

Anais do
VIII SEMINÁRIO

Política e Administração
da Educação
da Região Centro-Oeste

**O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFG
02 A 04 DE MARÇO DE 2015

Apoio



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - PPG

Selecione o Grupo de Trabalho:

GT 01 – Política e gestão da educação
básica e superior

GT 02 – Políticas de formação e valorização
dos profissionais da educação

GT 03 – Políticas de Financiamento da
Educação básica e superior

GT 04 – Organização curricular da
educação básica e superior

GT 05 – Educação e direitos humanos,
diversidade cultural e inclusão social

GT 06 – Avaliação e qualidade da educação

Sumário

GT 01 – Política e gestão da educação básica e superior

Adriana Almeida Sales de Melo	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E AS DIRETRIZES DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO SÉCULO XXI
Alessandro Romeiro de Jesus	IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O PREJUÍZO FINANCEIRO DA OMISSÃO
Alexandra Pires do Prado Yari Maria Verônica de Souza Regina Tereza Cestari de Oliveira	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PAR EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS
Andreia Couto Ribeiro Wellington Ferreira de Jesus	A ORIGEM DO TRANSPORTE ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ENTRE OS SÉCULOS XIX E XXI: UMA CONQUISTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?
Douglas Oliveira Custódio	COORDENAÇÃO FEDERATIVA E INTERSETORIALIDADE NA EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO
Elizete Cristina das Graças Oliveira Carvalho Catarina de Almeida Santos Danielle Xabregas Pamplona Nogueira	AS INFLUÊNCIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS
Fábio dos Santos Celeida Maria Costa de Souza e Silva	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA EDUCACIONAL INOVADORA?
Greice Quele Mesquita Almeida Rosilene Lagares Adaíres Rodrigues de Sousa	PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO TOCANTINS: ASPECTOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS
Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante Rosilene Lagares	O PRINCÍPIO DO REGIME DE COLABORAÇÃO NO BRASIL E AS RELAÇÕES ENTRE OS SISTEMAS DE ENSINO DO ESTADO DO TOCANTINS E DO MUNICÍPIO DE PONTE ALTA DO TOCANTINS
Lívia Soares de Lima Sousa Daniela da Costa Britto Pereira Lima	EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: RELAÇÕES E AÇÕES
Késia Mendes Barbosa Oliveira Néri Emílio Soares Júnior	OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO INTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

Luciani Paz Comerlatto	A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: A PARCERIA PÚBLICO PRIVADA
Luciano Alvarenga Montalvão Iria Brzezinski	EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E AÇÕES DOS GESTORES DO PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
Nilza da Silva Martins	EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRE A CONSERVAÇÃO SOCIAL E O AUMENTO DO CAPITAL CULTURAL
Paulo Eduardo dos Santos	O PERFIL DOS CME DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: UM ESPAÇO POLÍTICO EM CONSTRUÇÃO
Sandra Lara da Silva Núbia Luiz Cardoso	LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO
Valdirene Alves de Oliveira	A RAZÃO INSTRUMENTAL COMO TÔNICA DO IDEÁRIO FORMATIVO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

Sumário

GT 02 – Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira	A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES, OS PLANOS NACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA
Deise Ramos Rocha	O PROFESSOR INICIANTE SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DA SEDF E DO SINPRO-DF
Elenise Pinto de Arruda Anniê da Silva Farias Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES
Eli Emerson de Souza e Souza Arminda Rachel Botelho Mourão Alice Nogueira Rezende	A EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA NO AMAZONAS
Fernando Vieira Borges Vera Alice da Silva Rosane Duarte Rosa Seluchinesk	A UTILIZAÇÃO DA PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COLETA DE LIXO ELETRÔNICO NA CIDADE DE ALTA FLORESTA – MT
Juliana Lacerda Machado Ranilce Mascarenhas Guimarães	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: FANTASIA OU REALIDADE?
Marli Alves Flores Melo Célio Cunha	A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROFISSIONAL NA UTILIZAÇÃO DE LABORATÓRIOS BÁSICOS
Nayara Cristina Carneiro de Araújo	CURRÍCULO INTEGRADO: PRÁTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA EDUCANDOS E DOCENTES
Paola Matos da Hora Camylla Portela de Araújo Vanessa Cardoso Tomaz	ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS ITENS DE HISTÓRIA E SEU ENSINO DO PRÉ-TESTE DA PROVA DOCENTE
Rayanne Ferreira Lopes Shirleide Perreira da Silva Cruz Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	ANÁLISE DE CONCURSOS PÚBLICOS PARA DOCENTES: ESTADO DA ARTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Rodrigo Roncato Marques Anes	ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS CONDIÇÕES E AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE
Rosane Duarte Rosa Seluchinesk Vagna Martins Fernandes Antônia de Pádua	INTERAÇÃO E RELAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO DE PAIS DE ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO DO MUNICÍPIO DE ALTA-FLORESTA MT
Rosemeire Barreto dos Santos Carvalho	DESAFIOS ESCOLARES: BULLYING E SABERES DOCENTES

Sumário

**GT 03 – Políticas de Financiamento da
Educação básica e superior**

Débora Costa Gonçalves
Bruno Teles Nunes
Cid Luiz Carvalho de Medeiros

PANORAMA DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA
NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Eriane de Araújo Dantas
Bibiani Borges Dias
Wellington Ferreira de Jesus

OS CUSTOS INDIRETOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
O CASO DE ESTUDANTES TRABALHADORES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF

João Victor Nunes Leite
Leandro Viana de Almeida

EDUCAÇÃO PRIVADA COM DINHEIRO PÚBLICO: O
PROUNI NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2004-2013)

Josete Maria Cangussú
Geni Conceição Figueiredo

REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS
PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE
MUNICIPAL DE CUIABÁ NO CONTEXTO
DA LEI DE CARREIRA – 2004 A 2010

Marcilene Pelegrine Gomes

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO SOCIAL
FINANCIADO PELO ESTADO: UMA ANÁLISE
DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Sumário

GT 04 – Organização curricular da educação básica e superior

Giovani Comerlatto	NÓS MENTIMOS PRA ELES O TEMPO INTEIRO: A PERSPECTIVA DOCENTE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO PROEJA
Gilmeire Gottardi Silva Fialho Danilo Rabelo	OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A LEI Nº 11.769/2008
Marcos Jeronimo DIAS JUNIOR Sandra Valéria LIMONTA	ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
Yara Fonseca de Oliveira e Silva Marlene Barbosa de Freitas Reis	CURRÍCULO: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
Yolanda Letícia Togueia da Silva	DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS COMO TRADUÇÃO DE POLÍTICAS DE ESCOLA E DE CONHECIMENTO

Sumário

**GT 05 – Educação e direitos humanos,
diversidade cultural e inclusão social**

Adriano Batista Castorino Teli Cristiane Briekowiec Kremer Weslaine de Almeida Macedo	DAS ALTERAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NO MEIO AMBIENTE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS
Aline Anjos da Rosa José da Silva Santos Junior	UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR _2011-2014
Calixto Junior de Souza	O BUSCA DO PROFESSOR INCLUSIVO: NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Fabiana Cristina Pessoni Albino Marlene Barbosa de Freitas Reis	POR UMA EDUCAÇÃO NO CAMPO: O LUGAR DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO AGRICULTOR FAMILIAR
Jean Carlos Coelho Luz	A CONSTRUÇÃO DOS SABERES CIETÍFICOS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
Maria Audecy Neves Ramalho Ferreira Cleonice Pereira Damasceno de Araújo	AVANÇOS E DESAFIOS DA CRIANÇA DOWN: A PARCERIA ESCOLA/FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NO DF
Marlene Barbosa de Freitas Reis	POLÍTICAS DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO: NOVAS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE
Nelson Carneiro Júnior	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: OS DESAFIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS NA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO ESTÁDO DE GOIÁS

Sumário

GT 06 – Avaliação e qualidade da educação

Flavia Melville Paiva

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA REGIÃO CENTRO OESTE

Lilian de Castro Junqueira
Marlene Barbosa de Freitas Reis

RE-TRATOS DA AVALIAÇÃO UEG CÂMPUS
INHUMAS: UM ESTUDO META-AVALIATIVO DA
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE 2013 E 2014

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E AS DIRETRIZES DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO SÉCULO XXI

Adriana Almeida Sales de Melo

adriana@fe.unb.br;adrianasalesdemelo@gmail.com

Universidade de Brasília

Resumo

Investiga a influência das recomendações político-educacionais da OCDE para o Brasil na regulação e na construção dos objetivos da educação brasileira hoje: a intervenção dos OI na direção das políticas educacionais no Brasil no desenvolvimentismo, com foco na educação básica; assim como a mudança atual nessa agenda a exigir um aprofundamento da economia de mercado como um patamar a ser atingido por todos os países, processo no qual a educação teria um papel central. Alguns objetivos da OCDE já se encontram em nossa agenda, em elementos que vão desde a necessidade de uma nova formação de professores voltada para a aquisição de melhoria nos níveis de aprendizagem até a melhoria da rotina cognitiva dos alunos da educação básica.

Palavras-chave: Política educacional; educação brasileira; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

A pesquisa apresentada está concluída em sua primeira fase e se propôs a investigar as recomendações político-educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o Brasil de hoje, especificamente para a educação básica, bem como investigar até que ponto a construção de seus índices avaliativos de performances educacionais influem na regulação e na construção dos objetivos da educação brasileira hoje, no início da segunda década do século XXI.

O presente artigo também faz parte dos resultados de pesquisa de grupo de estudos sobre as mudanças atuais nas políticas educacionais para a educação básica no Brasil, procurando contribuir com o aprofundamento da análise da influência de organismos externos na condução dos movimentos de construção das políticas educacionais brasileiras. Como detectar essa influência e quais são os seus efeitos se torna objeto de pesquisa cada vez mais presente na área da pesquisa educacional, como uma ramificação dos estudos do século XX sobre educação comparada.

A discussão sobre a influência dos Organismos Internacionais (OI) nas políticas econômicas e sociais de países em desenvolvimento seguiu um novo direcionamento no momento histórico do pós-guerras, quando a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências possibilitaram uma nova fase para a realização de acordos bilaterais e multilaterais de comércio e produção de diversos bens materiais; assim como estabeleceu novos parâmetros regulatórios que permitiriam tanto a reconstrução econômica e política de muitos países quanto imprimiriam novos rumos econômico-políticos de hegemonia e dominação a um mundo que estava prestes a experimentar grandes mudanças. Segundo Harvey, seriam organismos que têm agido como condutores internacionais com configuração de agentes de governo, ou seja, “instituições internacionais com caráter de Estado” (HARVEY, 2011:49).

A necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre as idéias e ações da OCDE está diretamente ligada às mudanças que detectamos no projeto de sociedade e de educação da nova social-democracia no Brasil (NEVES, 2005), quando as agências do capitalismo internacional reconduzem suas ações de uma perspectiva neoliberal para o projeto de sociabilidade da nova social-democracia; enfocando especificamente as mudanças no conceito de estado e de políticas sociais, especialmente quanto às políticas educacionais.

Uma das perguntas norteadoras da investigação versa sobre como são utilizados no Brasil os dados construídos pela OCDE, já que uma das estratégias utilizadas é a “peer review”, a “avaliação por pares”, cujo resultados (OCDE, 2008a, 2010a, 2010b) são discutidos e difundidos em diversos fóruns do qual participam representantes tanto de empresários quanto da burocracia estatal, ligados diretamente à condução das políticas educacionais locais.

São perguntas que hoje se fazem em diversos países, incorporando todas as mudanças na composição do novo bloco histórico representante do capitalismo internacional que se reconfigura, nesse início de século, para conservar o próprio capitalismo como modo social de produção dominante, conduzindo a educação dos países para o fortalecimento da economia de mercado.

O artigo foi dividido em duas partes, discutindo inicialmente a influência dos OI na direção das políticas educacionais no Brasil na época do desenvolvimentismo – cujo objetivo principal era a preocupação com a situação do Brasil como país “subdesenvolvido” e a redução da pobreza, focando as políticas educacionais de educação básica – e depois a mudança na agenda do desenvolvimentismo, com a construção de um novo bloco histórico mundial, a exigir um novo patamar civilizatório para o processo de globalização e um aprofundamento da economia de mercado como um patamar a ser atingido por todos os países, processo no qual a educação teria um papel central tanto na difusão das novas idéias quanto na formação para o trabalho na nova configuração de forças mundial.

Algumas conclusões parciais da presente investigação em andamento serão apresentadas, como a proeminência de uma nova teoria do capital humano como norte sugerido pela OCDE para a educação global.

Agenda educacional nacional na época do desenvolvimentismo

No Brasil de hoje, a ação dos Organismos Internacionais se torna cada vez mais presente e mais abrangente no campo da condução das políticas educacionais. As ações que se configuravam como ajuda a países em desenvolvimento nos anos de 1960 e 1970, se modificaram em seu ritmo e sua natureza nas décadas seguintes, ora como empréstimos condicionados, ora como acordos de cooperação tecnológica, acompanhando as mudanças históricas na relação entre sociedade política e sociedade civil, na composição de um novo bloco histórico que mostra sua face de forma mais consolidada no final da primeira década do século XXI (MELO, 2004). As mudanças ocorridas no final do século XX promoveram transformações nas relações entre o estado, em seu sentido restrito de burocracia estatal ou sociedade política – como nos mostra Antonio Gramsci (GRAMSCI, 1999) em suas análises sobre o capitalismo do início do século XX - e a sociedade civil; ampliando o leque de ações e também de aceitação nos países, da influência de diversos organismos internacionais nas políticas domésticas.

No século XX, principalmente no período pós-guerras mundiais, as relações entre os países-nações tomaram um rumo cada vez mais de integração e interlocução internacional, de

acordos entre países ou grupo de países - ora de forma bilateral, ora multilateral - inicialmente num sentido específico de posicionamento político-econômico quanto ao bloco capitalista e o bloco socialista, no período da guerra fria, dando novos contornos às formas de condução das políticas domésticas.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) com seus diversos organismos, bem como múltiplas agências regulamentadas a partir de acordos tanto econômicos quanto de transferência tecnológica entre países, foram dando forma à tentativa de reconstrução do mundo a partir de uma escolha pelo projeto keynesiano e pela construção de um *welfare state* para todos os países capitalistas (ASSMAN, 1979; MELO, 2004).

Além do objetivo principal de reconstrução política e econômica dos países, de reconstrução e fortalecimento dos mercados domésticos, o conceito de pleno emprego e melhoria das condições sociais urbanas, que faz parte intrínseca do pensamento econômico keynesiano, também foi instituído nos países do bloco capitalista como fundamento para a consolidação do *welfare state*. As relações entre empresários e trabalhadores também se tornaram cada vez mais complexas, com a multiplicação de agências, sindicatos, fundações públicas e privadas de financiamento e interlocução na defesa dos interesses das classes e novas frações de classes, tanto na dimensão local quanto internacional. Outro aspecto dessa época que influenciou diretamente no campo educacional foi a intensificação da incorporação da ciência e tecnologia tanto no mundo do trabalho quanto no cotidiano urbano e rural dos diversos países. (NEVES, 2008a, 2008b; CHESNAIS, 1996, 2005); bem como o aprofundamento das desigualdades sociais em seus diversos aspectos, inclusive provocando enormes desequilíbrios regionais e atingindo a qualidade de vida dos países periféricos.

Para a América Latina, especialmente para o Brasil, os anos de 1960 e 1970 foram de instituição do desenvolvimentismo, trazendo novas formas de interlocução entre os países e fortalecendo os laços com relação ao capitalismo internacional, bem como promovendo uma profunda dependência dos empréstimos externos e também do sistema de investimento na produção fundamentado na ação de empresas multinacionais.

As principais características desta nova fase de acumulação capitalista incluíram: a) a incorporação do conhecimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo aí os acordos de cooperação tecnológica, provocando um aprofundamento da marginalização dos países subdesenvolvidos; b) o fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública como movimento de reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países; c) o desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho associadas ao desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho; d) intensificação das políticas de “formação de consenso”, associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimo de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na formulação de políticas para as regiões e países e incluindo a participação da sociedade civil em novos processos de participação democrática (MELO, 2004).

