*. Brasília, 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação, Universidade Católica de Brasília.

SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, E. A. A., OLIVEIRA, R. C.S. *Caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Disponível em <http://www.periodicosapes.gov.br>. Acesso em 14 ago. 2004.

SOARES, L. J. G. *A educação de jovens e adultos, momentos históricos e desafios atuais*. Disponível em <http://www.periodicosapes.gov.br>. Acesso em 14 ago. 2004.

SOUZA, G. H. S. *Centros de Estudos Supletivos - CES/RJ: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos*. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 14 ago. 2004.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: CRIAÇÃO DO CARGO, DEFINIÇÃO DE ATRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

SORAIA DA SILVA ROCHA

FE/UNICAMP

SORAIA.ROCCHA@GMAIL.COM

Criado pela lei nº 9874 de 18 de janeiro de 1985, o cargo de coordenador pedagógico destaca uma busca pela perspectiva mais democrática e compartilhada da administração escolar, nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.

Refletindo um momento de abertura política vivida no país, marcado pelo fim da ditadura militar, a lei 9874 foi assinada por Mario Covas, prefeito nomeado pelo governo estadual e sua secretária municipal de educação Guiomar Namó de Mello, no primeiro mês de seu último ano de governo.

A referida legislação não só reestruturou a carreira do magistério, incluindo – se aí a criação do cargo de coordenador pedagógico, como também instituiu a evolução funcional para os profissionais da educação da rede municipal de ensino.

De uma administração escolar focada na figura do diretor de escola, a criação do cargo de coordenador pedagógico contribuía para o surgimento de um profissional da educação que cuidaria, prioritariamente, da articulação e participação de todos os segmentos da escola: funcionários, professores, alunos, pais e comunidade em geral; no que dizia respeito à tomada de decisões, elaboração e desenvolvimento de projetos e ações da escola. De acordo com PARO, 1986, p. 160:

“uma teoria e prática de administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição de autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social”.

A atuação do coordenador pedagógico nasce no contexto de mobilização e participação política do país e, mais especificamente, de abertura educacional para estimular um processo decisório mais democrático, na escola. Seria este profissional um parceiro da equipe gestora da escola, que juntamente com o diretor, buscaria novas formas de organização e atuação no espaço educacional.

Seguindo as determinações do anexo III da lei 9874 de 18 de janeiro de 1985, foram criados setecentos e dois cargos de coordenador pedagógico, para as escolas de 1º e 2º graus. Desses, trezentos já exerciam a função de assistente pedagógico de 1º grau, trezentos atuavam como orientadores educacionais e outros dois exerciam, respectivamente, as atividades de orientador educacional de deficientes auditivos e assistente pedagógico de deficientes auditivos. Desta

maneira, cem cargos foram originariamente criados para novos coordenadores pedagógicos, a serem ocupados por professores já atuantes na rede municipal de ensino.

Ainda, de acordo com o anexo III, foram criados trezentos e cinquenta cargos de coordenador pedagógico para a educação infantil, o que se traduz num avanço para esta etapa da educação, quando verifica - se que o número de assistentes pedagógicos que aí atuavam não chegava a dez.

Se a legislação em análise apresenta um ganho considerável para os profissionais da educação, com a reestruturação da carreira do magistério de São Paulo, também evidencia um fracionamento da rede municipal de ensino, no que diz respeito aos profissionais que atuam na educação infantil e no 1º e 2º Graus. Conforme mostra o anexo III da lei 9874 de 19 de janeiro de 1985, o trânsito para atuação, de uma modalidade de ensino a outra, não era permitido a nenhum profissional: Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, Coordenador pedagógico, Professor. Notória é, portanto, a visualização de três sub-redes (educação infantil, ensino de 1º grau e ensino de 2º grau) dentro da rede de ensino, organizada de modo estanque e isolada.

Vale ressaltar ainda, entre os requisitos para provimento do cargo de coordenador pedagógico, a experiência mínima de três anos na carreira do magistério municipal. Este critério define um perfil profissional, aos ocupantes do referido cargo, de modo que os mesmos construam um histórico de atuação na sala de aula, antes de assumir a coordenação. Esse requisito, de experiência anterior como docente, também se fez válida para os orientadores educacionais, assistentes pedagógicos, supervisores de ensino, bem como para os diretores de escola, conforme determina o anexo III, da lei 9874, de 19 de janeiro de 1985. Essa característica profissional já se constitui matéria de estudo e amplo debate, destinado a contribuir com os profissionais que atuam na administração escolar, das escolas brasileiras.

A escolha por cargos de gestão educacional, de acordo com a lei 9874, não se faz em início de carreira, mas a partir de uma história profissional vivenciada, primeiramente, em sala de aula. Nesse sentido, defendeu Anísio Teixeira, 1968, p.14 apud OLIVEIRA, 2010, p.137, a respeito do diretor de escola: “[...] somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que faz o professor ou educador já formado e com razoável experiência de trabalho”.

Mergulhado num contexto político e social demarcado pela abertura, luta e construção da democracia no Brasil, destacando – se, por exemplo, a eleição de Tancredo Neves para presidente da república em janeiro de 1985, o cargo de coordenador pedagógico nasce com todas as potencialidades para cultivar, no espaço educacional, as discussões, reflexões e encaminhamentos definidos por todos os segmentos da escola. Para OLIVEIRA, 2010, pp. 137 - 138:

“A década de 80, no Brasil, apresentou-se como um período muito fecundo de

conquistas democráticas para a sociedade brasileira e especificamente para a educação pública. Após vinte e um anos de ditadura militar, os anos 80 representaram o momento da abertura política, o que veio acompanhado de manifestações de luta dos trabalhadores muito diversas nas suas formas e conteúdos”.

A autonomia da escola, nesse contexto político, brotava das promessas de uma administração escolar que dirigiria suas demandas administrativas, pedagógicas e financeiras, levando em conta a realidade local; e o coordenador pedagógico parecia ter papel central nesse novo cenário. Conforme OLIVEIRA, 2010, p 138: “A possibilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar seu projeto pedagógico, definir seu calendário, eleger diretamente seu diretor, constituir colegiados, entre outras possibilidades criadas a partir das reformas iniciadas nos anos 80 e aprofundadas nos 90, representa grandes conquistas”.

Afirma OLIVEIRA, 2010, p 139:

“Os anos 80 foram singulares para os trabalhadores da educação no reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores. As pesquisas da época revelam os movimentos desses trabalhadores em busca de uma escola pública democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade. Contudo, esses movimentos não foram suficientes para forjar condições de trabalho que correspondessem às necessidades de uma educação pública, democrática e para todos”.

Esse momento de mudança e redefinição profissional é uma questão central vivida, nos anos 80, pelos orientadores educacionais, assistentes pedagógicos e professores que passariam a ocupar os setecentos e dois cargos de coordenador pedagógico no ensino de 1º e 2º graus; e trezentos e cinquenta cargos na educação infantil, definidos pela lei 9874 de janeiro de 1985. Essa legislação, no entanto, não esclarece as atribuições desses profissionais, sua atuação não se define aí.

Em dezembro de 1985, com a publicação do Decreto nº 21.811, as atribuições do cargo de coordenador pedagógico começam a se delinear. Se da criação do cargo à definição de suas atribuições passaram-se onze meses (19 de janeiro de 1985 – 27 de dezembro de 1985); o que se revelaria, para este profissional, no decreto publicado na última semana de gestão do governo Mario Covas, são retrocessos e não avanços.

A leitura do decreto 21.811, de 27 de dezembro de 1985, assinado pelo prefeito Mario Covas e sua secretária de educação Guiomar Namó de Mello, destaca-se por um tipo de legislação herdado do regime militar, com característica marcadamente autoritária e de implementação política verticalizada.

Além do caráter autoritário, subentendido pelo próprio instrumento jurídico utilizado, o decreto passa a depender, por conta de seu período de publicação e vigência, do próximo mandato municipal. Na semana seguinte a essa publicação assumiria a administração da cidade de São Paulo o prefeito eleito Jânio Quadros, que toma posse em 01/01/1986 - data de início da vigência da referida legislação.

Com a publicação de 27 de dezembro de 1985, o governo Mario Covas institui, assim, o Regimento

Comum das Escolas Municipais de São Paulo. No capítulo I, denominado Da Equipe Escolar, o decreto 21.811, apresenta em seu artigo 9º, inciso I, a Equipe Técnica das escolas municipais, da qual fazem parte: o diretor de escola, o assistente de direção e os coordenadores pedagógicos.

A partir da Seção II, denominada Da Coordenação Pedagógica, artigos 16, 17 e 18, a atuação do coordenador pedagógico começa a ser definida na rede municipal de ensino de São Paulo, através do decreto 21.811:

“Seção II

Da Coordenação Pedagógica

Artigo 16 – A Coordenação Pedagógica deve ser entendida como o processo integrador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola.

Artigo 17 – A Coordenação pedagógica é exercida pelo ocupante do cargo de Coordenador Pedagógico, de provimento efetivo, de acordo com a legislação em vigor e na seguinte conformidade:

I – As EMPG's e a EMPSG's terão 02 (dois) Coordenadores Pedagógicos que atuarão segundo um plano único e integrado para toda a unidade, estabelecendo uma divisão de trabalho que garante obrigatoriamente a presença e o atendimento pelos coordenadores, a todos os turnos e modalidades de ensino;

II – As EMEI's terão 01 (um) Coordenador Pedagógico que deverá atender, alternadamente, todos os turnos de funcionamento;

III – Nas EMEI's a coordenação pedagógica ficará a cargo do Diretor de Escola;

III – A EMEDA terá 02 (dois) Coordenadores Pedagógicos que deverão atender a todas as modalidades de ensino da escola, cuja ação se regerá pelos mesmos princípios estabelecidos no inciso I deste artigo”.

De acordo com essa legislação, este profissional é articulador das ações desenvolvidas no espaço escolar, tendo como foco de atuação, coordenar as ações pedagógicas e didáticas, que aí são propostas.

O artigo 17 do Regimento Comum das Escolas Municipais determina que o exercício da coordenação pedagógica seja ocupado por provimento de cargo efetivo. Em seus incisos, I e II, esse artigo define, respectivamente, dois coordenadores pedagógicos para atuação em cada uma das escolas municipais de primeiro e segundo grau (EMPG e EMPSG) e um para cada uma das escolas de educação infantil (EMEI).

É no inciso III, artigo 17, do decreto 21.811, que se verificará uma mudança substancial, em relação ao que se propôs no anexo III, da lei 9874 de 19 de janeiro de 1985. Enquanto esta última determinou a criação de trezentos e cinquenta cargos de coordenador pedagógico de educação infantil, ocupados por concurso de acesso dentre os professores titulares de educação infantil, com experiência mínima de três anos na carreira do magistério municipal, com habilitação em orientação educacional ou supervisão escolar, correspondente à licenciatura plena em pedagogia ou complementação pedagógica; a primeira retrocedeu passando para as mãos do diretor de escola de educação infantil a incumbência de realizar a coordenação pedagógica, nas EMEIs.

Verifica-se que, passado quase um ano, de janeiro a dezembro de 1985, as definições estabelecidas na lei 9874 não ganharam força e materialização no Regimento Comum das Escolas Municipais,

publicado pelo decreto 21.811. Se esta legislação traz a possibilidade de prescrever as primeiras atribuições do coordenador pedagógico, é ela também que repassa esse tenro ofício para as mãos do diretor de escola da educação infantil.

Cabe pensar, a partir do que determina o inciso III, artigo 17 do decreto 21.811, se não haveria aí uma intensificação de trabalho para o diretor de escola de educação infantil, bem como o abortamento do trabalho do coordenador pedagógico que aí atuaria.

Ainda no decreto 21.811, o artigo 18 definirá as atribuições do coordenador pedagógico, prescritas por três eixos principais: participação do planejamento escolar, acompanhamento da execução do plano escolar, acompanhamento do processo de avaliação e aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada série, estágio, classe ou turno. Assim propõe o referido decreto:

“Artigo 18 – Cabe ao Coordenador Pedagógico:

I – Participar do Planejamento Escolar;

II – Acompanhar a execução do Plano Escolar:

(a) Coordenando e avaliando as propostas pedagógicas da escola, com base na programação estabelecida pelo órgão competente da Secretaria Municipal de Educação, de modo a promover a integração horizontal e vertical, consideradas todas as séries, estágios, termos, turnos e modalidades de ensino em funcionamento na unidade escolar;

(b) Coordenando e avaliando projetos específicos da escola nos vários estágios, séries, classes, termos ou turnos;

(c) Organizando, juntamente com a direção, as reuniões pedagógicas;

III – Acompanhar o processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada série, estágio, termo, classe ou turno, com o objetivo de:

(a) Obter uma visão geral do desempenho docente e discente;

(b) Detectar possíveis inadequações da proposta pedagógica;

(c) Discutir com o professor ou com a Equipe Escolar, quando necessário, possíveis soluções alternativas;

(d) Detectar, junto com os professores casos de alunos que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado, pela escola, família e outras instituições;

(e) Assumir pessoalmente a orientação da família e / ou o contato com outras instituições nos casos dos alunos mencionados no item (d), ou orientar esses contatos caso os mesmos sejam realizados pelo (s) professor(es);

(f) Acompanhar e manter – se informado a respeito do atendimento dos alunos mencionados no item d, nos casos em que os mesmos tenham sido encaminhados para outras instituições, transmitindo essas informações à Equipe Técnica e ao (s) professor(es) responsáveis, quando necessário”.

O primeiro eixo de atribuição do coordenador – participação do planejamento escolar – não está detalhado no corpo da lei. O artigo 18 não deixa claro como essa participação se efetivará. Se por um lado a ação profissional prescrita torna-se vaga e indefinida, por outro, é aí que reside a possibilidade de criação e transgressão do coordenador pedagógico, na distância entre o trabalho prescrito e o real. Segundo DEJOURS, 1999, p. 26:

“Na verdade, quaisquer que sejam as qualidades da organização do trabalho e da concepção, é impossível, nas situações comuns, atingir os objetivos da tarefa, respeitando rigorosamente as prescrições, as instruções e os processos. Se nos ativéssemos à estrita execução, encontrar-nos-íamos na situação bem conhecida da chamada ‘operação padrão’, equivalente a operação ‘sem zelo’. O zelo é, precisamente, tudo o que os operadores adicionam à organização prescrita, para torná-la eficaz”.

No segundo eixo de atribuições – acompanhamento da execução do plano escolar – evidencia – se os limites políticos de atuação do coordenador pedagógico, que parecem confrontar os anseios de autonomia da escola, tão presentes nos debates educacionais da década de 80, no contexto de construção democrática vivida no Brasil.

Cabe verificar que esse texto de lei não só limita, mas caracteriza um aspecto de execução, de cumprimento de tarefas para o trabalho a ser desenvolvido pelo coordenador pedagógico. A utilização dos termos ‘integração horizontal e vertical’ (artigo 18, inciso II, alínea (a)) remonta a propostas educacionais autoritárias e, mais uma vez, herdadas de regimes políticos caracterizados pela imposição e homogeneização de programas educacionais.

O descompasso entre o período de efervescência política vivido no país e as determinações do artigo 18, do decreto 21.811 parece apontar para contradições criadas no cotidiano das escolas, demarcando o campo da educação municipal de São Paulo, por uma sequência de avanços e retrocessos. Nos anos 80, segundo OLIVEIRA, 2010, p. 138:

“A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. A defesa da autonomia, entendida como o espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, como exercício de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar”.

No terceiro eixo de atribuições do coordenador pedagógico – acompanhamento do processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada série, estágio, termo, classe ou turno - o foco avaliativo não se encontra no processo ensino – aprendizagem, mas no desempenho de professores e alunos.

Nas alíneas (a), (b) e (c), inciso III, do artigo 18, do decreto 21.811, o uso dos termos ‘desempenho’, ‘inadequações da proposta pedagógica’ e ‘soluções alternativas’ já acenam para uma organização do trabalho do coordenador pedagógico, voltada para aquilo que Gaulejac denomina fundamentos da ideologia gerencialista.

Para GAULEJAC, 2007, p. 74:

“O pensamento é considerado como inútil se não permitir contribuir para a eficiência do sistema. Cada indivíduo é reconhecido conforme suas capacidades de melhorar seu funcionamento. A pertinência do conhecimento é medida pelo metro de sua utilidade para a organização. É difícil, nesse contexto, desenvolver um pensamento crítico, salvo se a crítica for “construtiva”. Podemos exercer a liberdade de pensamento e de palavra, com a condição de que essa liberdade sirva para melhorar os desempenhos. Aquele que levanta um problema sem trazer sua solução é percebido como alguém que perturba, um

ser negativo, ou até um contestador, que é melhor eliminar”.

Importante destacar ainda, que fica definida como atribuição do coordenador pedagógico a orientação, acompanhamento e encaminhamento a outras instituições dos casos de alunos que apresentem problemas específicos, conforme apontam as alíneas (d), (e) e (f) da legislação em estudo. Não se esclarecem, pelo texto da lei, quais são os problemas específicos aí abarcados. A prescrição do trabalho do coordenador encontra – se pouco definida, quando se leva em conta a especificidade dos problemas enfrentados nas escolas. É no cotidiano das escolas, na rotina vivenciada de trabalho, que o coordenador pedagógico se defrontará com esses problemas específicos. De acordo com DEJOURS, 1999, p. 28:

“Já vimos que o ajustamento da organização do trabalho para construir a chamada organização real do trabalho supõe a mobilização do zelo individual, ou seja, da inteligência, da imaginação e da iniciativa. Mas mesmo dessa forma o problema está sendo muito simplificado. A dificuldade principal, na verdade, é externa a isso, situa-se no nível da coordenação dos quebra-galhos, entre as pessoas do coletivo do trabalho ou da equipe. O problema colocado aqui é o da cooperação”.

Definidas as atribuições do coordenador pedagógico para atuação nas escolas de 1º e 2º graus, lembrando que na educação infantil as mesmas seriam desenvolvidas pelo diretor de escola, caberia então aguardar o início da vigência do Regimento Comum das Escolas Municipais, em 01/01/1986. Verifica – se, no entanto, que a mudança de gestão municipal, nessa data, trouxe consequências diretas para o cumprimento dessa legislação, na rede de ensino de São Paulo, pois em 04 de janeiro de 1986, o prefeito Jânio Quadros publica, juntamente com seu secretário municipal de educação Paulo Zingg, o decreto nº 21.839 de 03 de janeiro de 1986, revogando, na íntegra, o decreto 21.8111, de 27 de dezembro de 1985.

Além do caráter autoritário apresentado pelo conteúdo e forma da lei, a decisão do prefeito recém-chegado revela um seccionamento na implementação de políticas educacionais, na rede municipal de ensino. Para CUNHA, 2009, pp. 474- 475:

“Os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, à falta de melhor denominação, chamo de administração “zig-zag”: as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria durante todo o mandato do governador ou do prefeito”.

Foram quatro os argumentos apresentados para a revogação do Regimento Comum das Escolas Municipais e os mesmos aparecem logo no início do decreto nº 21.839:

“Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986.

Revoga em todos os seus termos, o Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, e dá outras providências.

Jânio da Silva Quadros, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições legais que lhe são conferidas por lei, e

Considerando que o Regimento Comum das Escolas Municipais, instituído pelo Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, não reflete as diretrizes a serem traçadas pela

atual Administração na área do Ensino Municipal;
Considerando que o aludido Regimento não foi, na fase dos estudos que o antecederam, submetido a uma apreciação mais ampla por parte da comunidade escolar;
Considerando que, do seu exame pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação, questionou-se a legalidade de alguns de seus dispositivos;
Considerando finalmente, a necessidade de uma melhor avaliação de seu conteúdo, visando à sua plena adequação às exigências e interesses do Ensino Municipal em todos os seus níveis,

DECRETA:

Art. 1º - Fica revogado, em todos os seus termos, o Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, que instituiu o Regimento Comum das Escolas Municipais, para vigência a partir de 1º janeiro de 1986”

Os quatro argumentos, apresentados para sustentar a revogação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, evidenciam o estancamento das políticas educacionais definidas na gestão anterior, bem como promovem uma desorganização no trabalho desenvolvido pelos profissionais da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como característica central a descontinuidade de prioridades e ações definidas pelas políticas educacionais, a curto, médio e longo prazo. É a chamada administração ‘zig-zag’, que segundo CUNHA, 2009, p. 475, traz consequências prejudiciais para as escolas de 1º e 2º graus:

“A primeira consequência é a impossibilidade de se avaliarem as políticas educacionais, o que só se pode fazer após um certo tempo de maturação, nem sempre curto. Outras políticas públicas podem ser avaliadas em pouco tempo, como a política habitacional e até a política de saúde. A política educacional, não, pois seus efeitos só se materializam muitos anos depois do ato pedagógico. Além da impossibilidade de se avaliar, a administração “zig-zagueante” impede que os efeitos positivos das políticas educacionais se somem umas às outras, pois nem bem uma começa a fazer valer seus efeitos, já se muda para outra direção”.

Tendo em vista a revogação do Regimento Comum, estabelecido pelo decreto 21.839 de 03 de janeiro de 1986, voltam a vigorar, conforme artigo 2º deste mesmo decreto, as portarias nº 9399, de 28 de dezembro de 1982 (Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil); 9517, de 30 de dezembro de 1982 (Regimento Comum das Escolas Municipais de 1º grau) e 6979, de 09 de novembro de 1976 (Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Supletivo).

Nesta perspectiva, verifica – se que as atribuições do coordenador pedagógico que constavam na legislação revogada, deixam de ser contempladas na legislação que passa a vigorar, já que as portarias, reestabelecidas pelo decreto nº 21.839, são anteriores inclusive à lei de que a criação do cargo, que foi publicada em 19 de janeiro de 1985.

A atuação do coordenador pedagógico inexistente para as legislações em vigor, durante toda a gestão do prefeito Jânio Quadros. Esses profissionais continuam nas escolas, pois a lei de criação do cargo o respalda, mas nenhum texto legal ampara e formata a sua atuação, o que se traduz noutra consequência danosa, apontada por CUNHA, 2009, p. 475, a respeito da administração ‘zig-zag’:

“A segunda consequência é ainda mais grave do que a primeira: é a desconfiança que os professores desenvolvem diante das mudanças que lhes acenam a cada início de gestão.

Os docentes e os especialistas em educação desenvolvem uma sadia resistência diante dos intentos mudancistas, já que não sabem quanto tempo vão durar. Uma consequência derivada é que esse hábito de resistir às mudanças inconsequentes acaba por se fixar e fazer com que não se aceite até mesmo as políticas educacionais mais sadias e apropriadas”.

Onze meses após a criação de seu cargo, o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de São Paulo, passa a ter suas atribuições oficialmente definidas, pelo período de três dias – 01/01/1986 a 03/01/1986, interrompidas pela revogação da legislação que amparava a sua atuação, este profissional parece tornar – se invisível aos olhos da própria gestão da educação municipal de São Paulo. Conforme aponta CUNHA, 2009, pp. 482 - 483:

“Se a democratização da educação brasileira vem a muito custo ocorrendo por força da participação popular, principalmente pelo voto, o recuo também tem acontecido por efeito dessa mesma força. Do mesmo modo que os governantes (prefeitos e governadores) fizeram avançar a reorganização da educação segundo parâmetros democráticos, também foram eleitos pelo voto popular direto aqueles que levaram ao retrocesso”.

Na gestão da prefeita Luiza Erundina, o Regimento Comum das Escolas Municipais, contemplado pelo decreto 21.811, de 27 de dezembro de 1985, volta a vigorar. Isto significa que, do período de criação de seu cargo - em janeiro de 1985 até janeiro de 1989, os coordenadores pedagógicos atuavam nas escolas municipais de 1º e 2º graus de São Paulo, sem que suas atribuições estivessem definidas e reconhecidas pela legislação municipal.

A partir da análise aqui desenvolvida, verifica – se uma rotina de trabalho do coordenador pedagógica pouco amparada, no que diz respeito à sua atuação, sua função. Há que se considerar, que estes profissionais iniciaram uma trajetória de trabalho demarcada pela precariedade e sofrimento. Em sua pesquisa, afirma CHRISTOV, 2004, p. 62: “Ao sair de algumas escolas, senti muitas vezes que as coordenadoras, diante da interrupção de sua função, estavam sendo levadas a um estresse e a acreditar que são impotentes e nada podem fazer contra um sistema que desvaloriza cotidiana e pertinazmente sua função essencial”.

A constituição do trabalho da coordenação pedagógica na rede pública de ensino da cidade de São Paulo tem relevante importância e entendimento, quando analisada no contexto de implantação de políticas públicas, que orientam e viabilizam o cotidiano escolar.

A caracterização do trabalho do coordenador pedagógico deve ser realizada numa constante relação com as políticas públicas educacionais e seus reflexos no cotidiano escolar, pois elementos fundamentais das mudanças ocorridas desde o ato de criação deste cargo influenciam o trabalho da coordenação pedagógica e, talvez, tenham até redefinido a atuação deste profissional na unidade escolar, fato que já se comprovou na rede estadual de ensino de São Paulo, conforme relata a professora CHRISTOV, 2008, p. 124:

“No cotidiano das escolas da rede estadual, os coordenadores auxiliam a direção a organizar dados sobre a infraestrutura, a cuidar de questões disciplinares, permanecendo

inclusive nos portões em momentos de entrada e saída de estudantes. Metáforas como bombeiros, polvos e Bombril associadas ao coordenador pedagógico sugerem seu papel de apagador de incêndios ou de animal de muitos braços ou, ainda, agente de mil e uma utilidades”.

Ao pensar no papel do coordenador pedagógico, caberia refletir se a “máquina estatal” teria interesse em manter, nos seus quadros funcionais, um profissional que promova a reflexão e o enfrentamento de mudanças necessárias a uma educação mais democrática.

Em 03 de janeiro de 1989, logo após assumir a prefeitura de São Paulo, Luiza Erundina publica, juntamente com seu secretário municipal de educação Paulo Reglus Neves Freire, o decreto nº 27.614, de 01 de janeiro de 1989, revogando o decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986, publicado pelo prefeito Jânio Quadros no início de seu mandato. Desse modo, o Regimento Comum das Escolas Municipais, publicado durante o governo Mario Covas, volta a vigorar.

Mais uma vez, durante outra troca de mandato, da gestão de Jânio Quadros para a gestão de Luiza Erundina, a administração denominada por CUNHA, como ‘zig-zag’, ganha destaque. Os argumentos utilizados pela recém-chegada prefeita para revogar o decreto publicado por Jânio Quadros apontam exatamente o inverso daquilo que o referido prefeito expôs, quando de sua publicação:

“Decreto nº 27.614 de 1º de janeiro de 1989

Revoga o Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986, e revigora o Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, referentes ao Regime Comum das Escolas Municipais.

Luiza Erundina de Sousa, Prefeita do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei e,

Considerando que o Regimento Comum das Escolas Municipais, estabelecido pelo Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, foi amplamente discutido por toda Rede Municipal de Ensino, bem como aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, sendo, por esta razão, um documento que sintetiza as expectativas de professores, alunos, pais e servidores das Escolas do Município;

Considerando que a revogação do referido decreto, pelo Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986, ao contrário de se revelar uma medida oportuna, representou abrupta e arbitrária interrupção do processo de discussões, então em andamento,

Decreta:

Art. 1º - Fica revogado, em seu inteiro teor, o Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986, e revigorado, em todos os seus termos, o Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985”.

Nestas condições, os coordenadores pedagógicos voltam a ter, passados quatro anos de criação de seu cargo, as suas atribuições definidas, através do decreto 21.811, de 27 de dezembro de 1985.

Durante esse período de ausência de legislação que amparasse sua atuação, muitas ações foram desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos que já atuavam nas escolas da rede municipal de ensino. A revogação do decreto 21.839 de 03 de janeiro de 1986 não pode ser considerada um significativo avanço para a atuação dos coordenadores pedagógicos, pois a legislação que volta a vigorar já demonstra fragilidades, no que diz respeito à realidade da escola, naquele momento.

A necessidade de modificação, correção e adequação do Regimento Comum das Escolas

Municipais de São Paulo, publicado pelo decreto 21.811 de 27 de dezembro de 1985, era urgente. Havia um nítido descompasso entre as demandas trazidas pela rede municipal de ensino e a legislação que a respaldava.

A carência de um novo Regimento fomentou, durante o mandato da prefeita Luiza Erundina, um processo de discussão e construção de um novo documento que (re) organizasse as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Daí nasceu, em 1992, o novo Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, a ser estudado em outro momento.

Coube aqui, analisar a atuação do coordenador pedagógico, na rede municipal de ensino de São Paulo, a partir do estudo da legislação que criou o referido cargo e definiu suas atribuições, bem como dos encaminhamentos políticos que nortearam o trabalho desse profissional, na sua história inicial, evidenciada por descontinuidade e precariedade.

O resgate da escola pública, através de uma análise das políticas educacionais que alimentam o contexto das unidades escolares, se faz necessária; principalmente quando se foca o seu estudo sobre a trajetória de um dos profissionais que aí atuam e, no fazer diário, constituem e/ou desconstituem sua identidade, demarcada por indicadores políticos, sociais e econômicos.

Referências Bibliográficas:

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo. Edições Loyola, 2004.

_____. Luiza Helena da Silva. Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo. Edições Loyola, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. 6ª edição. São Paulo: Cortez; RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 2009.

DEJOURS, Christophe. Conferências Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho; tradução Ana Carla Fonseca Reis; revisão técnica Maria Irene Stocco Betiol e Maria José Tonelli. São Paulo: Fundap: EAESP / FGV, 1999.

GAULEJAC, Vincent de. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação sócia, tradução Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). Política e Gestão da Educação. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar. Introdução Crítica. 9ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 1986.

SÃO PAULO. Lei 9874, de 18 de janeiro de 1985. Reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 19 de jan. 1985.

_____. Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985. Institui o Regimento Comum das Escolas Municipais, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 28 de dez. 1985.

_____. Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986. Revoga, em todos os seus termos, o Decreto nº 21811, de 27 de dezembro de 1985, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 04 de jan. 1986.

_____. Decreto nº 27.614 de 01 de janeiro de 1989. Revoga o Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986 e revigora o decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, referentes ao Regimento Comum das Escolas Municipais. Diário Oficial do Município, 03 de jan. 1989.

O MACROCAMPO CULTURA E ARTES E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

**Luisa Figueiredo do Amaral e Silva – PPGEduc/Unirio
NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
E-mail: lulufigueiredo@yahoo.com.br**

Introdução: apresentando o cenário

A presente pesquisa é construída sob o argumento que o trabalho com a arte e a cultura faz parte da maioria das propostas de educação integral em tempo integral conhecidas no país. Partindo do princípio que a educação integral é aquela que preocupa-se em desenvolver o ser humano em suas diferentes dimensões, faz-se indispensável refletir sobre quais conhecimentos são relevantes para este desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a arte e a cultura aparecem como áreas constituintes para a educação integral. Esta, ao considerar a pluralidade do ser humano, engloba entre outros aspectos a formação da sua identidade e das suas dimensões estética e afetiva. Assim, a arte e a cultura podem ser associadas ao desenvolvimento integral do aluno, ressaltando sua contribuição para a sensibilidade, a criatividade, e a percepção estética. Além da valorização de diferentes manifestações culturais, a partir do conhecimento da nossa própria cultura.

No entanto, a integração entre essas áreas pode suscitar diferentes análises, que por sua vez podem estar inscritas em áreas maiores como a história, a psicologia e as políticas públicas. Assim, para este estudo teremos como mote a investigação sobre as políticas atuais para a educação integral em tempo integral e suas abordagens para o trabalho com a arte e a cultura. Especialmente no que tange às ações do Ministério da Educação (MEC), iremos privilegiar nesta investigação o Programa Mais Educação (PME).

O PME foi criado por meio da Portaria Interministerial nº 17 em 2007, com o objetivo de fomentar a educação integral em tempo integral. Atualmente, ganhou maior estabilidade legal e já abrange todos os estados brasileiros.

Em relação ao tema abordado, segundo contido na Portaria Interministerial nº 17/2007, as áreas da arte e da cultura são valorizadas no PME, conforme o inciso V do seu artigo 2º, onde está relacionada uma de suas finalidades:

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural

brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares.

Na intenção de contribuir para esse fim, o Programa Mais Educação prevê em seus documentos um campo específico de atividades, intitulado Macrocampo Cultura e Artes. Dentro deste são contempladas diferentes oficinas, oferecidas por monitores voluntários no contraturno escolar.

Por destinar-se à escola pública e contar com recursos específicos, esse Programa abrange uma parcela significativa de alunos em tempo integral. O que em tese significa que o número de alunos que está em contato com a arte e a cultura dentro do horário escolar também aumentou.

Assim, acredita-se que uma investigação que tenha como tema o macrocampo Cultura e Artes, no PME justifica-se tanto pela abrangência deste Programa, quanto pela reflexão sobre os alicerces que estão sendo construídos para a ampliação da escola pública de educação integral em tempo integral.

Em seu percurso esta pesquisa teve como eixos norteadores as seguintes questões: Quais são as propostas para a educação integral em tempo integral e para a arte e cultura do PME? Quais ideias estão balizando suas concepções no PME? Quais desafios podem ser identificados nessas proposições?

Como objetivo principal, este estudo pretendeu analisar os textos oficiais do PME, identificando suas propostas para a educação integral em tempo integral e para a arte e cultura e as concepções que emergem desta leitura. Como objetivo específico, a pesquisa procurou apontar alguns desafios que podem ser inferidos para a execução do Macrocampo Cultura e Artes e para a educação integral em tempo integral no PME.

Os documentos analisados nesta pesquisa foram: (a) Portaria nº 17 de 2007; (b) Decreto nº 8.083 de 2010; (c) Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para a obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília, 2011 (PDDE/2011a); e (d) Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (MEC, s/d). A leitura dos textos *Passo a Passo* (BRASIL, 2011b) e *Caminhos para a educação integral* (BRASIL, 2011c) também contribuíram para essa análise, à medida que esclarecem alguns aspectos sobre o Programa.

Espera-se, à luz desses textos e documentos, compreender quais bases operacionais e conceituais estão sendo colocadas para o desenvolvimento do Programa. Uma vez de posse dessas proposições, a investigação avança na indicação das concepções que estão embasando essas propostas. Neste momento, a pesquisa conta com a contribuição de diferentes pesquisadores que, em suas áreas e especificidades, estudaram sobre os temas em questão.

Almeja-se que problematizar essas concepções, à luz da leitura dos textos oficiais do Mais Educação, possa ajudar a evidenciar quais são os desafios para o trabalho com o macrocampo

Cultura e Artes e para a proposta de educação integral em tempo integral do PME.

1. Programa Mais Educação: Princípios e Diretrizes.

O tema da educação integral em tempo integral vem se fortalecendo nas agendas educacionais que visam às estratégias para a melhoria da educação pública e é nesse âmbito que, em 2007, foi criado o Programa Mais Educação (PME).

Sua implementação teve como marco a Portaria Interministerial nº17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, visando “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”.

Para além do aumento do tempo, a Portaria Interministerial nº 17/2007, firmada pelos ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social, estabeleceu o PME como estratégia intersetorial do Governo Federal, para a indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação das dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.

Em seus objetivos, a portaria nº 17 indica que o PME deve promover “à garantia da proteção social, da assistência social e à formação para a cidadania” (art. 1º). Este trecho também evidencia o contexto em que o tema está inserido, de incremento das condições do ensino público, principalmente em situações de vulnerabilidade social.

Contudo, o PME ganhou maior estabilidade no âmbito legal, com a publicação do Decreto nº 7.083/2010. Segundo este documento:

Art. 1º - O Programa Mais Educação, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Vemos que neste documento a educação integral está associada à melhoria da aprendizagem e não à formação integral, como na portaria 17/2007. Entre os princípios apontados no decreto, destacam-se: (i) a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; (ii) a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; (iii) a integração entre as políticas educacionais e sociais; (iv) a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; (v) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; (vi) a afirmação da cultura de direitos humanos e (vii) a articulação entre os sistemas de ensino e universidades (art. 2º).

Esses princípios devem nortear as ações relativas à implementação do PME, que deve ter como principais objetivos:

Art. 3º - (...) I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

O critério de seleção das escolas, embora aprimorado anualmente pelo PDDE, é prioritariamente baseado no baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das instituições de ensino, que devem também assinar o termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação (PDDE/2011). Uma vez nas escolas, O PME privilegia aqueles alunos que se encontram em contextos de vulnerabilidade social e educacional. O Programa busca com isso favorecer o combate à violência e a oferta de condições dignas para o aprendizado.

Para a ampliação da jornada escolar, os temas desenvolvidos foram organizados em dez “macrocampos”: (1) Acompanhamento Pedagógico, (2) Educação Ambiental, (3) Esporte e Lazer, (4) Direitos Humanos, (5) Cultura e Artes, (6) Cultura Digital, (7) Prevenção e Promoção da Saúde, (8) Comunicação e Uso das Mídias, (9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza e (10) Educação econômica.

Segundo as orientações da publicação *Passo a Passo* (2011b), cada escola pode escolher entre três e quatro macrocampos e dentro desses macrocampos selecionar seis atividades – uma pelo menos obrigatoriamente relacionada ao Acompanhamento Pedagógico (p. 09). Cada macrocampo oferece assim um conjunto de oficinas, que podem ser escolhidas tendo em vista o desejo e necessidade da comunidade escolar. (MOLL, 2012).

As atividades do PME podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços da cidade e do território em que está situada a unidade escolar. Isso deve ser viabilizado, segundo o Decreto 7.083/2010, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais já existentes, bem como por meio do estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, respeitando o projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2010, p. 25).

As atividades dos macrocampos são oferecidas por voluntários – profissionais regidos pela lei nº 9.608/1998 – com preferência por universitários ou pessoas da comunidade, que tenham suas habilidades valorizadas pela escola e seus diferentes atores. Esse se constitui em um ponto importante para a análise do Programa, uma vez que os profissionais responsáveis pela ampliação do tempo não apresentam vínculo empregatício com as escolas ou uma formação mínima

estabelecida – apenas formações sugeridas.

Ao apresentar financiamento adicional ao Fundeb, contar com recursos materiais e humanos e prever diretrizes educativas e estruturais o Programa avança na sua abrangência em nível nacional. Sua inserção em textos legais também contribui para promover sua estabilidade.

Atualmente, o tema da educação integral em tempo integral continua no foco das políticas educacionais. Como a proposta do novo PNE (2011/2020), convertida no Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, que contempla a educação integral em tempo integral na meta número seis, e prevê a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Destaca-se nesse âmbito que a permanência do tema na agenda governamental indica um cenário favorável, para que o mesmo continue recebendo incentivos nos próximos anos.

2. O Macrocampo Cultura e Artes: Propostas para a arte/educação no Programa Mais Educação.

Antes de este texto iniciar-se, faz-se importante uma ressalva: para a análise do Macrocampo pesquisado foram enfocadas as suas propostas para a arte/educação, abarcada nesse estudo principalmente no que se refere ao ensino de Arte na educação brasileira.

Essa escolha metodológica deve-se a dois motivos: (1) O macrocampo Cultura e Artes trata de campos muito abrangentes, e faz referência a temas que não são analisados nesta pesquisa – como formação dos profissionais da educação e vulnerabilidade; (2) O principal documento que orienta o macrocampo encontra-se em fase preliminar, sendo difícil identificarmos com clareza quais são as concepções de arte e cultura que emergem da sua leitura.

Deve-se ainda porque, em sintonia com Duarte-Jr, busca-se entender como “a arte pode se tornar um instrumento para a formação de um homem mais pleno” (p. 65), assumindo que:

(...) arte/educação nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe. Com base nessa expressão pessoal, própria, é que se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros. (2011, p. 75)

Ou ainda nas palavras de Ana Mae Barbosa “Arte/Educação é a mediação entre arte e público e ensino de Arte é compromisso com continuidade e/ou com currículo (...)” (2008, p. 98). A partir desta análise, busca-se identificar quais são as propostas para a arte/educação presentes no Macrocampo Cultura e Artes.

Uma vez de posse dessa observação, a pesquisa dos textos sobre o PME revelou que existem basicamente dois documentos para a orientação dos macrocampos. Esses documentos são: (1) o

PDDE/Educação Integral (2011a) e (2) o Caderno Pedagógico Cultura e Arte, lançado em versão preliminar, como continuação da série Mais Educação (SECAD/MEC, s/d).

Segundo esses documentos, no macrocampo Cultura e Artes, as atividades oferecidas são: (1) Banda Fanfarras; (2) Canto Coral; (3) Capoeira; (4) Cineclube; (5) Danças; (6) Desenho; (7) Ensino Coletivo de Cordas; (8) Escultura; (9) Flauta Doce; (10) Grafite; (11) Hip-Hop; (12) Leitura; (13) Mosaico; (14) Percussão; (15) Pintura; (16) Práticas Circenses e (17) Teatro (BRASIL, 2011a).

No anexo I do PDDE/Educação Integral (2011a) encontram-se a ementa do macrocampo Cultura e Artes e de suas atividades específicas, que prevê o “Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo” (p. 19).

Organizando as ementas de cada atividade do macrocampo pesquisado em quatro linguagens – musical, visual, dramática e corporal – é possível observar suas linhas gerais para cada uma:

(i) A linguagem musical deve promover a iniciação musical, o aprimoramento de técnicas, o trabalho em grupo, a expressão, o desenvolvimento cultural entre outros. (ii) A linguagem visual deve ser capaz de trabalhar com diferentes técnicas e promover o processo criativo e o desenvolvimento intelectual. (iii) As indicações para a linguagem corporal privilegiam o desenvolvimento cultural e social, além da promoção da saúde e da socialização. (iv) Por fim, a linguagem dramática deve promover a criatividade e a capacidade de comunicação pelo corpo.

Com o intuito de desenhar orientações pedagógicas mais específicas para as atividades desenvolvidas nos macrocampos, o MEC lançou a série intitulada *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*, que é apresentada no site do MEC como uma versão preliminar, para todas as áreas.

A leitura do Caderno Pedagógico Cultura e Artes revela que sua estrutura foi dividida em quatro itens, em uma espécie de sumário. Considerando essa organização, segue uma breve apresentação sobre o que este Caderno Pedagógico sugere para cada um desses assuntos.

Ao relacionar **Educação e Cultura**, destaca uma concepção de educação integral enquanto formação mais completa possível. Essa educação deve realizar uma articulação entre conhecimento e cultura, incorporando nessa formação aspectos relacionados aos saberes escolares e comunitários.

O caderno parte do princípio de que todos os alunos vivem em um mundo com diversas experiências culturais, que devem ser levadas em conta na elaboração dos saberes escolares. Essa visão de educação inclui, ainda, a concepção das escolas como espaços da cultura e dos educadores, independente da área de atuação, como agentes culturais. A relação entre cultura e educação aparece também na premissa que a educação integral deve ser organizada a partir de um diálogo com a comunidade, estudantes e professores, valorizando a cultura e os saberes locais.

Com relação ao **professor pesquisador** o Caderno apresenta o desafio de pesquisar a cultura

local e assumir a posição da escola como espaço de cruzamento de culturas, grupos e saberes. Indaga sobre como os professores lidam com as diferenças e traz a didática que pode ser construída em contextos interculturais como uma possibilidade para que os “diferentes” possam ser o que são e ter mais equilíbrio nas relações de negociações, conflito e reciprocidade.

O Caderno sugere que o professor trabalhe com as diferenças a partir do diálogo. Nessa perspectiva, escola e comunidade são desafiadas a complementar-se uma à outra. E ao contemplar a diversidade que configura essa relação, tem-se, segundo o texto do Caderno, a possibilidade de entendimento que cada turma é única, assim como também o são cada escola, comunidade ou região.

O caderno aborda em seguida suas orientações para a **pesquisa em arte e a importância da formação em arte**. Uma vez que essas questões são pontuadas em tópicos, as mesmas serão deixadas de fora neste texto. Destacamos apenas que as palavras *experiência* e *subjetividade* são utilizadas repetidas vezes.

Em seguida as diretrizes filosóficas/conceituais para o trabalho com esse macrocampo, o Caderno Pedagógico apresenta suas propostas para as **linguagens visual, musical, corporal e dramática**. Na intenção de tornar a leitura mais dinâmica, as principais ideias trazidas pelo Caderno foram organizadas em quadros.

Quadro 01. Propostas para a linguagem visual

PROPOSTAS PARA A LINGUAGEM VISUAL

Sua abordagem deve considerar as diversas formas utilizadas pelos indivíduos para criar e produzir imagens, assim como a capacidade de cada um para perceber, sensivelmente, analisar e refletir sobre as imagens geradas nas mais diversas épocas e contextos socioculturais.

Propõe-se a realização de um mapeamento sobre as linguagens visuais que fazem parte do dia a dia dos alunos. A crítica ao material coletado, com destaque àquele produzido pela mídia, poderia contribuir na criação de uma consciência crítica e cidadã nos alunos.

A história da arte também é destacada, podendo mostrar ao aluno a coexistência de diferentes estilos, pertencentes a diferentes povos. Pode revelar também a arte enquanto representação da cultura de um povo, contribuindo para o conhecimento sobre sua própria cultura, além de outras distintas.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 02. Propostas para a linguagem corporal

PROPOSTAS PARA A LINGUAGEM CORPORAL

Essa linguagem abrange as várias formas artísticas, criativas e sensíveis de trabalhar o corpo

humano, indo além do ensino de técnicas de dança.

O aluno pode expressar-se por meio de sua postura, gestos e movimentos e com isso manifestar de onde vem, seus hábitos, crenças e por fim sua própria cultura.

O trabalho com o corpo pode ter como possíveis desdobramentos o desenvolvimento da criatividade e da inteligência.

A pesquisa sobre a história da dança e sua associação com as tradições e cultura de uma região é considerada importante no resgate e valorização dos saberes locais.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 03. Propostas para a linguagem dramática

PROPOSTAS PARA A LINGUAGEM DRAMÁTICA

A linguagem dramática é valorizada pela capacidade de desenvolver no aluno sua habilidade de “interpretar, compreender e perceber sensivelmente o caráter simbólico e metafórico presente nos conteúdos das encenações” (p. 20).

Propõe que os conteúdos escolares sejam trabalhados como suporte para a criação teatral, sem que sua transmissão prevaleça sob o fazer cênico.

Orienta para a investigação da realidade social e cultural dos alunos e para a abordagem desses temas na construção das atividades teatrais.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Quadro 04. Propostas para a linguagem musical

PROPOSTAS PARA A LINGUAGEM MUSICAL

Indica a escola enquanto um espaço democrático, que deve permitir aos educandos diferentes formas de interagir com a música, valorizando a diversidade musical e o conhecimento do contexto escolar, seus sujeitos e suas relações com a música.

Incentiva as brincadeiras de roda, as cantigas e os jogos infantis, considerando-os importantes para o desenvolvimento do raciocínio e da memória, bem como no estímulo ao gosto pelo canto e pelo exercício do corpo.

Sugere o mapeamento sobre as manifestações dessa linguagem que se apresentam no dia a dia dos alunos e sobre as que fazem parte da história das famílias, dos vizinhos etc.

Fonte: Caderno Pedagógico – Cultura e Artes (s/d)

Após a apresentação das orientações para cada atividade, o Caderno encerra a linguagem musical considerando alguns desafios, que poderiam ser generalizados para as outras linguagens. O primeiro relaciona-se a fragmentação curricular-metodológica, que interfere na realização de um

trabalho que consiga envolver as diferentes linguagens abordadas. O segundo refere-se à indagação sobre como professores que não tem formação específica em música vão conseguir trabalhar com os conhecimentos inerentes à área.

Este Caderno finaliza suas orientações pedagógicas sinalizando a necessidade de descobertas de soluções originais para a inclusão dos conteúdos relativos à educação musical na educação básica.

As concepções de educação integral em tempo integral e de arte/educação no Programa Mais Educação e seus desafios

A partir da análise dos textos anteriormente citados, investigou-se quais são as concepções de educação integral em tempo integral e de arte/educação que emergem destas leituras. Deseja-se que, ao conhecer as ideias que estão balizando o PME e suas atividades para o Macrocampo pesquisado, esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre os desafios que se apresentam para a implementação deste Programa.

Devido ao desafio temporal de conseguir analisar todas as ideias que poderiam compor as concepções de educação integral, opta-se aqui por apresentar aquelas que estão sendo referenciadas nos textos oficiais do PME. Igualmente diante da vastidão de possibilidades para definir as concepções de arte e de cultura no PME dada à abrangência dessas áreas, faz-se a opção por enfocá-las em relação ao ensino de artes e/ou a arte/educação no Brasil. Intenciona-se dessa forma realizar um recorte que permita a investigação acerca das ideias que estão balizando o Programa.

Em relação às **concepções de educação integral** presentes nos textos e documentos do PME, destaca-se a contribuição de uma concepção histórica a partir das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e de suas respectivas experiências com a Escola Parque e os Centros Integrados de Educação Pública (Passo a Passo, 2011b, Texto de Referência 2011c).

Mas principalmente destaca-se a contribuição da concepção contemporânea de educação integral em tempo integral, por meio das propostas das *idades educadoras*, bem como a perspectiva de educação integral enquanto ação a favor da *proteção integral*.

Assim, iniciaremos essa reflexão apontando uma característica fundamental na análise do PME e que perpassa as ideias grifadas acima: o incentivo às parcerias. Estas são propostas com o objetivo de criar uma rede de mobilização social a favor da educação, e são fortalecidas no Brasil pelos princípios das “idades educadoras”. Nessa perspectiva, as parcerias constituem-se como uma possibilidade para a ampliação dos espaços educativos e para a dinamização do ensino escolar (BARCELONA, 1990; CABEZUDO, 2004).

No país, o movimento das “idades educadoras” teve origem na cidade de Porto Alegre, em

2001 e na época da publicação do livro “Cidade educadora: princípios e experiências” (GADOTTI e PADILHA, 2004), contava com cinco municípios membros. Hoje, em pesquisa na internet, constam mais do dobro de cidades pertencentes à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Segundo Cabezudo (2004), a proposta da cidade educadora defende, essencialmente, que o meio urbano deve ser visto como um palco dotado de diferentes iniciativas educadoras, englobando em seu cenário tanto as instituições formais, quanto às não formais. Dessa forma, a cidade “favorece a aprendizagem permanente de novas linguagens e oferece oportunidades para o conhecimento do mundo, o enriquecimento individual e a possibilidade de soluções solidárias” (p. 12).

Nessa perspectiva, a educação não é delegada apenas à escola, devendo ser assumida por todas as instâncias da sociedade. Este novo conceito de cidade sugere a queda dos muros das instituições escolares, considerando que a educação das crianças, jovens e adultos também deve ser assumida pelo município, suas associações, instituições culturais, empresas, entre outros.

Gadotti e Padilha (2004) ampliam essa discussão relacionando a própria etimologia das palavras cidade e cidadão que sugerem reciprocamente a ideia de “comunidade política e de membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito que goza do direito de cidade.” (p. 121 e 122).

Como uma das missões do PME é fomentar o desenvolvimento de políticas municipais para a educação integral em tempo integral, faz-se necessário pensar a forma como essa oferta será contemplada. Assim, o estudo avança na busca por entender a educação enquanto uma ação intersetorial, que favoreça a proteção integral, “constituindo-se assim em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais”. (MOLL, 20012, 134).

Nesse sentido, um aspecto fundamental levantado por Guará (2006, 2009), refere-se à constatação de que população das escolas públicas que mais demanda uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza.

Por isso, para a autora, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas integradas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura.

Apresenta, nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), como um exemplo dos direitos que estes têm a uma educação que atenda a suas condições peculiares de desenvolvimento. Destaca também que “a educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (GUARÁ, 2009, p. 67).

Para Guará (2009) a possibilidade de ter na escola um suporte para dar a esses alunos as

condições necessárias para seu aprendizado pode representar uma alternativa para a atual equação entre qualidade e quantidade. Segundo a autora, encontrar apoio para a operacionalização dessa oferta em ações socioeducativas, pode permitir ainda que a escola atenda a essas necessidades sem precisar aumentar seus espaços e equipes.

Em cima dessas ideias, entende-se que a educação integral na contemporaneidade precisa promover o desenvolvimento dos diferentes aspectos que compõem o ser humano, tendo em vista a necessidade de em alguns casos criar uma rede de proteção integral que favoreça esse crescimento. Para tal, deve fazer uso dos diferentes equipamentos que a cidade pode oferecer considerando que também aprendemos em seus territórios.

Observou-se ainda, que o PME busca, em sintonia com a concepção contemporânea de educação integral, ampliar as ofertas educativas diárias, tendo em vista que as mesmas podem ser oportunizadas por diferentes “atores sociais” e em variados espaços educativos.

Nessa perspectiva, as contribuições das *idades educadoras* e do aspecto de *proteção integral* ampliam o entendimento sobre como o PME propõe a oferta da diversidade de atividades desejada na ampliação do tempo, e como essas ações externas à escola podem ser integradas aos seus objetivos políticos e pedagógicos.

Quanto às **concepções de arte/educação**, esta pesquisa teve como referência o estudo realizado por Silva e Araújo (2007), em que esses autores as organizaram em três principais tendências, denominadas de: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista. Para esta pesquisa vamos privilegiar as tendências Modernistas e Pós-modernista e suas concepções de arte/educação, que se apresentam no macrocampo Cultura e Artes.

Segundo estes autores em cada tendência, encontram-se diferentes concepções de ensino da arte. Na Tendência Modernista estariam as concepções de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade, e na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento e Valorização das expressões da cultura local. Brevemente, pretende-se apresentar a seguir as principais características de cada tendência.

Para Silva e Araújo (2007), no Brasil foi a partir do movimento modernista, que o ensino de Artes começou a mudar. A tendência Modernista defendia o ensino de artes como um aliado para o desenvolvimento da expressão e da criatividade. Nesse contexto, novos métodos, que deveriam valorizar a espontaneidade, foram criados no intuito de proporcionar ao aluno a livre-expressão de seus sentimentos.

Futuramente de 1937 a 1945 o Estado político ditatorial, acabou influenciando para que se solidificasse nesse período o que Barbosa (2003) denominou de “pedagogização da arte na escola”.

A reflexão iniciada pelos modernistas acerca das especificidades da arte/educação aos poucos cedeu espaço para a utilização instrumental da arte e a utilização da arte para a expressão e

para a liberação emocional. Essas seriam as novas motivações da tendência modernista de ensino da Arte, que perduraram durante o Estado Novo (BARBOSA, 2003).

A associação entre arte e emoção motivou ainda a criação, em 1948, da Escolinha de Artes do Brasil, que futuramente se transformou no Movimento Escolinhas de Artes. Seus princípios baseavam-se na valorização da arte da criança e no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. (ARAÚJO E SILVA, 2007). Esse movimento representou uma proposta filosófica e metodológica de uma arte/educação genuinamente brasileira, e dessa forma, manteve-se durante anos como principal referência na formação dos arte/educadores brasileiros.

Para Araújo e Silva (2007) o ensino de arte modernista influenciou substancialmente o ensino de arte nas escolas, e pode ser observado nos dias atuais por meio de práticas como a produção de desenhos enquanto forma de expressão da criança e passeios a museus e centros culturais descontextualizados. Para esses autores, a crença de que o aprendizado artístico é espontâneo e não necessita da mediação do professor e que a ênfase da arte na educação deve estar no processo e não no resultado, contribuíram para o fortalecimento das concepções de arte/educação próprias da tendência Modernista como lazer, auto expressão e catarse.

Por fim, outra concepção é atribuída à Tendência Modernista de arte/educação: a arte enquanto atividade. Observamos, em consonância com Araújo e Silva (2007), que a concepção de arte enquanto atividade, fortalecida pela lei 5.692/1971, encontra marcas nas atividades pedagógicas até hoje, indo desde as músicas cantadas na rotina escolar, à preparação de apresentações artísticas para as datas comemorativas.

Com o passar dos anos, progressivamente novas influências foram surgindo e a tendência modernista, embora fundamental para a construção da arte/educação no Brasil, ao concentrar-se principalmente no fazer, contribuiu para o enfraquecimento da visão da arte enquanto um campo específico de conhecimento.

Rompendo esta situação, em 1980, com a realização da Semana de Arte e Ensino inicia-se a tendência pós-moderna ou contemporânea de arte/educação. Realizada na Universidade de São Paulo, a Semana contou com a participação de 3.000 educadores e é atribuída por Barbosa (2003) e Silva e Araújo (2008) como a primeira tentativa de atualizar os arte/educadores brasileiros sobre os novos princípios do ensino de arte.

No intuito de transformar essas ideias em uma proposta compatível à nossa realidade brasileira, Ana Mae compõe a “Proposta Triangular do Ensino da Arte” (BARBOSA, 1998, 2008) Nela postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Para tal, a composição do ensino de arte deve ser elaborada a partir de três ações básicas: fazer arte, ler obras de arte e contextualizar. Estas são, então, as três pontas desse triângulo.

Barbosa pretende com sua proposta contribuir para a construção de um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. O mesmo seria organizado de maneira que a criança, suas necessidades, interesses e desenvolvimento fossem respeitados, sem perder de vista a matéria a ser aprendida, seus valores, estrutura e sua contribuição para a cultura.

A leitura da obra de Ana Mae Barbosa (2003, 2008), especialmente no que se refere à Proposta Triangular, revela que a tendência contemporânea ou pós-moderna de arte/educação tem como objetivo desenvolver os processos mentais, aliados a um desenvolvimento dos sentidos.