A partir dos anos de 1980, as políticas educacionais acompanharam de forma mais intensa estes movimentos da mundialização do capital. Proclamada como área fundamental a ser desenvolvida nas ações para a redução da pobreza nas regiões subdesenvolvidas, a condução das políticas educacionais também sofreu mudanças nas condicionalidades para empréstimos do FMI

e do BM, no sentido tanto de sua uniformização, quanto na importância dada à eficiência e eficácia dos seus projetos e programas (MELO, 2010).

Conduzida principalmente pelo FMI e pelo BM, associado à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi construída uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais para a América Latina e Caribe (MELO, 1998 e 2004). Esta agenda, centrada no programa de Educação para Todos, provocou uma uniformização das políticas educacionais na nossa região, tendo sido implantada paulatinamente e concomitantemente em nossos países.

Do ponto de vista das agências de empréstimos internacionais, a educação foi eleita como eixo principal para as políticas de redução da pobreza, associada à vocação dos países subdesenvolvidos de consumir e adaptar ciência e tecnologia: combinação de argumentos que resulta numa condução política educacional que privilegiou no final do século XX o investimento na educação que vai preparar para o trabalho simples.

Desenvolvimentismo, economia de mercado e educação no século XXI

Na época da transição democrática no Brasil, nos anos de 1980, alguns temas voltaram a se fazer presentes no cenário da pesquisa educacional. As campanhas que envolviam as massas em suas reivindicações pelo aprofundamento da instalação de canais de participação democrática e a profusão de novos movimentos sociais e criação de novos sujeitos políticos coletivos que culminaram na promulgação, em 1988, da Constituição Federal; tornavam cada vez mais visível que as relações entre sociedade civil e o estado em seu sentido restrito estavam se tornando cada vez mais complexas, num processo intenso de ocidentalização (COUTINHO, 2005; NEVES, 2002).

Naquela época, a realização de eleições diretas para todos os níveis de governo e a proeminência dos partidos de esquerda nas coligações para governo estadual e prefeituras, refizeram o quadro das burocracias estatais locais e nacional, bem como deu novos alentos a organizações como o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). A promulgação de uma constituição conhecida mundialmente como “constituição popular” e a campanha pelas eleições diretas, bem como o fortalecimento e ampliação do movimento dos trabalhadores, assim como a recomposição do movimento dos empresários e de outros atores contribuíram para consolidar a necessidade de estudos sobre os diversos sujeitos coletivos que agiam no campo educacional brasileiro (MELO, 1998, 2004, 2005, MARTINS, 2009).

O Estado brasileiro – compreendido em seu sentido amplo – também se movimentou para rearticular, sob novas diretrizes político-econômicas, os vários níveis de gestão educacional, quando se começou a perceber nitidamente que as políticas municipais estavam num contexto mais amplo ligadas às condicionalidades de empréstimos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (MELO, 1998), o que significa dizer que, mesmo os processos de democratização, de focalização na educação fundamental, de necessidade de reconstrução administrativa e também de renovação da política curricular faziam parte de uma agenda de ações planejadas pelo BM e também pela UNESCO para nossa região do mundo, a América Latina e Caribe, num movimento de “mundialização da educação”.

O conceito de “mundialização da educação” aqui utilizado foi tomado de empréstimo de Chesnais (1996) e seguindo a crítica de Chossudovsky (1999) quanto às contradições presentes

no movimento de globalização, pretendendo mostrar que a agenda de políticas educacionais conduzida pela agenda da “educação para todos” não trouxe os resultados preconizados para alguns países periféricos. Nos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, o que houve foi um retrocesso no investimento, nos resultados de desempenho, no processo de universalização e também restrições curriculares provocadas por diversas pequenas reformas em todos os níveis e dimensões da educação.

A consolidação da nova social-democracia e a assunção de suas idéias por diversos organismos internacionais se fortaleceu também pela escolha dos grupos dirigentes locais pela “governança progressiva”, em especial feita pelo governo brasileiro, bem como por grupo de países e partidos políticos diversos que partilham de um projeto de sociedade similar, que precisa ser profundamente investigado, no sentido de aprofundarmos a investigação sobre o que a “governança progressiva” propõe para a educação dos países que subscrevem seus documentos.

Segundo Melo (2010), o processo de mundialização da educação, como parte do processo de mundialização do capital, teve efeitos restritivos e seletivos nas políticas educacionais dos países de nossa região. Por outro lado, tivemos grandes ganhos nos anos 90, em relação à necessidade de se implantar ações com uma maior continuidade – planejadas para ultrapassar a dimensão das gestões governamentais em seus diversos níveis – e à exigência de uma maior eficiência e eficácia, incluindo a necessidade de se ampliar a discussão sobre a necessidade da avaliação contínua das políticas educacionais.

Nos primeiros anos do século XXI, podemos acrescentar, como novas características do projeto de realização do social-liberalismo (NEVES, 2005), a incorporação de novas qualidades ao projeto conservador (HOLM-NIELSEN, 2002): a) o argumento exaustivamente utilizado da inclusão social, construído sobre a crescente demanda dos países periféricos pela educação superior, causada por sua vez pelos movimentos a favor da universalização da educação; b) a necessidade da integração de ações em prol do *desenvolvimento compreensivo*, que seria alcançado por meio de saltos científico-tecnológicos evolutivos por meio da inovação; c) o salto tecnológico da produção de conhecimento para a produção de mercadorias de conhecimento; d) e a necessidade crescente por novos conceitos de gerenciamento e controle dos gastos públicos, principalmente os decorrentes do uso dos empréstimos e das doações internacionais, como uma garantia de que os recursos estão sendo utilizados para cumprir os objetivos propostos nos acordos.

A preocupação com a necessidade da realização de reformas continua e se aprofunda no século XXI. A questão da sustentabilidade, do ‘crescimento sustentável’ continua sendo uma questão tanto da realização de reformas macroeconômicas quanto de reformas estruturais para os países periféricos. Assim, o conceito de sustentabilidade aparece no projeto neoliberal da terceira via de forma cada vez mais explícita, como necessidade para a estabilidade e continuidade de crescimento.

Outro aspecto que tem influência na condução das políticas educacionais é o conceito de governança, tanto como controle e condução quanto de envolvimento da sociedade na aceitação e cumprimento das políticas sugeridas ou condicionadas pelos organismos internacionais. Assim, o objetivo principal dos programas de empréstimos e ajuda do FMI e do BM, com todas as suas condicionalidades, seria manter os seus novos investimentos em crescimento, isto é, garantindo lucros futuros em ritmo crescente e acelerado; no entanto, quando o ritmo do crescimento dos países periféricos desacelerou nos anos de 1990, para o FMI, a culpa seria da não implantação completa da agenda das reformas preconizadas (SINGH, 2005). Como o próprio FMI reconhece,

as reformas criam nos países pobres situações de vulnerabilidade doméstica e em relação a choques externos, problemas que seriam sanados por um aprofundamento e implantação completa das reformas.

Para superar as dificuldades com a implantação das reformas, tanto o BM quanto o FMI apontam para a necessidade de se encorajar, nos países periféricos, o ‘fortalecimento de instituições de governança’, de apoio à iniciativa privada e a reforma do ‘mercado de trabalho’, a fim de reestruturar o seu ‘crescimento sustentável’ de longo prazo, em conjunto com o apoio popular para as reformas (SINGH,2005). Assim, o conceito de governança pode ser interpretado de diversas formas, de acordo com o objetivo que seja traçado para os países periféricos.

Para realizar uma agenda futura seriam indispensáveis nesta nova fase de aprofundamento de reformas, mudanças nas ‘instituições de governança’, centralizando decisões e esclarecendo objetivos de formação de consenso “especialmente porque mudanças constitucionais poderão ser necessárias para implementar muitas das reformas listadas” (SINGH,2005:xix), exigindo também novas formas de convencimento da população.

Entre os organismos internacionais que participaram ativamente desse novo bloco histórico conservador que se constituiu desde os anos de 1990 reforçando o processo de mundialização do capital – como a UNESCO, o Diálogo Interamericano em Washington, a Corporação para o Desenvolvimento da Pesquisa (CINDE), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (USAID), o Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisa do Canadá (IDRC) e o Fundo GE, e diversas instituições semelhantes em todo o mundo – o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) produz em suas diversas parcerias, documentos de pesquisa e discussão para subsidiar ações de financiamento e ajuda, que sinalizam tanto para a operacionalização do processo de desenvolvimento com estabilidade para os países periféricos quanto busca se expressar entre os temas mais diversos relativos a essas ações.

A OCDE também começa, nos anos de 1990, a criar fatores que contribuíram para influenciar intensamente as políticas domésticas, tanto de seus países-membros, quanto dos países não-membros, a partir de publicações documentais que revelam a construção e divulgação de índices relativos à medição da qualidade da educação em seus vários níveis e dimensões, criando listas de eficiência e parâmetros de competitividade baseados na visão da economia de mercado, reforçando a relação entre capital humano e capital cultural, bem como trazendo à tona a antiga discussão colocada em relevo nos anos de desenvolvimentismo sobre a educação como promotora do desenvolvimento.

Uma nova visão do capital humano, para além das determinações econômicas é apregoada, no sentido da valorização da aquisição de informações, da valorização da vida das pessoas, das famílias e o aumento da produtividade das empresas. Esses são fatores que, na ótica da OCDE, deveriam ser agregados ao capital e ao capital humano para promover a equidade. “(...) os diversos componentes invisíveis do funcionamento cotidiano de uma sociedade relacionados com a situação de seu tecido social básico afetam silenciosamente as possibilidades de crescimento e desenvolvimento.” (KLIKSBURG,2002:15). Esses seriam os componentes do capital social a serem agregados ao capital humano, fundado nas inter-relações cotidianas de indivíduos – portadores de escolhas e atitudes – em sua coletividade que, por sua vez, também refletiria as ações dos indivíduos. Enfim, as agências e organismos internacionais da nova social-democracia, consideram que são fatores essenciais para o aprofundamento da mundialização do capital a harmonia social e a realização cada vez mais intensa das estratégias de conformação social.

O fortalecimento de uma economia de mercado, fundada também num Estado que investe na regulação econômica e social seria a base para a construção de todas as políticas dos países, especialmente as políticas sociais, onde a educação tem um papel central tanto nas formas de incorporação da ciência e tecnologia quanto nas formas de convencimento e de formação de consenso social.

A OCDE, mesmo agregando poucos países-membros, se comparada com a ONU ou o FMI, tem um cuidado especial no levantamento de dados dos países não-membros, como o Brasil. Como uma agência que se considera de consultoria, ou assessoria internacional a diversos tipos de países, a OCDE funciona às vezes como agência mediadora global, especialmente nas áreas de saúde, assistência e educação (MOURA, 2006). No Brasil, ações como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) são utilizadas como parâmetro de comparação e ajuste de políticas educacionais, promovendo uma comparação com outros países desenvolvidos e periféricos e contribuindo para traçar uma intensa agenda de ações. Se, para o Banco Mundial essa agenda vem norteando como condicionalidade as ações e negociações de empréstimos, para a OCDE, essa agenda para países não-membros, como o Brasil, é apresentada a título de sugestão, de conselho, dentro de um mesmo patamar de discussão sobre novos requisitos de aprendizagem para o trabalho numa economia de mercado.

Alguns objetivos da OCDE já se encontram em nossa agenda local nacional, num amplo leque de elementos que vão desde a necessidade de uma nova formação de professores voltada para a aquisição de melhoria nos níveis de aprendizagem em atividades cognitivas analíticas e interpessoais; até a melhoria da rotina cognitiva dos alunos da educação básica no sentido da repetição de perguntas/respostas e procedimentos para resolução de problemas das diversas áreas de conhecimento (BANCO MUNDIAL, 2010).

Nossa pesquisa tem como próxima fase a elaboração de quadro de análise dessas novas necessidades de aprendizagem, chamadas de “expectativas”, em relação com o que se espera da formação para o trabalho de um país como o Brasil, que se integra de forma cada vez mais intensa às determinações globais de uma nova economia de mercado.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ASSMAN, Hugo. *A comissão trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1997: o Estado num mundo em transformação*. Washington: Banco Mundial, 1997.

_____. *Achieving World Class Education in Brazil: the next agenda*. 2010.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François (Org.). *A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza: impacto das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente*. Ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2005.

- GARRISON, John W. *Do confronto à colaboração*. Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial. Brasília: Banco Mundial, 2000.
- HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HOLM-NIELSEN, Lauritz B.. *Promoting Science & technology for development*. The WB's Millenium Science Initiative by First national senior fellows meeting. The welcome trust. London, UK, 2002.
- HOPKINS, Terence K.; WALLERSTEIN, Manuel (et. al). *The age of transition: trajectory of the world system 1945-2025*. London, New York: Zed Books, 1998.
- KIRSHNER, Orin (ed.). *The Bretton Woods-GATT System*. Retrospect and prospect after fifty years.(s.l.): Sharpe, 1996.
- KLIKSBERG, Bernardo. *Capital social e cultura: as chaves esquecidas do desenvolvimento*. Brasília, PREAL (Programa de promoção da reforma educativa na América Latina e Caribe), 2002.
- MARTENS, Kerstin; BALZER, Carolin. Comparing Governance of International Organisations - The EU, the OECD and Educational Policy. *Paper presented to the European Consortium for Political Research (ECPR) Joint Sessions, Workshop 1 International Organisations and Policy Implementation* Uppsala, Sweden, April 13-18, 2004
- MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a construção da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora/MG: Editora da UFJF, 2009.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. *Educação e hegemonia no Brasil de hoje*. Maceió: EDUFAL, 1998.
- _____. *A mundialização da educação*. Maceió: EDUFAL, 2004.
- _____. Os organismos internacionais na construção de um novo bloco histórico. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p.69- 82.
- _____. Évaluation de l'enseignement supérieur comme contrôle des politiques sociales. Paris, *Colloque International Paris 8: Les Universités au temps de la mondialisation et de la compétition pour l'excellence*, mai, 2009.
- _____. A gestão democrática nas escolas como prática de consenso – avanços e contradições na educação brasileira hoje. Cadernos ANPAE n.09, São Paulo, 2010.
- MOURA, Teresa. HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F., & TAYLOR, S *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Amsterdam: International Association of Universities Press, Pergamon and Elsevier Science. 187 pp, 2001 (resenha). Revista Lusófona de educação, 8, 2006
- NEVES, Lúcia Maria W. (org.). *O empresariamento da educação*. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.
- _____. *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- _____. *Educação e política no limiar do século XXI*. 2a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

OCDE. *Relatório sobre a Reforma Regulatória*. Brasil, Fortalecendo a governança. Brasília, 2008a.

_____. *Trends Shaping Education 2008 edition*. Paris, 2008b.

_____. *21st. Century Learning environments*. Paris, 2008c.

_____. *Annual Report*. Paris, 2009.

_____. *OECD reviews of human resource management in government: Brazil 2010. Federal Government*. Paris, 2010a.

_____. *Indicators for OECD: non-members countries. Troisième Partie - Indicateurs des pays*. Paris, 2010b.

_____. *The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris, 2010c.

SINGH, Anoop (org.). *Stabilization and reform in Latin América: a macroeconomic perspective on the experience since the early 1990s*. Washington: International Monetary Fund, 2005.

WOOD, Tony. *Good riddance to new labour*. New Left Review, n.62, mar-apr, 2010.

Identificação e Atendimento dos Alunos com Indicativos de Altas Habilidades/Superdotação: o Prejuízo Financeiro da Omissão

Alessandro Romeiro de Jesus

Pesquisador independente

alessandroromeiro@gmail.com

RESUMO

Partindo do índice estimado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de 3,5% (SABATELLA, 2005), até as estimativas de Renzulli (1986), de 20%, para o percentual de alunos com algum tipo de Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD) e admitindo que no Brasil os dados oficiais que dispomos (MEC, 2010) informam que os alunos identificados com Altas Habilidade/Superdotação não representam nem mesmo 0,5% da população de estudantes, verificamos que existe um grande abismo entre o que é e o que pode vir a ser o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Neste sentido, buscamos sair das análises que avaliam o que acontece com o aluno e partimos para uma nova perspectiva: a análise financeira de ganhos e perdas decorrentes da não identificação, e conseqüentemente, do não atendimento destes alunos. Assim, reforçamos também os argumentos de que é preciso identificar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) para depois atendê-los e, durante o processo, desenvolver novas abordagens e atendimento a estes alunos. Os dados da pesquisa foram extraídos de bancos de dados nacionais (MEC-INEP, IBGE, FNDE), entre os anos de 2010 e 2013. Para que a pesquisa pudesse servir de parâmetro, coletamos informações de cinco cidades goianas características populacionais distintas, Anhanguera, Santa Terezinha de Goiás, Inhumas, Formosa e Goiânia. Para cada uma coletamos informações escolares que nos possibilitasse fazer uma simulação da receita e das perdas relacionadas ao atendimento educacional. Diante dos resultados alcançados, facilmente se percebe que a identificação e o atendimento, adequado, destes alunos, além de viável, é extremamente promissor para os municípios, pois aumentaria sua receita e, se executado corretamente, poderá melhorar os índices sociais relacionados à educação (IDEB, Prova Brasil, IDH, PISA) e indiretamente melhorar os índices de saúde, emprego, salário e entre outros.

Palavras-chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Investimento educacional. Atendimento educacional.¹

ABSTRACT

Based on the estimated by the World Health Organization (WHO), 3.5% (Sabatella, 2005) until the estimates of Renzulli (1986), 20% for the percentage of students with some sort of High Ability / Gifted (AH / SD) and assuming that in Brazil the official data that we have (MEC, 2010) inform those students identified with High ability / Gifted not even represent 0.5% of the student population, we find that there is a wide gulf between what is and what might be the attendance of students with High Abilities / Giftedness (AH / SD). In this sense, we seek out the analyzes that assess the case with the student and we left for a new perspective: the financial analysis of gains and losses resulting from the non identification, and consequently, the no care of these students. Thus, we also reinforce the arguments that is need to identify students with High Abilities / Giftedness (AH / SD) to then serve them and, in the process, develop new approaches and services to these students. The survey data were extracted from national databases (MEC-INEP, IBGE, ENDF), between the years 2010 and 2013 For the research could serve as a parameter, we collect information from five cities goianas distinct population characteristics, Anhanguera, Santa Terezinha de Goiás, Inhumas, Taiwan and Goiânia. Each school to collect information that would allow us to do a simulation of the revenue and losses related to educational services. Given its results, is easily seen that the identification and care, appropriate, these students, in addition to feasible, is extremely promising for municipalities, because it increases your revenue and, if executed properly, can improve social indicators related to education (IDEB, Tasting Brazil, HDI, PISA) and indirectly improve the health indices, employment, and wages among others.

Keywords: High Abilities / Giftedness. Educational investment. Educational services.

INTRODUÇÃO

Os impactos pessoais e individuais negativos causados aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação que, por negligência, desinformação, despreparo e comodismo não são identificados – e, conseqüentemente, não recebem um atendimento adequado são apontados, ainda que em número reduzido em diversas pesquisas nacionais, se comparado ao de outras áreas de atendimentos Educacionais Especializados. Dentre os inúmeros impactos podemos citar desajustes sociais, desenvolvimento de introspecção social, passividade, retrocesso intelectual, depressão, inconformismo, rebeldia, baixo rendimento escolar, desistência dos estudos (OUROFINO & FLEITH, 2005), (SABATELLA, 2005), (SCHULER, 2003), (DELOU, 2001), (DELOU 2007) (ALENCAR, 2007) (ALENCAR & VIRGOLIM, 2001) e outros tantos.

Um gestor educacional sem conhecimento de causa diria - diante do número de publicações, das ações concretas existentes e do número de pesquisadores (e professores) envolvidos com essa problemática - que estes danos sociais atingem poucos alunos e não afetam o ambiente escolar de forma significativa, além de corroborar com a falácia de que a criança superdotada é capaz de aprender tudo sozinha, além de outros mitos deste tipo, assunto tratado nas pesquisas de Sabatella & Cupertino (2007), Delou (2007), Pérez (2003), Alencar & Fleith, (2001). Porém não é o que sabemos.

Mas, quais argumentos poderão justificar atenção e ações concretas em prol do atendimento a estes alunos, diante das correntes que afirmam existir tantos impedimentos, como os próprios mitos citados anteriormente?

Pensando numa forma de responder essa questão, procuramos determinar as perdas financeiras proporcionadas pela não identificação do superdotado, consultando, para isso, diferentes bancos de dados públicos no intuito de levantar números e valores para que se criasse uma referência, em valores monetários desse prejuízo. Esta estimativa será dividida em duas formas modestas de análise:

a) A primeira avaliará o que se deixou de ganhar por não promover a identificação destes alunos. Vale frisar que o aluno só está sendo identificado, ainda não levamos em consideração seu atendimento, mas simulamos alguns gastos, superficiais, com o provável atendimento dos mesmos.

b) A segunda avaliará as perdas que já acontecem por ainda não atendermos adequadamente um aluno com Alta Habilidade/Superdotação, medidas a partir do número de reprovados e evadidos. Essa projeção é uma estimativa particular que parte das próprias características comportamentais dos dois principais grupos de superdotados (VIRGOLIM, 2010) (ESCRIBADO, 2003). Não pretendemos ser exatos e nem queremos parecer pessimista, precisamos primeiro de fortes indícios e bons álibis que sustentem uma estimativa inicial, mas acreditamos que o comportamento inquieto e peculiar, o autoconceito, a aversão pelas regras e pelos métodos tradicionalistas tornariam o aluno com Alta Habilidades/Superdotação criativo produtivo um forte candidato a não se enquadrar nos padrões ultrapassados e engessados de nossa estrutura educacional. Assim, de todo o universo de variantes de Altas Habilidades que Renzulli (1986) estima, foram retirados os 2% de alunos que facilmente se enquadrariam em comportamentos educacionais aceitáveis e pertencendo ao grupo de alunos de Altas Habilidades/Superdotação com perfil acadêmico que podem ser identificados por intermédio dos testes de Q.I (SABATELLA, 2005). Esse resultado converge para aproximadamente 18%. Ou seja, consideraremos que 18% dos alunos que foram reprovados e evadidos fazem parte de alunos que, caso fizessem algum tipo de identificação estariam dentro do grupo de superdotados.

Robertson (1991, apud RENZULLI & PARK, 2007), afirma que de 18% a 25 % dos jovens de ensino médio, que param de estudar, podem ser superdotados. Solorzano (1983, apud RENZULLI, 2007) e Seeley, (1984, apud OUROFINO & FLEITH, 2011) acreditam que esse valor pode ser de 18% ou de até 30%.

Em todos estes casos os estudos são relativamente muito velhos e referentes aos estudantes dos Estados Unidos. E representam uma população que não representa a geração atual, imersa em um ambiente de tecnologias e informações que circulam e se renovam com uma velocidade muito grande. No Brasil não existe nenhuma pesquisa que faz esse tipo de análise. Vale lembrar que no presente trabalho estamos considerando que neste porcentual estão também as reprovações, ou seja, é uma análise muito modesta, estimamos que o número real de alunos – com algum tipo de Alta Habilidade/Superdotação – que reprovam e/ou evadem se aproxima de 40% ou 45% do total geral de alunos que evadiram e/ou reprovaram. Seria necessário um estudo mais aprofundado e os resultados dele trariam números muito surpreendentes.

Além desses vários itens o que mais reacende a necessidade do debate é a aprovação da Lei 13.005, do dia 25 junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Somos um dos quatro países do mundo dispostos a gastar tanto com educação, porém de nada servirá tantos recursos se continuarmos excluindo os alunos com indicativos de Altas Habilidade/Superdotação de metas palpáveis de avaliação e acompanhamento.

A principal meta deste estudo é fazer a análise, sob uma perspectiva financeira, da não identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e também acender o debate a respeito de quais caminhos precisam ser tomados em prol da efetiva ação de atendimento aos alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Para tanto iremos quantificar as perdas que uma prefeitura sofre por não identificar seus alunos com Altas Habilidades/Superdotação e assim, avaliar o impacto, do que se perdeu, por não atendimento destes alunos e por fim propormos medidas que, em médio prazo, possam promover a mudança do atual cenário;

DESENVOLVIMENTO

Tabulação de dados públicos municipais de cinco cidades goianas - Anhanguera, Santa Terezinha de Goiás, Inhumas, Formosa e Goiânia – com população, respectivamente, de aproximadamente 1.000, 10.000, 50.000, 100.000 e 1.000.000 de habitantes, estimativa IBGE (2012), de forma que essa diversidade pudesse possibilitar comparações com outras cidades, inclusive de outros estados, servindo então de referência inicial.

Para cada uma destas cidades coletamos o número de alunos matriculados no ensino fundamental inicial e final, o valor anual do repasse FUNDEB por aluno segundo a categoria de ensino em 2013, a distorção série-idade, a taxa de reprovação, a taxa de evasão escolar, o número de alunos que nunca foram à escola.

As fontes consultadas foram o FNDE, IBGE e MEC-INEP – principais balizadores dos investimentos federais em educação – buscando informações dos anos de 2010, 2012 e 2013. Os dados foram emparelhados no intuito de associar os gastos com um provável atendimento aos alunos com indicativo de AH/SD e as conseqüências financeiras por não atendimento adequado a estes alunos.

Não consultamos os dados das prefeituras mencionadas nesta pesquisa, nem os seus respectivos portais de transparência, a tabulação de dados utilizou unicamente os dados disponíveis nestes sistemas de consulta, sendo assim qualquer diferença é proveniente de alimentação inadequada destas prefeituras nos sistemas de coleta de informação federal.

Vale frisar que nas análises que constam salários admitimos que todos os professores tinham somente o nível superior, trabalhavam 40 horas e recebiam R\$ 1.567,00 - Piso Nacional em 2013. Além disso, não levamos em consideração os descontos, os impostos pagos e/ou retidos pelo Município, as contribuições previdenciárias e etc.

Para que a análise realmente tivesse a função de orientação financeira para gestores – além de demonstrar para qualquer um que dela fizesse conhecida – procurou-se usar cidades que servissem de parâmetro. Neste sentido, foram selecionadas quatro cidades: Goiânia, Formosa, Inhumas, Santa Terezinha de Goiás e Anhanguera. Observa-se que todas são cidades do Estado de Goiás, com realidades sócio-econômicas distintas e com populações extremamente

discrepantes, assim outras cidades poderão olhar para si nestas quatro que são analisadas.

A análise procurou avaliar desde as estimativas da OMS, que considera que a população de superdotados está em torno de 3% (SABATELLA, 2005), até as considerações de Renzulli (Renzulli, 1986, tradução nossa) firmando que “de 15% a 20% das pessoas, de qualquer área da atividade humana, tem desempenho ou potencial de desempenho acima da média”.

Tabela 1 - Estimativa do número de alunos com indicativo de AH/SD na rede municipal de ensino da cidade de GOIÂNIA-GO, usando diferentes percentuais e o valor estimado que o município receberia, por ano e mês, caso acontecesse o atendimento.

POPULAÇÃO ¹	FUNDEB ²	Alunos - município ¹	Repasso AEE - FUNDEB ²
1.333.767	R\$ 308.264.116,42	86.275	R\$ 3.226,61
Prováveis índices de AH/SD ³	Número aproximado de alunos ³	FUNDEB/ANO a ser recebido ³	FUNDEB/MÊS a ser recebido ³
3%	2.588	R\$ 8.350.466,68	R\$ 695.872,22
5%	4.313	R\$ 13.916.368,93	R\$ 1.159.697,41
10%	8.627	R\$ 27.835.964,47	R\$ 2.319.663,71
15%	12.941	R\$ 41.755.560,01	R\$ 3.479.630,00
20%	17.255	R\$ 55.675.155,55	R\$ 4.639.596,30

Fonte: ¹IBGE-2012, ²FUNDEB-2013, ³ Estimativas próprias

Tabela 2 - Estimativa de investimento municipal, mínimo mensal, em pagamento de profissionais especializados (docentes e técnico administrativos), no atendimento de alunos com indicativos de AH/SD e o quanto isso representaria do montante repassado via FUNDEB para atendimento destes alunos - GOIÂNIA-GO.

Professores ¹ ²		Administrativo ²		Total	% do TOTAL
Quant.	Valor	Quant.	Valor	Valor	
129	R\$ 202.143,00	3	R\$ 2.820,00	R\$ 204.963,00	29,45%
215	R\$ 336.905,00	4	R\$ 3.760,00	R\$ 340.665,00	29,38%
431	R\$ 675.377,00	9	R\$ 8.460,00	R\$ 683.837,00	29,48%
647	R\$ 1.013.849,00	13	R\$ 12.220,00	R\$ 1.026.069,00	29,49%
862	R\$ 1.350.754,00	17	R\$ 15.980,00	R\$ 1.366.734,00	29,46%

Fonte: ¹MEC - 2013, ² Estimativa Particulares

As tabelas 1, 2 mostram que - na mais modesta perspectiva - o município de Goiânia poderia incrementar em mais de meio milhão de reais por mês sua receita de FUNDEB se criasse mecanismos eficientes de identificação e atendimento de alunos com AH/SD.

Para o atendimento destes poderiam ser contratados professores e funcionários administrativos (admitimos uma configuração mínima de atendimento educacional onde para cada 20 alunos haveria um professor, e para cada 40 professores, um funcionário administrativo extra) e ainda assim os gastos com esses profissionais não comprometeria mais que 30% dos recursos recebidos via FUNDEB

originados com a identificação e atendimento destes alunos, ou seja, haveria mais 70% de reserva para manutenção das atividades relacionadas ao atendimento dos alunos com AH/SD.

Na possibilidade mais ampla de atendimento, a cidade de Goiânia-GO receberia mais de 4,5 milhões de reais por mês para atendimento destes alunos e ainda assim os investimentos com a contratação de profissionais não representariam 30% dos repasses ao município.

Caso façam a aquisição de tablets, revistas e aplicativos virtuais além de equipamentos e materiais didáticos para uso destes alunos em atividades diferenciadas, a cidade levaria no máximo 6 meses, aproximadamente, pagando este investimento inicial, já considerando os gastos mensais com o quadro de pessoal. Tudo sem alterar a estrutura que ela já possui e administra.

Tabela 3 - Índices educacionais negativos de Goiânia-GO avaliando Ensino Fundamental, Inicial e final, apresentando valores relativos (%) e absolutos, sobre a população de estudantes do município

	Ensino Fundamental - inicial		Ensino Fundamental - final	
	Taxa	Número	Taxa	Número
Distorção série-idade ¹	3,5%	3.019	27,7%	23.898
Reprovação ¹	2,0%	1.725	4,4%	3.796
Evasão escolar ¹	0,6%	517	11,8%	10.180
Residentes, na faixa etária correspondente, que nunca foram à escola ²				1.311

Fonte: ¹INEP, ²IBGE

Partindo da análise da Tabela 3 obtém-se R\$ 51.066.940,40 em mau investimento (entendam que, neste trabalho, o que nomeamos como mau investimento é aquele que não promove a aprendizagem dos alunos e a atração de alunos que, independente, do motivo não estão em sala de aula, evadiram ou desistiram – pois mesmo gastando todo este volume de dinheiro não foi possível evitar as reprovações e a evasão de alunos além de não conseguir atrair alunos que nunca estudaram, no entanto a questão relevante para a análise não é esse valor global, mas o específico: quanto disso teria sido amenizado caso o aluno AH/SD fosse identificado e atendido adequadamente?