Outra concepção presente na tendência pós-moderna de arte/educação é a valorização da cultura local. A pesquisadora Flávia Maria Cunha Bastos (2008) traz elementos atuais para essa discussão ao relacionar o tema estudado em sua tese a *arte/educação baseada na comunidade*, – com as ideias de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Essa terminologia segundo a autora pode representar diferentes referenciais prático-teóricos, que têm em comum o desejo de “fomentar um relacionamento mais estreito entre arte/educação e comunidade” (2008, p. 228).

Ao buscar essa relação, Bastos procura um modelo de *arte/educação baseada na comunidade* que parte da valorização da cultura local e dos recursos existentes e disponíveis na comunidade. Com isso nos ajuda a pensar sobre como a tendência pós-moderna pode valorizar a cultura local e fazer dela uma porta para outras culturas e expressões artísticas. Assim, na tendência contemporânea evidenciam-se para esta pesquisa a concepção de arte/educação enquanto conhecimento e enquanto valorização cultural.

No que tange às concepções de arte/educação que emergem dessa leitura, podemos observar, em diferentes momentos, que apesar das orientações – contidas no Caderno apresentado e nas ementas do PDDE/2011 – se aproximarem mais da arte/educação contemporânea, em outros momentos parece se aproximarem de algumas ideias presentes na tendência modernista.

Longe de esgotar nesse momento as possibilidades de interseção entre as propostas apresentadas até aqui e as concepções que podem ser suscitadas, destacamos que o macrocampo Cultura e Artes está sintonizado principalmente com a tendência contemporânea de arte/educação.

Observamos isso quando localizamos em suas orientações claras indicações para a valorização da cultura local. Em suas propostas para o diálogo com a comunidade notamos que as mesmas estão em sintonia com os objetivos do PME, bem como em relação à concepção contemporânea de arte/educação, que segundo Bastos (2008) requer dos alunos e professores uma constante pesquisa acerca da cultura e das manifestações artísticas locais, a fim de conseguir um estranhamento do familiar.

Essa perspectiva aparece ainda (1) nas orientações desses documentos para que essas atividades estejam conjugadas à uma investigação de seu contexto histórico; (2) na indicação para que as diferentes linguagens sejam capazes de promover o processo criativo e o desenvolvimento

intelectual.

Por outro, mesmo que de maneira sutil a leitura desses documentos reflete uma possível influência da tendência modernista de arte/educação, principalmente, quando a arte é vista como atividade e como contribuição para o ensino de outras ciências.

Para finalizar a apresentação sobre as propostas e concepções do PME para a educação integral em tempo integral e para a arte/educação, gostaríamos de destacar, que apesar de coexistirem outras ideias que podem influenciar o PME e seu trabalho com o Macrocampo Cultura e Artes, a concepção contemporânea mostrou-se mais representativa em seus textos e documentos.

Faz-se importante, contudo, uma pausa para pensarmos quais são os parâmetros que estão sendo construídos, antes de avançar nesta caracterização. Uma vez que o PME é proposto enquanto uma ação na indução de políticas de educação integral em tempo integral no país, ele não pode abarcar todas as ações que esta necessita.

Assim, ao mesmo tempo em que o Mais Educação traz em si propostas e ações significativas, além de todo um aparato legal e financeiro, traz também alguns pontos que devem se constituir em reflexões para os municípios, no sentido de superar as condições iniciais que o PME oferece, melhorando-as de acordo com suas possibilidades.

A concepção contemporânea de educação integral em tempo integral, especialmente as ideias de “cidades educadoras” e “proteção integral”, ao ampliar as conexões da escola com a sociedade que a cerca, promove indiretamente a entrada de novos espaços e atores que passam a fazer parte da rotina escolar. Se por um lado essa ampliação permite a curto prazo uma solução para a necessidade por mais recursos, no geral, por outro requer atenção em relação a seleção e manutenção desses recursos.

Como o uso de voluntários para a oferta do contraturno, que ao ser incorporando à uma política pública de educação integral em tempo integral, deve preferencialmente ser oferecido por profissionais concursados e como o próprio texto de referência do Mais Educação indica (BRASIL, 2011c), que possam ter dedicação exclusiva e qualificada à educação.

Evidenciamos aqui o desafio que o PME encontra ao propor o trabalho com voluntários, já que a ampliação substancial do tempo será feita por pessoas que possuem diversas disponibilidades, compromissos, procedências, formações, entre outros fatores que possivelmente influenciam nesse tipo de trabalho. Além do desafio deste tipo de trabalho dificilmente conseguir superar o trabalho fragmentado em turnos.

Se por um lado essa característica pode favorecer a experiência profissional daqueles jovens no início da vida profissional (MOLL, 2012) e representar uma intenção de transitoriedade (MOLL, 2011), por outro, como a mesma autora sinalizou “Reconhece-se a necessidade de um amplo diálogo sobre os possíveis novos atores que entram em cena nesta ampliação da jornada escolar, a

partir da centralidade da ação docente” (Moll, 2011, p. 08).

Por fim, percebe-se que as ideias das cidades educadoras e da proteção integral, que são basilares que a construção de parcerias para a oferta da jornada ampliada, podem enfrentar na prática com a precariedade das ofertas de serviços naquelas comunidades mais necessitadas. Com isso a orientação para a ampliação dos espaços por meio de parcerias pode ocasionar em situações de dificuldades técnicas geradas pelas faltas de condições que esses espaços podem apresentar. Por exemplo, como dar uma aula de grafite sem um espaço que possa ser grafitado ou como dar uma aula de música em um espaço que não tem acústica adequada.

Da mesma forma, a concepção contemporânea de arte/educação, requer do monitor um nível de formação e/ou intencionalidade que pode representar um desafio no trabalho voluntário. Visando superar a arte enquanto atividade, essa concepção almeja desenvolver o conhecimento dos alunos, por meio da triangulação no ensino de artes e da valorização da cultura local. Pontua-se: um desafio considerável.

Essas questões apontam que tanto a educação integral quanto a arte/educação precisam de estruturas mínimas, tanto no que tange ao seu investimento humano e material, para serem realizadas. Sem a oferta dessas condições possivelmente continuaremos avançando nas concepções educacionais sem contudo melhorar suas condições.

Conclusão:

Almejamos dessa forma que o PME possa caracterizar-se como um começo, para a construção de políticas municipais que, considerando suas limitações e potencialidades situacionais, consigam avançar na superação de uma utilização indevida dos princípios educativos que estão sendo propostos.

Limites e dificuldades sempre existirão na proposição de um programa nacional, que ambiciona induzir o desenvolvimento de políticas locais para a educação integral. Contudo esperamos que estes não sejam encarados como obstáculos intransponíveis e sim como situações a serem superadas em seus contextos locais e políticos. Desejamos por fim que o PME possa avançar no sentido de superar os desafios que foram apresentados.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Revista Estudos Avançados, 2003.

BASTOS, F. M. C. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008

BRASIL, MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**, no exercício de 2011, Brasília, DF, 2011a.

_____, MEC. **Programa Mais Educação – Manual Passo a Passo**. Brasília, DF, 2011b.

_____, MEC. **Série Mais Educação: Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**, SEB/MEC, 2011c.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, D.F, 2010.

_____, MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007d

CABEZUDO, A. **Cidade educadora: uma proposta para os governos locais**. In: *Cidade educadora: princípios e experiências*. GADOTTI, PADILHA E CABEZUDO (orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, 2006, p. 7-11.

COELHO, L. M. C. C. **História(s) da educação integral**. In: *Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.

DUARTE-JR, J. **Por que a arte-educação?** Campinas: Papyrus editora, 2011

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (orgs.) **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. In: *Cadernos Cenpec: Educação Integral*. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, 2006, p. 15-24.

_____. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. In: *Em Aberto*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n.80, abr. 2009, p. 65-81.

MOLL, Jaqueline. **A construção da Educação Integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação**. (no prelo). 2011.

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. ARAÚJO, Clarissa Martins. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>

Acesso em: 12 de maio de 2012

SILVA, Everson Melquiades Araújo. ARAÚJO, Clarissa Martins. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em 28 de maio de 2010

A POSSIBILIDADE DE EVASÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E OS SEUS MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA OU A SAÍDA DA ESCOLA

Luciana Ponce Bellido Giraldi, UNESP/Araraquara/SP, luluponce@gmail.com, APOIO: Fapesp

O objetivo desta proposta é debater a tentativa histórica de universalizar o ensino fundamental para toda a população de 6 a 14 anos, segunda meta do Plano Nacional de Educação e, a ainda presente evasão escolar; almeja-se ainda verificar os motivos que levaram os alunos a pensarem em sair desta instituição e os ensejos que fazem com que permaneçam nela. Durante coleta de dados para uma pesquisa de doutoramento, constituída em quatro escolas do ensino fundamental; foi possível perceber que há um número considerável de alunos que, ao chegarem aos anos finais do ensino fundamental, deixaram a escola. Portanto, em diálogo com dados do censo escolar, documentos oficiais e revistas, como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foram discutidas as informações obtidas por meio de um questionário respondido por alunos matriculados nas quatro instituições, divididos em diferentes anos, num total de 108 estudantes. As propostas pedagógicas das diferentes escolas também foram utilizadas como eixo de análise do contexto escolar. Dessa forma, foi possível notar que enquanto nas escolas centrais nenhum aluno apontou ter pensado em abandonar a unidade de ensino, nas duas instituições periféricas houve a indicação de alunos que cogitaram deixar os estudos no Ensino Fundamental I e II. Os dados obtidos neste texto sugeriram os seguintes fatores associados à evasão escolar: desmotivação por estarem numa instituição de ensino que não atende aos interesses pessoais, problemas no estabelecimento de relações entre os pares e as cobranças estabelecidas entre as escolas e as famílias. Em contrapartida, os motivos que indicaram a permanência na escola se basearam, entre os alunos mais velhos, na questão do futuro pessoal e profissional e, dentre os estudantes mais novos, foi destacado o gostar da escola. Concluiu-se que os alunos que saem das escolas apresentam indicações anteriores a isso que, se foram percebidas, talvez possam ser minimizadas.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Plano Nacional de Educação; Ensino Fundamental.

Introdução

É possível afirmar que há uma demanda histórica da sociedade em prol da universalização da escola. Os Anais da Conferência Nacional de Educação, Conae, (2011, p.46) corroboram com tal afirmação e indicam que a educação pública vem, ao longo do tempo, sendo constituída como um direito humano que se origina de embates advindos: “[...] da luta em prol da ampliação, da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, da garantia de padrão de qualidade.

[...].”

O estabelecimento da República no país trouxe mudanças nos quadros sociais, econômicos e culturais até então vigentes. A educação começou a se impor como uma necessidade indispensável ao desenvolvimento nacional.

Nessa conjuntura desenvolvimentista, em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, foi conquistada a inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 1934, em que constava a necessidade de fixar um plano nacional de educação e fiscalizar a sua execução em todo País. Apesar do posterior estabelecimento de uma política ditatorial, que trouxe alguns reveses ao estabelecimento de tal plano, foi possível notar que essa ideia não foi mais inteiramente abandonada. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000).

Em edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1962 é divulgada a notícia histórica da aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, do primeiro Plano Nacional da Educação, em que constava dentre as metas quantitativas, a ampliação do ensino primário: “1. *Ensino Primário*, matricula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matricula nas quinta e sexta séries de 70% da população escola de 12 a 14 anos.” (TEIXEIRA, 1962).

Em relatório apresentado pelo Brasil à Conferência de Santiago (1962, p.95), e divulgado pela RBEP, tem-se os seguintes dados: “[...] Para uma população hoje de cerca de 14 milhões e duzentos mil de 7 a 14 anos, oferecemos escolas a cerca de 7 milhões e quinhentos mil, ou seja, pouco mais de 50%. Destes, encontram-se na primeira série 53%, na segunda 21%, na terceira 15% e nas 4ª e 5ª, 9%. [...]”

O mesmo relatório também compartilhou análises qualitativas atreladas ao número de matrículas com ênfase na evasão escolar. Argumentou-se que devido a dificuldades no oferecimento do ensino, como a organização das classes em turmas únicas para todos os graus do ensino primário, o despreparo dos professores e a inópia do material didático; a escola se tornou pouco atrativa a alunos que não são interessados por si próprios ou advindos de um contexto social desfavorecido, visto que a escola básica se dedicava, conforme o relatório, ao ensino formal das técnicas de leitura, apreensão de conhecimentos elementares e abstratos, com atenção voltada aos níveis seguintes de escolarização.

Após 40 anos, tem-se que: “O contingente de 30.358.640 matrículas em 2011 apresentou uma variação negativa de 2,1% em relação a 2010. Em termos absolutos, esse decréscimo corresponde a 646.701 de matrículas.” (BRASIL, 2012, p.19).

A justificativa apresentada em Brasil (2012) frente ao decréscimo identificado nas matrículas do Ensino Básico, se distingue pela melhoria nos índices da distorção idade-série do

Ensino Fundamental, além de ser caracterizada enquanto uma alteração na situação demográfica do país.

De qualquer forma, os Anais da Conferência Nacional de Educação, Conae, (2011, p.49) trouxeram as seguintes constatações:

Os dados da educação brasileira evidenciam que ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; [...]; em 2005, a taxa de escolarização líquida de crianças de seis anos era de 62,9%; a taxa de frequência à escola da população de quatro a seis anos era de 77,6%; em 2008 (PNAD), a taxa de escolarização das crianças de sete a 14 anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%; quanto maior o nível de rendimento familiar per capita, maior a taxa de escolarização de crianças de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% dos de 18 a 24 anos, sendo que, destes, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 45,3%.

Ciente desta situação, o Plano Nacional de Educação (2011-2020), traz no artigo 2º a indicação da questão da universalização do atendimento escolar, com foco no acesso e permanência na unidade de ensino. Tal indicação consta na “**Meta 2:** Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.” E traz como estratégia de concretização de tal meta, a questão do acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência de alunos que se beneficiam de programas de transferência de renda, com especial atenção a frequência escolar, identificando motivos de ausências, e apoio à aprendizagem. E, além disso, propõem-se a busca de crianças que tenham deixado a escola, por meio de parcerias com a assistência social e a saúde. (BRASIL, 2011).

De tal modo, tem-se que a questão da universalização do Ensino Fundamental ainda não está plenamente estabelecida, sendo que atualmente, para além da questão do acesso tem-se a permanência. Portanto, o objetivo desta proposta é debater a tentativa histórica de universalizar este nível de ensino e a ainda presente evasão escolar; almeja-se inclusive verificar os motivos que levaram os alunos a pensarem em sair desta instituição e os ensejos que fazem com que permaneçam nela.

A problematização deste texto está no fato de haver um *sensu comum*, que permeia alguns discursos, de que no Brasil a questão da universalização do Ensino Básico está garantida. Tanto que, poucos estudos com o termo: evasão escolar; foram encontrados em revisão bibliográfica neste País e, além disso, os que foram produzidos, a menos de 10 anos, são de autorias de base econômica, como em Neri (2009) e Leon e Menezes-Filho (2002), ou então foram escritos na década de 1990 (Chaves, 1992), além de artigos históricos veiculados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Torna-se também, relevante esclarecer que essa pesquisa faz parte de um doutoramento, em andamento, que se dedica a acompanhar, ao longo do tempo, alunos com desempenho escolares distintos. Tais estudantes começaram a participar do estudo em 2009, durante coleta de dados para o mestrado e, no doutorado almejou-se dar continuidade ao trabalho com os mesmos sujeitos para apreender as mudanças e estabilidades constituídas no processo de escolarização básica.

Dessa maneira, em coleta de dados para o doutorado, foi possível perceber que dois alunos, que eram acompanhados pela pesquisadora desde 2009, deixaram a escola, um durante o 7º ano e outro no 8º ano. Logo, a evasão escolar se tornou um eixo de análise da pesquisa em andamento.

Métodos de Pesquisa

Este estudo se estabeleceu em algumas salas de aulas, de quatro instituições de ensino de um município localizado no interior do Estado de São Paulo. Como o eixo central de análise do doutoramento está no acompanhamento de determinados alunos, os critérios para seleção das turmas se pautou na matrícula do estudante em determinada classe, obviamente sob este critério ocorreu também o direcionamento da pesquisadora a tais instituições de ensino.

Assim sendo, os instrumentos de coleta de dados aqui apresentados são: análise do plano gestor das escolas e um questionário que foi organizado com o intuito de obter dados que pudessem auxiliar na caracterização socioeconômica e social dos alunos atendidos nas diferentes escolas, então, considera-se neste momento, a sala como um todo e não apenas os alunos acompanhados mais diretamente pela pesquisa em andamento.

Dessa forma, o referido inquérito foi distribuído e lido com todos os alunos presentes em sala de aula. Ele foi entregue nas escolas, mas os estudantes deveriam levar o material para casa para mostrá-lo aos pais/responsáveis e verificar se estes os autorizavam ou não a participarem da pesquisa, além de assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido. Esclarece-se que, foi pedido que o questionário fosse respondido pelos alunos, porém não há garantias de que não tenha havido influencia de outras pessoas nas respostas dadas.

De tal modo, foi entregue um questionário a cada um dos alunos que frequentavam às seguintes turmas:

Quadro I: Escolas e salas participantes da pesquisa.

Escola Turmas

Instituição A
3º, 4º e 5º anos
Instituição B
8º ano
Instituição C

7º e 8º anos
Instituição D
8º ano

Como indica o quadro acima, os dados apresentados nesta pesquisa foram obtidos a partir de sete salas de aulas, localizadas em quatro unidades escolares distintas de uma mesma cidade, no interior do Estado de São Paulo. Foram distribuídos 215 questionários e obteve-se o retorno de 108 deles.

Neste momento, serão analisadas apenas duas questões postas aos alunos: 1. *Você já pensou em deixar de frequentar a escola?* (questão fechada: sim ou não) 2. *Por quais motivos deixaria de frequentar a escola ou não deixaria de frequentá-la?* (questão aberta).

Importante salientar que os procedimentos éticos foram seguidos em todos os momentos desta pesquisa e que as identidades dos participantes não serão reveladas.

Discussão dos Resultados

Há um consenso entre as pesquisas com relação a influência da situação sócio-econômica enquanto um fator de relevância ao processo de análise da evasão escolar. “Na medida em que as análises vão sendo apresentadas, percebe-se que a evasão escolar é decorrente, principalmente, da situação sócio-econômica do aluno e da dissociação entre o conteúdo e a prática pedagógicas em relação às necessidades e aos interesses dos que se evadem da escola. A massa dos evadidos está situada, conseqüentemente, nas populações mais pobres.” (CHAVES, 1992, p.131).

Neri (2009) aponta que a evasão, com base em restrições de renda é de 446% maior entre os mais pobres. Ele identificou que as maiores taxas de evasão escolar no Ensino Médio se localizam na combinação entre demanda de trabalho com a necessidade de adolescentes suprirem sua renda. E, ainda acrescentou que existe a evidência empírica de que a evasão escolar e a pobreza estão relacionadas.

Como bem lembra Rocha (1983) a década de 1960 e 1970 contou com as contribuições de grandes pesquisas, organizadas em países desenvolvidos, que concluíram sobre a inoperância da escola diante das diferenças sociais, que resultou na supervalorização de fatores sócio-econômicos na educação. Portanto, mesmo com o cuidado de não sobrepor o social sobre o contexto escolar, a influência daquele não pode ser negada, pois inúmeros estudos, como apontado por Chaves (1994), constataram que fatores externos a escola fazem diferença na trajetória dos sujeitos.

Atualmente sabe-se que, para além do contexto social e econômico, o contexto escolar, como, por exemplo, o estabelecimento das classes, exerce grande influência nos resultados apresentados pelos alunos, assim como no direcionamento escolar dos mesmos.

Além disso, Benavente et al. (1987) referencia que não é possível uniformizar questões

sociais e econômicas. Afirma-se que a diversidade existente nas camadas populares, por exemplo, não consegue apreender incontáveis realidades. Inclusive complementa com outro fator importante considerado neste texto:

[...] somos necessariamente preconceituosos e unilaterais, não só nas maneiras como julgamos, mas também, mais profundamente ainda, nas próprias formas como captamos cognitivamente as realidades sociais. Uma observação e análise sociologicamente informada pretende, entre outros objectivos, ser capaz de ver para além desse preconceito espontâneo, introduzir recuo crítico e cepticismo cognitivo em relação ao que corretamente tomamos como certo, reformular numa base mais conhecedora e esclarecida a interpretação dos fenômenos sociais. (BENAVENTE et al., 1987, p.39).

Cientes disso, para realizar uma análise dos dados que serão discutidos, se tornou indispensável à apresentação do contexto no qual tais unidades de ensino se localizam. Importante lembrar que as descrições serão expostas, porém com o cuidado de não tomá-la como realidade plenamente estabelecida, mas sim como a expressão de uma vertente do contexto escolar.

Instituição A: Com base no plano gestor disponibilizado, referente ao quadriênio de 2008 a 2011, esta escola foi criada em 1985 e foi mantida pelo governo Estadual até o ano de 2007, quando passou a ser sustentada por meio de recursos do município.

Atende em média a 900 alunos, divididos em três períodos, do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, e da Educação de Jovens e Adultos, I e II termos.

O plano gestor desta unidade de ensino informa que foi realizada uma pesquisa com os familiares dos alunos para conhecer o meio social, econômico e cultural dos mesmos e constatou-se que havia muitos trabalhadores rurais ou em subempregos – auxiliares em fábricas, domésticas, pedreiros ou serventes e muitos desempregados ou que trabalhavam sem vínculos empregatícios. Notaram também que inúmeros familiares não haviam completado o Ensino Fundamental e estavam retornando a escola para participar do EJA. Informa-se ainda que a Instituição A foi construída num bairro popular, periférico.

As metas a serem atingidas, por esta unidade de ensino e, indicadas em seu plano gestor; se pautaram na minimização da evasão e repetência escolar, potencialização da frequência e envolvimento dos alunos em situação de aprendizagem e cooperação. Destacaram também a necessidade de garantir condições de trabalho docente, cobrir todos os dias letivos do calendário escolar e envolver os pais no acompanhamento das atividades escolares dos filhos.

Instituição B: A unidade de ensino que será aqui descrita, dentre os estabelecimentos pesquisados, é a mais antiga, foi fundada em 1952. Inaugurada como escola municipal, ocupou um prédio particular até 1959, quando passou a ser mantida pelo governo do Estado de São Paulo e,

incidiu a ocupação de um edifício construído para tal fim, onde esta localizada até o momento.

Esta instituição escolar passou por mudanças legais, com a inserção ou revogação de decretos ao longo do tempo. Sendo que, em 1996, pelo Decreto nº 40.510 de dezembro de 1995, passou a atender o Ensino Fundamental II e Médio. Essa escola recebe aproximadamente 1.147 estudantes, em três períodos.

Informações obtidas por meio do questionário Saresp 2005 e sistematizadas no Projeto Político da Escola indicam que 27% das famílias possuem renda de até um salário mínimo, 36% dois salários mínimos, 27% de dois a cinco salários e 10% acima de cinco salários.

Cientificam ainda a escolaridade dos responsáveis, pelos dados do Saresp 2005: 13% possuía Ensino Médio, 3% Ensino Superior, 2% não frequentaram a escola, 39% não completaram o Ensino Fundamental e 30% o concluíram. De tal maneira, os responsáveis pelos alunos, até 2005, não haviam tido um período extenso de escolarização.

Segundo o mesmo documento e ainda com base nas informações obtidas pelo questionário do Saresp/2005, a maior parte dos alunos estava satisfeita ou muito satisfeita com os professores e a direção da escola. Ressalta-se que se trata de uma escola valorizada na cidade e conhecida por sua disciplina.

A escola se identificou no projeto, como sendo democrática e participativa. Relatam que o conselho de escola, de classe e de série exercem seus papéis, os professores conselheiros realizam uma reunião participativa com os alunos, há ainda o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres (A.P.M.).

Expõem que o bom desempenho da maior parte dos alunos estava associado às atividades e aos projetos propostos pela escola e os obstáculos experienciados nesta, se localizavam no contexto social e econômico da população atendida.

Sobre isto, há um item intitulado “Problemas relacionados ao nível de desenvolvimento econômico, social e cultural da comunidade” no qual são elencados alguns problemas reconhecidos pela instituição e as possíveis causas deles. Por exemplo:

Ausência de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos contribuindo para o elevado índice de frequência irregular.

POSSÍVEIS CAUSAS

- Desestruturação familiar.
- Excesso de trabalho dos pais.
- Pouca valorização da escola, porque na escala de necessidades básicas a prioridade ainda é o trabalho para seus filhos e não para a continuidade dos estudos.
- Baixo grau de instrução dos pais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 15).

Foram identificados outros problemas enfrentados pela instituição escolar, como dificuldades de aprendizagem, disfunções emocionais e familiares, pouca fluência nos hábitos de

estudo, indisciplina.

Inclusive, a baixa assiduidade dos alunos foi um item apontado em muitos momentos, como o principal indicador da repetência e abandono escolar, o que também era lido por meio da inefetiva participação familiar.

Apesar de focarem essencialmente situações extra-escolares, a instituição de ensino também reconheceu o seu papel e pontuou ações despendidas para auxiliar na resolução de problemas identificados e localizados também no interior da escola (dificuldades de aprendizagem, evasão, repetência, indisciplina): reforço contínuo, projetos de reforço e recuperação paralela, revisão dos ciclos da progressão continuada, inserção de regras e normas da escola, valorização da auto-estima e ações dos alunos, aplicação de avaliações diagnósticas durante o primeiro mês de aulas, aulas dialogadas, trabalhos em grupos.

Instituição C: A presente unidade de ensino foi fundada no ano de 2008, ocupou o prédio mais novo construído pelo Município para este fim, sendo também, mantida com recursos deste órgão.

Importante salientar que esta escola está localizada no mesmo bairro que a *Instituição A*, nas camadas populares, e se diferencia da primeira, por atender outra modalidade de ensino: acolhe, em média, 260 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O projeto político pedagógico indicou algumas características sobre a comunidade onde está localizada. Partiram do princípio de que é importante conhecer sua “clientela” para atender as finalidades do ensino. Logo, segundo o mesmo documento, esta escola difere de outras do mesmo município por se localizar na periferia da cidade.

Apesar de extenso, a descrição do contexto social da comunidade, feita pela escola, vale a pena ser transcrita aqui:

[...] carenciada de modo geral, algumas provenientes de lares onde a grande maioria dos pais ou responsáveis são trabalhadores que desempenham suas atividades no ramo rural, em pequenas fábricas (plástico, cerâmicas, mobiliários para escritórios), construção civil (pedreiros e serventes), domésticas entre outros sem vínculos empregatícios, uma grande maioria provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. Esse contexto transforma nossos alunos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos poucos bens materiais de que dispõem. Dentro desse quadro, estudar, para uns, torna-se a única forma de escapar desse ambiente – e, para outros, uma atividade de rotina, desvinculada das finalidades que nos levam – direção, coordenação e docentes – á tarefa diária de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de educação e inserção no ambiente social. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.6, 2009).

Indicam ainda que a maioria dos pais não possui o Ensino Fundamental completo e que muitos têm voltado à instituição para frequentar o EJA. Inclusive, citam como um problema do bairro o tráfico e consumo de drogas ilícitas.

Referenciam também que há pessoas trabalhadoras e honestas que vivem no mesmo bairro e, imigrantes de outros Estados do Brasil atendidos nesta unidade de ensino, principalmente os oriundos de regiões Nordesteiras.

Com relação à aprendizagem dos alunos, houve a indicação de haver um aproveitamento insatisfatório, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, o que exige um programa contínuo de acompanhamento e recuperação. Contudo, ele não se faz presente no dia-a-dia escolar como um item específico, ocorre apenas em sala de aula, pelo professor de cada disciplina, não há um atendimento direcionado e diferenciado destinado a suprir as dificuldades dos alunos. Entretanto, não pode deixar de ser posto que os estudantes que ainda não dominam o código linguístico, em processo de alfabetização, realizam atividades separadas com professores auxiliares.

Interessante pontuar que o item: “Metas e ações da escola” foi subdividido em metas *imediatas* e *mediatas*, sendo que a aprendizagem aparece apenas no último. No primeiro consta a preocupação com a evasão escolar, defasagem ano/idade, cidadania, interação com a comunidade, unificação de linguagens didáticas e participação dos docentes para a aplicação de normas disciplinares.

Instituição D: Trata-se de uma escola mantida com recursos Estaduais. Localizada num bairro central, atende alunos do Ensino Fundamental II em período integral, e do Ensino Médio em apenas um período. Inclusive, também dispõe de salas de Educação de Jovens e Adultos.

Esta unidade de Ensino foi inaugurada em 1978. Funcionava, naquele momento, em outro prédio, construído num terreno doado pelo município. Segundo informações da história desta instituição, está escola se diferenciou por atender o “Ginásio” e o “Colégio” o que ainda não havia no município na época.