Como já foi explicitado na introdução, acreditamos que seria possível evitar a reprovação ou desistência do grupo de alunos com AH/SD. Assim, em torno de 18% de todos os alunos que desistiram ou reprovaram poderiam não mais compor o grupo de reprovados e desistentes caso esses alunos fossem recebessem

atendimentos especializado e assim R\$ 9.192.049,27 não teriam sido gastos de forma ineficiente.

Tabela 4 - Estimativa do número de alunos com indicativo de AH/SD na rede municipal de ensino da cidade de FORMOSA-GO, usando diferentes percentuais e o valor estimado que o município receberia, por ano e mês, caso acontecesse o atendimento.

POPULAÇÃO ¹	FUNDEB ²	Alunos - município ¹	Repasse AEE - FUNDEB ²
103.332	R\$ 42.837.193,89	12.740	R\$ 3.226,61
Prováveis índices de AH/SD ³	Número aproximado de alunos ³	FUNDEB/ANO a ser recebido ³	FUNDEB/MÊS a ser recebido ³
3%	382	R\$ 1.232.565,02	R\$ 102.713,75
5%	637	R\$ 2.055.350,57	R\$ 171.279,21
10%	1.274	R\$ 4.110.701,14	R\$ 342.558,43
15%	1.911	R\$ 6.166.051,71	R\$ 513.837,64
20%	2.548	R\$ 8.221.402,28	R\$ 685.116,86

Fonte: ¹IBGE-2012, ²FUNDEB-2013, ³ Estimativas próprias

Tabela 5 - Estimativa de investimento municipal, mínimo mensal, em pagamento de profissionais especializados (docentes e técnico administrativos), no atendimento de alunos com indicativos de AH/SD e o quanto isso representaria do montante repassado via FUNDEB para atendimento destes alunos - FORMOSA-GO,

Professores ^{1 2}		Administrativo		Total	% do TOTAL
Quant.	Valor	Quant.	Valor	Valor	
19	R\$ 29.773,00	0	R\$ 0,00	R\$ 29.773,00	28,99%
32	R\$ 50.144,00	1	R\$ 940,00	R\$ 51.084,00	29,82%
64	R\$ 100.288,00	1	R\$ 940,00	R\$ 101.228,00	29,55%
96	R\$ 150.432,00	2	R\$ 1.880,00	R\$ 152.312,00	29,64%
127	R\$ 199.009,00	3	R\$ 2.820,00	R\$ 201.829,00	29,46%

As tabelas 4 e 5 mostram que a cidade de Formosa - GO, se promovesse uma política eficiente de identificação dos alunos com AH/SD, poderia receber de R\$ 1,2 milhões de reais por ano até R\$ 8,2 milhões de reais por ano.

Tabela 6 - Índices educacionais negativos de Formosa-GO avaliando Ensino Fundamental, inicial e final, apresentando valores relativos (%) e absolutos, sobre a população de estudantes do município

	Ensino Fundamental - inicial		Ensino Fundamental - final	
	Taxa ¹	Número ²	Taxa ¹	Número ²
Distorção série idade ³	14,3%	1.821	23,1%	2.942
Reprovação ¹	6,6%	840	11,4%	1.452
Evasão escolar ¹	0,4%	50	0,9%	114
Residentes, na faixa etária correspondente, que nunca foram à escola ²				119

Fonte: ¹INEP, ²IBGE

A tabela 6 permite verificar que a cidade perdeu, em 2013, aproximadamente R\$ 7.360.843,70, que foram mau investidos, pois não conseguiu evitar as reprovações e a evasão, além de não ser capaz de atrair os alunos que nunca estudaram. Caso existisse um atendimento específico para os alunos com Altas

Habilidades/Superdotação, provavelmente R\$ 1.324.951,87 não teriam sido gastos sem o retorno mínimo esperado.

Tabela 7 - Estimativa do número de alunos com indicativo de AH/SD na rede municipal de ensino da cidade de INHUMAS-GO, usando diferentes percentuais e o valor estimado que o município receberia, por ano e mês, caso acontecesse o atendimento.

POPULAÇÃO ¹	FUNDEB ²	Alunos - município ¹	Repasse AEE - FUNDEB ²
48.903	R\$ 14.094.749,73	3.841	R\$ 3.226,61
Prováveis índices de AH/SD ³	Número aproximado de alunos ³	FUNDEB/ANO a ser recebido ³	FUNDEB/MÊS a ser recebido ³
3%	115	R\$ 3.710,60,15	R\$ 30.921,68
5%	192	R\$ 6.195,09,12	R\$ 51.625,76
10%	384	R\$ 12.390,18,24	R\$ 103.251,52
15%	576	R\$ 1.858.527,36	R\$ 154.877,28
20%	768	R\$ 2.478.036,48	R\$ 206.503,04

Fonte: ¹IBGE-2012, ²FUNDEB-2013, ³ Estimativas próprias

Tabela 8 - Estimativa de investimento municipal, mínimo mensal, em pagamento de profissionais especializados (docentes e técnico administrativos), no atendimento de alunos com indicativos de AH/SD e o quanto isso representaria do montante repassado via FUNDEB para atendimento destes alunos - INHUMAS-GO,

Professores ^{1 2}		Administrativo		Total	% do TOTAL
Quant.	Valor	Quant.	Valor	Valor	
6	R\$ 9.402,00	0	R\$ 0,00	R\$ 9.402,00	30,41%
10	R\$ 15.670,00	0	R\$ 0,00	R\$ 15.670,00	30,35%
19	R\$ 29.773,00	1	R\$ 940,00	R\$ 30.713,00	29,75%
29	R\$ 45.443,00	1	R\$ 940,00	R\$ 46.383,00	29,95%
38	R\$ 59.546,00	1	R\$ 940,00	R\$ 60.486,00	29,29%

Fonte: ¹MEC - 2013, ² Estimativa Particulares

As tabelas 7 e 8, do município de Inhumas, permitem verificar que, caso a cidade optasse por identificar e atender, com prioridade e responsabilidade, os alunos com identificação de AH/SD, receberia, em 2013, um acréscimo em sua receita para a educação no valor de até R\$ 2.719.225,83.

Tabela 9 - Índices educacionais negativos de Inhumas-GO avaliando Ensino Fundamental, Inicial e final, apresentando valores relativos (%) e absolutos, sobre a população de estudantes do município

	Ensino Fundamental - inicial		Ensino Fundamental - final	
	Taxa ¹	Número ²	Taxa ¹	Número ²
Distorção série idade ¹	9,5%	364	26,7%	1.025
Reprovação ¹	1,6%	61	4,1%	157
Evasão escolar ¹	0,5%	19	5,3%	203
Residentes, na faixa etária correspondente, que nunca foram à escola ²				20

Fonte: ¹INEP, ²IBGE

A cidade de Inhumas-GO, na Tabela 9, teve em 2013, um prejuízo de R\$ 1.336.355,70, com reprovações e evasões. Caso os jovens com AH/SD fossem

atendidos poderia haver uma economia de R\$ 240.544,03 no volume de recursos investidos.

Tabela 10 - Estimativa do número de alunos com indicativo de AH/SD na rede municipal de ensino da cidade de SANTA TEREZINHA DE GOIÁS-GO, usando diferentes percentuais e o valor estimado que o município receberia, por ano e mês, caso acontecesse o atendimento.

POPULAÇÃO ¹	FUNDEB ²	Alunos - município ¹	Repasse AEE - FUNDEB ²
10.044	R\$ 3.387.983,40	1.117	R\$ 3.226,61
Prováveis índices de AH/SD ³	Número aproximado de alunos ³	FUNDEB/ANO a ser recebido ³	FUNDEB/MÊS a ser recebido ³
3%	33	R\$ 106.478,13	R\$ 8.873,18
5%	55	R\$ 177.463,55	R\$ 14.788,63
10%	111	R\$ 358.153,71	R\$ 29.846,14
15%	167	R\$ 538.843,87	R\$ 44.903,66
20%	223	R\$ 719.534,03	R\$ 59.961,17

Fonte: ¹IBGE-2012, ²FUNDEB-2013, ³ Estimativas próprias

Tabela 11 - Estimativa de investimento municipal, mínimo mensal, em pagamento de profissionais especializados (docentes e técnico administrativos), no atendimento de alunos com indicativos de AH/SD e o quanto isso representaria do montante repassado via FUNDEB para atendimento destes alunos - SANTA TEREZINHA DE GOIÁS-GO,

Professores ^{1,2}		Administrativo		Total	% do TOTAL
Quant.	Valor	Quant.	Valor	Valor	
2	R\$ 3.134,00	0	R\$ 0,00	R\$ 3.134,00	35,32%
3	R\$ 4.701,00	0	R\$ 0,00	R\$ 4.701,00	31,79%
6	R\$ 9.402,00	0	R\$ 0,00	R\$ 9.402,00	31,50%
8	R\$ 12.536,00	0	R\$ 0,00	R\$ 12.536,00	27,92%
11	R\$ 17.237,00	1	R\$ 940,00	R\$ 18.177,00	30,31%

Fonte: ¹MEC - 2013, ² Estimativa Particulares

Caso o município de Santa Terezinha de Goiás tivesse implantado algum programa eficiente de atendimento aos alunos identificados com AH/SD, poderia ter captado e aplicado, R\$ 759.947,35 em Educação no município.

Tabela 12 - Índices educacionais negativos de Santa Terezinha de Goiás-GO avaliando Ensino Fundamental, Inicial e final, apresentando valores relativos (%) e absolutos, sobre a população de estudantes do município

	Ensino Fundamental - inicial		Ensino Fundamental - final	
	Taxa ¹	Número ²	Taxa ¹	Número ²
Distorção série idade ¹	13,1%	146	14,1%	157
Reprovação ¹	0,6%	6	1,0%	11
Evasão escolar ¹	0,7%	7	2,6%	29
Residentes, na faixa etária correspondente, que nunca foram à escola ²				15

Fonte: ¹INEP, ²IBGE

Em Santa Terezinha de Goiás-GO o município perdeu, em 2013, por não conseguir evitar a reprovação e a evasão escolar, além de não atrair os alunos que

nunca estudaram, R\$ 195.613,40. Se os investimentos tivessem sido aplicados poderia ter se evitado a perda de R\$ 35.210,41.

Tabela 13 - Estimativa do número de alunos com indicativo de AH/SD na rede municipal de ensino da cidade de ANHANGUERA-GO, usando diferentes percentuais e o valor estimado que o município receberia, por ano e mês, caso acontecesse o atendimento.

Município	FUNDEB 2012	Alunos - município 2012	Repasso AEE - FUNDEB
1.039	R\$ 315.391,65	96	R\$ 3.226,61
Prováveis índices de AH/SD ¹	Número aproximado de alunos ²	FUNDEB/ANO a ser recebido ³	FUNDEB/MÊS a ser recebido ³
3%	2	R\$ 6.453,22	R\$ 537,77
5%	4	R\$ 12.906,44	R\$ 1.075,54
10%	9	R\$ 29.039,49	R\$ 2.419,96
15%	14	R\$ 45.172,54	R\$ 3.764,38
20%	19	R\$ 61.305,59	R\$ 5.108,80

Fonte: ¹IBGE-2012, ²FUNDEB-2013, ³ Estimativas próprias

Tabela 14 - Estimativa de investimento municipal, mínimo mensal, em pagamento de profissionais especializados (docentes e técnico administrativos), no atendimento de alunos com indicativos de AH/SD e o quanto isso representaria do montante repassado via FUNDEB para atendimento destes alunos - ANHANGUERA-GO,

Professores ^{1 2}		Administrativo		Total	% do TOTAL
Quant.	Valor	Quant.	Valor	Valor	
1	R\$ 1.567,00	0	R\$ 0,00	1.567	291,39%
1	R\$ 1.567,00	0	R\$ 0,00	1.567	145,69%
1	R\$ 1.567,00	0	R\$ 0,00	1.567	64,75%
1	R\$ 1.567,00	0	R\$ 0,00	1.567	41,63%
1	R\$ 1.567,00	0	R\$ 0,00	1.567	30,67%

Fonte: ¹MEC - 2013, ² Estimativa Particulares

Tabela 15 - Índices educacionais negativos de Anhanguera-GO avaliando Ensino Fundamental, inicial e final, apresentando valores relativos (%) e absolutos, sobre a população de estudantes do município

	Ensino Fundamental - inicial		Ensino Fundamental - final	
	Taxa ¹	Número ²	Taxa ¹	Número ²
Distorção série idade ³	8,1%	7	0,0%	0
Reprovação ³	1,3%	1	0,0%	0
Evasão escolar ³	0,0%	0	0,0%	0
Residentes, na faixa etária correspondente, que nunca foram à escola ²				0

Fonte: ¹INEP, ²IBGE

O município de Anhanguera-GO, contabilizou um prejuízo de R\$ 2.688,84 devido uma única reprovação e poderia ter um acréscimo de receita para educação, em 2013, de R\$ 61.950,91, caso promovesse a identificação e o atendimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

De todas as análises apresentadas a única que se mostra, em partes, inviabilizada é na cidade de Araguaia – GO. Isso por que o município tem uma

população muito pequena, portanto teria um número extremamente reduzido de estudantes que possivelmente apresentariam indicativos de AH/SD e isso tornaria muito oneroso a manutenção de um atendimento específico, mas algumas medidas poderiam contornar as dificuldades (desde o auxílio financeiro dos Governos Estadual e Federal, ou medidas alternativas de atendimento).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais dados e dos fatos que eles representam não há muito a acrescentar, eles falam por si, fica claro o positivo impacto que aconteceria se fosse promovida essa identificação maciça de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Sendo assim, o que faremos nos próximos parágrafos é oferecer apontamentos e subsídios para os debates que devem acontecer nos núcleos que estudam e atendem esses alunos.

A essência do estudo não visa a identificação indiscriminada de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, mesmo porque existe uma forte resistência dos educadores (por despreparo, por preconceitos, por acomodação), mas de forma orientada e assistida. Neste caso os NAAHS passariam a desempenhar um papel que ainda não lhes cabe: servir de ponto de divergência, e assim, partindo deles a iniciativa e ir aos municípios em busca destas identificações, treinamentos (cursos, palestras, oficinas e etc) e não a convergência como é hoje, onde eles precisam ser convidados para entrar nas escolas.

Ainda que essa busca inicial pela identificação pareça gerar mais problemas para o superdotado, adiantamos que o que está se propondo é criar uma estrutura para que se possa promover o atendimento, pois é impossível para um município oferecer aos seus professores cursos, palestras, licenças para aperfeiçoamento se não existir recursos financeiros que sustentem essas atividades de qualificação, ou seja, identificar é inevitavelmente o primeiro passo – auxiliado fundamentalmente pelos NAAHS, que podem oferecer simultaneamente cursos aos professores e atendimento aos alunos.

Assim, haverá um tempo de assentamento, tempo em que os professores irão se qualificar para atender estes alunos, neste caso o NAAHS e/ou universidades e/ou empresas de consultoria educacional com qualificação irão executar essa etapa e por fim o atendimento aos alunos, aqui o NAAHS deverá novamente estar presente, acompanhando a execução e principalmente promovendo a pesquisa e a disseminação das experiências que acontecerão nestes municípios que estão recebendo orientação e acompanhamento.

Outro fator que garante a importância desse trabalho de identificação são os dados sobre esse número de alunos que ainda é pífio em nosso país. Não sabemos quem são, quantos são, onde estão, como se distribuem nas classes sociais, quais

habilidades possuem, quais sonhos têm, quais obstáculos estão impedito-os de se desenvolverem...

São tantos os questionamentos sobre estes assuntos que por si só já justificariam essa procura específica.

E ainda que o tempo de preparação dos professores se alongue mais do que o esperado, eles alunos não sofrerão mais do que já sofrem dentro deste sistema educacional que reprime a criatividade, a inovação e a pró-atividade. O número de alunos que reprovam, evadem ou são infreqüentes é grande e dentro dele estão alguns alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que possuem argumentos que justificam esse comportamento.

Segundo Oliveira & Barbosa (2011), o *bullying* que esses jovens identificados sofrem não difere do *bullying* que seus demais colegas também sofrem, além de serem mais conscientes de seus direitos eles conseguem buscar ajuda para evitar que os maus tratos se agravem, ou seja, acreditamos que a maior violência contra o AH/SD não é a dor de ser olhado como um diferente, sabendo que é, mas sofrer por ser tratado diferente (pois os seus iguais sabem que ele é), se sentindo diferentes, mas todos (principalmente os professores) dizendo e o tratando como se fosse igual.

Se as medidas de identificação e atendimento se intensificassem teríamos dois grandes resultados imediatos: primeiro, pode-se conseguir aumentar a verba destinada à educação se estes alunos forem identificados;

Segundo, esses alunos, se atendidos adequadamente, irão se sentir valorizados, compreenderão o porquê são e se sentem diferentes, teriam mais estímulos para estudar, saberiam por que estão numa sala de aula e, de imediato, diminuirão os índices de reprovação e evasão, do qual estatisticamente alguns fazem parte.

O abandono destes alunos gera um gasto social ainda incalculável, pois, ao limitar o estudo e atendimento adequado, estes alunos são obrigados a viver em condições de degradação cognitiva, exclusão social e violências físicas e psíquicas que o forçarão a deixar a escola, a exercer, em grande parte, subempregos, isso se não enveredarem para o crime e o uso de drogas. Neste sentido já aponto que as próximas pesquisas devam abordar justamente estas perdas sociais, pois é fundamental determinar o que realmente se perde quando não se investe em um aluno com AH/SD.

Verifica-se que não só as leis garantirão o atendimento aos cidadãos em idade escolar de possuírem atendimento adequado, sendo assim o que fazer?

Neste momento várias possibilidades podem ser apontadas: mudança no currículo das licenciaturas; maior número de congressos, conferências, encontros, cursos de capacitação, atualização; mais vagas nos cursos de mestrado e doutorado tratando especificamente deste assunto; possibilitar que mesmo distantes de centros urbanos, caso de cidades pequenas como Anhanguera-GO, pessoas capacitadas possam atender aos AH/SD. Porém, não é isso que se tem discutido.

Por fim, espero que os números apresentados sirvam de incentivo ao debate e às propostas de mudanças e que os gestores públicos (Prefeitos, Governadores, Secretários Municipais e Estaduais de Educação) compreendam que todos os esforços em prol do atendimento adequado aos alunos com Alta Habilidade/Superdotação são investimentos que melhorariam substancialmente diversos indicadores sociais relacionados à educação (IDEB, Prova Brasil, IDH, PISA) e indiretamente melhorar os índices de saúde, emprego, salário e entre outros.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALENCAR, E. M. L. S., Características Sócio-emocionais do superdotado: questões atuais, em: **Psicologia em Estudos**, Maringá, v.12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007; Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em: 04 de março de 2014;

ALENCAR, E. M. L. & VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado, em: ALENCAR, E.M.L.S. **Criatividade e educação dos superdotados** (p.174-205). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001;

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2001.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades / superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. Em: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>> Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores, 2007. p.25-39.

ESCRIBANO, M. C. L. **Análisis de las características y Necesidades de las familias con hijos Superdotados**: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar. Disponível em: < <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26461.pdf>> (Tese de Doutorado em Educação), Departamento De Psicología Evolutiva Y De La Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, **Portarias**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/4501-portaria-interministerial-n%C2%BA-4,-de-7-de-maio-de-2013>> Acessado em: 05 de maio de 2014;

INEP - INTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXIERA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessado em: 05 de maio de 2014;

INEP - INTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXIERA. **Senso Escolar 2012**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acessado em: 05 de maio de 2014.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Conjunto de dados**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>> Acessado em: 05 de maio de 2014;

OLIVEIRA, J. C., & BARBOSA, A. J. G. (2011) **Bullying entre estudantes com e sem características de Dotação e Talento**. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n4/14.pdf>> Acessado em: 01 de junho de 2014;

OUROFINO, V. T. A. T., & FLEITH, D. S. (2011). **A condição underachievement em superdotação**: Definição e características. *Psicologia Teoria e Prática*, V.13, n.3, p. 206-222. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2269/3189>>. Acessado em: março de 2014;

RENZULLI, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_three-ring_conception_of_giftedness.pdf>. Acessado em: abril de 2014;

RENZULLI, J. S. & PARK, S. (2007) **Gifted Dropouts: The Who end the Why**. Disponível em: <<http://gcq.sagepub.com/content/44/4/261.full.pdf>>. Acessado em: 10 de maio de 2014;

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpx, 2005;

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. **Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** In: FLEITH, Denise de Souza (org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores, 2007. p.67-80. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>> Acessado em: junho de 2013;

VIRGOLIM, A. M. R. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** Curitiba, Paraná: 2010. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/ConBrasd-A-CONTRIBUI%C3%87C2%A60-DOS-INSTRUMENTOS-DE-INVESTIGAC%C3%87C2%A60-DE-JOSEPH-RENZULLI-Angela-Virgolim.docx>>. Acessado em: 21 de junho de 2014;

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PAR EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Alexandra Pires do Prado Yari
alexandrapiresprado@gmail.com

Maria Verônica de Souza
verônica@uems.br

Regina Tereza Cestari de Oliveira
reginacestari@hotmail.com
Universidade Católica Dom Bosco

Agência de fomento: CNPq e FUNDECT/MS

Grupo de Trabalho 1- Política e Gestão da Educação Básica e Superior

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados preliminares de pesquisa que se propõe a analisar o processo de implementação das ações planejadas por municípios sul-mato-grossenses, a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) 2007-2010 e 2011-2014. Neste recorte, apresentar-se-á a produção científica na área da educação em teses e dissertações localizadas no banco de dados da Capes, período 2007 a 2014, quanto à materialidade dessa forma de planejamento em municípios brasileiros. Os resultados das pesquisas mostram a importância de trazer ao debate a nova forma de regulação entre a União e os governos subnacionais, bem como as peculiaridades regionais que influenciam na materialização de políticas governamentais.

Palavras-chave: planejamento educacional; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano de Ações Articuladas (PAR).

INTRODUÇÃO

Neste artigo objetiva-se apresentar um mapeamento da produção acadêmica, levantada até o momento, no âmbito da pesquisa em andamento na qual se propõe a analisar o processo de implementação das ações planejadas por municípios sul-mato-grossenses, a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) nos períodos de 2007 a 2014.

O foco no processo de implementação do PAR motiva-se pelo intento de buscar compreender como as políticas educacionais materializam-se no âmbito local, ou seja, a forma como os municípios brasileiros incorporam, planejam, dialogam, negociam e executam as políticas de caráter nacional e que fatores interferem/influenciam, internos e externos, na materialização dessa política desencadeada pelo MEC.

A pesquisa fundamenta-se no entendimento de que as políticas educacionais desdobram-se em planos, programas, projetos e quando postas em ação, são implementadas, ficando, então, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006). Sendo a avaliação um aspecto necessário, tendo em vista que tais políticas são custeadas com recursos da sociedade (VIEIRA, 2001).

Entende-se, também, conforme Fonseca (2009) que as metas fixadas em um Plano de Governo não se sustentam em sua trajetória temporal/espacial, tendo em vista a própria natureza do planejamento que traz em si a marca da incerteza e da flexibilidade, assim, os objetivos de um plano serão afetados por ocorrências conjunturais imprevisíveis, oriundos da economia e do mercado de trabalho externo e interno, de setores organizados da sociedade por meio de sua capacidade de reivindicação e de grupos sociais que agem junto ao Estado como formadores de opinião por força do seu poderio econômico e político e inclusive pela vontade política dos entes federados, localizados em regiões de marcante diferenças geográficas, socioeconômicas e culturais. E destaca-se que os governos subnacionais ainda podem apresentar uma visão patrimonialista da coisa pública. Assim, é necessário que se compreenda que “o planejamento é um processo que começa e termina no âmbito das relações de poder”, conforme argumenta Ianni (1977, p. 310).

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO GOVERNO LULA DA SILVA (2007-2010)

O desenvolvimento de uma política de regulação da educação básica, com foco no planejamento educacional se deu a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, lançado em 15 de março de 2007. O PDE tem como objetivo tornar a educação um compromisso de todos e apresenta em sua base um conjunto de ações, algumas já existentes e outras novas (SAVIANI, 2009), sendo gestado e executado pelo Ministério da Educação (MEC) e com implicações diretas sobre os municípios brasileiros que ao assinarem o Termo de Adesão ao plano receberiam auxílio técnico e financeiro do MEC.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o plano “oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil” e a razão que o move é a de “enfrentar a desigualdade de oportunidades educacionais no território nacional” (BRASIL, 2007b, p. 6).

O PDE foi oficializado em 24 de abril de 2007 por meio do Decreto nº 6.094/2007. O decreto dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE, que segundo o MEC, “[...] agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem” (BRASIL, 2007b, p. 24).

A adesão do Município, Estados ou Distrito Federal ao Compromisso é realizada de maneira voluntária, sendo que esta adesão implica responsabilidade do ente federado em promover a qualidade da educação básica em sua esfera de competência, que será expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Após a adesão, o Município, Estado ou Distrito Federal receberiam apoio da União mediante ações de assistência técnica ou financeira que privilegiariam a implementação das 28 diretrizes, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), orientadas a partir de quatro eixos de ação: I – gestão educacional; II – formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; III- recursos pedagógicos; IV- infraestrutura.

Desse modo, o Plano de Ações Articuladas (PAR), programa integrante do plano, constitui-se o eixo executor e descentralizador, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007a).

As quatro áreas de ação, ou as quatro grandes dimensões, são compostas por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos e esses indicadores são pontuados segundo descrição de critérios correspondentes a quatro níveis, 1 a 4. Se o indicador do município for pontuado com 1 e 2 isso implica afirmar que a situação configura-se

insuficiente ou crítica, com mais aspectos negativos do que positivos ou com a inexistência de aspectos positivos e, assim, serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com apoio técnico e/ou financeiro do MEC (BRASIL, 2008).

Salienta-se que a partir do momento em que o PDE foi divulgado pelo governo federal e o PAR foi elaborado e implementado em estados e municípios brasileiros, uma produção acadêmica foi desenvolvida, principalmente nos programas de pós-graduação em educação de universidades do país. A produção levantada até o momento, como recorte da pesquisa em desenvolvimento, será apresentada a seguir, em ordem cronológica.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

O levantamento das produções científicas relacionadas ao PDE e à implementação do PAR em municípios brasileiros, período 2007-2014, foi realizada por meio de consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio dos seguintes descritores: política educacional; planejamento educacional; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano de Ações Articuladas (PAR); gestão educacional.

A primeira pesquisa selecionada é a dissertação denominada “Plano de Ações Articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS” produzida por Andréia da Silva Mafassioli, defendida em 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS). A pesquisadora objetivou analisar a implementação do PAR cujo foco se deu na gestão da execução desse plano, abrangendo as relações institucionais e as práticas no sistema municipal de ensino de Gravataí, estado do Rio Grande do Sul (RS) com a União.

Mafassioli (2011) indica vigores e fragilidades nas relações institucionais na implementação do PAR no município de Gravataí, entre eles destacam-se como vigores: as oportunidades que se abrem aos municípios, por meio do reconhecimento como ente federado e a visão descentralizadora que acarreta esse reconhecimento, possibilitando inovações em diversas áreas (por exemplo, Bolsa Escola, hoje Bolsa Família, e orçamento participativo); o aumento no volume de recurso financeiro, podendo o recurso ser distribuído de forma mais justa já que o PAR se orienta pelo diagnóstico educacional de cada região; a tentativa de fortalecimento de instâncias participativas como Grêmios Estudantil e Conselho Escolar; aumento do IDEB; a percepção de que a escola está mais viva e aberta à comunidade; e a possibilidade de uma relação mais próxima entre o MEC e as redes públicas de ensino.

Quanto aos aspectos que geram fragilidades na relação interinstitucional, **destaca:** dependência financeira ou escassez de recursos que gera dificuldade na formulação e implementação de programas governamentais por parte dos municípios, fazendo com que eles mantenham dependência dos outros níveis de governo o que fragiliza a relação descentralizada; cada ator governamental deveria realizar as atribuições de sua competência no que determina o PAR, mas os municípios têm dificuldade para dar a contrapartida exigida pelo plano; apesar do aumento no volume de recurso financeiro ele ainda é escasso; falta de atuação do Comitê de acompanhamento do PAR na implementação das ações o que pode trazer prejuízos ao bom funcionamento do plano; conhecimento do PAR mais especificamente pelos atores sociais diretamente envolvidos e desconhecimento por parte da comunidade escolar; dificuldade quanto ao trâmite de recurso financeiro; falta de funcionários da Secretaria para acompanhar e assessorar as escolas; atraso do MEC na liberação de recursos e programas; e o fato de ainda existirem programas não concluídos.

Outro trabalho selecionado é a tese de Patrícia Souza Marchand “Implementação do Plano de Metas Todos Pela Educação no Rio Grande do Sul: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas – 2007 a 2011”, defendida em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS). Marchand (2012) objetivou

compreender o processo de regulação da relação entre os entes União e um município do estado do Rio Grande do Sul, Cerro Largo.

A autora analisa que há um processo peculiar ocorrendo na articulação dos entes federados brasileiros a partir do PAR, processo que supõe regulação das ações entre tais entes, padronização das ações, cumprimento das ações planejadas, para que a educação básica atinja o IDEB de seis pontos até 2020.

Segundo Marchand (2012), a regulação estabelecida pelo PAR dividiu-se em três categorias: regulação dos processos político-administrativos, que compreende as ações que se referem ao processo de gestão e de planejamento da educação; regulação pedagógica, que abrange as ações que devem ser realizadas no âmbito pedagógico; e regulação normativa, que concerne às exigências de elaboração ou reformulação de leis, decretos, portarias e planos.

A pesquisadora destaca que no município analisado há maior incidência de ações inseridas na regulação pedagógica e normativa em virtude da necessidade de (re)formulações de processos avaliativos, de projetos pedagógicos, de plano municipal de educação e de planos de carreira, ou ainda, da necessidade de formação inicial e continuada de profissionais da educação, de reformas e construções de prédios e instalações escolares.

O que fica evidente, segundo Marchand (2012), é que o PAR constitui-se um modelo de regulação, ou seja, que apresenta regras e objetivos a serem alcançados, e a dificuldade de compreensão de que a consecução das ações requer a convergência de ações de atores locais acaba por vezes dificultando a execução das ações planejadas, pois a União estabeleceu uma nova forma de regulação entre os entes federados, cabendo ao governo subnacional realizar a ação que lhe compete.

Ainda, encontrou-se a pesquisa realizada por Suely Alves Bahia, “A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do plano de ações articuladas”, dissertação defendida em 2012, na Universidade Federal da Bahia (BA).

Bahia (2012) assinala que os resultados da pesquisa evidenciam, por um lado, que o processo de elaboração e implementação do plano no contexto local, encontrou limitações, dada a falta de condições técnicas e financeiras dos municípios para implementar as ações de sua responsabilidade no plano; a insuficiência de controle e acompanhamento da política, dificuldade de articular as políticas redistributivas da União com as políticas municipais, ausência de um diálogo entre as esferas e conseqüentemente dificuldade de colaboração entre as instâncias governamentais no processo de descentralização das ações da União. Por outro lado, os resultados revelam que o PAR tem promovido uma nova forma de distribuição das ações supletivas da União.

Na sequência, a pesquisa selecionada é a dissertação de Ananda Grinkraut intitulada “Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”, defendida em 2012, na Universidade Estadual de Campinas (SP).

Grinkraut (2012) teve como objetivo analisar as relações intergovernamentais, particularmente entre a União e os municípios na gestão local da política educacional, identificando os conflitos, interesses e demandas sociais que permeiam o processo de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação. A análise teve como base dois municípios, um “prioritário” e um “não prioritário”, conforme classificação do MEC.