Atualmente esta unidade de ensino conta com uma vertente musical. Compõe um coral e uma banda marcial, dispostos como atividades extra-curriculares, das quais alunos e convidados fazem parte.

No momento em que os dados foram coletados, não havia aulas de reforço escolar, ou recuperação, sendo que as mesmas ocorriam em sala de aula com os próprios professores, sem um momento a parte para tais atividades.

Apesar de esta escola se localizar no centro da cidade, ela atende alunos advindos de diferentes bairros, sendo composta por uma diversidade de perfis sócio-econômicos.

Tem-se assim que a Instituição A e C se localizam no mesmo bairro periférico, já a

Instituição B fica num contexto relativamente próximo as duas instituições citadas, porém é mais central. Antes da criação da escola C os alunos que terminavam o Ensino Fundamental I se direcionavam, em sua maioria, para unidade de ensino B, porém após a organização da Instituição C, grande parte dos estudantes fica em seu próprio bairro, considera-se também que as matrículas são orientadas pela residência dos alunos. A instituição D é mais distante das três primeiras, nesta o Ensino Médio tem um prestígio considerável, o que não ocorre com o Ensino Fundamental II.

Expostos os diferentes contextos escolares que atendem aos sujeitos desta pesquisa, foi possível corroborar com a relação identificada na literatura entre o contexto sócio-econômico dos alunos atendidos pelas unidades de ensino e a evasão escolar, (Chaves, 1992), (Neri, 2009), já que enquanto nas escolas mais centrais, Instituição B e D, nenhum aluno, que participou da pesquisa, apontou ter pensado em abandonar a unidade de ensino; nas duas instituições periféricas, Instituição A e C, houve a indicação de uma média de 20% de estudantes, que responderam ao questionário, que cogitou deixar os estudos no Ensino Fundamental II e 11,6% no Ensino Fundamental I.

Quadro II: Respostas dos alunos em números absolutos e em porcentagem.

Você já pensou em deixar de frequentar a escola?

Inst. C -	
7º ano	
Inst. C -	
8º ano	
Inst. D - 8º ano	
Inst. B -	
8º ano	
Inst. A - 4ano	
Inst. A - 5º ano	
Inst. A -	
3º ano	
Sim	
2	
20%	
3	
23%	
0	
0	
0	
0	
2	
9%	
3	
20%	
1	
6%	
Não	

8
 80%
 10
 77%
 22
 100%
 8
 100%
 20
 91%
 12
 80%
 17
 94%
 Total
 10
 100%
 13
 100%
 22
 100%
 8
 100%
 22
 100%
 15
 100%
 18
 100%

Nos dois contextos, em que indicaram pensar em deixar de frequentar a escola, A e C, os motivos apresentados giraram em torno de dois itens: 1. Desmotivação de estar numa instituição de ensino, este fator foi o mais elencado: “*Por causa que enjoa.*” (7º ano, Instituição C). “*Preguiça de vim pra escola.*” (7º ano, Instituição C). “*Porque é cansativo.*” (8º ano, Instituição C). “*Não querer mais estudar.*” (4º ano, Instituição A). “*Porque não estudo.*” (3º ano, Instituição A).”

2. Problemas no estabelecimento de relações entre os pares: “*Brigas.*” (8º ano, Instituição C). “*Por ficarem mexendo comigo.*” (4º ano, Instituição A).

Ainda foi elencado por um dos alunos, o fato de: “*Chamar pais por indisciplina.*” (8º ano, Instituição C).

Na instituição C isso era uma prática recorrente e, alguns professores acreditavam ser este um dos motivos de muitos alunos deixarem a escola, pois se sentiam pressionados devido ao fato de estarem na instituição e, de certa forma, tinham que se adequarem a ela e as regras subjacentes a isso.

Com ênfase nos alunos que deixaram a escola durante o Ensino Médio, Neri (2009) identificou as principais motivações que os levaram a tomar tal atitude, sendo que os itens basilares

identificados foram: 1. A falta de renda, o que os levariam a buscar trabalhos; 2. A oferta de escolas, itens que não apareceram nas respostas dos alunos deste estudo, os quais ainda estavam no contexto escolar; e, 3. A falta de interesse pelo ensino que estava sendo oferecido, sendo que este fator sustenta os dados expostos aqui.

Frente a tais indicações é plausível questionar sobre o real desinteresse pela escola advindos dos alunos. Será que simplesmente eles não gostavam de frequentar uma instituição escolar? Ou realmente, como apontado por Neri (2009) e, desde 1962, no Relatório apresentado pelo Brasil à Conferência de Santiago, a escola não atende as necessidades e interesses de inúmeros alunos das camadas populares?

Conforme Abrantes (2010, p. XVI):

[...] A melhoria da eficácia do nosso sistema educativo dependerá da forma como for ultrapassado o fenômeno da repetência e como forem generalizadas práticas de diversificação das ofertas formativas e de uso dos diferentes instrumentos de ensino para responder mais eficazmente à heterogeneidade dos alunos.

Uma das manifestações de ineficácia do sistema é a desigualdade escolar, medida tanto pela desigual qualidade das aprendizagens garantidas. A diminuição das desigualdades escolares é uma condição necessária à recuperação da imagem e da confiança na escola pública e da qualidade média das aprendizagens, pelo que, no curto prazo, são necessárias medidas diversificadas de discriminação positiva.

É válido salientar que, por outro lado, também foi nessas duas instituições, A e C, a maior recorrência de respostas sobre os motivos que os faziam permanecer na escola.

Na instituição C, nota-se que a ideia de futuro se fez presente de duas maneiras: 1. Com vistas a um futuro profissional: “Porque eu quero me formar em medicina.” (7º ano, Instituição C). “Porque eu quero terminar a escola e fazer faculdade.” (7º ano, Instituição C).

2. Para ser correto: “Para ser uma menina boa lá pra frente.” (7º ano, Instituição C).

Neri (2009) também identificou em seus dados a relação entre evasão e a característica longitudinal da escolarização. Sendo que, os alunos que percebem essa característica e podem fazer uso dela, acabam por permanecer mais tempo na escola e os que precisam trabalhar e tem oportunidades deixam a instituição mais precocemente para atender necessidades mais imediatas.

Na instituição A, se fez presente o gosto pela frequência às aulas: “Porque eu gosto dela e o *encino* é muito bom.” (4º ano, Instituição A). “Eu gosto de ir estudar.” (4º ano, Instituição A). “Porque eu gosto de escola.” (3º ano, Instituição A).

No contexto da infância, também apareceu à obediência aos adultos: “Porque minha mãe não deixa.” (3º ano, Instituição A).

Considera-se pertinente as diferentes valorizações atribuídas às instituições escolares: no Ensino Fundamental I, o que prevaleceu foi o gostar de escola e no Ensino Fundamental II predominou o ideal de futuro.

Este também se fez presente de forma mais recorrente na Instituição B e D, em que prevaleceu a ideia de futuro profissional: “Porque tudo hoje em dia depende do estudo.” (8º ano, Instituição D).

Resumindo, os dados obtidos neste texto indicaram os seguintes fatores associados à evasão escolar: desmotivação por estarem numa instituição de ensino que não atende aos interesses pessoais, problemas no estabelecimento de relações entre os pares e as cobranças estabelecidas entre as escolas e as familiares.

Benavente et al. (1994) indicam características recorrentes entre os alunos que abandonam o processo escolar, as quais seriam: dificuldades no processo de aprendizagem e atraso na mesma, ausência de ambições escolares e de interesse pelos assuntos estudados, viver num meio intelectualmente desfavorecido, ser mais velho do que os seus colegas de turma e não parecer ser apoiado pelos responsáveis.

Em contrapartida, os motivos que indicaram a permanência na escola se basearam, entre os alunos mais velhos, na questão do futuro pessoal e profissional e, dentre os estudantes mais novos, Ensino Fundamental I, foi destacado o gostar da escola.

Considerações Finais

Os dados indicam que as desigualdades sociais fazem parte do contexto escolar, mas não são os únicos itens que precisam ser debatidos quando se trata da questão: evasão escolar.

Atualmente as desigualdades agem de maneiras mais sutis, são estabelecidas lentamente e, se tornam socialmente, mais aceitáveis. Isso ainda acontece, talvez, devido ao fato de a escola ter se mostrado capaz de alterar, em alguns casos, as situações de desigualdades, mas de qualquer maneira, o ideal de escola traz consigo esta promessa. (BENAVENTE et al., 1994).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação, (Brasil, 2011), ao apresentar como meta a questão do acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência de alunos que se beneficiam de programas de transferência de renda, com especial atenção a frequência escolar, identificando motivos de ausências, e apoio à aprendizagem se torna muito pertinente.

Contudo, a universalização da escola vai muito além da permanência nela e da participação de programas que acabam por minimizar as desigualdades econômicas, o que é importante, mas não rompem com as estruturas que as sustentam. Inclusive, como apresenta Benavente et al. (1994, p. 27):

Os estudos sobre abandono escola são unânimes quanto à existência de causas múltiplas, segundo os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos econômicos, sociais e familiares. Mas uma dessas causas é muito frequente: os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projectos escolares, que renuncia à escola.

Dessa forma, considera-se que os alunos que saem das escolas apresentam indicações anteriores a isso que, se foram percebidas, podem, em alguns casos, serem minimizadas, portanto, seria valiosa a organização, e reflexão nos contextos escolares, de mecanismos que tenham este fim sistematizado.

Referências

ABRANTES, Pedro. *Tendências e controvérsias em sociologia da Educação*. Ed. Mundos Sociais: Lisboa, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL nº 8.035/2010/organização: Marcia Abreu e Marcos Cordioli – Brasília: *Câmara dos Deputados, Edições Câmara*, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar; nº 436).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2012.

BENAVENTE, Ana; et al. *Do outro lado da escola*. Coleção Educação, Edições Rolim, Lisboa, 1987.

_____. *Renunciar à Escola: O abandono escolar no Ensino Básico. Fim de Século*: Lisboa, 1994.

CHAVES, Antônio Marcos. Uma Alternativa Metodológica para o Estudo das Conseqüências da Não-Escolarização, mediante a Técnica da História de Vida. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.73, n.173, p.7-211, jan./abr. 1992.

Conferência Nacional de Educação (2010: Brasília, DF). *Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. – Brasília: MEC, 2011.

CAMARA DOS DEPUTADOS. (Brasília). *Projeto do Plano Nacional de Educação*. Acesso: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> em 16.11.2012. 2000

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico | ppe* | v.32 | n.3 | dez 2002.

NERI, Marcelo Côrtes. *O tempo de permanência na escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

Plano Gestor, decênio 2008-2011.

Projeto Político Pedagógico, 2007.

_____, 2009.

Relatório apresentado pela Delegação Brasileira à Conferência de Santiago. Análise do Sistema Educacional Brasileiro: Aspectos quantitativos e qualitativos. p.93–105. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXVII, nº 86, abril-junho, 1962.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das Revisões de Pesquisa Internacionais ao Tema Evasão e Repetência Escolar no 1º Grau. *Cad. de Pesquisa*. São Paulo, (45): 57-65, maio 1983.

TEIXEIRA, Anísio (relator). Planos de Educação referentes aos fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior. p.110-116. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.XXXVIII, nº 88, out-dez.1962.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DIREITO OU PRIVILÉGIO?

Marcelo da Cunha Sales

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas

Populares da UFRRJ - PPGEduc

E-mail: pbmarcelos@gmail.com

Resumo

O Brasil possuía, de acordo com os dados informados pelo Centro Internacional de Estudos Prisionais do *King's College (Londres)*, a terceira maior população prisional do planeta, com 494.598 presos, em 2010. Estamos atrás, apenas, de Estados Unidos e China, ambos com uma população carcerária acima de um milhão de presos. O Rio de Janeiro possuía em 2011 uma população carcerária de 27.782 presos no Sistema Penitenciário. Diante dessa realidade, esse trabalho, objetiva a ampliação do conhecimento da história da educação de jovens e adultos nas prisões do Rio de Janeiro, bem como conhecer o perfil dos sujeitos apenados no que tange a faixa etária, classificação racial e escolaridade. A principal fonte de pesquisa utilizada foram os dados consolidados e divulgados pelo Ministério da Justiça em 2011, que são produzidos pelos órgãos Estaduais de Administração Penitenciária. Os dados revelam que no Rio de Janeiro aproximadamente 69% desses sujeitos são negros e/ou pardos, 54% jovens entre 18 e 29 anos. Desses, 59% não completaram o Ensino Fundamental. Apesar do baixo nível de escolaridade apontado, menos de 1% estava participando de atividade educacional.

Palavras-chave: políticas públicas, sistema penitenciário, educação de jovens e adultos

A evolução carcerária brasileira: o caso do Rio de Janeiro

Nos últimos anos o Brasil tem acompanhado a tendência mundial, estudada por diversos pesquisadores no que diz respeito ao crescimento do sistema carcerário. A realidade é que nos últimos 158 anos o país, influenciado pela ideologia de punição estabelecida nos moldes europeus e posteriormente nos norte-americanos, também aumentou brutalmente o seu efetivo carcerário.

No período em que Getúlio Vargas esteve no Governo, diversas personalidades (escritores, intelectuais e advogados) foram presas e puderam registrar o tempo em que estiveram na prisão. O escritor Graciliano Ramos foi um dos que esteve recluso nesse período e escreveu, tempos depois, a obra *Memórias do Cárcere*.

De cárcere em cárcere, de enxovia em enxovia, de presídio em presídio, Graciliano Ramos percorreu um longo caminho, cujas etapas nos apresenta, de forma verdadeira e objetiva, na sua narração espantosa. Metido num quartel, transferido ao porão de um navio, em companhia de criminosos comuns, conduzido no Pavilhão dos Primários, na Casa de Correção, daí à Colônia Correccional, na Ilha Grande, restituído ao presídio carioca da Detenção, nem uma vez foi ouvido e jamais foi acusado. (SODRÉ, *apud RAMOS, 1984, p. 25*).

Após um período de reabertura política e mudança da estrutura do poder político para Brasília, que se tornou a capital do país, aumentaram as tensões e a disputa pelo poder após a renúncia do Presidente Jânio Quadros, em 1961, e assunção de João Goulart.

Inesperadamente, João Goulart tornou-se presidente, contrariamente às expectativas dos empresários multinacionais e associados, bem como da estrutura militar de direita. Com a ascensão de João Goulart ao governo, o bloco multinacional associado, que estava na iminência de perder sua posição econômica privilegiada, preparou-se para restringir as demandas populares e reprimir os interesses tradicionais pela imposição de meios extrapolíticos. Os interesses multinacionais e associados começaram a articular um bloco civil-militar de tendências cesaristas que, no fim, tanto subverteria a ordem política populista quanto conteria as aspirações nacional-reformistas. (DREIFUSS, 1981, p. 130).

Dreifuss (1981, p. 106-107) destaca que houve dois períodos de transformação no processo político e ideológico em que a classe dominante assumiu o controle do Estado:

O primeiro período usando uma expressão de Gramsci, foi de “transformismo molecular”. Foram criados anéis burocráticos-empresariais, escritórios técnicos e centros burocráticos e militares de doutrinação e disseminação ideológica, os quais se interligam na sua visão programática das reformas de Estado necessárias formando os incipientes intelectuais orgânicos do bloco de poder multinacional associado. Ao mesmo tempo que isso acontecia, o bloco histórico populista dava sinais de exaustão política. [...] O segundo período abarca os três anos de João Goulart no governo, de 1961 a 1964, período este em que as novas forças sócio-econômicas, em seu anseio de poder político, tentaram destituir o Executivo de sua autoridade e arrancar das forças populares o ponto de apoio que elas haviam conseguido na condução dos assuntos estatais.

Em 31 de março de 1964, deflagrado o golpe militar, João Goulart foi deposto, uma junta militar assumiu o poder editando, dez dias após o golpe, o primeiro Ato Institucional (AI-1) de uma série de muitos outros atos que cercearam direitos civis e políticos de milhares de cidadãos brasileiros:

Art. 8º - Os inquéritos e processos visando à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária poderão ser instaurados individual ou coletivamente. [...]

Art. 10 - No interesse da paz e da honra nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, os Comandantes-em-Chefe, que editam o presente Ato, poderão suspender os direitos políticos pelo prazo de 10 (dez) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses atos.

Durante a ditadura civil-militar, o quadro não foi diferente da ditadura Vargas em relação ao aprisionamento: prisões políticas, prisões sem autorização judicial, torturas, etc.. Centenas de professores, artistas, políticos, líderes, participantes de movimentos sociais e sindicatos foram perseguidos e muitos mortos, presos ou desaparecidos até hoje.

Para as prisões, a ditadura militar usava sempre dois motivos. Os chamados crimes contra a Segurança Nacional: “Era qualquer coisa que fosse realizada que pudesse colocar em xeque a chamada ordem social”, explica Priori.. E os crimes por tentativa de organizar partidos clandestinos. Os tipos mais comuns de tortura eram o pau-de-arara, afogamentos, choques elétricos, e tortura psicológica. Urban lembra que existia também a cadeira do dragão, onde os presos sentavam e levavam choques no corpo inteiro. Além disso, apanhavam de todas as formas possíveis, com cacetetes, pedaços de madeiras, meias com areia molhada. (KARPINSKI, 2008, p. 3)

Naquele período os presos políticos se misturavam aos presos comuns e em uma ação articulada fundaram a falange (comando) vermelha no Rio de Janeiro, dentro das prisões. As ações iniciadas intramuros em pouco tempo tomaram as favelas e mudaram a realidade social das comunidades.

Algum tempo depois foi criado o terceiro comando, iniciando desta feita a disputa pelo controle das Unidades Prisionais e dos territórios do Rio de Janeiro. Na atualidade existe uma terceira facção: os amigos dos amigos e, também, as milícias (formadas em sua maioria por agentes do estado) que entraram na luta pelos espaços dominados pelos rivais e ampliando a atuação em regiões em que não haviam registros de dominação efetiva.

Embora em 1985 tenha ocorrido a (re)democratização do Brasil, a população carcerária não parou de crescer. Nos últimos 16 (dezesseis) anos, quando governos de pensamentos políticos partidários ideológicos divergentes estiveram à frente do país, o quadro continuou.

Conforme os dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Justiça, o Brasil já ultrapassou à casa de meio milhão de pessoas privadas de liberdade e, um dado alarmante é o fato da democracia ter encarcerado mais do que a ditadura civil-militar.

O que é mais preocupante, ainda, é o clamor frequente pelo endurecimento das penas, projetos de leis tentando reduzir a maioria penal, entre outros, sem que se discuta, com responsabilidade, a questão das penas alternativas e o para que/quem existem as prisões.

O Rio de Janeiro tendo sido capital do país até o final da década de 1950, teve implantados os principais presídios e penitenciárias até o final do século XIX e início do século XX, por onde

passaram diversos presos comuns e políticos. Ao contrário de outros estados, o Rio de Janeiro vem mantendo certa regularidade no número de presos, o que ainda apresenta uma população carcerária altíssima (tabela 1).

Tabela 1: Número de presos no estado do Rio de Janeiro

Ano	Quantidade de presos
Dez/1985	18.659
Dez/2006	29.618
Dez/2007	26.523
Dez/2008	25.540
Dez/2009	26.651

Fonte: Ministério da Justiça – InfoPen

Reeducação, recuperação, ressocialização, aumento de aprisionamento x garantia de direitos

Desde o início das leituras para a realização deste trabalho, verifiquei na literatura que discorre a respeito de prisões, como, a partir do surgimento do capitalismo, as diversas funções do aprisionamento se expressavam em variados momentos históricos.

Em todas elas existe a presença da educação. Primeiro, foram as Casas de Correção no século XVI, na Inglaterra, preparando as populações que chegavam as cidades, mas não eram absorvidas pelas manufaturas.

Tratava-se de instituições que, calcadas no modelo da primitiva Bridewell, atendiam a uma população bastante heterogênea: filhos de pobres “com a intenção de que a juventude se acostume a ser educada para o trabalho”, desempregados em busca de trabalho e aquelas categorias que, como já foi visto, povoaram as primeiras *bridewells*, ou seja *petty offenders*, vagabundos, ladrõezinhos, prostitutas e pobres rebeldes que não queriam trabalhar. [...] A função da casa de trabalho é, sem dúvida, mais complexa do que simplesmente tabelar o salário livre. Ou, ao menos, pode-se dizer também que este último objetivo deve ser entendido na plenitude do seu significado, que é o do *controle da força de trabalho*, da educação e domesticação desta. (MELOSSI, 2006, p. 37, 41).

No sistema norte-americano havia o interesse de recuperar o preso. Tanto no sistema de Filadélfia quanto em Auburn. No primeiro, havia também a questão religiosa:

Os Quakers acreditavam que a religião era a única e suficiente base da educação, e esperavam que o confinamento solitário tivesse o efeito trazer o pecador de volta a Deus. Os prisioneiros eram abandonados a si próprios, a tal ponto que não lhes era permitido trabalhar para não serem distraídos em sua meditação. (RUSCHE, KIRCHHEIMER, 2004, p. 179).

No segundo, Auburn:

Os teóricos insistiam no valor de recuperação proporcionado pelo trabalho duro e em outras vantagens do trabalho coletivo face ao trabalho individual nas celas. De fato, os prisioneiros não eram tão-somente forçados a contemplar sua própria inutilidade, mas tinham acesso a alguma diversão, que dava a eles estímulos externos considerados necessários para a saúde mental. (RUSCHE, KIRCHHEIMER, 2004, p. 184).

Foucault (2006, p. 195) também caracteriza as prisões como um lugar para tornar indivíduos dóceis e úteis. Além das propostas de reeducação para o trabalho, recuperação pelo confinamento e pelo trabalho, atualmente o discurso é de ressocialização dos apenados:

Segundo Capeller (1985, p. 129), o conceito de **ressocialização** “surgiu com o desenvolvimento das ciências sociais comportamentais, no século XIX, e é fruto da ciência positivista do direito refletindo com clareza o binômio ideologia/repressão”. Para a autora, o discurso jurídico se apropria do conceito de **ressocialização** com o sentido de “reintegração social dos indivíduos, enquanto sujeitos de direito” e procura ocultar a idéia do castigo, obscurecendo “a violência legítima do Estado”. (JULIÃO, 2007, p. 41).

A educação vem ganhando um papel de destaque nas discussões a respeito do funcionamento das prisões e do seu significado na vida dos apenados. A ressocialização é um dos motivos pelo qual se busca alimentar a proposta de aumentar o número de escolas nas prisões.

Na fala de boa parte de agentes penitenciários, gestores do sistema penitenciário, e até mesmo de professores existe a defesa de uma educação para ocupar o tempo e a mente dos presos, com o fim de prepará-los para o retorno ao convívio social fora da prisão. Contudo, Thompson (1980, p. 92), alerta:

Prisionização corresponde à assimilação dos padrões vigentes na penitenciária, estabelecidos, precipuamente, pelos internos mais endurecidos, mais persistentes e menos propensos a melhoras. Adaptar-se à cadeia, destarte, significa, em regra, adquirir as qualificações e atitudes do criminoso habitual. Na prisão, pois, o interno mais desenvolverá a tendência criminosa que trouxe de fora do que anulará ou suavizará.

Nesse ínterim, há um paradoxo entre o que acontece no interior das prisões e a chamada ressocialização. O que percebo nos espaços das prisões é a tentativa de dar à educação o papel de redentora e transformadora do ser “mau e impiedoso” em um homem “bom e dócil” para a sociedade. Por outro lado, pretende-se capacitá-lo para ingressar no mercado de trabalho. Todavia, De Maeyer (2006, p. 26) pondera:

O objetivo da educação prisional não é criar uma força de trabalho mais obediente do que qualificada. Nem deve ser justificada ou imposta em nome das assim chamadas propriedades conciliatórias e ocupacionais. A educação não se justifica como um instrumento de reabilitação, mesmo que contribua para ela e que a capacitação possa ajudar o interno quando sair da prisão. A educação é um direito que tem sido proclamado pela comunidade internacional na Declaração dos Direitos Humanos. Isso justifica plenamente a obrigação de cada Estado organizar a educação na prisão.

A perspectiva do direito à educação para todos coloca-se como o objetivo principal da educação para os privados de liberdade. Sem esse foco ela pode se transformar em moeda de troca, benefício para bom comportamento e privilégio.

Considerando que a maioria dos privados de liberdade não possui o ensino fundamental completo e muitos são analfabetos, o aumento de penitenciárias e de presos dificulta a cada dia a situação da educação formal nesses espaços.

Essa realidade tem efeitos na garantia de escola para todos, pois segundo De Maeyer (2006, p. 27) “Da maneira como a educação na prisão se encontra hoje, não dá para acreditar que as turmas e os números de professores disponíveis sejam suficientes para mais de dez milhões de reclusos”.

Assim, se não mudar a perspectiva histórica desde o início da prisão, a reeducação, ressocialização e a recuperação estarão sempre ao lado do aumento do aprisionamento e contra a garantia de direitos. Por isso, o subtítulo deste é proposital para a reflexão sobre essas questões.

O que seria ressocializar quem, na verdade, não teve garantido o direito de socializar-se, ou seja, de estar e participar dos diversos espaços sociais públicos que estão (ou deveriam estar) disponíveis a população em geral? E isso por pertencer a uma classe social e/ou habitar em um determinado lugar, cujo imaginário social associa-o a espaço de delinquência.

Foucault (1988) já assinalava que, a partir do capitalismo industrial, quando emergem as sociedades disciplinares, as classes dominantes já não se preocupam, como antes, somente com as infrações às normas cometidas pelos sujeitos, mas também com o que eles poderiam vir a infringir. Ou seja, o controle não será somente sobre o que se é, mas também sobre o que se poderá vir a ser; sobre as virtualidades, enfim. Tal dispositivo estará presente em todas as histórias de exclusão e marginalização que marcam o mundo ocidental a partir do século XIX. (COIMBRA, 2001, p. 83)

Em torno desse debate se encontra a educação escolar no cárcere. Ela vem se tornando uma das grandes responsáveis pela ressocialização dos internos e colocada no centro do debate, porém o que pretendo demonstrar é que os internos penitenciários têm direito a educação escolar, o que é diferente de ter o “privilégio” à educação. Entretanto, ela deve ser ressignificada no tocante ao

papel de “redentora” que lhe é atribuída, com frequência.

A educação escolar nas prisões do Rio de Janeiro

Julião (2003, p. 43) destaca que a presença de escolas estaduais nas prisões existe desde 1967, após um acordo firmado entre as Secretarias de Educação e de Justiça:

Embora essa experiência do Estado do Rio de Janeiro já esteja sendo executada há algumas décadas, pouco se tem documentado e discutido sobre o assunto no Estado e, principalmente, no país. Além do release da Assessoria de Imprensa do Governo do Estado de 15/06/1967, divulgando o Convênio firmado pelos então Secretários de Estado de Educação, Benjamin de Moraes Filho e o Secretário de Estado de Justiça, Cotrim Neto, existe apenas uma Minuta de Convênio ampliando o atendimento das escolas da Secretaria de Educação para as Unidades Penais Moniz Sodré e Instituto Penal Cândido Mendes, a ser assinada pelos então Secretários Celso Kelly, Educação, e Darcy Ribeiro, Justiça, além de professores remanescentes deste período e de seus documentos pessoais do momento.

Durante o período em que estive como estagiário da Secretaria de Administração Penitenciária conversei com vários servidores da antiga Divisão de Educação e Cultura e nenhum deles se lembra de ter visto este convênio no papel. Todos sabiam da existência, mas assim como divulgou Julião (*op. cit.*) existe apenas um release da Assessoria de Imprensa do Governo do Estado, à época.

A Dissertação de Mestrado defendida por Julião (*op.cit.*) abre caminho para outros pesquisadores aprofundarem questões em relação à educação escolar nas prisões do Rio de Janeiro. Seu trabalho ajuda a compreender desde o início a oferta de educação formal para os internos penitenciários do estado.

Pode-se dizer que o Rio de Janeiro é o pioneiro em relação à educação escolar e mantém a parceria até os dias atuais. O aumento de escolas e a progressão até o ensino médio tem sido parte de um processo que avançou durante este tempo.

Contudo, uma questão chama atenção em todo esse processo, desde que se assina um convênio entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça, e se inaugura uma Classe de Cooperação na Penitenciária Lemos Brito: o feito de ter acontecido no período da ditadura militar instaurada em 1964.

Até o momento não há estudos que apontem os motivos pelos quais se implantaram as escolas nos presídios em um período em que os direitos humanos eram violados, e às vésperas de uma das medidas mais duras do Golpe: o Ato Institucional nº 5 de 1968. O que levou os interventores a oferecerem educação escolar aos presos? Quais eram os objetivos dessa proposta?

Paiva (2009) afirma que, nesse período, a ditadura civil-militar reestruturava a educação nacional, para atingir os patamares de desenvolvimento propostos pelo governo militar, sob a chancela do capital multinacional. É nesse momento, por exemplo, que está sendo difundida a teoria do capital humano, destaca a autora.