Segundo a pesquisadora, a análise se deu a partir de três eixos: as implicações da elaboração e do monitoramento do PAR e constituição do respectivo Comitê na gestão e planejamento municipal; os usos do IDEB e suas implicações na gestão municipal da educação; e o lugar do município como espaço privilegiado na política educacional brasileira.

Grinkraut (2012) constatou que as dinâmicas introduzidas pelo PDE, no âmbito do planejamento e da participação social, pouco interferiram na gestão local da educação,

entretanto, a gestão local continua sendo intensamente influenciada pelos mecanismos de avaliação externa, mesmo que se considerem as alterações realizadas em seu formato e uso dos resultados pelo governo federal. Segundo a pesquisadora, apesar de alguns avanços, a dinâmica proposta pelo PDE tem, de maneira geral, tratado os conflitos presentes nas relações interinstitucionais como se fossem decorrentes de problemas técnicos, desconsiderando os embates que historicamente têm se consolidado o formato do federalismo brasileiro e da oferta educacional. Tem-se, assim, encoberto alguns problemas e conflitos vivenciados pelos municípios na gestão da política educacional local.

Entretanto, a pesquisadora observa como aspecto positivo a municipalização, pois o governo federal busca oferecer melhores condições para que os municípios possam realizar suas atribuições de forma mais favorável, acreditando-se que “o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos devidos cuidados” (BRASIL, 2007b, p. 22).

A autora reconhece as fragilidades municipais e afirma que os mecanismos disponibilizados pelo MEC não dão conta de proporcionar o diálogo e ações conjuntas no âmbito do território municipal, reiterando a necessidade de inserir na discussão o papel dos estados na oferta da educação básica.

Destaca, também, como fatores positivos, entre outros, a alteração nos critérios de distribuição dos recursos da assistência voluntária federal, priorizando os municípios com situação de maior “vulnerabilidade educacional” conforme mensurado por meio do IDEB; a preocupação com a educação nacional, situando a atuação da União como relevante para a superação dos problemas da educação básica, particularmente na reversão das desigualdades educacionais; e a proposta de enlace entre território e educação, tendo os municípios como locus privilegiados para a atuação das várias esferas governamentais.

A próxima pesquisa foi realizada por Vera de Fátima Paula Antunes na dissertação cujo título é “A utilização dos resultados da Avaliação Institucional Externada Educação Básica”. A dissertação foi defendida em 2012, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Segundo a pesquisadora, o objetivo geral do trabalho foi o de analisar como os gestores dos municípios de Campo Grande e Coxim, em Mato Grosso do Sul, utilizaram os resultados da avaliação externa que foi motivada no momento da assinatura do Termo de Adesão ao Compromisso.

Os resultados obtidos na pesquisa indicam que o PAR motivou a implementação de ações que visavam informar a comunidade sobre os resultados da avaliação externa, propuseram, também, ações voltadas para a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos, como exames simulados e preparação dos professores, segundo a metodologia da Prova Brasil. Esses resultados indicam que houve intensificação da responsabilização da escola pelos resultados, reprodução dos instrumentos nacionais de avaliação em larga escala e que os resultados obtidos não têm sido utilizados com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino para além dos resultados de desempenho dos alunos.

O trabalho seguinte foi desenvolvido por Severino Vilar de Albuquerque na tese “Formação Continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas”, defendida em 2013, na Universidade de Brasília (DF). Segundo Albuquerque (2013), o objetivo da pesquisa foi o de analisar, no entendimento de professores e gestores escolares, as contribuições da formação continuada para a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas de educação básica do estado do Maranhão (MA). Para tanto, analisa o processo de formação continuada de professores, desenvolvido em três redes públicas municipais de ensino, durante o período de implementação do PAR (2007-2011).

Albuquerque (2013) discute sobre como seu deu a implantação e implementação das ações definidas para a formação continuada em três municípios: Santa Inês, São Luiz e Caxias, estado do Maranhão (MA). O pesquisador destaca que não houve participação da

comunidade escolar na elaboração das ações o que gerou conflitos, resistências e tensões no momento da implementação entre os professores que não se sentiram sujeitos do processo de formação. Fato que contraria importante princípio do Plano de Metas/PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR dos municípios.

Segundo o pesquisador, apesar de todos os entraves que se colocaram na efetivação das ações do PAR na esfera dos sistemas de ensino por ele pesquisados e no ambiente institucional da escola, os atores sociais presentes nesses espaços estão dispostos a participar e se engajar na tarefa de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica desde que as políticas educacionais levem em conta o espaço/tempo em que os sujeitos concretos realizam sua prática.

Ainda no ano de 2013, destaca-se a pesquisa realizada por Carmen Lígia Caldas, a dissertação tem como título “Plano de Ações Articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: O Processo de Implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)”, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A autora destaca o objetivo da pesquisa como sendo o de analisar o processo de implantação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, criação motivada a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR), período 2007 a 2010.

Caldas (2013) aponta como resultados da pesquisa que a criação dos Conselhos Escolares nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS constituiu-se em atendimento a um dos Indicadores do Plano de Ações Articuladas (PAR), evidenciando, assim, a indução do governo central, por meio do MEC, como um dos instrumentos que objetivam a materialização da gestão democrática nas escolas brasileiras.

No mesmo ano, a dissertação de Maria Edinalva do Nascimento, intitulada O Papel do Conselho Municipal de Educação no Processo de Elaboração e Implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) - 2007-2010, defendida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) objetiva analisar o papel do Conselho Municipal de Educação (CME) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), no processo de elaboração e de implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR), no período de 2007 a 2010.

Os resultados da pesquisa mostraram que o CME integrou a equipe técnica para elaboração do PAR do município, por intermédio de um representante, porém, não houve repasse de informações, debates ou interlocução com essa equipe e concluiu que o CME desempenhou um papel “técnico normativo”, não articulando as atribuições de acompanhamento e de participação social desse processo.

Após está exposição pode-se destacar que alguns dos trabalhos aqui apresentados retratam a dificuldade no estabelecimento de diálogo entre os entes federados, a fragilidade de alguns municípios, assim como ações não realizadas e falta de envolvimento dos entes no Compromisso para que a política educacional brasileira seja efetivada. O que traz ao debate, conforme Mendes e Gemaque (2011) o não cumprimento dos papéis definidos para cada ente federado pela Constituição Federal de 1988, bem como da ingerência de uns sobre outros. Os autores destacam que as políticas são elaboradas em âmbito federal e implementadas/executadas em âmbito local por estados e municípios, entretanto, não é realizada uma avaliação prévia de condições infraestruturais (e muitas vezes também sociais, culturais e políticas) necessárias para essa responsabilização/execução.

Torna-se evidente, também, que apesar de a organização político-territorial proposta na Constituição Federal de 1988 alinhar-se ao modelo de federalismo cooperativo, pois pressupõe organização conjunta dos Estados e municípios brasileiros na proposição e gestão de políticas, guarda estreita relação com o federalismo fiscal, visto que há grande dependência desses entes federados dos recursos provenientes do governo central via transferências governamentais (ARRETCHE, 2002).

Outros trabalhos retratam a nova forma de regulação que o PAR, por meio do MEC, impõe aos municípios e até mesmo a indução do governo federal no desenvolvimento das políticas educacionais sob-responsabilidade desse ente federado o que segundo Camini (2009, p. 1) “pode ser entendida ao mesmo tempo como ingerência do poder central com permissão de permeabilidade das instâncias inferiores, redução da autonomia dos entes federados, assim como trabalho colaborativo, com maior apoio da União aos municípios e estados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se, a partir do exposto nas pesquisas, a importância de trazer ao debate a nova forma de regulação entre a União e os governos subnacionais bem como as peculiaridades regionais que influenciam na materialização de políticas governamentais. Assim, não se poderá perder de vista o regime de colaboração entre os entes federados, pois o federalismo traz consigo a necessidade da relação de interdependência, pois essa forma de organização tem como pressuposto uma organização territorial e política que visa garantir, pela via democrática, a repartição de responsabilidades governamentais, ao mesmo tempo em que assegura a integridade do Estado nacional frente às inúmeras disputas e desigualdades regionais, sendo a organização federativa do Brasil marcada pela tensão permanente entre igualdade/desigualdade de poder político e econômico, de oportunidades, de capacidade fiscal e técnica (ARAÚJO, 2010).

Dessa forma, no contexto atual no Brasil, a colaboração entre os entes federados com seus entraves históricos, agrava-se pela falta de clareza e regulamentação do regime de colaboração, haja vista o que determina o artigo 23 da CF de 1988 em seu Parágrafo Único, ao afirmar que “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados” (BRASIL, 1988). Para Araújo (2010) enquanto tais normas não são fixadas, o que se tem diante desse cenário é a formação de “minipactos” entre os entes federados, estes se firmaram na tentativa de amenizar a assimetria e o caráter predatório e competitivo da federação brasileira erigida a partir da CF/88.

Segundo a autora, ações recentes do governo federal, como PDE e PAR, têm se caracterizado como minipactos que são firmados entre os entes federados sob a coordenação da União, na intenção de induzir políticas – erroneamente traduzidas no discurso governamental como colaboração (ARAÚJO, 2010). Assim, esses minipactos acabam por não incidir sobre a questão histórica e nevrálgica da organização da educação nacional, a não realização de uma reforma tributária, a qual elimine as desigualdades regionais; e a regulamentação do regime de colaboração. Essas duas medidas alterariam o federalismo brasileiro, tanto do ponto de vista fiscal quanto do ponto de vista jurídico-político.

Segundo Mendes e Gemaque (2011), o PAR pode não estar atuando como fator que possibilitará a efetivação do regime de colaboração em matéria educacional no Brasil, como se propõe a fazer, pois tal regime envolve muito mais que mera coordenação por parte da União (ente federado com maior capacidade financeira) com Estados e municípios que atuam como entes coordenados e fiscalizados, esforçando-se para atingir metas pré-estabelecidas.

Com base na problemática que se discorreu ao longo desta explanação, por meio das pesquisas levantadas, torna-se importante destacar, segundo Fonseca (2009), que o PDE/PAR traz uma mudança importante de gestão e do planejamento educacional ao buscar integrar os programas educacionais, resgatar o vínculo entre os níveis de ensino, fortalecer o regime colaborativo, a gestão compartilhada, intentando uma organização sistêmica, que é um dos seus seis pilares, por meio de um “arcabouço jurídico”.

Assim, na mesma direção, acrescenta-se, segundo Camini (2009, p. 14), o PDE/PAR como uma política educacional planejada em âmbito nacional considerada “uma possibilidade de colocar em debate a responsabilidade do Estado na indução de políticas públicas hoje no Brasil” para a melhoria da qualidade da educação básica em todo território nacional, tendo como singularidade na proposta do MEC o foco na qualidade da educação brasileira (SAVIANI, 2009).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. V. **Formação de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2013.
- ANTUNES, V. de F. P. **A utilização dos resultados da Avaliação Institucional Externa da Educação Básica no Âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-mato-grossenses (2007-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2012.
- ARAÚJO, G. C. Constituição, Federação e Propostas para o Novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas da organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set., Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 dez. 2014.
- ARRETCHE, M. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma dos programas sociais. **Dados**, v. 45, n. 3, p. 431-457, Rio de Janeiro, 2002.
- BAHIA. S. A.. **A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado, 1988.
- _____. Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 25 fev. 2012.
- _____. **PDE**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.
- _____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**: instrumento de campo. Brasília: MEC, 2008.
- CALDAS, C. L.. **Plano de Ações Articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2013.
- CAMINI, L.. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009.
- FONSECA, M.. Planejamento Educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas governamentais e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Orgs). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro: 2013.
- GRINKRAUT, A. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

- IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Moderna S.A., 1971.
- MAFASSIOLI, A. da S.. **Plano de Ações Articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2011.
- MARCHAND, P. S.. **Implementação do Plano de Metas Todos Pela Educação no Rio Grande do Sul: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas – 2007 a 2011**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2012.
- MENDES, D. C. de B. M.; GEMAQUE, R. M. Oliveira G.. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. **Roteiro**, v. 36, n. 2, p. 293-308, jul./dez., Joaçaba, 2011.
- NASCIMENTO, M. E. **O Papel do Conselho Municipal de Educação no Processo de Elaboração e Implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) - 2007-2010**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2013.
- SAVIANI, D.. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., Porto Alegre, 2006.
- VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 9-29, nov., 2001.

A ORIGEM DO TRANSPORTE ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ENTRE OS SÉCULOS XIX e XXI: UMA CONQUISTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

GT: Política e Gestão da Educação Básica e Superior

Andreia Couto Ribeiro, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é coordenadora-geral de Articulação e Contratos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
andreia.ribeiro@fnde.gov.br

Wellington Ferreira de Jesus, doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), Distrito Federal, Brasil.
wellington.jesus@catolica.edu.br

RESUMO

O presente artigo constitui-se em um estudo exploratório baseado em análise documental dos textos constitucionais brasileiros e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e outros documentos regulatórios, objetivando fornecer informações para compreensão do processo de implantação do investimento público federal para os programas de transporte escolar, mantidos pela União para atendimento a educação básica. A análise das informações coletadas, a partir de documentos de 1824, permitiu verificar a origem e preservação da ação de transporte escolar na agenda política brasileira.

Palavras chave: Legislação federal. Políticas públicas. Transporte escolar.

Introdução

Nas últimas cinco décadas evidenciaram-se um conjunto de transformações de ordem social, política e econômica, sobretudo no campo da cidadania que, entre outros aspectos provocarão mudanças significativas nos rumos dos direitos dos cidadãos brasileiros, em especial os que se referem à educação. Essas transformações resultam de um contexto de arena política e de interesses da sociedade, além dos diversos atores envolvidos, que podem ser observadas em nosso projeto político de desenvolvimento educacional, inserido nas Constituições, Leis e Planos ordenados no Brasil.

Teixeira (1956) destacou que nossa sociedade vive em permanente transformação, que a velocidade das mudanças e o crescimento da complexidade social, influenciam de forma direta na diminuição da integração do homem em sua cultura, indicando que a ampliação da educação escolar é uma fonte de domínio para essa razão.

É nesse contexto de transformação, que as legislações brasileiras refletem os interesses das arenas políticas do País, bem como as aspirações dos grupos sociais que se digladiam para defender suas pretensões. Consideram os aspectos econômicos, federativos e sociais que envolvem as mudanças que ocorreram e ocorrem no Brasil, como os momentos autoritários e os de restauração do Estado democrático de direito. Não sendo diferente para implantação da política pública brasileira de transporte escolar, que necessita cumprir os preceitos legais que disciplinam e regem a Nação.

Uma política pública educacional, como a oferta de transporte escolar, abarcando planejamento, financiamento e gestão para benefício de estudantes em condições de vulnerabilidade é dependente de determinação legal e contínua, manifestada ao longo do tempo, em nossas Constituições, Leis de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional de Educação.

É nesse contexto que o presente artigo é apresentado como o resultado de pesquisa junto à base das Constituições Brasileiras de 1824 a 1988, consulta das Leis Ordinárias relacionadas à educação, no período de 1961 a 2013 e verificação de decretos e levantamento bibliográfico sobre o tema. Trata-se de uma síntese, objetivando discutir o contexto legal e político em que se constituiu e se desenvolveu a ideia de transporte escolar, até se consolidar em um Programa, uma Política Pública.

As Constituições e a política de transporte escolar para a educação básica no Brasil

Ao longo da história brasileira verifica-se a promulgação de cinco e a outorga de duas Constituições¹, vigentes a partir de 1824 até os dias de hoje, que tiveram como características mudanças de regras políticas, estruturas descontínuas, sem uma preocupação sistêmica de manutenção de diretrizes e estratégias. No campo da educação, constata-se relativa ausência no que tange ao detalhamento da temática do transporte escolar, com importantes definições de gestão e financiamento, aparecendo e desaparecendo ao longo do período, somente se consolidando em 1988, com a última Constituição Federal vigente.