No tocante a educação de jovens e adultos, durante a ditadura militar houve um tempo de investimentos e de prioridades, animadas justamente pelo ideário economicista da teoria do capital humano. Um dos projetos em o Estado brasileiro foi protagonista está representado pelo Mobral, instância de Fôlego, criada em 1967, para servir aos propósitos desenvolvimentistas (PAIVA, 2009, p. 164-165)

Fávero (2009, p. 20), ao comentar sobre o movimento pela educação popular de jovens e adultos, nos anos que antecedem o golpe, afirma o seguinte: “[...]é preciso voltar corajosamente ao momento mais rico do trabalho com a educação de jovens e adultos: movimentos de cultura e educação popular dos primeiros anos da década de 1960”.

Ou seja, havia um engajamento político-ideológico que sustentava a proposta de educação dos jovens e adultos da qual Paulo Freire era um dos que participava ativamente do processo, juntamente com outros educadores, que posteriormente foram perseguidos pela ditadura.

Estas questões ajudam a pensar na transformação do paradigma de educação de jovens e adultos adotada pelo governo militar, mas ao mesmo tempo reforça que é necessário o aprofundamento, pela pesquisa, para que se tente desvelar por que o governo ditatorial autorizou a implantação de escolas estaduais no sistema penitenciário.

Essa busca é extremamente importante para a compreensão da implantação da escola para privados de liberdade, além do seu funcionamento e do seu currículo. Essas hipóteses precisam ser trabalhadas para correções de posturas hoje adotadas em relação à educação escolar nas prisões, apesar de todo avanço legislativo nessa direção.

Dispositivos legais para o direito à educação em sistemas prisionais.

A primeira legislação nacional que se refere, explicitamente, à educação obrigatória para os privados de liberdade, foi a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal (LEP) - que no art. 11, inciso IV garante a assistência educacional aos presos. Nos artigos, 17 e 18 da mesma Lei lê-se, respectivamente:

A assistência Educacional compreenderá a instrução escolar e formação profissional do preso e do internado.
O ensino de 1º Grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, garante a todos os brasileiros, nos art. 205 e 208, o direito à educação. No entanto, de acordo com Di Pierro (*apud Paiva, 2009, p. 182*):

A CF/88, postulando o direito ao ensino fundamental para todos, independente da idade, por meio do art. 208, pela EC 14/96, propugnou, a partir de então, que o ensino fundamental fosse uma possibilidade para jovens e adultos, e não mais uma obrigatoriedade, por se entender que não se pode obrigar adultos e jovens além dos 14 anos a irem à escola, se não o fizeram na chamada idade própria. Mas o que significa a expressão “idade própria”, diante dos marcos epistemológicos que sustentam o aprender por toda a vida?

Em janeiro de 1994, foi assinada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei Complementar n. 79 criando, assim, o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN). Esta Lei Complementar foi regulamentada pelo Decreto n. 1.093, de 3 de março de 1994, garantindo no art. 2º, inciso IV: “os recursos do FUNPEN serão aplicados [...] IV- na formação educacional e cultural do preso e do internado, mediante cursos curriculares de 1º e 2º graus, ou profissionalizantes de nível médio ou superior.”

Porém, no Parágrafo Único desse mesmo artigo, lê-se o seguinte: “Na aplicação dos recursos do FUNPEN, o Departamento de Assuntos Penitenciários observará os critérios e prioridades estabelecidos pela Secretaria dos Direitos da Cidadania e Justiça e as Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.”

Ou seja, há uma condição para aplicação dos recursos na educação, pois ele será aplicado em educação, somente se ela for prioridade. Como normalmente a prioridade do sistema penitenciário é a segurança, em poucas vezes esses recursos serão prioridade, a não ser que haja um movimento para que o Estado modifique essa forma de conceber o direito à educação do preso.

Ainda em 1994, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) fixou Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, cujo Capítulo XII – Das Instruções e Assistência Educacional, preceitua:

[...] Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuem.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento.

A Lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, estabelece a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, no art. 37, em que se lê: “A educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou

continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

O Parecer n. 11 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), aprovado em 2000, foi mais um avanço nas conquistas legais, com diretrizes para a educação de jovens e adultos - uma forte contribuição, para a garantia do direito à educação de todos os brasileiros.

Em 2001, destaca-se a aprovação do Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, garantindo, também, o direito e, além disso, reforçando o compromisso com a educação de jovens e adultos privados de liberdade, incluindo em seus objetivos e metas:

17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.

O Departamento Geral do Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro - DESIPE, publicou, no ano de 2000, a Portaria DESIPE n. 772, cujo assunto é a Classificação Laborativa dos Apenados. Esta Portaria, em uma de suas considerações, passou a adotar a Remição de pena pelo desempenho de atividades laborativas, acompanhando o que já vinha sendo feito nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Amapá e Acre.

No entanto, a regulamentação da remição de pena pelas atividades educacionais seguiu o modelo do Estado do Rio Grande do Sul, conforme entendimentos mantidos entre o DESIPE, a Secretaria de Estado de Justiça, a Procuradoria Geral de Justiça, a Vara de Execução Penal, o Ministério Público e o Conselho Penitenciário.

Foi determinado por essa regulamentação que para “cada 18 (dezoito) horas/aula de efetiva participação do preso nas atividades educacionais, profissionalizantes, artesanais e artístico-culturais, será remido 01 (um) dia da pena de reclusão. (Alteração feita pela Portaria n. 774, de 01 de novembro de 2000).”

Tivemos, recentemente a homologação do Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2010, que estabelecem as diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais.

Diante de um marco legal tão significativo, a educação escolar tem sido prioridade nas prisões? Após análise dos dados oficiais divulgados pelo Ministério da Justiça, no INFOPEN, poderei realizar a tentativa de adicionar mais questões a essa discussão.

As escolas estaduais nas prisões do Rio de Janeiro

Conforme relatado, existem pouquíssimos registros da parceria realizada, com pioneirismo, entre a Secretaria de Estado de Justiça (responsável pelos estabelecimentos penais à época) e a Secretaria de Estado de Educação, no ano de 1967.

A primeira escola estadual instalada foi a Classe de Cooperação Lemos Brito, que ficava na Penitenciária Lemos Brito. Depois, essa escola passou a se chamar Escola Estadual de Ensino Supletivo Lemos Brito e, atualmente, é conhecido como Colégio Estadual Mário Quintana..

No início, a escola oferecia os anos iniciais do ensino fundamental (antigas 1ª a 4ª séries). Posteriormente, no início da década de 1970, passou a oferecer os anos finais desse nível de ensino. Uma das primeiras professoras concursadas do Estado a trabalhar em uma escola do sistema penitenciário - onde atuou até o início de 2009 - relata dessa forma o início do trabalho na prisão:

Eu fiz o concurso para o Estado em 1967. Vim direto pra cá. Peguei uma escolinha à noite, por alguns meses. Cheguei aqui em 1968 e fiquei. Quando eu cheguei, aqui era chamado Classe Cooperação Lemos Brito. Depois ela passou a se chamar Escola Estadual de Ensino Supletivo Lemos Brito. Nós tínhamos de 1ª a 4ª série. Quando foi em 1974, nós começamos com o 2º segmento do ensino fundamental, quer dizer da 5ª a 8ª série.

No decorrer dos anos, novas escolas foram criadas também em Unidades do Complexo Gericinó. No entanto, o que verifiquei ao analisar os dados disponibilizados pelo INFOPEN, foi o aumento do número de presos muito maior do que a oferta de educação escolar.

A cada semestre, o INFOPEN divulga no site do Ministério da Justiça os dados dos sistemas penitenciários estaduais e do Distrito Federal. Escolhi para este trabalho os dados do Rio de Janeiro, referentes ao segundo semestre de 2011 (tabela 2).

Tabela 2: Número de presos no estado do Rio de Janeiro em dezembro/2011

	Secretaria
	Quantidade de presos
Segurança Pública	1.686
Administração Penitenciária	27.782
Total	29.468

Fonte: Ministério da Justiça - InfoPen

O INFOPEN não informa o grau de instrução dos presos que estão fora do sistema penitenciário, ou seja dos que estão presos nas delegacias. Dessa forma, os números relativos ao perfil dos presos por graus de instrução, cor da pele e faixa etária, aqui trabalhados, serão os dos internos no sistema penitenciário (tabelas 3,4 e 5) .

Tabela 3: Perfil de presos por grau de instrução em dezembro/2011

	Escolaridade		
	Masculino	Feminino	Total
Analfabeto	634	52	686
Alfabetizado	1.158	52	1.210
Ensino fundamental incompleto	13.536	913	14.449
Ensino fundamental completo	2.937	198	3.135
Ensino médio incompleto	1.051	116	1.167
Ensino médio completo	1.179	166	1.345
Ensino superior incompleto	149	23	172
Ensino superior completo	123	22	145
Ensino pós graduação	3	0	3
Não-Informado	5.226	244	5470
Total	25.996	1.786	27.782

Fonte: Ministério da Justiça – InfoPen

Tabela 4: Perfil de presos pela cor da pele em dezembro/2011

	Cor da pele		Total
	Masculino	Feminino	
Branca	7.417	551	7.968
Negra	6.605	469	7.074
Parda	11.397	726	12.123
Amarela	8	1	9
Indígena	0	0	0
Outras	569	39	608
Total	25.996	1.786	27.782

Fonte: Ministério da Justiça - InfoPen

Tabela 5: Perfil de presos pela faixa etária em dezembro/2011

	Faixa etária		Total
	Masculino	Feminino	
18 a 24 anos	8.026	413	8.439
25 a 29 anos	6.145	360	

	6.505
30 a 34 anos	4.815
	328
35 a 45 anos	5.143
	4.751
	453
46 a 60 anos	5.204
	1.901
	199
Mais de 60 anos	2.100
	250
	27
Não Informado	277
	108
	6
	114
Total	25.996
	1.786
	27.782

Fonte: Ministério da Justiça - InfoPen

Analisando esses dados do estado do Rio de Janeiro, percebo que o perfil dos que estão privados de liberdade acompanha o dos demais estados do país: a maior parte dos presos não concluíram o ensino fundamental, com um grande número de analfabetos; mais de dois terços dos presos são negros e pardos e jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos.

Após o breve levantamento realizado, cabe a pergunta: a quem se destinam as prisões? E qual o seu real valor na vida de quem passa por elas? Existem os arautos que defendem que a prisão é o lugar de se reaprender a viver em sociedade (ressocialização), de recuperação ou até mesmo de reeducação, sendo a educação escolar o caminho para alcançar essa finalidade.

A Lei de Execução Penal garante, desde 1984, ensino fundamental obrigatório aos internos penitenciários. Mas, entre o que está garantido por Lei e a sua efetiva aplicação prática existe um verdadeiro abismo. Por que? Porque o que foi conquistado na Lei, e que obriga o Estado a ofertar educação aos presos necessita ser potencializado a partir de lutas, para implementação.

Observe-se a oferta de educação em dezembro de 2011 (tabela 6):

Tabela 6: Quantidade de presos em atividade educacional em dezembro/2011

Escolaridade
Masculino
Feminino

	Total
Alfabetização	106 34 140
Ensino fundamental	2.206 70 2.276
Ensino médio	155 0 155
Ensino superior	0 0 0
Cursos técnicos	39 3 42
Total	2.506 107 2.613

Fonte: Ministério da Justiça - InfoPen

Diante desses dados, fica evidente que há um déficit enorme entre o número de presos que deveriam estar em sala de aula e o número de vagas existentes no sistema penitenciário do Rio de Janeiro.

Parece que esse é um problema cultural. Está na sociedade em geral, independente de classe social. Garantir direitos para pessoas privadas de liberdade tornou-se uma luta, quase limitada, dos que militam na área de direitos humanos. O que torna perigoso, pois vem sendo usado como subterfúgio por aqueles que tentam manipular a opinião pública. São estes que usam o lema: “direitos humanos, para humanos direitos”.

Esse debate, entretanto, deve-se dar não somente na área das ciências sociais, mas, sobretudo, na área das ciências humanas e da pedagogia. Como já enunciado, há todo um aparato filosófico e projeto societário por trás das prisões, que precisa ser desvelado e questionado quanto à sua funcionalidade para a sociedade.

De acordo com a Síntese das ações do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN – ano de 2007 & Metas para 2008, publicada pelo Ministério da Justiça, pelo menos sete em cada dez apenados que são soltos voltam à prisão.

Desde as Casas de Correção na Europa dos séculos XVI e XVII e das Penitenciárias americanas do início do século XIX, que nascem à luz de uma concepção teórico-metodológica aplicada à mudança na estrutura econômica e social por que se passava naqueles momentos históricos: - o capitalismo-, a concepção de educação para se adequar ao sistema permanece fortemente enraizado na sociedade.

Vale, também, ressaltar que, mesmo nesse movimento de luta para garantir o direito a educação e o cumprimento da Lei, existe uma série de experiências, muito significativas, acontecendo em escolas estaduais dentro dos presídios do estado.

No ano de 2000, a Secretaria de Estado de Educação renovou o convênio com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (atual Secretaria de Estado de Administração Penitenciária), estabelecendo:

[...] a criação e implantação de mais escolas de ensino supletivo regulares de Ensino Fundamental nas unidades prisionais, propondo atendimento mínimo de 50% do seu efetivo carcerário, redefinindo o papel das escolas no sistema penal, além de ampliar a atuação de algumas delas, que passaram também a oferecer o Ensino Médio, antigo segundo grau. (JULIÃO, 2007, p. 38-39).

Após o estabelecimento da renovação do convênio, a SEAP aproveitou um projeto (de construção de tijolos ecológicos) que já vinha sendo realizado na Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira, e utilizou a força de trabalho dos próprios internos para construir duas escolas em presídios no Complexo de Gericinó.

Verifica-se que menos de 1% dos internos penitenciários estão participando de atividades educacionais no Sistema Penitenciário quando a maior parte dos internos deveria ter acesso à educação escolar. Embora haja uma vasto arcabouço legal que assegura e amplia o direito a educação dos sujeitos privados de liberdade, na prática pouco acontece.

Será necessário mais investigações para desvelar por que o Estado não garante esse direito.

cc)

dd)

ee) **Considerações Finais**

O estado do Rio de Janeiro tem experiência consolidada na oferta de educação para internos penitenciários. São mais de quarenta anos em que o Estado, pela parceria SEEDUC/SEAP, é o responsável pela educação dos milhares de internos que passam pelo sistema todos os anos.

No entanto, houve uma estagnação na construção de escolas durante muitos anos, sendo retomada a construção de algumas escolas no início da década de 2000, porém sem grandes

avanços.

Até os limites temporais deste trabalho o sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro possuía quarenta e sete unidades prisionais e apenas treze escolas estaduais, sendo uma localizada fora do Complexo de Gericinó.

A política educacional brasileira tem falhado em suas ações de educar para a vida. Há um abismo social entre a elite brasileira e os menos favorecidos. A educação tem sido parte desse abismo em que, por um lado a família tem possibilidade de custear a educação dos filhos, não necessitando das escolas públicas. Do outro lado, os pobres que necessitam de educação pública e gratuita, sofrem com a falta de qualidade da maioria das escolas públicas do país.

O que procurei apresentar neste trabalho é que a grande maioria dos presos brasileiros passaram pouco tempo nas escola ou nem estiveram nela. A falta dos recursos ou da correta aplicação dos mesmos, acarreta uma sequência de fatores (desemprego, marginalização, criminalidade) que podem levar os jovens a cometer delitos.

Embora, seja notório o avanço teórico e legal rumo a uma política pública para a educação dos privados de liberdade, pouco se percebe na prática. A “menina dos olhos” do sistema penitenciário é a segurança. Mesmo que estudos comprovem a melhora na relação entre internos e agentes nas unidades onde há ofertas de educação escolar, existe por parte dos administradores e dos governos uma lentidão no cumprimento da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Execução Penal, que garantem, pelo menos, o ensino fundamental obrigatório.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 11/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 09 jun. 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 4/2010*. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº n. 2/2010. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: 20 mai. 2010.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 05 out. 1988.

_____. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 jul. 1984.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2001.

COIMBRA, Cecília. *Operação Rio: o mito das classes perigosas. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

DE MAYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *In: Alfabetização e cidadania: Revista de educação de jovens e adultos*. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

_____. Aprender a desaprender. *In: Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. *In: OLIVEIRA, Inês B. de, PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii, 2009.

FOULCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência Brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (org.) *Educação Escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. *Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Rio de Janeiro, 2009. 433 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MELOSSI, Dário; PAVARINI, Massimo. *Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI e XIX)*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia: Editora Revan, 2006.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii, 2009; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Vol. 1 e 2. 17. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1984.

RIO DE JANEIRO. *Portaria DESIPE nº 772, de 17 de maio de 2000*. Dispõe sobre a CLASSIFICAÇÃO e DESCLASSIFICAÇÃO em atividades laborativas, educacionais, artesanais e artístico-culturais intra-muros dos presos custodiados nas Unidades do DEPARTAMENTO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO e dá outras providências. Rio de Janeiro: Desipe, 2000.

RUSHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. *Punição e estrutura social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia: Editora Revan: 2004.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

UNESCO. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília : UNESCO, OEI, AECID, 2009.

PROCESSOS COMUNICACIONAIS E DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO/RJ NAS VOZES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

Natália Fraga Coutinho - UERJ/ FFP - PPGPFDS
coutinho.naty@gmail.com
Bolsista Capes

Introdução:

As formas como os movimentos sociais populares materializam suas reivindicações dizem respeito não apenas às questões de lutas imediatas nas quais se dispõem. Mais do que isso remetem as suas inscrições na história como constituintes e participantes protagonistas na tessitura desta. Através dessas materializações, deixam suas marcas, afirmam, reafirmam e provam sua existência, seus modos de luta e vivência, suas perspectivas e visões de mundo. Nesse sentido os meios de comunicação alternativos, sejam quais forem, são primordiais nessa inscrição.

O presente artigo é parte de pesquisa de dissertação de mestrado em andamento onde temos investigado os meios / formas de comunicação, que corporificam os processos comunicacionais utilizados como ferramenta de articulação pelos movimentos sociais populares, e, especificamente as associações de moradores e amigos de bairro, nas reivindicações relativas ao direito à educação em São Gonçalo, município localizado no leste metropolitano do Rio de Janeiro. Através das reivindicações veiculadas por diferentes meios de comunicação, mas, sobretudo, meios populares e alternativos produzidos pelos movimentos sociais populares, buscamos compreender como o direito à educação vem sendo assegurado no município referido, principalmente a partir da implementação da Lei N°056/2006 que implantou o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME-SG/2006-2016).

Em termos metodológicos, temos realizado o levantamento dos movimentos sociais populares atuantes no município, especificamente das associações de moradores e amigos de bairro, com intuito de irmos tecendo uma cartografia da ação (RIBEIRO et al, 2011), tendo como foco de investigação os meios/formas comunicacionais que dão corpo e visibilidade as lutas, ao mesmo tempo em que as materializam e documentam suas ações, tais como: jornais e rádios comunitárias, blogs, sites, redes sociais, cartazes, entre outros, produzidos e utilizados, sobretudo por algumas dessas associações de moradores do município referido. Nesse sentido, “(...) A cartografia da ação social refere-se, sobretudo, às formas de protestos, reivindicações, vínculos sociais que acabam por desenhar novas configurações espaciais e sociais, representações espaciais de trajetos vividos e experimentados.” (RIBEIRO et al, 2011, p.32).

Como esta é uma pesquisa ainda em andamento, no presente artigo destacaremos alguns meios reivindicativos de duas dessas associações. No caso, o jornal comunitário “Opinião Pública”,

produzido pelos membros da Associação de Moradores e Amigos de Bairro Jardim Nossa Senhora Auxiliadora, referente ao bairro Laranjal, e, a comunidade “Ipiíba” no site de relacionamentos Orkut, referente ao bairro de Ipiíba, ambos são bairros localizados no município de São Gonçalo/RJ.

A análise específica sobre esses dois meios reivindicativos nos conduz a problematização sobre distinção entre reivindicações individuais de bens coletivos e direitos sociais, e as reivindicações coletivas desses mesmos direitos. Além disso, trazemos para o debate a função formativa desses meios, seja através das práticas sociais coletivas pelas vivências nas lutas cotidianas dos movimentos populares de bairro, seja através da intenção de propagação da necessidade do exercício efetivo da cidadania por parte dos sujeitos sociais.

Contudo, buscamos ainda analisar as repercussões das lutas através dos meios de comunicação populares e suas interlocuções seja nas relações com o poder governamental, seja nas intermediações com a própria sociedade civil que representa e/ ou se faz representar.

Temos como referências teórico-conceituais Antonio Gramsci (1999-2000), sobretudo no que se refere às noções de *hegemonia*, *sociedade civil e estado ampliado*; Mikhail Bakhtin (1992 e 2000), no que se refere à *ideologia da linguagem e produção de sentidos*. Nas questões relacionadas à comunicação popular, nos amparamos nas concepções de Mario Kaplún (1985) e Martín-Barbero (1987). Sobre Movimentos Sociais, até o momento temos nos apoiado nas contribuições de Maria da Glória Gohn (2012).

Abordar tais meios produzidos pelos movimentos sociais populares de São Gonçalo, tendo-os como ferramenta de luta política, significa também, recuperar a vigência do popular nos estudos históricos, re-situando “o “lugar” do popular como parte da memória na constituição do processo histórico” (MARTÍN-BARBERO, 2009 p.98) pela atuação dos movimentos sociais nas lutas relativas ao direito à educação. Assim sendo, lançamo-nos numa pesquisa que se produz e/ou se pretende produzir a partir do olhar do pesquisado, ou seja, o outro pelo olhar do outro com este outro abarcando as complexidades que se revelam principalmente através da linguagem, em suas diferentes formas de expressão. A partir das análises desses meios reivindicativos tentamos compreender os sentidos ideológicos (BAKHTIN, 1981) e vivenciais que se revelam em tais complexidades cotidianas e que são neles e por eles produzidos.

São Gonçalo/RJ: localização e conjuntura

O município de São Gonçalo localiza-se no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), a cidade possui 999.728 mil habitantes, sendo que pela estimativa a marca já está acima desta quantidade. Desse total de

habitantes, 20,2% estão em idade escolar - entre pré-escolar e ensino fundamental, o que corresponde a quase 200 mil crianças e adolescentes em ciclos de estudos que devem ser prioritariamente oferecidos e garantidos pelos municípios conforme previsto no 2º parágrafo do artigo 211 da Constituição Federal de 1988.

Ainda segundo dados do IBEG, até 2009 a rede municipal de São Gonçalo/RJ era composta por 140 escolas, sendo 58 de ensino pré-escolar e 82 para atenderem às demandas pelo ciclo do ensino fundamental. No mesmo ano, no município havia cerca de 358 escolas privadas, onde 188 ofereciam pré-escolar e 170 ofereciam ensino fundamental. Tais números nos dão pistas sobre a demanda e oferta da educação pública no município. A quantidade de escolas privadas pode representar a escassez e a necessidade de mais de escolas públicas. E, não só quantidade, mas que essas escolas ofereçam, de fato, educação pública de qualidade social para a população.

Além das etapas obrigatórias que devem ser oferecidas pelo município no ensino regular através da rede pública de educação, ainda existem outras demandas que dizem respeito a situações e condições específicas, como a educação especial e a educação de jovens e adultos, que também devem, por lei, serem atendidas. Porém, não nos aprofundaremos quantitativamente sobre tais dados, mas buscaremos pistas qualitativas através das demandas e reivindicações dos movimentos sociais populares sobre essas diferentes necessidades que dizem respeito ao direito à educação no município de São Gonçalo.

Poder local e suas tramas: compreendendo a organização política, articulações e contextos para a implementação das políticas públicas de educação em São Gonçalo/RJ

Para melhor compreendermos a organização e os cenários de implementação das políticas públicas de educação em São Gonçalo/RJ, adotamos como perspectiva para nossa análise, o conceito de “poder local” sugerido por Celso Daniel (1988). Como nos propõe o autor, o exercício do poder não se resume ao Estado, mas está disseminado em múltiplas instituições sociais em diferentes modalidades de poder local. Sendo assim, o que se denomina de ‘local’, no Brasil, remete-se à esfera municipal.

Tal abordagem conceitual sobre “poder local” articula-se à concepção de Estado em Gramsci (1995), na qual também nos apoiamos, sendo este não apenas um aparelho de governo. Mas, também, “o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (COUTINHO, 2011).

Contudo, para tentarmos compreender as políticas em esfera local, devemos, no contexto em que estudamos, compreender o poder político como esfera do Estado capitalista. A partir dessa prerrogativa, ainda segundo Daniel (1988) a ação do poder político local se concentra muito mais nas condições para a reprodução da força de trabalho do que nas condições para a reprodução do capital. Já, por outro lado, caberá então ao poder central a responsabilidade da reprodução do capital

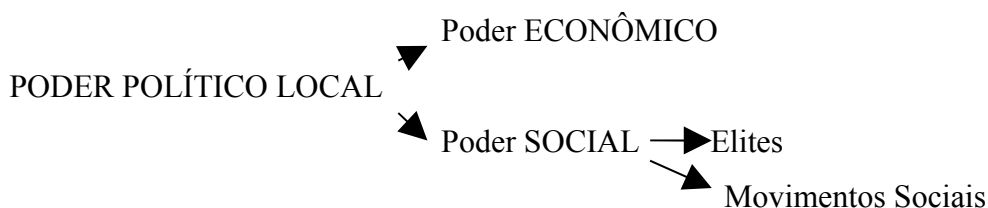
provocando ao mesmo tempo, através dessa centralidade, um “esvaziamento do poder político local”. (Daniel, idem)

Evidenciamos tais proposições ao lançarmos nossos olhares sobre como as políticas públicas de Educação no Brasil vem sendo concebidas, estipuladas, implementadas e geridas. As metas nacionais são, cada vez mais, pré-estabelecidas por parâmetros de organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) ao qual o governo nacional deve “prestar contas”. Tais metas para a educação nacional são estipuladas pelo Plano Nacional de Educação e a partir deste, os municípios devem elaborar seus Planos Municipais.

Os municípios são a última instância governamental de poder político responsável em aplicar as imposições pré-estabelecidas pelos parâmetros anteriores, ao mesmo tempo em que, como dissemos, será sobretudo ele o responsável pela reprodução da força de trabalho. Tal responsabilização concedida a esta instância fica evidente pela municipalização do atendimento ao ensino fundamental obrigatório. Sendo assim, como previsto no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, fica estipulado que: *“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”*. No 2º parágrafo deste mesmo artigo fica estabelecido que *“Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”*.

Contudo, serão das redes municipais de educação as responsáveis pela formação escolar de grande parte da população, sobretudo, em idade escolar obrigatória. As formas como serão elaborados e implementados os Planos Municipais de Educação repercutiram substancialmente no tipo de formação pensada, estipulada e oferecida para o atendimento deste grande público. No entanto, falaremos melhor sobre isso mais a diante. Antes, prossigamos com a compreensão da organização do “poder político local” proposta por Daniel (1988).

Segundo o autor, o poder político local se organiza da seguinte forma:



Como dissemos, o Poder político local como esfera do Estado capitalista está articulado com outras modalidades de poder disseminadas na sociedade, que fazem parte da sua constituição.

Por poder econômico entende-se o conjunto de setores capitalistas privados que dão suporte ao funcionamento dos ‘serviços públicos’ prestados à sociedade e dele dependem, como: empresas de coleta de lixo, transporte coletivo, empreiteiras, empresas de medicamentos, etc. Tais setores buscam influenciar as decisões políticas locais com intuito de maximizar seus lucros articulando prestação de serviços públicos aos interesses privados de algumas minorias empresariais, o que

propicia uma concentração privada do poder público, reforçando e reformulando hegemonias locais.

O poder social compõe-se pelas elites e pelos movimentos sociais. A ele está relacionado o plano simbólico das relações locais, onde assumem o papel de legitimação do poder local, sendo ao mesmo tempo o lugar de inscrição de valores e vínculos ideológicos.

Contudo, o governo municipal é, então, o espaço onde se engendra grande parte das execuções do poder local, sendo as decisões políticas resultados dos entrechoques, seja entre essas diferentes esferas no âmbito local, seja nas diferentes escalas de atendimento das políticas públicas nacionais, internacionais e transnacionais que se aplicam a nível local.

Consideramos importante a forma de compreensão do poder local apresentada, no sentido de que, através dela, conseguimos fazer uma leitura possível sobre a organização e as articulações engendradas no cerne das relações de força no âmbito da gestão e aplicação das políticas públicas que acontecem no nível municipal. O que fica mais evidente quanto nos deparamos, por exemplo, com o fato de muitas secretarias municipais serem ocupadas por pessoas e/ou instituições ligadas às elites locais. No município de São Gonçalo, por exemplo, a secretaria de educação quase sempre é ocupada por pessoas oriundas das redes privadas de ensino, como uma espécie de troca de favores, e não por professores experientes, qualificados e/ou atuantes da rede municipal de ensino.

Outra questão que se faz evidente nessa perspectiva de compreensão das articulações do poder local é a importância da atuação dos movimentos sociais populares nas reivindicações e até mesmo na “fiscalização” (no sentido de acompanhamento) da aplicação dos recursos públicos. Em São Gonçalo, muitos cidadãos atuantes nas associações de moradores e amigos de bairro, na União das Associações de Moradores e Amigos de Bairros (UNIBAIRROS), por exemplo, fazem parte de conselhos como o do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), conselho de merenda escolar entre outros, cumprindo esse papel de acompanhamento e fiscalização.

No entanto essa participação e atuação dos movimentos populares locais dependem muito do tipo de relação que o poder governamental se disponibiliza a ter para com esses movimentos. Não queremos dizer com isso que essa “dependência” é condição extrema para a atuação desses movimentos, pelo contrário. O que de certa forma os membros dos movimentos denunciam é a negligência e a tendência à supressão por parte do poder governamental. Tal negligência não impede a atuação, mas não reconhece, não legitima, tenta calar a voz, não dá visibilidade, usa meios para desarticulação dos movimentos, não dialoga senão por meio dos conflitos.

Apesar disso, os movimentos resistem e criam meios e formas alternativos de articulação, voz e visibilidade.

Processos comunicacionais: ultrapassando os meios

Ao tratarmos sobre “processos comunicacionais” compreendemos tal conceito como sendo a coesão entre o meio de comunicação, enquanto suporte usado para se comunicar, e a forma de comunicação em relação aos fatores que envolvem produção, formulação e contexto inerentes ao processo de produção.

Nesse sentido, nos amparamos nas concepções de Mario Kaplún (1985) sobre tais processos. O autor relaciona as formas de comunicação com as perspectivas de educação de Paulo Freire, sendo elas: a comunicação clássica, a comunicação com ênfase dos efeitos e a comunicação com ênfase nos processos. Tais formas de comunicação se diferenciam, sobretudo, na maneira de compreender e se relacionar com seus receptores. A compreensão dessas diferenças é fundamental para que consigamos ter uma visão crítica em relação ao que os meios de comunicação se destinam, de onde falam e de que modo tratam a recepção das mensagens emitidas.

A comunicação clássica é unilateral. Nela a relação de comunicação acontece de forma hierarquizada entre o emissor, que transmite o conteúdo, a mensagem, e o receptor, que a recebe de forma passiva. Esta forma de comunicação enfatiza, sobretudo, o conteúdo.

A comunicação com ênfase no efeito é um desdobramento da comunicação clássica. Ela continua sendo uma comunicação unilateral, hierarquizada que compreende o receptor como objeto. Porém, nessa nova perspectiva estabelecerá a retroalimentação por parte do destinatário como confirmação da eficácia da mensagem enviada. Sendo assim ela se coloca como um método ativo que propõe ações e postula mudanças de atitudes através da motivação, que, no entanto, devem corresponder as expectativas previamente estabelecidas pelos emissores.

Na educação, podemos perceber que é sobre essa forma de comunicação que são elaborados projetos e programas como o “Tele-curso 2000”, o projeto “Autonomia” do Governo do Estado do Rio de Janeiro, entre outros, onde o professor é substituído por aparelhos eletrônicos que emitem mensagens prontas, sem nenhuma chance de relação entre emissor-receptor. A sua eficácia é testada através de provas prontas, elaboradas também por agentes externos à escola, pelo desempenho dos receptores/ educandos.

A comunicação com ênfase nos *processos* se baseia na participação ativa do sujeito no processo comunicativo através e para a participação na sociedade. Nessa perspectiva, a relação entre emissor e receptor não acontece de forma hierárquica e unidirecional, mas sim dialógica. Nesse sentido, Paulo Freire (2012, p.176) nos faz enfatizar, também, a importância do processo enquanto movimento de constituição do sujeito social crítico ressaltando que “o eu dialógico, (...), sabe que é exatamente o *tu* que o constitui.” Sendo assim, neste tipo de ação dialógica não há um sujeito que domina um objeto, ou conquista um objeto dominado, mas sim “sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, idem).

Ainda sob essa perspectiva a comunicação com ênfase nos processos se dá pela interação entre sujeitos ativos e críticos que, através das complexidades no decorrer desses processos, vão se redescobrando capazes de criar novas possibilidades, construindo suas visões de mundo a partir de suas histórias vivas. Ou seja, se reconhecem enquanto parte componente e constituinte do processo de produção/recepção da comunicação e não mais como meros receptores que aceitam passivamente a informação como uma imposição feita a um objeto.

Relacionando a perspectiva de Paulo Freire (2012) e Mario Kaplún (1985) com um dos apontamentos de Martín-Barbero (2009) arriscamo-nos dizer que, enfatizar os processos comunicacionais “implica ultrapassar o meio e trabalhar o campo das experiências do receptor e das estratégias de recepção (...)” (idem, p.239). Nesta abordagem compreende-se que toda enunciação, todo ato comunicativo através, e, para além dos meios que os viabilizam, se abrem, se expõem a uma forma de leitura e/ou re-leitura por parte dos receptores que, neste caso, participam da mensagem. As maneiras como essas leituras serão incorporadas dependerão tanto do lugar de onde são emitidas, quanto por quem e sobre quais perspectivas, em quais conjunturas, quais contextos serão “lidas”. Nesse sentido Martín-Barbero sugere que as “formas de leitura” não dependem dos meios, mas estão para além deles. Sendo assim, como nos sinaliza Alvarenga (2010), a linguagem é compreendida como criação ideológica.

(...), será por meio dos diálogos vívidos, vividos ou imaginados que os sentidos refletirão e se confrontarão no e durante o percurso das amplas temporalidades contextuais. Nesses diálogos, não estão presentes apenas as vozes das pessoas que imediatamente delas participam, mas as vozes distantes que transitam no presente da interação verbal, dando-lhes e/ou confrontando-lhes sentidos.

Essa formulação é presidida pela noção de *polifonia* criada por Bakhtin e nos sugere que a expressividade de uma palavra manifesta não só a relação com e sobre o objeto falado, mas também a própria relação do sujeito-falante com as palavras de seu interlocutor. (ALVARENGA, 2010 p.84)

A comunicação enquanto enunciação “é sempre construída como uma resposta a alguma coisa. É produzida para ser compreendida e é orientada para uma leitura no contexto da vida, do processo ideológico do qual faz parte.” (Idem,p.83) Nesse sentido, na abordagem que fazemos na presente pesquisa, notícias, informações e reivindicações emitidas em um jornal comunitário, ou em um grupo numa rede social, por exemplo, são enunciações carregadas de sentidos ideológicos e vivenciais que trazem consigo o lugar de onde falam. Esse “lugar” é o contexto em que está imerso todo o processo de luta e produção do meio comunicativo.

Destacando a importância e a ênfase na participação e no processo, Kaplún defende que desta maneira a comunicação assume muito mais do que a função de transmitir informações. Ela funciona como um mecanismo de formação, organização social, articulação, troca de experiências e conhecimentos que se faz possível numa relação em que o sujeito se reconhece enquanto

protagonista.

Sobre a fomentação de tais atitudes através da participação ativa nos processos comunicacionais, o autor ressalta:

(...) la sociedad que estamos tratando de construir justamente tiene como meta lograr una participación plena de los sujetos sociales. Y en ese sentido, las experiencias de comunicación también son... como decirlo... instancias en que se empieza a ejercer el poder, instancias em que se aprende cómo se ejerce el poder, la comunicación es un poder, la información es un poder em una sociedad, y la medida em que los sectores populares aprenden a manejar esos médios y a controlarlos, y a ser autónomos en su manejo, aprendizaje; nada fácil por otra parte; están adquiriendo una capacidad de ejercer la participación, una capacidade real de ejercer la participación,(...).

Trata-se, assim, de reconhecer o poder exercido pela comunicação em nossa sociedade e, a partir disso, criar mecanismos de participação e manuseio nos diferentes meios pelos setores e movimentos populares. E, para que essa participação seja exercida é necessário também que se aprenda a manusear os meios, as ferramentas, pois, somente à medida que as classes populares se tornam autônomas no manuseio se tornam, também, capazes de exercer uma participação efetiva. Essa participação abre a possibilidade de se debater por outras vias, que não as hegemônicas, manipuladoras e condutivistas dos grandes meios de comunicação de massa, novas formas de expressões, manifestações e reivindicações que irão repercutir, tanto na sociedade, quanto no próprio efeito da produção dos meios de massa.

Meios e processos comunicacionais: Jornais Comunitários e jornais locais como instrumento de expressão e reivindicação

Ainda que um meio de comunicação seja aparentemente unidirecional e sem possibilidade de abertura para uma relação dialógica, ele, ainda assim poderá ser um meio dialógico. O que diferenciará um meio enquanto instrumento dialógico, será, então, o contexto que envolve seu processo de produção antes, durante e depois da emissão. Nesse sentido, de acordo com as formas de comunicação trazidas Kaplúm (1985), se, enquanto meio de comunicação, o jornal impresso pode ser considerado constituído pela forma clássica, unidirecional; enquanto jornal comunitário reivindicativo o que estará em evidência não será a forma como se comunica, mas sim como é produzido, como são debatidas suas pautas e matérias, quem as escreve, como as escreve, de onde as escreve. Ou seja, o que terá ênfase, será seu processo de produção e os sujeitos sociais que nele se envolvem, sejam como produtores/escritores sejam como leitores/produtores de sentidos sobre o que está escrito.

Os meios reivindicativos produzidos nos/com/pelos movimentos sociais populares, seja por

suas diferentes formas de comunicação, seja por suas diferentes e múltiplas linguagens, vem carregados de sentidos que dizem respeito a constituição daqueles que falam através deles, de forma a expressar uma voz que não é individual, mas sim fruto de um processo coletivo. Eis aqui, então, um ponto chave de distinção entre o uso de um mesmo meio, porém de diferentes formas. Essas diferentes formas de uso estão relacionadas, sobretudo, ao processo de constituição desse meio.

Sendo assim, a análise específica sobre os dois meios reivindicativos a seguir nos conduz a problematização sobre distinção entre reivindicações individuais de bens coletivos e direitos sociais, e as reivindicações coletivas desses mesmos direitos.

Destacamos aqui dois meios reivindicativos, representados por grupos diferentes e, que envolvem formas de comunicação diferentes quanto ao meio e ao processo de produção. No caso, o jornal comunitário “Opinião Pública”, produzido pelos membros da Associação de Moradores e Amigos de Bairro Jardim Nossa Senhora Auxiliadora, referente ao bairro Laranjal, e, a comunidade “Ipiíba” no site de relacionamentos Orkut, referente ao bairro de Ipiíba, ambos são bairros localizados no município de São Gonçalo/RJ.

Figura 1) Jornal Comunitário “Opinião Pública”. Ano 1, nº1 – Maio/2010.



O jornal comunitário “Opinião Pública” é uma produção independente escrita, organizada e emitida pelos membros da Associação de Moradores e Amigos de Bairro Jardim Nossa Senhora

Auxiliadora (AMOJANSA) que corresponde ao bairro do Laranjal, situado no município de São Gonçalo/RJ. O jornal de distribuição gratuita conta com o patrocínio de alguns comerciantes do próprio bairro. Em seu corpo, denuncia e reivindica tanto questões do bairro relacionadas à infraestrutura, urbanização, segurança, educação, política etc., quanto questões mais amplas sobre o município, o país e o mundo relacionadas ao meio ambiente, a economia e acontecimentos em geral que repercutem na vida social como um todo.

Com forte cunho crítico, político e ideológico as matérias apresentadas, escritas por pessoas simples da comunidade, porém com grande experiência de lutas em movimentos sociais e partidários, são carregadas de sentidos que são compreendidos através da contextualização com o lugar e com a conjuntura política e social do momento em que falam e de onde falam. Sendo assim, este meio é um “acontecimento vivo”, (SOUZA,1997 p.103).

Apesar de ser, aparentemente e á princípio uma forma de comunicação unidirecional, por ser um jornal impresso, enquanto meio de comunicação comunitário ele não se encerra nele mesmo. Por ser produzido por membros de uma associação de moradores e amigos de bairro o meio representa uma voz coletiva e, por isso, traz consigo um engajamento coletivo durante todo o processo que o envolve antes, durante e depois da emissão.

Figura II) Comunidade “Ipiíba”, na rede social Orkut. Tópico: “Exercício da Cidadania” postado em 19/05/2010. (Acesso: 05/10/2012)

Comunidade no Orkut “Ipiíba”: Tópico, “Exercício da Cidadania”. Post.: 19/05/2010



Na figura II temos como meio reivindicativo a internet. Mais especificamente a página da

comunidade “Ipiíba”, no site de relacionamentos Orkut. Esse meio de comunicação vem sendo utilizado cada vez mais pelos movimentos sociais como ferramenta de articulação, visibilidade, e voz. No caso exposto, o site traz um tópico de título “Exercício da Cidadania” em que um autor/cidadão anônimo escreve em tom de denúncia e protesto, ao mesmo tempo em que convida a comunidade à participação e atuação para o exercício da cidadania:

Caros vizinhos e cidadãos gonçalenses, nosso querido bairro vem sofrendo com o abandono há muito tempo. Ouço algumas pessoas dizendo que falaram com vereador tal, que pediram ao operador da patrol para acertar sua rua e etc. Ocorre que nada disso vai resolver nosso problema. O que precisamos fazer é exercermos a cidadania, fiscalizando o Poder Público e relatando as irregularidades encontradas. Temos que formalizar nossas solicitações, pois só assim teremos como comprovar a omissão específica do município em relação aos problemas que relatarmos no protocolo geral da prefeitura. Outra opção é acessar o endereço: http://www.saogoncalo.rj.gov.br/ouvidoria_geral.php e clicar no link "cadastrar ocorrência". Pronto! Será gerado um número de protocolo para que se possa acompanhar o registro. Assim, caso o Poder Público não tome uma providência, podemos recorrer ao Ministério Público. Vamos exercer a cidadania e mostrar aos políticos que aqui vêm buscar votos, que Ipiíba tem gente simples, mas não ignorante. Abraço a todos!

O texto acima, não é apenas uma forma de reivindicação postada num site de relacionamentos. Ele, além de denunciar a ausência do atendimento das políticas públicas no local, é articulador e até pedagógico ao incentivar e orientar a comunidade sobre como reivindicar, formalizar as solicitações para que tenham um documento que os legitimam, e estimulá-los para o “exercício da cidadania”. Além disso, expressa através da linguagem o vínculo afetivo do autor com o bairro e com o município. Explicita a sua forma de reconhecer-se e reconhecer aos seus vizinhos como “gente simples, mas não ignorante”, cidadãos. Critica e reconhece que os políticos procuram o bairro apenas para pedir votos, ao mesmo tempo em que cria pistas sobre a relação da população do bairro com o poder governamental.

Concordamos com Pierre Lèvy (2002 p.81) ao propor o ciberespaço como um mecanismo à favor da democracia principalmente através da criação de comunidades virtuais *locais* que reúnem pela internet membros de um mesmo território ou zona geográfica. Segundo o autor, as ações nestas comunidades estariam ligadas à: (...)“democracia local, vida associativa e comunitária, entreajuda, educação, desenvolvimento econômico e comercial, preservação do meio ambiente, cultura, tempos livres, desportos, vitalização da ligação social em geral.”

Ao contrário de algumas críticas que atribuem à internet o enfraquecimento das relações presenciais, locais, Lèvy defende que esse é um meio articulador que impulsiona as pessoas ao

crescimento da potência individual e coletivo ligando suas subjetividades, constituindo-se o que ele denomina de *inteligência coletiva*. Ainda sob essa perspectiva o autor aponta que enquanto as estradas clássicas veiculam corpos e informações, as auto-estradas da informação transportam dados. O que significa que não substitui a circulação material, mas facilita a interconexão, entre diferentes pontos, de pessoas e experiências partilhadas através das redes.

Sendo assim, consideramos que as intervenções e transformações nas formas de sociabilidade propiciadas pela internet não anulam ou substituem os vínculos com o lugar, enquanto *locus* da vida social presencial, da memória coletiva por meio de experiências em espaços comuns, da sociabilidade e ação espontânea no cotidiano, mas se tornam mais um ponto de expressão de tais vínculos e de acesso à outros que contribuem para diferentes experiências.

Contudo, esses dois meios apresentados indicam consideravelmente os percursos de investigação em nossa pesquisa. Os exercícios de pensamento a organização e a análise sobre esses meios, colocando em evidência os “processos comunicacionais” enquanto momentos e maneiras como estes meios são produzidos, não cessam, haja visto que, como dissemos, se constituem em acontecimentos vivos, logo, em freqüente efervescência nas lutas dos movimentos sociais.

Compreendemos através dessa cartografia da ação sempre em processo de constituição e feita que, tais meios além reivindicativos são, também, meios de formação política, de consciência social na vida em comunidade e de partilha de valores culturais. Mesmo diante das desigualdades de acesso a algumas formas de comunicação e das desigualdades sociais de forma geral, as formas de expressão e reivindicação dos direitos estão sempre criando táticas de resistências em suas lutas. Sendo assim, consideramos que o reconhecimento dessas desigualdades e dessas dificuldades estão diretamente relacionadas às condições de oferta e atendimento do direito à educação de qualidade no município em evidência na pesquisa.

Processos comunicacionais e o caráter educativo dos movimentos sociais populares

Para nossas investigações sobre os meios e formas de comunicação nas reivindicações pelo direito à educação em São Gonçalo/RJ, propomo-nos ao esboço de uma cartografia da ação através da atuação de associações moradores e amigos de bairro do município referido. Compreendemos que tais meios reivindicativos não só corporificam as lutas desses movimentos sociais populares, dão visibilidade como, também, materializam e documentam suas ações e histórias pelas próprias perspectivas e visões de mundo daqueles que neles se inscrevem. Nesse sentido:

Os contextos, a vida de relações que as novas cartografias devem valorizar, são o próprio espaço. Deve-se valorizar a experiência social, traçar realmente a transformação do território em usado, praticado e vivenciado. A cidade viva e experimental não morreu, apesar de todas as afirmações em contrário, feitas pelo discurso da crise: ela é

fortíssima, muito resistente. Daí a importância dos sujeitos sociais que de fato existem, nas suas condições eventuais de sujeitos da própria ação, e que, na verdade, são as pessoas que estão nas ruas, falando, acontecendo, dizendo, agindo, fazendo. É essa a cartografia da ação que nos referimos. (RIBEIRO, et al p.31)

Sendo assim, é na ação dos movimentos sociais populares e de suas inscrições de lutas através dos processos comunicacionais que encontramos pistas sobre como o direito à educação vem sendo assegurado no município referido, principalmente a partir da implementação da Lei N°056/2006 que implantou o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME-SG/ 2006-2016). No entanto, buscamos pistas, também, sobre outras fontes instituidoras de tal direito, podendo ser os movimentos sociais uma delas, seja indiretamente, enquanto agente formativo de sujeitos sociais conscientes de seus direitos, ou, diretamente, através da formulação de projetos educativos formais ou informais.

Através da experiência social vivenciada em espaços coletivos, para além das reivindicações pelos direitos sociais, os movimentos sociais populares assumem caráter educativo que nem sempre está diretamente relacionado à educação formal, mas sim ao processo formativo de sujeitos sociais conscientes. Neles, “a educação é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes fontes” (GOHN, 2012, p.56), tais como das aprendizagens através das articulações de exercício de poder; conhecimento sobre o funcionamento das burocracias estatais impostas; aprendizagem pela percepção das diferenças de tratamento em relação aos poderes e diferenças sociais; da desmistificação da idéia de autoridade como competência através da percepção de que nem todas as pessoas que ocupam cargos públicos e gabinetes importantes tenham mais conhecimento do que outras pessoas para tal, etc. Como dissemos, esses saberes, constituídos pelas experiências nas vivências nos movimentos populares são formativos de sujeitos sociais e um grande instrumento de ação para obtenção das conquistas coletivas em prol dos direitos sociais. Sendo assim:

(...) As práticas reivindicatórias servem não apenas como indicadores das demandas e necessidades de mudanças, reorientando as políticas e os governantes em busca de legitimidade. As práticas reivindicatórias dos movimentos passam por processos de transformação, na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. A pressão e a resistência têm como efeitos demarcarem alterações nas relações entre os agentes envolvidos. Nesse sentido, o caráter educativo é duplo: para o mandatário e para o agente governamental, controlador/ gestor do bem demandado. (Idem, p.58)

Compreendendo os movimentos sociais populares como espaços educativos e/ou formativos, podemos dizer que as reivindicações relativas ao direito à educação podem tanto estar diretamente relacionadas à educação formal escolar, quando àquelas relacionadas às lutas pela visibilidade, expressão, voz e sobrevivência desses movimentos.

O Associativismo em São Gonçalo: breve contextualização dos movimentos populares e

repercussões da “crise”.

Temos observado que a atuação dos movimentos sociais populares em São Gonçalo, e, especificamente a atuação das Associações de Moradores e amigos de Bairro vem sofrendo um processo de desarticulação e desmobilização, que iniciou-se, principalmente, a partir da década de 90.

Segundo Maria da Glória Gohn (1992), essa crise nos movimentos populares começou a instaurar-se no Brasil, de forma geral, já ao final dos anos 80, (depois de muitas conquistas alcançadas entre os anos 70 e 80), tendo as lideranças e assessorias dos movimentos, atribuído, entre suas causas, “(...) as políticas neoliberais, a queda do leste europeu, a crise das utopias, a descrença na política e na ação do Estado etc.”(p.110). No entanto, a autora aponta que é no interior dos próprios movimentos que se encontram grande parte as explicações para a crise. A falta de projetos próprios e a dependência de assessorias externas, por exemplo, teriam contribuído para a inserção e/ou “infiltração” de tendências político-partidárias e religiosas aos movimentos.

Ainda segundo Gohn, com muitas das reivindicações contempladas legislativamente pela Constituição de 1988, grande parte dos movimentos perderam forças no poder de mobilização. Lideranças dos movimentos passaram a atuar em linhas partidárias e a ocupar cargos na administração pública, sobretudo em lugares onde se instalaram administrações de cunho popular. Diante desses apontamentos é possível compreendermos melhor suas repercussões nos modos de representação, participação e atuação das associações de moradores e amigos de bairro do município de São Gonçalo, nas atuais conjunturas políticas.

As práticas associativas no Município de São Gonçalo são marcadas por ações isoladas, centralizadas na figura do líder comunitário, em sua maioria presidentes de associações de moradores. A própria formação histórica do município auxiliou a reprodução destas ações.

O Município de São Gonçalo durante muitos anos foi dirigido pelo Grupo Lavoura. Somente em finais da década de 1980 o PDT assumiu a Prefeitura Municipal, onde permaneceu até 2000.

A permanência do Grupo Lavouras e, posteriormente, as gestões sucessivas do PDT propiciaram uma relação de distanciamento e subserviência estabelecida entre o executivo e a sociedade civil e as constantes intervenções políticas contribuíram para o enfraquecimento dos movimentos sociais do Município. (BARROS, 2004 p.11)

O trecho figura bem o que temos observado ainda hoje, (2012), no município de São Gonçalo. Grande parte das associações de bairro que resistem às tendências de desarticulação em virtude da ação dos líderes e presidentes que, em muitos casos, permanecem quase que inatingíveis no cargo. Esse fato pode ter diversas explicações. Se por um lado, alguns conseguem se manter como presidentes e líderes por “sustentaram” consigo seus ideais de luta, permanecendo no cargo

por escolha e reconhecimento dos associados (muitas vezes os poucos que ainda vinculam-se diretamente à associação). Por outro lado, muitas associações bem como seus respectivos presidentes e líderes estão vinculados a partidos e políticos do governo local, o que coloca o movimento social numa relação de subserviência com o executivo governamental, regulando, assim, ações espontâneas e que seriam contrárias ao governo e/ou lhe causariam algum tipo de “transtorno”.

Contudo, à medida que os processos comunicacionais vão se dando e sendo utilizados por esses movimentos sociais populares em suas lutas e articulações cotidianas nos ajudam a compreender os posicionamentos que assumem em diferentes situações, como se relacionam, seja com as comunidades onde se situam e representam, seja com o poder governamental local. Através dessas relações vamos buscando pistas que digam respeito sobre atendimento ao direito à educação, bem como as reivindicações relativas ele.

Considerações finais

Nos percursos de investigação sobre os processos comunicacionais nas reivindicações pelo direito à educação em São Gonçalo, através da atuação de associações moradores locais, abordamos tais processos por diferentes enfoques.

Ao tratarmos sobre a importância da apropriação do uso dos meios de comunicação pelos movimentos sociais populares como instrumento de articulação e voz, enfatizamos o uso de meios “alternativos” em relação aos meios de massa, que, em geral, tratam a comunicação de forma unidirecional, tendenciosa e anti-dialógica. Nesse sentido, para que a comunicação seja interpretada e exercida de maneira crítica é fundamental que se compreendam as “formas de comunicação” em que se pautam. Sob esse aspecto, como apresentado ao longo do artigo, nos apropriamos nas concepções de Kaplún, (1985).

Abordando, então, os meios de comunicação produzidos pelos próprios movimentos sociais, enfatizamos os *processos comunicacionais* enquanto momento e forma de produção em que tais meios se constituem. Compreendemos que enquanto meios de comunicação constituídos no cerne de movimentos sociais, esses meios representam uma voz coletiva e, também por isso, não se encerram em si mesmos, ou no momento de sua emissão. Por assim serem, representam todo um engajamento coletivo “processual” de igual importância antes, durante e depois da emissão. Tais meios não emitem simples informações, mas sim, são enunciações (Bakhtin, 1992), palavras vivas ditas do interior das lutas sociais desses movimentos reivindicativos.

Consideramos fundamental em nossas investigações as lutas diretas relativas ao atendimento do direito à educação em São Gonçalo. Porém, temos compreendido que as lutas “indiretas” tanto representam reivindicações por tal direito, quanto repercute nele. Apontamos, assim, para novos

problemas, a serem debatidos em outro momento, sobre as interlocuções entre educação formal e informal, fomentadas nos/pelos movimentos sociais populares em evidência.

As reivindicações pelo direito à educação podem se fazer representar pelas próprias reivindicações gerais dos movimentos de bairro ao buscarem meios de se fazerem ouvir e terem visibilidade, seja perante a sociedade civil com a qual dialoga e representa, seja perante o poder governamental diante do qual luta por se legitimar. Nessa perspectiva enfatizamos o caráter educativo dos movimentos sociais enquanto formativo de sujeitos sociais críticos e cientes de seus direitos.

Contudo, observamos que, dentre as associações que pesquisamos até aqui, não existem lutas diretas relativas à educação escolar. As questões reivindicadas estão relacionadas, sobretudo, às condições de infra-estrutura dos bairros como, pavimentação, saneamento, moradia, etc. No entanto, compreendemos que tais condições por envolverem a qualidade de vida das pessoas em relação ao lugar onde moram e desenvolvem suas atividades sociais, também influirão e repercutirão na qualidade da educação. Buscamos prosseguir nossa com as questões levantadas em debates futuros.

Referências Bibliográficas:

- ALVARENGA, M. *Sentidos da Cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, J.M. Os desafios da participação popular no orçamento participativo no município de São Gonçalo, *Linhas*, Vol.5 nº1, 2004. Site: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1238> (Acesso: 13/08/2012)
- BRASIL. Constituição, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: 23, dez., 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União, Brasília*, 10 de jan. 2001.
- DANIEL, C. *Poder Local Convergência entre estruturas, forças e agentes*. Poder local no Brasil urbano. *Revista de Estudos Regionais e Urbanos*. Ano VIII, Nº24, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

GRAMSCI, A. A Organização da Escola e da Cultura. In. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LÈVY, Pierre. *Ciberdemocracia*. Lisboa: Inst. Piaget, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. [1987] *Dos Meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (6ª edição). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009

KAPLÚN, M. O comunicador popular, 1985. Trad. coletiva realizada pelo Coletivo de Comunicadores Populares site: <http://www.camaracom.com.br/coletivo>

_____. Una pedagogía de la comunicación. Madri: Ediciones de la Torre, 1998. P.252.

_____. Acción Crítica, 18. Diciembre 1985. Lima – Perú. (p.3- 4).

RIBEIRO, A. C. T. et al (Org.) *Cartografia da Ação e Movimentos da Sociedade: desafios das experiências urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, CAPES: 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, 2003.

SOUZA, S.J. *Infância e Linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas- SP: ed. Papirus 3ªed.,1997.

Jornal Impresso:

JORNAL OPINIÃO PÚBLICA [da] Associação de moradores e amigos de bairro Jardim Nossa Senhora Auxiliadora. Município de São Gonçalo. Rio de Janeiro. Ano I. Número 1. Maio de 2010.