Essa falta de preocupação em consolidar estruturas necessárias ao desenvolvimento organizacional da sociedade foi destacada por Holanda (1936), que alertava para a existência de uma omissão histórica e de uma excessiva burocratização, entendidas como uma herança da colonização lusitana. Em uma de suas categorizações, o “semeador” que joga sementes ao vento, caracteriza o indivíduo formador da sociedade brasileira.

Nesse contexto, o direito a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos e a definição do ensino de ciências, letras e artes em colégios e universidades (Incisos XXXII e XXXIII do Art. 179 – CI/1824) foram as únicas inserções do tema educacional, na primeira Constituição Política do Império do Brasil (CI/1824), elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824 (BRASIL, 1824).

Apesar do interesse pela educação observado no período monárquico, até a Proclamação da República, em 1889, não se identifica ações concretas para a criação de um sistema educacional brasileiro. Destacam-se nesse período algumas ações importantes, contudo isoladas, como a promoção de uma das primeiras políticas de descentralização, com o direito de legislar sobre a instrução pública dada às províncias em 1834, o surgimento da primeira Escola Normal, em Niterói/RJ, no ano de 1835 e a criação do Colégio Pedro II, em 1837.

A história das instituições escolares esboçada em períodos por Saviani (2008) evidencia essa situação, destacando que no período de 1827-1890, houve as primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes de organização educacional.

A programação da República Federativa em 1889 inicia mais um ciclo de mudanças, destacado por Saviani (2008), o período de 1890-1931, foi marcado pela criação das escolas primárias impulsionada pelo iluminismo republicano. Esse ciclo de mudanças ocorreu dentro de limites históricos de um projeto de oligarquias agrário exportadora, já que

¹ A Constituição de 1967 recebeu em 1969, nova redação conforme a Emenda Constitucional nº 1, decretada pelos “Ministros militares no exercício da Presidência da República”. Há uma discussão entre alguns especialistas, em que pese ser formalmente uma emenda à constituição de 1967, se trata de uma nova Constituição de caráter outorgado.

não havia escola para todos, não era, portanto, um projeto nacional. O ensino leigo ministrado nos estabelecimentos públicos aparece nas metas da Primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1891. Outra instituição dessa Carta foi o sistema federativo de governo e, conseqüentemente a descentralização do Ensino, demarcando as competências do ensino para a União e os Estados e o Distrito Federal (Artigo 35, itens 3º e 4º).

Apesar do esforço, durante o período da Primeira República (1889 – 1930), a oportunidade de acesso e qualidade da educação ocorreu para poucos privilegiados, ficando a maior parte da população, formada apenas para o trabalho. Um crescimento mais acelerado da escolarização, com objetivo de reconstrução social, somente ocorre a partir da década de 1930, demarcada pela Revolução de 1930, o Golpe de Estado e o final da República Velha, quando emergiu de um ideário pedagógico renovador, marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932² e a regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias.

Foi em 1934, com a articulação dos Pioneiros de 1932, a primeira vez que as estratégias para a educação nacional surgem como diretriz estatal, em uma constituição brasileira, (Artigo 5º, Inciso XIV). A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (CF/1934) teve como premissa organizar um regime democrático, que assegurasse à nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico.

Essas transformações de fundo, que ocorreram nesse período de crescimento nacional foram um momento do nascimento de novas forças sociais, destacadas por Teixeira (1956), responsáveis por abrir caminho para os grandes rumos do nosso desenvolvimento como povo e nação.

Cabe evidenciar a vinculação de recursos em fundos para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos, com indicação de reserva especial para o ensino na zona rural, área de abrangência da política pública de transporte escolar (Art. 156 e parágrafo único – CF/1934), um dos principais destaques a essa Constituição, que trouxe um capítulo específico para tratar a educação (Capítulo II – Da Educação e da Cultura – Arts.148 a 158 – CF/1934).

Considerando os preceitos legais, o primeiro momento da história da origem de programas de transporte escolar no Brasil, possivelmente, aparece no texto constitucional de 1934, que traz a preocupação com a ação de transporte escolar na zona rural, prevendo a aplicação dos recursos dos fundos, em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito para *vilegiaturas*³ (Art. 157 § 2º - CF/1934).

Outra importante conquista para a educação, indicada na CF/1934 (Art 139), foi a obrigatoriedade das empresas manterem o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes, dando origem a ideia do futuro “Salário Educação”, uma das fontes de recursos para atendimento aos programas de transporte escolar.

Apesar da evidente conquista alcançada em 1934, a vinculação dos recursos e a previsão de auxílio aos estudantes com ações educacionais foram removidas em 1937, com a declaração de Estado de emergência no País, e a outorga da Constituição dos Estados Unidos

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido em 1932, por 26 intelectuais de diferentes posições ideológicas, entre os quais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço filho e Cecília Meireles. Tornou-se um marco inaugural do projeto de renovação educacional do Brasil, propondo a organização de um plano geral de educação, defendendo a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

³ *Vilegiatura* é um termo usado para indicar o retorno para sua casa no campo, de pessoa que passou uma temporada em uma grande cidade (Dicionário Online de Português).

do Brasil (CF/1937). O início de um processo de mudanças de base para a modernização do estado brasileiro ocorre nesse novo período autoritário, com Vargas no poder, com a garantia dos direitos trabalhistas, pela criação do Ministério e a consolidação das Leis do Trabalho. Nesse período do início dos anos quarenta até 1946, as reformas educacionais foram desencadeadas pelo poder central, por Leis Orgânicas concebidas pelo Ministério da Educação, claramente inspiradas nas constituições de regimes fascistas europeus (Vieira, 2007).

Foi uma época marcada por insatisfações contra a ditadura, agravado pela Segunda Guerra Mundial, levando a queda da ditadura do Estado Novo no final de 1945, condições que levam o país a novo momento de redemocratização (Vieira, 2007). Nessa conjuntura que a previsão de aplicação de recursos mínimos para a manutenção e desenvolvimento de ensino pela União, Estados, o Distrito Federal e os municípios, vinculados a renda de impostos, retorna na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (Arts. 166 a 175 – CF/1946).

O serviço de assistência educacional que assegurem as condições de eficiência escolar, por auxílio aos alunos necessitados também reaparece (Art. 172 – CF/1946). Todavia, não há especificação dessas ações, como exemplo da *vilegiatura* salientada na CF de 1934.

Nesses primeiros anos de redemocratização o campo da educação é orientado por várias propostas de mudanças do ensino, todavia essa reforma do sistema educacional brasileiro manteve o dualismo entre a educação das elites e das classes populares até a mudança histórica de estruturação, advinda com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4024/61) (Vieira, 2007).

Após o País experimentar a redemocratização, o golpe de 1964 e a ascensão dos militares, traz de volta o autoritarismo. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (CF/1967) decretada pelo Congresso Nacional, a educação passa a ser tratada em conjunto das questões que tratam da Família e Cultura. Não há um capítulo específico para evidenciar as necessidades dos sistemas de ensino e, novamente a vinculação de recursos é suprimida.

A vinculação dos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, retorna a partir de 1969, pela Emenda Constitucional nº 24, prevendo a aplicação de percentual de receitas resultantes de impostos pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (§ 4º do Art. 176 – CF/1967). Também, apresenta pela primeira vez como conceito, a contribuição do “salário-educação”, obrigatória para empresas (Art. 178 – CF/1967).

Um novo governo civil foi eleito somente após 20 anos da ascensão militar (1964-1985), inaugurando novos tempos. A importância da educação, como direito social e individual, para a melhoria da sociedade e o desenvolvimento do País foi instituída pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988).

Além de alteração considerável nas diretrizes gerais para a educação, como mudança na vinculação dos recursos, inclusive com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB), pela primeira vez o texto constitucional, traz de forma direta a ação suplementar de transporte, para atendimento ao educando, inicialmente para o ensino fundamental (Inciso VII - Art. 208 – CF/1988), alterada por Emenda Constitucional nº 59, de 2009, para atendimento a todas as etapas da educação básica.

As definições advindas da CF/1988 permitem situar o terreno da gestão educacional e do financiamento como tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (Artigo 211 da CF/1988).

Essa premissa envolve a implantação da ação de transporte escolar, pela assistência técnica e financeira, de forma redistributiva e supletiva, pela União aos demais entes e, de forma descentralizada, a organização dos estados, Distrito Federal e Municípios para gerenciar a ação educacional em suas respectivas redes.

A forma de organização de colaboração configurada pelo federalismo brasileiro ressalta Rossinholi (2010), imputada pela CF/1988, fez surgir questões que necessitam de discussão e regulamentação, tais como a descentralização dos recursos e a participação dos estados e municípios, seja pelo aumento dos encargos ou pela autonomia de estados mais fortes economicamente.

Teixeira (1956) já salientava essas tendências de descentralização e autonomia e, também trouxe a tona as questões das transformações de ordem econômica e social que atuam com diferentes intensidades nas unidades políticas do país, fazendo avançar umas e outras não, causando desequilíbrio e explicando nossa atual situação de desigualdade.

Essas e outras questões influenciam o planejamento e, conseqüentemente, a execução de programas educacionais, como os de transporte escolar, que têm que lidar com os efeitos da limitação e das prioridades definidas anualmente pelos gestores e políticos.

O transporte escolar nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a principal lei brasileira que se refere à educação, definindo normas gerais sobre as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, com base nos princípios presentes na Constituição. O reconhecimento de sua importância se dá por elevar a educação popular a problema do Estado Nacional.

A LDB foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, no intuito de definir e regularizar o sistema educacional brasileiro. A primeira LDB é de 1961, seguida pela Lei de 1971, que permaneceu vigente até a promulgação da LDB de 1996.

Apesar da Constituição de 1934, dedicar um capítulo inteiro ao tema das diretrizes da educação nacional (Art. 5º), apenas três anos depois, a Constituição de 1937 declarou princípios opostos as ideias liberais da Carta anterior, alterando a função de estabelecer as bases da educação nacional para o poder central. Foi com a Constituição de 1946 que retornou a proposta de educação de 1934 e se iniciou o processo de discussão da primeira LDB.

A Constituição Federal de 1946 determinou à união a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, todavia apesar da proposta iniciar a circulação em 1947, levou 13 anos para sua aprovação. O projeto caracterizado por uma tendência descentralizadora foi enviado ao Congresso em outubro de 1948, sendo considerado contrário ao espírito e letra da Constituição, foi arquivado. Foi reaberto e reconstituído em 1951, passando a tramitar pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional, esbarrando em uma correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias e por conflitos de interesse entre partidários da escola pública e escola privada (SAVIANI, 2008).

A primeira Lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024 (LDB/1961) resultou de uma estratégia de conciliação entre as principais correntes em disputa, sendo sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1961. Suas premissas previa que a União deveria proporcionar recursos ao educando, que demonstrasse necessidade e aptidão para os estudos (Art. 94 – LDB/1961), que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada (BRASIL, 1961).

A LDB/1961 previu a concessão de auxílio para transporte ao educando, dentre outras ações de assistência, todavia não esclarecendo a forma de execução e indicando que a ação seria objeto de normas especiais. (§ 5º - Art. 94 – LDB/1961).

Nesse período, o Brasil vivenciava o final do Governo Juscelino Kubitschek (JK), um desencanto com o “desenvolvimentismo”, a não modernização decantada (os “50 anos em 5”), a inflação e o retorno da dívida externa. Em 1961, marcava o início do governo Jânio Quadros, a renúncia, a crise, o golpe branco que implantou o Parlamentarismo impedindo a posse efetiva do governo João Goulart e, por fim, em 1964, o golpe militar que derrubou João Goulart e implantou o regime autoritário. Dessa forma a LDB/1961 teve uma vigência curta, levando a descontinuidade do processo educacional na forma proposta, em todo o período do regime militar (1964-1985).

Em 1971, a Lei nº 5.692 (LDB/1971), que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, substituiu a LDB/1961. Entretanto, é questionada e não considerada por muitos estudiosos, por se tratar de um ajuste para garantir a continuidade da ordem socioeconômica do momento e acertar a organização do ensino ao novo quadro político, se caracterizando pela reforma específica do ensino primário e médio, alterando sua denominação para o ensino de primeiro e segundo graus (SAVIANI, 2008). Nessa Lei, destaca-se a garantia do cumprimento da escolaridade pelos sistemas de ensino, com a inclusão de auxílios para serviços de assistência educacional, dentre elas a de transporte escolar, no intuito de assegurar aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar e colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino (Art.62 – LDB/1971).

Com a promulgação da Constituição federal de 1988 e a nova realidade da educação e da sociedade brasileira, novo projeto fixando as diretrizes e bases nacionais, considerando a defesa da escola pública e o modelo democrático, foi apresentado na Câmara Federal, amplamente discutido em audiências públicas, permaneceu em debates de pontos polêmicos e negociações por instituições dos setores públicos e da iniciativa privada, até a sanção da Lei nº 9.394, no final do ano de 1996 (CERQUEIRA et al, 2009).

Essa Lei se tornou um Marco simbólico de uma política neoconservadora da educação implementada pelos governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no Brasil na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal. Entretanto é reconhecido por se tratar da mais completa legislação e por proporcionar importantes avanços para educação, dentre eles a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef (ALVES apud CERQUEIRA et al, 2009).

Nesse contexto, a LDB/1996 prevê o atendimento por meio de programas suplementares como o de transporte escolar, ao educando do ensino fundamental, alterado para a educação básica (Lei nº 12.796/2013), como garantia e dever do Estado com a educação escolar pública (Art. 4º da LDB/1996).

Outra indicação importante para a política pública de transporte escolar, prevista na LDB/1996 é a incumbência aos estados (Inciso VII do art. 10) e municípios (Inciso VI do art. 11), para assumir a responsabilidade do traslado dos alunos de suas respectivas redes.

Cabe salientar, ainda, a significativa inclusão das ações de manutenção de programas de transporte escolar, no rol de despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (Inciso VIII do art. 70). A definição permite a utilização de fontes de recursos do Salário Educação e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), para custeio e aquisição de veículos para transporte escolar.

Os atos regulatórios dos programas de transporte escolar

Considerando as previsões constitucionais e legais que amparam a ação de transporte escolar, o Governo Federal mantém investimento, com a intenção de amenizar o

problema dos alunos que residem a grandes distâncias das unidades escolares, com o propósito de garantir a frequência às aulas e redução dos índices de evasão escolar.

Os programas se baseiam em um processo de descentralização de recursos e responsabilidades, consistindo na assistência técnica e financeira da União aos municípios e estados para a aquisição de veículos, destinados exclusivamente, ao transporte dos alunos matriculados nas escolas da rede de ensino pública estadual e municipal, prioritariamente, residentes no meio rural.

Surge nos registros de gestão de 1993, o desenvolvimento das primeiras iniciativas da União, voltadas ao transporte escolar, realizada pela Fundação de Assistência ao Estudante - FAE⁴, órgão vinculado ao Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Todavia, o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnte), foi criado em 1994, com a publicação da Portaria do Ministério da Educação nº 955, de 21 de junho de 1994, consistindo na assistência financeira aos municípios e estados para a aquisição de veículos.

A partir desse ano até o ano de 2003, o programa de transporte escolar, seguiu uma das formas de descentralização de recursos⁵ para o processo de financiamento de ações educacionais, ocorrendo mediante convênio, seguindo a sistemática estabelecida do Plano de Trabalho Anual - PTA, o qual tem início com a apresentação de projetos, pelos diversos órgãos e entidades da esfera pública – federal, estadual, do Distrito Federal e municipal – e de entidades não governamentais, que são atendidos após triagem, habilitação e avaliação técnica (BRASIL, 1996).

A tabela 1 detalha o atendimento aos sistemas de ensino com transporte escolar até 2003, evidenciado com início de ações federais somente em 1993, entre a CF/1988 e a LDB/1996.