Sites consultados:

<http://www.ibge.gov.br/2008/2009>

<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/2008/2009>

<http://www.orkut.com>

<http://www.ts.ucr.ac.cr>

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1238> (Acesso: 13/08/2012)

QUANDO OS NÚMEROS MENTEM: PORQUE NÃO HOUVE AVANÇO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RJ

Rafael Huguenin
Professor de Filosofia (FAETEC/SEEDUC)
Doutorando em Filosofia (PUC-Rio)
<http://www.rafaelhuguenin.com>
rafahuguenin@gmail.com

O uso de números, estatísticas, porcentagens e demais conceitos matemáticos é cada vez mais frequente entre os elaboradores e executores de políticas públicas, sobretudo no campo da educação. Cada vez mais decisões importantes, cujas consequências se estendem por *toda* a vida do aluno após a sua formação, são tomadas com base em cálculos e instrumentos complexos de medição. Muitos dizem que “os números não mentem”. Mas isso é verdade principalmente quando tomamos os números em si mesmos e suas relações recíprocas, como na matemática pura, um domínio abstrato no qual a verdade das proposições é determinada *a priori*, ou seja, sem qualquer apelo à experiência. Neste caso, apesar de não mentirem, os números não possuem significado prático em nossa vida cotidiana, sendo de interesse quase que exclusivo dos matemáticos.

Os números adquirem importância prática em nossa vida somente quando estão ligados a algum tipo de medida. Em *Os números (não) mentem: como a matemática pode ser usada para enganar você*, Charles Seife sustenta que “todo número com significado no mundo real está relacionado, pelo menos implicitamente, a algum tipo de medição”(SEIFE, 2012, p. 13). Ou seja, quando abandonamos o restrito domínio dos números abstratos e passamos a utilizá-los para calcular, medir e, principalmente, atribuir valores a fenômenos sociais complexos, como no campo da educação, por exemplo, os números podem facilmente enganar e mentir. Como, de acordo com Seife, “números, cifras e gráficos têm sempre uma aura de perfeição” (Idem, p. 14), qualquer coisa expressa sob forma de números adquire o caráter de fato irrefutável. Não se trata, obviamente, de colocar em questão aqui a aplicação dos números e estatísticas, ferramentas fundamentais para a compreensão da realidade. A questão é como interpretar corretamente estes números e estatísticas, como relacioná-los com a realidade que nos cerca e, principalmente, como evitar que eles nos enganem.

Curiosamente, a presença cada vez maior de números e estatísticas no discurso dos gestores educacionais não é acompanhada por um avanço no conhecimento de matemática por parte do estudante brasileiro. Com isso, coloca-se a questão: será que o público é capaz de interpretar corretamente estes números? Em outros termos, será que a suposta precisão dos números enquanto unidade de medida, superdimensionada pela falta de um razoável conhecimento matemático do

estudante e, por conseguinte, do cidadão em geral, não transmite ao público leigo, aos “formadores de opinião” uma avaliação equivocada e por demais otimista da política educacional adotada no estado do Rio de Janeiro? Santo Agostinho, já no século VI, recomendava cuidado com certos matemáticos e todos os que faziam “profecias vazias”, pois era grande o risco de terem feito um pacto maléfico para “obscurecer o espírito e confinar os homens nas cadeias do inferno” (AUGUSTINE, 2012, p. 37).

Dentre as várias maneiras de enganar com números, duas em especial merecem destaque em nossa discussão. A primeira delas consiste em mencionar dados parciais, pesquisas isoladas ou ainda destacar apenas dados favoráveis e omitir os desfavoráveis. Seife classifica falácias deste tipo como “empacotamento de frutas”, em alusão ao modo como, dando destaque às melhores frutas, os supermercados arrumam os pacotes de modo a fazer com que até mesmo “um lote medíocre pareça delicioso” (Op. Cit., p. 26). Ou seja, trata-se de uma mentira por omissão para tornar um argumento mais convincente. A segunda falácia consiste em forçar um aumento nos números por meios que, colateralmente ou não, acabam fazendo com que os números não reflitam com precisão a realidade que pretendem medir. Em ambos os casos, os números podem não apenas mentir e serem usados para transmitir um quadro irreal à opinião pública, mas para simplificar propositalmente um fenômeno altamente complexo como a educação, difundindo, à revelia dos educadores e especialistas, a ideia de que o que acontece nas salas de aula pode ser visto como algo facilmente mensurável, objetivo, transparente e, portanto, compatível e assimilável pelas práticas de mercado.

Como exemplo do primeiro tipo de falácia matemática mencionado acima, vale a pena mencionar o modo como foi divulgado o resultado do último IDEB. Como se sabe, os resultados do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro no IDEB 2011 foram anunciados não apenas como uma “grande vitória” dos alunos e profissionais da educação, mas como uma confirmação inequívoca do sucesso da política educacional adotada pelo estado. Afinal, a rede estadual “avançou” onze pontos no índice em apenas um ano, saindo da 26^a para a 15^a colocação. Após ficar em penúltimo lugar na edição anterior, com nota 2,8, o estado conseguiu aumentar sua nota em 0,4, conseguindo atingir 3,2 na edição do IDEB 2011. Este crescimento superou a meta de 3,1 estabelecida pelo Inep para o estado este ano, sendo considerado o segundo maior do país. Apesar deste avanço, o estado ainda está abaixo da média nacional de 3,7 estabelecida para 2011.

Mas será que o IDEB, por si só, serve para avaliar a eficácia da política educacional adotada? Será que podemos tomar este índice como o único critério para avaliação do sucesso ou do fracasso das políticas públicas de educação? A julgar pelo material elaborado pela assessoria de imprensa da Secretaria de Educação e pelos *press releases* enviados aos jornais, material este que não procura relacionar o índice com outros dados e pesquisas, o IDEB é suficiente para aferir o sucesso da gestão. Porém, grande parte do público desconhece a natureza e as características deste

exame. Desconhecem, por exemplo, que se trata de um índice basicamente qualitativo, calculado a partir da taxa de aprovação e das médias de desempenho em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas pelo Inep.

Ora, como o IDEB é um índice qualitativo, ele não considera a oferta de vagas no ensino público, ou seja, não leva em conta a quantidade de alunos atendidos pelo estado, algo essencial para avaliar corretamente uma política pública de educação. Como sabemos, a Constituição Federal, em seu artigo 205, é clara a esse respeito. O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta nº 7, ratifica a Constituição e recomenda expressamente “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária” (PNE). Com isso, a partir de nossa Magna Carta, fica claro que uma avaliação completa da educação sob responsabilidade das unidades da federação deve também levar em conta a expansão e a retração na oferta de vagas.

Porém, quando consideramos este aspecto, qual seja, a quantidade de alunos atendidos pela rede estadual, não há razões para otimismo ou comemorações, muito pelo contrário. Neste ponto, outros estudos devem ser considerados e contrastados com o IDEB. Deste modo, aumentando o conteúdo empírico disponível, comparando pesquisas de fontes e metodologias diversas e, literalmente, confrontando números com números, seremos capazes de evitar grande parte dos enganos e formar uma visão mais completa de nossa situação educacional. Nos termos de Seife, “a melhor maneira de descobrir onde está a verdade é analisar o conjunto de dados, identificando as vantagens e desvantagens de cada tipo de medição, de modo a chegar mais perto da realidade” (Op. Cit., p. 27).

Neste sentido, a pesquisa que vem sendo realizada pelo professor Nicholas Davies, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), se revela extremamente valiosa, pois nos permite chegar mais perto da realidade. Ao longo dos últimos anos, mais precisamente entre 2006 e 2011, o professor Davies examinou cuidadosamente a evolução das matrículas na educação básica e no ensino médio em todo o país. As conclusões da pesquisa são preocupantes, pois revelam que a rede pública estadual do Rio de Janeiro foi a que mais diminuiu no Brasil em número de matrículas (-27%) na educação básica. No Ensino Médio, o quadro também foi bastante sombrio. Segundo Davies,

O descompromisso do governo estadual do Rio de Janeiro é mais uma vez demonstrado pelos números de matrículas no ensino médio e sua evolução de 2006 a 2011. A sua rede no ensino médio foi a que mais diminuiu (-20,6%) no Brasil entre 2006 e 2011, muito superior à média nacional das estaduais (-5,3%) e também à média de declínio das redes estaduais do Sudeste (-3,4%). Coincidência ou não, a rede privada, que detinha 16,3% do total das matrículas no ensino médio no RJ em 2006, passou a responder por 20% do total em 2011. É verdade que o crescimento da rede privada em termos absolutos (+2.107) e percentuais (+1,8%) no RJ não foi grande, porém muito superior à média nacional (perda de 46.705

matrículas ou -4,4%) e à média do Sudeste (perda de 11.663 matrículas ou -2,4%). A consequência da redução da rede estadual foi que ela passou a ser a segunda menor do Brasil em 2011 (perde a medalha de ouro para o Distrito Federal), ao passo que em 2006 era a quinta menor (atrás apenas do Distrito Federal, Paraíba, Pernambuco e Alagoas). (DAVIES, 2012, p. 1)

Ora, como o estudo de Davies mostra justamente uma grande diminuição de alunos matriculados na rede pública estadual, podemos concluir que, pelo menos neste aspecto, não se cumpriu o que determina a Constituição. Mas talvez neste caso a situação seja ainda mais trágica, pois, conforme acentua a pesquisa supracitada, o Rio de Janeiro, um estado privilegiado economicamente (tem o segundo PIB de todos os estados), é o único do país em que a rede privada tem praticamente o mesmo tamanho da rede pública. Os dados preliminares do censo de 2012 registram que a rede estadual na educação básica perdeu cerca de 100 mil matrículas de 2011 para 2012 e a rede privada aumentou 60 mil matrículas, resultando numa situação inédita na educação básica no Rio de Janeiro, em que a rede privada é maior do que a rede estadual, o que não ocorre em nenhum outro estado. Se este padrão se mantiver, se a diminuição das matrículas da rede pública estadual continuar a ser acompanhada de um aumento da rede privada, em pouco tempo o Rio de Janeiro será conhecido como o estado que mais privatizou o Ensino Médio no país.

Por exemplo, em 2006, segundo ainda dados da pesquisa de Nicholas Davies, a rede pública estadual era a quinta menor (82,3%) do Brasil em número de matrículas no ensino médio em comparação com as demais redes estaduais. Apenas cinco anos depois, em 2011, ela se tornou a segunda menor (79,9%). Quando se considera a totalidade da diminuição das matrículas no país entre 2006 e 2011, cerca de 400 mil matrículas, surpreende saber que o Rio de Janeiro foi responsável por nada mais nada menos que 122 mil matrículas deste total! Já a rede privada, que em 2006 detinha no estado 16,3% do total de matrículas no ensino médio, passou a abarcar em 2011 um total de 20%. Segundo Davies, “embora o crescimento percentual da rede privada (1,8%) não tenha sido significativo, ainda assim foi superior à média nacional, que diminuiu 4,4%, e à média do Sudeste, que teve redução de 2,4%”. (Idem, p. 9).

Ora, como estes dados não foram divulgados juntos com o aumento no IDEB, temos aí um claro exemplo de como os números podem enganar. Pois, como foram destacados isoladamente apenas os supostos aspectos positivos, sem nenhuma comparação com números e dados de outras fontes, como procuramos fazer acima, não é de todo implausível que o cidadão seja levado a fazer uma avaliação exageradamente otimista da educação pública estadual. Conforme mencionamos alguns parágrafos acima, este procedimento pode ser visto como a primeira espécie de falácia matemática relevante para a presente discussão, também conhecida como “empacotamento de frutas” ou “colheita de cerejas”. A segunda espécie de engano numérico, qual seja, forçar um aumento nos números por meios que acabam fazendo com que os números não mais reflitam com

exatidão a realidade mesma que pretendem medir, será abordada nas linhas que seguem.

Como vimos até aqui, não há razões para otimismo em relação à quantidade de alunos atendidos pela rede pública estadual. Mas não devemos também ser exageradamente otimistas em relação ao avanço na qualidade do ensino oferecida, ou seja, em relação ao avanço de 0,4 obtido no IDEB. Ao perseguirem mecanicamente um aumento neste índice como se fosse o fim último da educação, as medidas adotadas para isso podem também contribuir, mais uma vez, para que os números nos enganem. Como se sabe, desde o início de 2011, vigora na rede estadual do Rio de Janeiro um conjunto de medidas cujo objetivo declarado é colocar o estado entre os cinco primeiros no IDEB 2013. As medidas, que integram o assim chamado Plano de Metas e são também denominadas pelas autoridades “choque de gestão” (BERTA, 2011, p. 14) ou ainda “gestão por resultados”, são baseadas no que vem sendo chamado oficialmente de “meritocracia”.

Apesar da etimologia sugerir apenas “poder do mérito” e uma definição propositalmente neutra de meritocracia subsumir qualquer sistema de gestão no qual o mérito pessoal determina recompensas e sanções, o modelo, quando colocado em prática na educação pública, envolve muito mais do que isso, sendo melhor caracterizado, portanto, por “responsabilização”, tradução de “accountability”, termo pelo qual este sistema de gestão é conhecido na literatura especializada. Logo após ser lançado, o plano já recebeu críticas de especialistas em educação, sendo visto, por exemplo, como uma “proposta que não vai ao fundamental e pega o pior atalho: premiar quem chega às metas, metas imediatistas, de lógica produtivista, que não incorporam medidas efetivas voltadas para uma educação pública de qualidade” (FRIGOTO, MOTA & GAMA, 2011).

Dentre as medidas adotadas, destacamos, em primeiro lugar, a aplicação em larga escala, a cada dois meses, de avaliações externas padronizadas (SAERJ e SAERJINHO) de Leitura e Matemática, cujas matrizes curriculares são correspondentes às matrizes do SAEB e da Prova Brasil. Para muitos professores, os conteúdos cobrados nestas avaliações favorecem um estreitamento do currículo, pois avaliam apenas um subconjunto dos objetivos educacionais. Deve ser destacado que estas avaliações, elaboradas e coordenadas por uma instituição externa contratada para este fim, passaram a ser ferramentas de uso obrigatório do professor, fato que muitos consideram deletério à autonomia pedagógica.

Em segundo lugar, foram estabelecidas metas a serem cumpridas por cada escola, sob forma de uma pontuação pré-determinada a ser atingida, pontuação esta aferida pelo *Indicador de Desempenho* (notas no SAERJ e no SAERJINHO) e pelo *Indicador de Fluxo Escolar* (média de aprovação), ou seja, um sistema de medição compatível com o adotado pelo IDEB. Em terceiro lugar, foi instituído um regime de responsabilização a partir das metas, ou seja, haverá uma bonificação em dinheiro para os funcionários das escolas que atingirem as metas ou penalização, por enquanto sob forma de ausência de bônus, para os que não atingirem. Cumpre destacar que as

metas não envolvem apenas aspectos propriamente pedagógicos, mas também a realização de tarefas que muitos professores consideram administrativas, como, por exemplo, a obrigatoriedade do lançamento da notas dos alunos em um sistema online, bem como a participação compulsória na aplicação e correção das avaliações externas, entre outras coisas.

Além destas medidas, passou-se a ministrar aulas de reforço de Leitura e Matemática nos contra turnos, com ênfase, obviamente, nos conteúdos cobrados nas avaliações externas, deixando de fora uma série de outras disciplinas igualmente importantes. Para que os alunos também recebessem recompensas em função de seus “méritos” e se sintam “motivados” a aprimorar os resultados, foi também instituída uma premiação para os melhores alunos de cada unidade. Esta premiação é um exemplo de como a meritocracia pode ferir em alguns casos o interesse coletivo, impedindo o livre acesso dos alunos aos benefícios oferecidos pelo estado. Por exemplo, ao cruzar os nomes dos ganhadores das edições de 2010 e 2011 na unidade escolar em que atuamos, notamos que, de um total de 25 ganhadores em 2011, pelo menos 12 já tinham recebido o prêmio em 2010. Deste modo, coloca-se a questão ética: é justo o mesmo aluno ganhar duas vezes um computador, enquanto a grande maioria, mesmo apresentando avanços, continuam até mesmo nas escolas sem acesso regular a computadores?

Como se vê, a responsabilização, sob a forma de bonificação em dinheiro (ou sua ausência) pelo cumprimento (ou não) das metas é o ponto central das medidas adotadas. Com isto, as avaliações externas, que aferem parte do cumprimento das metas, deixam de ser meramente diagnósticas, uma vez que seus resultados justificam decisões administrativas que resultam em consequências de grande impacto para a vida dos profissionais envolvidos. Por esta razão, avaliações deste tipo são também denominadas “testes de alto impacto” (high-stakes tests). Elas vêm sendo colocadas em prática nos Estados Unidos, em âmbito federal, desde 2001, com a promulgação da lei *No Child Left Behind* pelo presidente Georg W. Bush. No entanto, outros modelos semelhantes já tinham sido implementados anteriormente, no Distrito 2 da cidade de Nova Iorque (nos anos finais da década de 1980), em San Diego (1998) e na cidade de Nova Iorque como um todo, em 2001 (RAVITCH, 2011).

Apesar das diferenças entre estes modelos e o que foi implementado no estado do Rio de Janeiro, eles possuem em comum pelo menos duas orientações gerais, quais sejam, que (i) melhorias na educação serão obtidas por um sistema de prestação de contas/responsabilização baseado em resultados de testes padronizados e que (ii) a implantação deste sistema mesmo pode ser realizada verticalmente, de cima para baixo, a partir de um centro gestor, ignorando não apenas a gestão democrática das escolas prevista na Constituição de 1988, mas principalmente a própria complexidade das escolas e como esta complexidade determina, além dos resultados do processo educacional em geral, até mesmo a assimilação e a prática das políticas adotadas. Além disso,

ambos os modelos se apoiam largamente em números, estatísticas, fórmulas, porcentagens, gráficos e outros recursos matemáticos. Recentemente, pouco mais de uma década após serem implementados, a eficácia destes modelos vem sendo questionada cada vez mais em diversos estudos, relatórios e pesquisas independentes.

Quando levamos em conta estes estudos, notamos que aqui, mais uma vez, os números podem facilmente mentir e enganar, obscurecendo nossa compreensão do que acontece em nossas escolas. Neste caso, no que diz respeito ao “salto” de qualidade obtido no IDEB, os números podem mentir e enganar, em primeiro lugar, em virtude dos próprios limites e imprecisões dos sistemas de responsabilização adotados. Por exemplo, os economistas Thomas J. Kane e Douglas O. Staiger, ao examinarem as propriedades estatísticas de alguns sistemas de responsabilização, notaram que são “menos confiáveis do que se costuma comumente reconhecer” e que muitos “sistemas que parecem razoáveis à primeira vista funcionam de modo perverso quando a medição das notas dos testes são imprecisas” (KANE & STAIGER, 2002, p. 91). Relatório recente, elaborado por dez pesquisadores norte-americanos, alerta que os resultados dos testes, por si sós, “não devem ser usados para tomar decisões operacionais, pois essas estimativas são muito instáveis para serem consideradas justas ou de confiança (...) ainda nos falta um conhecimento adequado da seriedade com que os diferentes problemas afetam a validade das interpretações” (BAKER et. al., 2010, p. 2)

Os números podem enganar também, em segundo lugar, em virtude das próprias medidas adotadas para produzir o seu aumento, fazendo com que não mais reflitam com exatidão a realidade mesma que pretendem medir. Como vimos acima, os resultados das avaliações externas aplicadas no estado do Rio de Janeiro, assim como nos Estados Unidos, resultam em impactos significativos para a vida dos profissionais da educação. Em muitos casos, a ameaça destes impactos acaba gerando uma busca irrestrita, custe o que custar, por resultados positivos. A esse respeito, o cientista social Donald Campbell formulou uma lei, também chamada *Lei de Campbell*, segundo a qual “quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins de tomada de decisões, mais suscetível ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar” (CAMPBELL, 1976, p. 49). Em outras palavras, com tanta pressão envolvida, sobretudo quando se trata de profissionais com baixa remuneração, as medidas adotadas para o aumento no IDEB podem não apenas não refletir com exatidão a qualidade do ensino oferecido, transmitindo ao público uma avaliação equivocada e por demais otimista da política educacional adotada, mas também trazer no seu bojo as mesmas consequências negativas e efeitos colaterais perversos já observados nos Estados Unidos.

No afã de atender a cada uma das metas estabelecidas, tem sido comum, como era de se esperar, não apenas um esforço excessivamente direcionado para este fim por parte dos profissionais envolvidos, mas uma série de excessos e extrapolações de responsabilidades. Por

exemplo, como o *Indicador de Fluxo Escolar* (que leva em conta a média de aprovação) é utilizado para calcular a nota da escola, alguns diretores orientam os professores, como “estratégia” pedagógica, a “não pesarem a mão” nas avaliações e facilitarem as coisas para os alunos, obtendo assim uma melhora em pelo menos um dos dois aspectos envolvidos na avaliação. No que tange ao outro aspecto da avaliação, concernente ao *Indicador de Desempenho*, os professores das disciplinas diretamente envolvidas (Matemática e Português) se vêm forçados a focar o conteúdo quase que exclusivamente no que será cobrado nas avaliações padronizadas, praticamente adestrando os alunos para os testes, deixando de lado muitos tópicos essenciais à formação. Além deste tipo de orientação pedagógica, focada no atendimento mecânico das metas, tem sido comum por parte de alguns diretores até mesmo o cumprimento de grande parte das exigências de caráter administrativo impostas aos professores, como o lançamento de notas no sistema online, por exemplo

Como conclusão, passemos em revista o que foi colocado até aqui. Após constatar a utilização cada vez maior de números e conceitos matemáticos no discurso de nossos gestores educacionais, notamos que isso nem sempre resulta em mais clareza e precisão, mas também em enganos, meias verdades e falácias. Em primeiro lugar, vimos que, ao ser divulgado apenas o avanço do IDEB sem nenhuma referência à grande diminuição de matrículas, incorreu-se em uma falácia matemática conhecida como “empacotamento de frutas”, que consiste em destacar apenas dados favoráveis e omitir os desfavoráveis. Em segundo lugar, vimos que o sistema de responsabilização implementado para melhorar o índice pode não apenas produzir uma série de consequências indesejáveis, mas também fazer com que os próprios índices, não mais refletindo com exatidão a realidade mesma que pretendem medir, nos enganem mais uma vez.

Já mencionamos que aumentar o conteúdo empírico disponível, comparar pesquisas de fontes e metodologias diversas e confrontar números com números são as únicas maneiras de evitar os enganos e formar uma visão mais acurada de nossa educação pública. Infelizmente, por razões óbvias, esta tarefa é cada vez mais difícil de ser realizada pelos profissionais da rede pública estadual, pelos alunos e seus responsáveis, os principais interessados nesta discussão. A crítica dos especialistas em educação, quando se volta para estes aspectos, se restringe aos periódicos especializados e congressos, quase nunca resultando em ações concretas. Na grande imprensa, a maior parte dos artigos publicados sobre este assunto fica a cargo de economistas, políticos e pessoas de fora do campo da educação. Deste modo, desprovidos da condição de sujeitos de suas próprias ações, milhares de profissionais e alunos se rendem a práticas e discursos alheios ao campo da educação, práticas e discursos que, como bem advertiu Santo Agostinho, se utilizam de “profecias vazias” para obscurecer os espíritos e confinar os homens nas cadeias não exatamente do inferno, mas do mercado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTINE, S. Aurelii. De Genesi ad Litteram Libri Duodecim, II, xvii, 37. **Opera Omnia**. Editio latina. Disponível em: http://www.augustinus.it/latino/genesi_lettera/index2.htm. Acesso em: 03 de agosto de 2012.

AVELLAR, Simone. Mesmo com massacre, Tasso da Silveira melhora Ideb. **O Globo**, 07 de Setembro de 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mesmo-com-massacre-tasso-da-silveira-melhora-ideb-6021669>.

BAKER, Eva L. et al. **Problems with the use of student test scores to evaluate teachers**. (EPI Briefing paper 278). Washington: Economic Policy Institute, 2010.

BERLINER, David C. et NICHOLS, Sharon L. **The inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing**. Temple: Education Policy Studies Laboratory, University of Arizona, 2005. Disponível em: <http://epsu.asu.edu/epru/documents/EPSTL-0503-101-EPRU.pdf>

BERTA, Rubem. *Choque na educação*. **O Globo**, 08 de Janeiro de 2011, p. 14.

BRYK, A. S. et al. **Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

CAMPBELL, Donald T. **Assessing the impact of planned social change**. New Hampshire: The Public Affairs Center, Dartmouth College, 1976. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED303512.pdf>

DAVIES, Nicholas. **Rede estadual de ensino do Rio de Janeiro é a que mais diminuiu no Brasil (-27,4%) no número de matrículas na educação básica entre 2006 e 2011, porém a rede privada do RJ foi a quarta que mais cresceu em termos percentuais (17,2%) no Brasil**. Parte de pesquisa ainda não publicada e disponibilizada pelo autor, 2012.

_____. **Governo estadual do Rio de Janeiro favorece a privatização do Ensino Médio com redução de sua rede**. Parte de pesquisa ainda não publicada e disponibilizada pelo autor, 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 7 de Janeiro de 2011.

_____. Resolução SEEDUC nº 4669, de 04 de fevereiro de 2011. Regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto nº 42.793. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 7 de Fevereiro de 2011.

_____. Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010. Dispõe sobre a política de modernização e a regulamentação do sistema de gestão acadêmica da rede pública estadual de ensino intitulado Conexão Educação. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 07 de maio de 2010.

_____. Portaria SEEDUC nº 174, de 26 de Agosto de 2011. Estabelece as normas de avaliação do desempenho escolar. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 27 de Agosto de 2011.

EWING, John. **Mathematical Intimidation: Driven by the Data.** In: **Notices of the American Mathematical Society.** Vol. 58, n. 5, p. 667-673.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira (CEDES). Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia da. GAMA, Zacarias; ALGEBAILLE, Eveline. *Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo.* **Jornal Folha Dirigida**, 11/01/2011. Disponível online em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=464>

KANE, Thomas J. & STAIGER, Douglas O. **The Promise and Pitfalls of Using Imprecise school accountability Measures.** In: *Journal of Economic Perspectives*, v. 16, n. 4, 2002, p. 91-144. Disponível em: <http://www.dartmouth.edu/~dstaiger/Papers/kanestaigerjparticle.pdf>

KORETZ, Daniel. **Measuring Up. What Educational Testing Really Tell Uss.** Cambridge: Harvard University Press, 2008.

MARSH, Julie A. et al. **A Big Apple for Educators: New Work City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses: Final Evaluation Report.** Santa Monica: RAND Corporation, 2011. Disponível em: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2011/RAND_MG1114.pdf

NETO, João Luiz Horta. *Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.* **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/5, 25 de abril de 2007, p. 1-13.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Demerval. *As Teorias da educação e o problema da marginalidade.* **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1988, p. 15-45.

SEIFE, Charles. **Os números (não) mentem: como a matemática pode ser usada para enganar você.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

TABAK, Bernardo. *Secretário anuncia 'metas agressivas' para Educação do RJ.* In: **G1 Notícias**, 07/01/2011, disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/01/secretario-anuncia-metas-agressivas-para-educacao-do-rj.html>

TAUBMMAN, Peter Maas. **Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education.** New York: Routledge, 2009.

SAIR DA ESCOLA POR QUÊ? EU ESTOU NO PIQUE JOVEM.

Maria de Fátima Pereira Machado, UCP
fátima.pmachado@hotmail.com

Resumo

Na história da educação brasileira podemos identificar um conjunto vasto de políticas públicas que foram aplicadas aos jovens de baixo poder aquisitivo e risco social, nem sempre com a mesma denominação, mas com propósitos destinados a essa população e suas demandas educativas. Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir dados referentes ao Programa de Integração, Qualificação e Empreendedorismo (PIQUE JOVEM), desenvolvido no Município de Teresópolis, no período de 2010 a 2012. Recorremos às ferramentas metodológicas da análise bibliográfica e documental pertinente ao tema notadamente no período eleito para a investigação. Dados preliminares nos apontam que foram atendidos 220 alunos, na faixa etária de 16 a 18 anos incompletos, que realizaram 2 cursos (Assistente Administrativo e Informática). As formas de adesão utilizadas para evitar evasão foram programas de bolsa permanência com a distribuição de 220 bolsas para 220 alunos. Consideramos que o Programa de Integração Qualificação e Empreendedorismo trata-se de uma política de governo apresentando uma prática bastante fragilizada devido a indefinição de verba orçamentária poucos parceiros e uma proposta educacional sem grandes inovações.

Palavras chave: programas de estado e de governo – jovens – bolsa permanência

Introdução:

Várias pesquisas têm abordado o tema juventude, na qual são discutidos diversos pontos de interesse em comum. Dentre estes a desmotivação quanto ao espaço escolar o que tem levado jovens a buscar o 1º emprego abandonando desta forma a sala de aula. Diante desta situação somos levados a questionar que caminho esse jovem irá seguir na fase adulta? Visto que esta é a fase de maior transformação na vida do ser humano. Este é o momento em que o jovem irá passar por transformações biológicas, psicológicas e sociais e ao mesmo tempo construindo a sua identidade e projeto de vida, o que na verdade se torna um grande desafio e é nesta hora que a escola não pode sair de cena. Mas como se manter na escola onde o sistema capitalista estimula a um consumo desenfreado e a sociedade valoriza mais o ter do que o ser?

De outro lado a mídia enfatiza que o jovem não tem interesse no futuro ocasionando com isto pouquíssimas políticas que se preocupem com este público levando-os a um processo de exclusão social, que poderia estar sendo minimizado se existissem políticas públicas voltada para este segmento da população, proporcionando acesso ao emprego, acompanhamento social e/ou psicológico, atividades de esporte e lazer paralelo a uma boa escolarização. Será que a situação na qual se encontram tantos jovens indica a ausência de políticas públicas que minimamente favoreçam a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal?

Neste momento utilizaremos o conceito de política pública definido por Rocha (2001). Como o

termo é muito amplo, utilizaremos uma visão geral sobre o assunto. Entendemos que as ações do Estado se evidenciam nas políticas públicas.

As políticas públicas referem-se a decisões governamentais projetada para atacar problemas que podem estar relacionados à política externa, saúde pública, meio ambiente, crime, desemprego e etc (ROCHA, 2001, p. 11)

A sociedade ainda carrega bastante preconceito sobre a juventude e desta forma se continuarmos em insistir nesta visão poucas mudanças irão de fato acontecer. Precisamos entender e oportunizar a fala desses jovens que precisam mostrar o que desejam e esperam no período de sua caminhada em direção a fase adulta, pois assim estaremos construindo uma relação mais aproximada e interessada em apoiar os desejos deste público. Portanto, estimular a construção participativa do jovem em seu meio social e político se faz bastante necessário. Para isso, é preciso primeiramente buscar entender o conceito políticas públicas: são formas de políticas criadas pelo Estado que tem a intenção de garantir o consenso social, buscando iniciativas que contemplem a redução das desigualdades dentro da sociedade garantindo direitos a mesmas.

É preciso não fazer confusão entre políticas públicas e de governo, porque políticas públicas são um conjunto de ações coordenadas com objetivos públicos. Observamos que cada vez mais a sociedade civil tem desenvolvido e executado políticas públicas, os poderes Legislativos e Judiciários também implementam estas políticas. Percebê-las como uma troca de idas e vindas buscando a construção das relações entre Estado e Sociedade, é entender que existe esforços permanentes atrelados a uma disputa diária que engloba diversos atores sociais no envolvimento de fazer e construir essas políticas. Visto isso há necessidade de nos reportarmos ao mundo das Políticas Públicas com as juventudes. Por se tratar de uma política em construção, precisamos tirar a superficialidade como a mesma é vista e discutida.

Se pensarmos em uma nação em futuro, é importante que vejamos a necessidade de proporcionar aos jovens a oportunidade de construírem seus sonhos, sendo atores de suas próprias histórias, para tal é necessário que nos aprofundemos mais na real democracia entendendo os jovens cidadãos capazes e passivos de direitos. Uma Política Pública contemporânea precisa construir seu conteúdo social e conceito de sociedade pautados nas questões de raça, gênero, credo e classe social. Mas já sabemos que na verdade as políticas públicas só acontecem quando a sociedade, de forma organizada ou não, pressiona o governo.

É preciso considerar que as políticas públicas surtem o efeito desejado quando considera-se a opinião dos sujeitos que receberam tais benefícios, no caso a juventude brasileira. Mas este público, na maioria das vezes só obtêm um olhar desta política associada à delinquência, violência, drogas - objetivos de cima para baixo. Uma forma mais assertiva e coerente para implementar essas

políticas são promover a participação deste público, através de discussões que sinalizem de que forma tal mecanismo pode alavancar esta categoria social, que na verdade estão nas políticas que asseguram o acesso e permanência em uma escola de qualidade. Oferecer a formação profissional, respeitando os interesses e habilidades envolvendo temas como: lazer saudável, orientação sobre saúde sexual e reprodução, oportunidades de trabalho e renda principalmente ao 1º emprego. É preciso entender que jovem precisa de atenção, apoio e perspectivas de auto realização, ele não é o “coitadinho”.

Outro ponto é o Estado dar mais atenção a inserção deste jovem que nas ultimas décadas do século XX já observamos um cenário de movimentos constentatórios e de reindivinações onde temos como marca o movimento “Diretas já”. Baseado neste manifesto fica bem expressivo que nosso país possui uma população jovem e que merece por parte do Estado uma atenção mais elaborada no que se diz respeito ao sentido político.

A ausência de políticas públicas que atendam este grupo se apresenta como um grande problema, pois atualmente os jovens estão cada vez mais à margem, não conseguindo emprego, estão envolvidos com violências e drogas e vulneráveis a todo tipo de assedio e propostas indecentes por parte de alguns grupos o que vem fortalecer, devido à falta de investimento em educação e em programas que possam estar complementando rendas que não sejam simplesmente dadas, mas que promovam a participação ativa do mesmo para que seja merecedor e gerenciador de seus próprios méritos.

O documento da câmara dos deputados aponta dados estatísticos que demonstram o perfil da juventude brasileira, sendo compostos por 34.092.224 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, número este que somado aos jovens com faixa etária de 25 a 29 anos resulta num total de 47.939.723 milhões de jovens no Brasil (IBGE/2002). Estas políticas precisam prestigiar este público visto que não pode deixar de considerar que o Brasil esta em quinto lugar do mundo com mais percentual de jovens em sua população (segundo o Fundo de População da Organização das Nações Unidas- ONU). Diante deste quadro não há como negar a participação destes personagens que são em número expressivo no país, portanto o mesmo precisa ser visto como sujeito das ações, sendo mais do que urgente conceder-lhe o espaço de participar, influir e transformar projetos, programas que sejam implementados pelo governo ou sociedade civil.

Trazer o jovem para os espaços de discussões, dar condições de uma atuação construtiva-participativa onde sejam trabalhadas a elaboração de políticas que objetivem transformação social desenvolvendo o potencial do jovem, seu conceito de cidadania e engajamento intensivo na sociedade se faz urgente e necessário. Mas, geralmente isto não ocorre, quase sempre a construção dessas políticas são opostas. Realizam políticas que objetivam corrigir desigualdades e demandas do ponto de vista técnico e estatístico, sem consultar as bases.

No ano de 2004, o Governo Federal começou a ter um olhar para esta população jovem criando a Secretaria Executiva de Políticas Públicas para a Juventude (SEPPJ) ligada ao Gabinete da Presidência da República e pelo Congresso Nacional com a criação da Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas para a juventude.

No ano de 2005, nas regiões metropolitanas do país e no Distrito federal foi realizada uma pesquisa pelo IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e mostrou que políticas para a juventude precisam pensar no perfil sócio-econômico dos jovens, levando em consideração as incertezas e insegurança desta população em relação ao futuro, para isso os desafios que são encontrados no cotidiano precisam ser vistos e avaliados a fim de que sirvam de base na formulação de tais políticas que visam o estímulo a participação da juventude. Para isso é necessário investir na educação e qualificação destes jovens.

Nos dias atuais é oferecido aos jovens mais acesso à escolarização formal e dados mostram que os mesmos permanecem mais tempo na escola, isso leva-nos a entender que a juventude tem mais condições para alcançar objetivos que geralmente vem incorporados ao desejo de melhorar a sua vida e de sua família. Mesmo sendo as taxas de escolarização relativamente altas, baseado na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), 1985 nota-se que aproximadamente 93% das jovens e 88% dos jovens, na faixa de 15 a 19 anos estavam alfabetizados, portando o processo de escolaridade do nosso país é muito baixo. O sistema educacional sozinho não consegue apresentar uma proposta que atenda as diversidades encontradas. Dessa forma as taxas de evasão e repetência aumentam. A escola não consegue falar a língua de sua clientela e nem atender suas perspectivas. É bom lembrar que o índice de analfabetismo, entre crianças e adolescentes de 10 a 17 anos, é de 28,6 %, e quase 10% somente de adolescentes (Crianças & Adolescentes, Volumes I, II e III, Indicadores Sociais, UNICEF e IBGE, 1989).

Por sua vez a escola não consegue garantir a todos um mínimo de instrumentação que torne as chances sociais menos desiguais. Portanto a participação do jovem em todo este cenário caótico se faz altamente necessário para que o mesmo possa trazer outros jovens, conseguindo desta forma promover um amplo debate sobre temas de seus reais interesses, participando da elaboração e/ou aprimoramento das políticas públicas que busquem a melhoria do ensino, a qualidade da educação e da escola pública. Garantir a continuação do ensino de qualidade é necessário para que o jovem seja participativo nos debates sobre seu cotidiano escolar, estimulando a participação de outros jovens, para que assim, conjuntamente possam buscar soluções através de políticas públicas para a melhoria do ensino e qualidade da educação no país, principalmente na escola pública.

Para que o jovem de fato consiga participar das demandas da sociedade e do mundo do trabalho há necessidade de políticas públicas que se voltem para a formação do mesmo. Como já foi dito é imprescindível a participação dos jovens nas discussões, porém, as condições sócio-

econômicas muitas vezes impedem que este sujeito alcance o referido espaço. É preciso criar mecanismos que facilitem esta aproximação nos espaços de discussão, diminuindo estas diferenças, estreitando laços para que seja promovido à integração e participação desses atores que tem papel fundamental na elaboração de políticas públicas viáveis que promovam a inclusão destes na discussão de uma sociedade mais justa e igualitária

A partir de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) veio balizar a formatação de políticas públicas no que diz respeito ao atendimento à criança e ao adolescente. Pois diante da situação desumana vivida por crianças e adolescentes pobres em vários pontos do país provocou a reação dos grupos religiosos e movimentos sociais populares, baseando-se na segunda orientação regulada pelo Art. 4º do Estatuto que está disposto da seguinte maneira:

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.

Este trabalho tem o intento de relatar como se desenvolve o Programa de Integração, Qualificação e Empreendedorismo, implantado na cidade de Teresópolis-Rj, no período de 2010 a 2012 onde 220 jovens matriculados no Sistema de Ensino foram inseridos.

PIQUE JOVEM

Antes de iniciarmos a apresentação do Projeto PIQUE JOVEM necessitamos, para melhor compreensão do nosso objeto de investigação, conceituar o entendimento sobre política pública. Utilizaremos o conceito de política pública de Rocha (2001). Apoiados na leitura do trabalho da autora, entendemos que as ações do Estado se evidenciam nas políticas públicas. Afirmamos junto com Rocha (2001, p.11) que “as políticas públicas referem-se a decisões governamentais projetadas para atacar problemas que podem estar relacionados à política externa, saúde pública, meio ambiente, crime, desemprego e etc..

Tendo em seu nome fantasia uma proposta bem próxima da realidade jovem o Pique foi implantado com o objetivo de manter os alunos da Rede de Ensino freqüentando as escolas regularmente e ao mesmo tempo oferecendo uma bolsa permanência de R\$ 120,00 reais para que no contra turno o jovem pudesse atuar como aprendiz nas diversas repartições públicas (Prefeitura, Fórum, Ministério Público, escolas, etc.) exercitando a função de Agente Administrativo.

O Programa tem seu respaldo no Decreto Municipal nº3. 828/2010 e traz como clientela jovens de 14 a 18 anos incompletos que apresentem o seguinte perfil:

Art. 5º O PIQUE destina-se, preferencialmente, aos jovens de ambos os

sexos, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos incompletos e:

I - baixo nível sócio-econômico e/ou pertencentes à família beneficiária do Programa Bolsa Família;

II - egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI;

III - egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração.

IV - em cumprimento ou egressos de medidas de proteção, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatutos da Criança e Adolescente;

V - egressos de medidas sócio-educativas de internação ou em cumprimento de medidas em meio aberto, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatutos da Criança e do Adolescente.

As Rotinas do PIQUE JOVEM:

O jovem interessado em participar do Programa se dirige até a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social onde passa por uma entrevista na qual relata seus interesses em participar do mesmo, destacando temas que gostaria de ouvir e discutir. Em seguida apresenta os documentos exigidos sendo encaminhado para a Coordenação onde junto ao seu Responsável toma conhecimento de regras básicas.

Dado a ciência o mesmo recebe o uniforme contendo o logo do Programa, o cartão de ônibus contendo passagens de ida e volta durante o mês e carta de apresentação junto ao controle de presença que será entregue ao setor para o qual está sendo encaminhado. Assim que entra no Programa o jovem efetua sua matrícula no curso Agente Administrativo que tem como objetivo orientar a parte teórica do trabalho que o mesmo estará executando no setor, num período de 03 meses em dois dias semanais, tendo como disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Inglês e Relação Interpessoal. Ao final do curso os jovens e seus familiares participam da solenidade de entrega dos certificados.

Já contratado e atuando o jovem passa a seguir uma rotina que envolve: no último dia do mês apresentar-se na Coordenação no horário de atuação munido do controle de frequência escolar e no setor. O controle de frequência no setor é enviado a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social que providencia o pagamento da bolsa permanência e autoriza a recarga o cartão do ônibus. O Controle da frequência escolar é visto pela Coordenação que caso haja necessidade faz contato imediato com a Orientação Pedagógica da Unidade Escolar. O contato da Coordenação com o responsável do jovem no setor é realizado periodicamente por telefone e na entrega do controle de frequência existe um quadro contendo itens de avaliação quanto ao desempenho das tarefas do mês onde responsável do setor e jovem discutem e juntos definem se foi muito boa, boa ou se precisa melhorar. Neste dia o jovem participa e interage na oficina (sugerida previamente por eles) tendo temas diversos: sexualidade, drogas, bullying, saúde, gravidez precoce, álcool, cigarro, mercado de trabalho, depoimento de pessoas bem sucedidas, etc. Trimestralmente os responsáveis dos mesmos participam dessas oficinas junto aos jovens. Durante o mês caso o jovem esteja enfrentando problemas de qualquer ordem o mesmo está autorizado a buscar a Coordenação para receber orientações. Os responsáveis também são chamados e/ou recebidos pela Coordenação para devido acompanhamento junto ao jovem.

Quando necessário os jovens são chamados para uma força tarefa tais como: Período de matrículas na rede municipal, eventos realizados pelas secretarias que envolvam público. E aos mesmos é concedido 10 dias de férias nas duas últimas semanas de julho e os 20 dias restantes a

partir do dia 20 de dezembro do ano vigente.

Durante o período de observação ficou evidente o interesse dos pais em acompanhar o desenvolvimento do jovem. Os jovens por sua vez apresentavam uma auto-estima, maior compromisso com a escola, seriedade e interesse nas aulas oferecidas pelo curso. Alguns detalhes que chamaram a atenção foi à busca por parte dos jovens em encontrar no setor um líder positivo e aprender com ele, o cuidado com as finanças, procurando ajudar em casa (pagamento de luz ou água, alimentos) e/ou adquirem objetos pessoais.

Todos tinham certa preocupação com a aparência e higiene e em apresentar justificativas quanto às faltas eventuais e sempre que foram chamados a refletir por erros cometidos a maioria entendia, concordava e procurava mudar suas atitudes.

Notou-se a forte presença da Secretaria de Trabalho que encaminhou um grupo significativo de jovens ao mercado de trabalho e muitos conseguiram seus empregos e ingressaram no Ensino Superior.

Procuramos perceber os entroncamentos existentes ainda na execução do Programa e alguns pontos sinalizaram que ao completar 18 anos os jovens são desligados do Programa e vão à busca do 1º emprego sem nenhum apoio. Alguns setores não promovem o crescimento do jovem, percebem-nos como um Office boy. Algumas escolas não participam ativamente deste processo, muitas vezes a Orientação nem sabe que tem alunos no Programa, alguns pais não aceitam que seu (a) filho (a) sejam orientados quanto a desvios de conduta e alguns jovens tentam burlar o controle de frequência no setor. Há evidência de alguns setores que se acham donos do jovem e oferecem resistência quanto a liberá-los para realização dos cursos.

Entendemos que se faz urgente uma discussão sobre a formatação de uma política voltada para o trabalho do adolescente, ou esta grande fatia da população brasileira continuará desamparada repetindo a trajetória de seus pais e perpetuando o ciclo de exclusão social.

Como nos mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita pelo IBGE, em 1999 existiam mais de 9,7 milhões de adolescentes na faixa de 14 a 19 anos vivendo em famílias com rendimento mensal per capita de até meio salário mínimo. Grande parte desses adolescentes tem de trabalhar para ajudar a família. Diante desta situação muitos não conseguem obter uma boa formação escolar e/ou social e nem alcançam um espaço definido dentro da sociedade apesar de cada um trazer consigo potencialidades.

Sem o devido apoio uma boa parte dos adolescentes entra no mercado informal, abandonando a escola, desta forma estabelecem no mercado de trabalho uma relação precária e sem qualquer orientação prévia. Desta forma, Souto (2001) relata que jovens com pequeno grau de instrução e desempregados não vêem no futuro à possibilidade de estabelecer um grupo familiar e que estas questões ficam deixadas para um segundo plano.

Este desdobramento citado por Souto (2001), foi verificado no acompanhamento do Pique Jovem onde após o desligamento das atividades no Programa alguns jovens encontravam dificuldades para entrar no mercado de trabalho sendo muitas vezes discriminados, ficando fora do processo econômico e já não tendo mais perspectivas de políticas que queiram promover sua inserção no mundo dos conhecimentos e do trabalho.

E aqui surge outra questão: será que a formação proposta pelo Programa “Pique jovem” necessita ser ampliado buscando dar enfoque ao desejo de um projeto de vida atrelado as possibilidades reais de trabalho e valorização quanto à continuidade dos estudos destes jovens? O que está acontecendo é que os jovens permanecem por volta de dois anos participando das atividades e quando é desligado do Programa um grupo ainda não consegue se inserir no mercado de trabalho formal.

Será que já temos políticas públicas de atendimento aos jovens eficazes em suas ações? As que existem estão conseguindo oferecer os direitos deste adolescente no que diz respeito à profissionalização? O Programa estimula as discussões iniciais em relação à questão social, cultural, financeira e biológica, mas como sustentá-las se ao completar 18 anos o jovem é simplesmente desligado? E quanto ao projeto de vida, basta somente estimular e deixar o jovem entregue ao seu próprio destino? Isto é suficiente? Abrir inúmeras possibilidades de crescimento e não oportunizá-las, é correto e justo?

Há uma lacuna entre alguns aspectos do projeto de vida – trabalho e estudo – que o jovem projeta e suas possibilidades dentro da realidade quanto à inserção no mercado de trabalho. Os jovens com pouca experiência, sem apoio, incentivo e oportunidades, se vêem diante de uma realidade que não traz nenhuma saída para avançar em seus objetivos, quer seja no campo da profissão e/ou escolaridade, entendendo desta forma a impossibilidade de pagar a mensalidade de um curso técnico, nem de um curso pré-vestibular.

Diante de tantas questões, é importante e urgente abrir discussões de como a inserir o jovem no mercado de trabalho, destacando os de camada popular, em risco pessoal e social que fazem parte ou não do Programa de Integração, Qualificação e Empreendedorismo. Faz-se necessário investigar a quantas anda as expectativas dos jovens em relação ao mercado de trabalho - e/ou a continuidade dos estudos - e as dificuldades que estes encontram na realização destas expectativas.

Bonnis (1998) apresenta o adolescente brasileiro excluído do mercado de trabalho e pelas políticas públicas. Pelo fato de estarem fora da escola, ficam contabilizados num quadro de subemprego ou desemprego, dentro de um ambiente econômico exigente que pede cada vez mais competências técnicas, habilidades sociais e humanas que seu espaço social não lhe possibilitou.

Considerações Finais:

Consideramos ser bastante proveitoso para conclusão deste trabalho fazer uma análise do Decreto nº 3828 de 30/03/2010 que norteia o Programa de Integração, Qualificação e Empreendedorismo, tendo em vista as regras estabelecidas e os frutos recolhidos das ações observadas no campo desta pesquisa.

DECRETO Nº 3.828 DE 30 DE MARÇO DE 2010.

EMENTA: EMENTA: DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E EMPREENDEDORISMO - PIQUE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor,

DECRETA:

Art. 1º Fica criado o PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E EMPREENDEDORISMO - PIQUE, com o objetivo de qualificar e preparar o jovem para o mercado de trabalho formal ou ocupações alternativas geradoras de renda, respeitando suas aptidões, e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, bem como o reconhecimento e a valorização dos direitos humanos, para a superação das desigualdades e diferenças de classe, raça, orientação sexual, etnia, gênero e geração; e o fortalecimento das ações de inserção através de parceria com o setor empresarial e movimentos sociais, ações de responsabilidade social, fomento à economia solidária e ao auto emprego, sempre objetivando a formalidade legal.

Art. 2º A gestão e a execução do Programa de Integração, Qualificação e Empreendedorismo - PIQUE dar-se-á por meio da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, sem prejuízo da participação de outras secretarias municipais.

Art. 3º Compete ao PIQUE a formação sócio-educativa dos integrantes do programa, para atender as necessidades básicas e fundamentais do ser em desenvolvimento, evidenciando o exercício da cidadania e inserção do mercado de trabalho e geração de renda formal.

Art. 4º Os integrantes do Programa Municipal de Integração, Qualificação e Empreendedorismo - PIQUE obterão benefícios oriundos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social:

- I - bolsa-auxílio mensal;**
- II - passes urbanos para deslocamento entre casa e o local dos cursos de qualificação, bem como os estágios profissionais.**

Art. 5º O PIQUE destina-se, preferencialmente, aos jovens de ambos os sexos, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos incompletos e:

- I - baixo nível sócio-econômico e/ou pertencentes à família beneficiária do Programa Bolsa Família;**
- II - egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI;**
- III - egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual;**
- IV - em cumprimento ou egressos de medidas de proteção, conforme disposto na Lei nº 8.069,**

de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e Adolescente;

V - egressos de medidas sócio-educativas de internação ou em cumprimento de medidas em meio aberto, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatutos da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. Os participantes terão frequência obrigatória ao ensino regular, apresentada bimestralmente por meio de declaração escolar.

Art. 6º O PIQUE será desenvolvido a partir da seguinte metodologia:

I - recrutamento, a cargo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social;

II - processo seletivo dos integrantes, a cargo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social;

III - treinamento, através da Secretaria Municipal de Educação;

IV - encaminhamento para atividades sócio-educativas, através da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 7º Para atingir os objetivos propostos no art. 1º deste Decreto, deverão ser observados os seguintes pressupostos fundamentais:

I - geração de renda;

II - formação e qualificação profissional;

III - vivência das relações que envolvem o mundo do trabalho;

IV - agregar novos valores à formação dos integrantes;

V - adquirir ou aprimorar conhecimentos voltados para o mercado de trabalho e o aperfeiçoamento profissional;

VI - desenvolvimento de senso de responsabilidade comunitária e social;

VII - diminuição da exposição a riscos sociais e pessoais.

Art. 8º As despesas com a execução do Programa de Integração, Qualificação e Empreendedorismo - PIQUE, correrão por conta de dotações orçamentárias próprias e pela transferência de recursos do Estado e da União e da realização de parcerias, convênios e patrocínios.

Art. 9º As Secretarias Municipais de Educação e Desenvolvimento Social regulamentarão, por portaria, as normas para o pleno e regular funcionamento deste programa.

Art. 10. Entra o presente Decreto em vigor na data de sua publicação, produzindo seus efeitos a partir de 5 de março de 2010.

Notamos que em seu artigo 1º o Programa se propõe a buscar diversos parceiros que se engajem numa política de resgate a jovens que encontram-se em risco de vulnerabilidade social, porém vimos o quanto foi difícil despertar nos diversos setores essa consciência. Ao

mesmo tempo se propõe a oferecer diversas alternativas de renda, dentro de um discurso neoliberal e globalizado, mas não apresenta políticas educacionais claras e objetivas quanto ao exercício da cidadania.

O decreto já apresenta um discurso de intersetorialidade, mas fica mais voltado para a esfera social (recrutamento) do que educacional (oferta de somente dois cursos o que não atende a diversidade de habilidades encontradas nos jovens integrantes do referido Programa).

A bolsa-auxílio (permanência) e o auxílio transporte se apresentam como um grande avanço quanto ao processo de acessibilidade e permanência dos jovens no Programa e na escola que desta forma podem usufruir das propostas estabelecidas. Há uma regra taxativa quanto à frequência e permanência na escola. Se dispõe a ofertar aos jovens geração de renda, mas o apoio empresarial se mostra distante quanto absorção desses jovens, e o empreendedorismo se torna um pensamento distante da realidade social e financeira dos mesmos.

A parte orçamentária do Programa não se mostra bem definida dando margem a uma interrupção do mesmo, caso não haja vontade política. Dessa forma encontraremos reafirmação nos atos das políticas de governo que sofrem descontinuidade quando da troca dos poderes executivos. Ao final desta conclusão constatamos que as Secretarias envolvidas não normatizaram o funcionamento do Programa deixando desta forma o fortalecimento da proposta bastante vulnerável.

Quanto ao andamento da rotina do Programa percebemos que os bons resultados foram alcançados em função da Coordenação que em todo o tempo buscou contatos com parceiros para amparar a proposta e orientar os jovens dentro das dificuldades encontradas. Vale ressaltar que Políticas para juventude dentro deste formato é somente um ensaio para que a sociedade civil e os governantes tenham como base para um aprofundamento maior na criação de estratégias mais próximas da realidade da juventude brasileira.

Referencial Bibliográfico

ABRAMO, H. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

AFONSO, M. L. M. A polêmica sobre adolescência e sexualidade. Belo Horizonte: Edições do Campo social, 2001.

BONIS, D. de. Trabalho do adolescente: oportunidade X exploração. In: LEVISKY, D. (Org.). *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção: conhecendo, articulando, integrando e multiplicando*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Belo Horizonte: ISBJ- CEASAP, 1999.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: TJERJ, 1999.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude. Relatório Preliminar – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações 2004.160 p.

COELHO, S. L. B. O Mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COSTA, A. C. G. (et al.). *Educação e vida: um guia para o adolescente*. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 1998.

CRIANÇAS & ADOLESCENTES, Volumes I, II e III, Indicadores Sociais, UNICEF e IBGE, 1999.

DAYRELL, J. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2001 (Tese Doutorado).

DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TERESÓPOLIS, Decreto nº 3828 DE 30 DE MARÇO DE 2010. Prefeitura Municipal de Teresópolis.

GONTIJO, T. D. MEDEIROS, M. Crianças e adolescentes em processo de exclusão social. Goiania, V. 34, n.1/2, p. 119-133, jan/fev. 2007.

Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança. O que as empresas podem fazer pela criança e pelo adolescente. São Paulo, Instituto Ethos, 2000.

Jornal Estado de Minas, 17 de agosto de 2003. Reportagem: Com medo da rua.

LEVISKY, D. (Org.). Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção: conhecendo, articulando, integrando e multiplicando. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

Neto, A. M. & QUIROGA, C. Modernização e exclusão social: novos perfis da clientela do serviço social. Escola de Serviço Social. 1999. 2v. Projeto de pesquisa – UFRJ; PUC Minas.

NOVAES, R. R. Juventudes Cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, H. (Org.). Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

REVISTA DEMOCRACIA VIVA. Especial Juventude e Política. Rio de Janeiro: IBASE, Jn/ Mar de 2006.99 p.

ROCHA, C. V. Idéias dispersas sobre o significado de políticas sociais. In: STENGEL, M. Políticas de apoio sócio familiar/Curso de capacitação de Conselheiros Tutelares e Municipais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

SANTOS, I. A. & COSTA, C. H. LAC: liberdade e acesso à cultura, uma proposta sócio-educativa pra adolescentes em conflito com a lei. In: LEVISKY, D. (Org.). Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção: conhecendo, articulando, integrando e multiplicando. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Projeto Piloto: Agente Jovem de

desenvolvimento humano e social. – Brasília, Ministério de Segurança Pública, 1999.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE. Adolescentes promotores de saúde: uma metodologia para capacitação. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

SOUTO, A. L. S. Jovens e mercado de trabalho, uma percepção e expectativas. Revista Polis, 2001.

SOUZA, M. C. de. (et al.). Fala, galera: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VIANNA, H. (Org.). Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

VOIGT, L. Toda uma aldeia. Bons Conselhos. A Revista dos Conselhos Tutelares e Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Minas Gerais. 3. ed. Ano I, abr./mai. 2003.

ZALUAR, A. A máquina e a revolta, as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Editora Brasiliense. 1983.

ZALUAR, A. Gangues Galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, H. (Org.). Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.