Tabela 1 – Atendimento com transporte escolar no período de 1993 a 2003

Veículos Escolares						
Ano	Veículos	Municípios	Alunos	Escolas	Valores	Órgão responsável
1993	-	3.426	-	-	5.829.650	FAE
1994	-	2.752	-	-	15.409.838	FAE
1995	-	343	-	-	26.722.908	FAE
1996	-	623	-	-	37.206.754	FAE
1997	-	414	-	-	19.845.634	FNDE
1998	1.558	1.558	-	-	73.937.564	FNDE
1999	-	-	-	-	-	FNDE
2000	1.469	1.033	344.925	4.893	45.972.662	FNDE
2001	1.448	1.095	555.984	6.073	52.754.035	FNDE
2002	1.128	999	507.042	5.216	47.197.018	FNDE
2003	1.326	-	390.498	1.183	61.392.493	FNDE

Fontes: Relatórios da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) de 1993 a 1996 e Relatório de Atividades do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 1997 a 2003.

⁴ A FAE foi um órgão da Administração Indireta, com personalidade jurídica própria, criada pela Lei nº 7091 de 18 de abril de 1983, com prazo de duração indeterminado, vinculado ao Ministério da Educação e do Desporto – MEC, instituída com a finalidade de assegurar os meios e condições para prestar apoio aos educandos nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1993).

⁵ Outro caminho da descentralização utilizado pelo órgão, a partir da década de 90, era a transferência direta de recursos às escolas, considerando o número de alunos do estabelecimento de ensino.

A política foi substancialmente modificada, em 2004, seguindo a tendência de descentralização direta, contribuindo para a autonomia das ações por parte dos entes federados. Os programas foram divididos em dois: O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola.

O Pnate foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), para assistência financeira, de forma automática, aos estados, distrito federal e municípios posicionados na linha de pobreza, com o objetivo de garantir o acesso e permanência dos estudantes do ensino fundamental público, residentes em área rural nos estabelecimentos escolares, informados no Censo Escolar do INEP (BRASIL, 2011). Em 2009, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio, residentes em áreas rurais.

Sem a necessidade de convênio ou outro instrumento congêneres, os recursos são transferidos para custear despesas com a manutenção de veículos escolares pertencentes às esferas municipal ou estadual e para a contratação de serviços terceirizados de transporte, baseado no quantitativo de alunos transportados informados no censo escolar do Inep, considerando o ano anterior ao do atendimento. Anualmente, é emitida uma Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, definindo o valor por aluno para execução do Programa e a forma de repasse mensal.

O Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 (BRASIL, 2007) e visa à padronização dos veículos de transporte escolar, a redução dos preços dos veículos e o aumento da transparência nas aquisições governamentais. O Programa consiste na aquisição de veículos padronizados, por meio de pregão eletrônico para registro de preços nacional⁶ realizado pelo FNDE, com especificações exclusivas, próprias para transporte de estudantes e adequados às condições de trafegabilidade das vias das áreas do campo.

Diferente do Pnate, o Caminho da Escola não se encontra regido por legislação de transferência obrigatória, recebendo recursos de transferências voluntárias, onde a manobra para o uso desses recursos apresenta limites consideráveis. Assim, seus destinos são decididos ano a ano, como resultado de intensas disputas entre os diversos órgãos municipais e estaduais de educação e o MEC, o que demonstra a análise da variação de recursos investidos anualmente.

Considerações Finais

É significativo o arcabouço de diretrizes educacionais que envolvem o processo histórico dos mais importantes marcos legais do País, no intuito de consolidar o direito à educação para todos. Entretanto, somente analisando a estrutura de uma política implantada sob o seu auspício, como exemplo o transporte escolar, que se pode aferir a efetividade desses preceitos pensados para elevar as condições estruturais de nossas escolas e dos fatores que contribuem para a qualidade de participação dos estudantes, tanto para garantir o acesso, quanto para a permanência no ambiente escolar.

Analisar as constituições brasileiras e as leis da educação nos permite conhecer as estratégias e regras que formam os movimentos das políticas do País. No caso da Política educacional, pode-se constatar pouca relevância à educação nas primeiras constituições de

⁶ Metodologia que parte da premissa de que o Governo Federal é capaz de realizar apenas um único processo de compra para todo o País sem, todavia, precisar efetivar qualquer contrato, disponibilizando apenas o registro de preços, obtido por meio de pregão eletrônico aos demais entes federados.

1824 e 1891, considerando as referências mínimas apresentadas referentes ao tema. Considerando a demanda pelo acesso às escolas, observa-se que isso muda nas próximas constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 e com as LDB, com o aumento das referências na área educacional.

Também o estudo da história dos programas admite concluir que a análise dos documentos legais referenciais da política de transporte escolar no Brasil, identificando a promoção das ações do Governo Federal desde 1993, por seus órgãos responsáveis pela gestão financeira, primeiro com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e depois pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), permite reconhecer que o serviço é considerado essencial e importante como política educacional e ação de garantia do direito à educação no País.

Uma ação como o transporte escolar surge do reconhecimento da vontade demandada pela sociedade e, apesar na demora de sua implantação, mais de 50 anos, entre a CF/1934 e a origem da ação em 1993, conclui-se que essa necessidade foi consolidada pelas Constituições do País, Leis de Diretrizes e Bases e demais Leis da educação e implantada como Política Pública pelos gestores, o que demonstra que o transporte se encontra incorporada à dinâmica do direito à educação no Brasil.

Referências

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil – De 25 de março de 1824. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – De 24 de fevereiro de 1891. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil - De 16 de julho de 1934. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil - De 10 de novembro de 1937. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil - De 18 de setembro de 1946. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 - De 24 de janeiro de 1967. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base para o ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em 18/05/2014.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – Pnate. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm Acesso em 24/11/2013

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 24/11/2013

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007**. Cria o Programa Caminho da Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-legislacao>. Acesso em 05/12/2013

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 12, 17 de março de 2011**. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-legislacao> Acesso em 05/12/2013

BRASIL. **Relatório Anual 1993 – Fundação de Assistência ao Estudante - FAE**. Brasília, (s. n.). Março, 1994.

BRASIL. **Relatório Anual 1994 – Fundação de Assistência ao Estudante - FAE**. Brasília, (s. n.). 1994.

BRASIL. **Relatório Anual 1995 – Fundação de Assistência ao Estudante - FAE.** Brasília, (s. n.). 1995.

BRASIL. **Relatório Anual 1996 – Fundação de Assistência ao Estudante - FAE.** Brasília, (s. n.). 1996a.

BRASIL. **Relatório de Atividades 1996 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 1997b.

BRASIL. **Relatório de Atividades 1997 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 1998

BRASIL. **Relatório de Atividades 1998 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 1999.

BRASIL. **Relatório de Atividades 1999 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 2000.

BRASIL. **Relatório de Atividades 2000 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 2001.

BRASIL. **Relatório de Atividades 2001– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 2002.

BRASIL. **Relatório de Atividades 2002 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 2003.

BRASIL. **Relatório de Atividades 2003 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Brasília, (s. n.). 2004.

BRASIL. **Relatório de Atividades 2005 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE.** Brasília, (s. n.). 2006.

BRASIL. **Relatório de Gestão do FNDE - 2013.** Brasília, (s. n.). 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em 02.12.2013.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/vilegiatura/> Acesso em 18/05/2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1936.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb**. Brasília: liber-Livro, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

VIEIRA, Sofia. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago.2007.

COORDENAÇÃO FEDERATIVA E INTERSETORIALIDADE NA EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Douglas Oliveira Custódio

douglascustodio0101@hotmail.com

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Política e gestão da educação básica e superior

RESUMO: O objetivo do estudo é analisar a política educacional relacionada a particularidade do Programa Bolsa Família no contexto da gestão intergovernamental e intersetorial. A hipótese é da relação das camadas excluídas socialmente com o acesso efetivo ao direito social à educação deve ser garantido por uma leitura de política social e por mecanismos das políticas públicas no Estado Federal e descentralizado. Utilizou de legislação federal produzida referente ao PBF e revisão de literatura sobre federalismo. Consta-se a centralidade normativa do programa pela União, como delegar as competências e atribuições aos entes federativos, principalmente os municípios bem como financiamento.

Palavras-chave: Política Educacional; Relações Intergovernamentais; Relações Intersectoriais.

1. Introdução

O objetivo aqui é expor a reordenação do poder político emergido e representado pela Constituição Federal de 1988 com relação a efetividade do direito à educação. Essa reforma democrática impõe-se como uma resignificação tanto do poder quanto dos direitos. No caso o federalismo e a as questões sociais.

O reconhecimento dos direitos sociais e suas interpretações, discussões sobre suas qualificações universais ou focais, ou até mesmo suas noções de modalidade de proteção social, não garantem a efetividade do direito social, mais especificamente à educação.

Assim sendo, o desenho institucional é fundamental nesse processo e se buscará, mediante a exposição das transformações nas distribuições das competências e gestão na reforma do Estado brasileiro, a sua efetividade, suas dificuldades de efetivação e dilemas, bem como as suas distinções entre políticas públicas, política social e suas determinações políticas bem como suas capacidades e estruturas.

Este artigo tem como objetivo expor as relações de coordenação das políticas públicas e sociais de educação em relação também com a intersectorialidade, mais especificamente com o Programa Bolsa Família (PBF), que cobre especificamente os historicamente excluídos pelas políticas sociais anteriores.

Assim, metodologicamente se procederá com uma revisão histórica das políticas públicas pós Constituição Federal de 1988 em relação a educação, seus limites estruturais, e também sua relação com a efetividade do direito à educação por parte dos beneficiários do PBF, e bem como foi construída essa relação de coordenação federal de oferta de serviços e da intersectorialidade.

A hipótese é da relação das camadas excluídas socialmente com o acesso efetivo ao direito social à educação deve ser garantido por uma leitura de política social e por mecanismos das políticas públicas no Estado Federal e descentralizado. Utilizou de legislação federal produzida referente ao PBF e revisão de literatura sobre federalismo. Consta-se a centralidade normativa do programa pela União, como delegar as competências e atribuições aos entes federativos, principalmente os municípios bem como financiamento.

O trabalho integra a pesquisa “Política e educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses” financiada pelo Edital Programa Primeiro Projetos (PPP) n. 05/2011, da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDECT/CNPq), da Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem como objeto de pesquisa as relações intergovernamentais e intersetoriais do Programa Bolsa Família (PBF) e a garantia a efetivação do direito à educação no Estado de Mato Grosso do Sul de 2004 até 2014

2. Federalismo e Descentralização

A reforma do Estado brasileiro, com o fim do período militar, reconhecia dois problemas, a crise do modelo autoritário e do projeto nacional-desenvolvimentista bem como novos parâmetros de distribuição de poder e administração¹.

A perspectiva lançada pelas novas condições históricas, no que tange a nova distribuição de poder e também atendimento as demandas locais, era superar a prodigalidade dos gastos, descontrole financeiro, ausência de responsabilidade dos governantes perante a sociedade. Assim se institui o controle externo pelo ministério público, a descentralização política, financeira e administrativa, bem como a reforma pela profissionalização da burocracia (ABRUCIO,2007).

Este aspecto, do poder político, se configura também como questão normativa do Estado enquanto federação emergido na Constituição Federal de 1988, que vê na questão da divisão de poder com a forma federativa, com entidades autônomas e cooperativas, a tentativa de ser o meio possível de superação do centralismo presente no regime militar anterior a nova Constituição (ABRUCIO,2005)

Emerge como novidade do redesenho do pacto federativo o município como ente autônomo. A questão da divisão de competências e atribuições do regime federal, contudo, não devem ser vistos como relações idênticas ou de mesma lógica (ARRETCHE, 2002)

Por mais que o federalismo fosse construído ele ainda não estava situado nas situações estruturais históricas nacionais. O problema de uma coordenação federativa e das bases políticas:

Dois fenômenos destacam-se nesse novo federalismo brasileiro, desenhado na década de 1980 e com reflexos ao longo dos anos 1990. Primeiro, o estabelecimento de um amplo processo de descentralização, tanto em termos financeiros como políticos. Em segundo lugar, a criação de um modelo predatório e não-cooperativo de relações intergovernamentais, com predomínio do componente esta dualista (ABRUCIO,2005, p.46).

¹“Como determinantes gerais do espraio dos movimentos de descentralização e federalização, pode-se citar, de um lado, o desmoronamento do chamado “socialismo real” e, de outro, nos países do Terceiro Mundo, a desestruturação do nacional-desenvolvimentismo; e, nos países desenvolvidos, a crise do *Welfare-State*. Também como fator de difusão da descentralização e da federalização, devem-se considerar, ainda, a emergência do fenômeno da “globalização” ou da “mundialização do capital” e o enfraquecimento simultâneo do poder regulatório dos Estados nacionais; a emergência dos *regional states* – espaços econômicos que se conectam com a economia internacionalizada, “acima” do controle do Estado-nação; e a reascensão do ideário liberal – com a subsequente redução do papel do Estado na economia – aliada à crença de que, com a descentralização, aumentaria a eficiência do setor público como prestador de serviços à população”(AFFONSO,2010,p.127).

A Constituição Federal de 1988 instituiu mais um processo de compartimentação do poder de que a construção de um modelo de gestão das políticas sociais (ABRUCIO,2007). As reformas eram mais compartimentos do que propriamente um modelo de gestão pública, de ação de coordenação intergovernamentais.

Instaurada a questão do federalismo, como competências políticas, da descentralização administrativa e fiscal, se pontuam as ações, nesse primeiro período desde a reforma política dada pela constituição até 1995, as políticas sociais:

Somente no âmbito das reformas dos anos 1990 foram definidas mais claramente as responsabilidades federativas em matéria de política social, balizadas principalmente pelos instrumentos de coordenação definidos pelo governo federal. Segundo Arretche (2004), até a segunda metade dos anos 1990 a distribuição federativa das responsabilidades sobre políticas sociais derivava mais dos legados de cada política, ou seja, da forma como historicamente as áreas se estruturavam – com maior centralização no caso das políticas de saúde e desenvolvimento urbano e maior descentralização no caso da educação fundamental, por exemplo – do que das obrigações definidas pela Constituição de 1988. De acordo com a autora, novas regras – introduzidas por meio de legislação ordinária, emendas constitucionais ou normas ministeriais, de acordo com cada política – foram necessárias para estimular a descentralização da execução das políticas sociais, não sendo suficiente ou auto executável o princípio da descentralização presente na Constituição (BICHIR, 2011, p.38).

Essa própria dificuldade de precisão na compreensão das competências, autonomias e propriamente de gestão tem que ser entendidas logicamente no processo de divisão de poder e administração, entre competências legais e execução, ou seja entre federalismo e descentralização. Entre as formas de distribuição da autoridade política e funções administrativas entre níveis de governo (ARRETCHE,1999).

3.A Reforma da educação no contexto federativo

A estrutura da educação, nesse processo, como organização, se situa na Constituição Federal de 1988 como em um Estado federalizado, assim admiti a diferenciação em um contexto, mas na busca pela igualdade. Devido as diferenças de recursos orçamentários esse arranjo se materializa em uma significativa desigualdade de capacidades de financiamento e operação técnica.

Somada a essa organização educacional se efetua uma peculiaridade. De fato, a organização política da nação, estabelecida pela Constituição de 1988, é muito original. Somos, simultaneamente, uma federação de Estados e de Municípios. Assim, o descompasso entre recurso se caracteriza mais ainda com transferências intergovernamentais, descompassadas com os impostos de mercadorias, desenvolvidas em regiões economicamente fortes, sendo as rendas desiguais em razão das necessidades(AKKARI, 2001).

A autonomia e descentralização do sistema educacional brasileiro vem de um processo histórico de forte centralização, verticalização, segmentação, de uma expansão escolar, sem reorganização institucional, um magistério mal remunerado a expansão e massificação do período anterior prevaleceu o processo de expansão sem recursos próprio que legou a uma situação precária à época da descentralização das políticas sociais, em um sistema caótico e sem planejamento estratégico, deixando condições precárias em eu uma descentralização partir do centro, nível federal. “[...]pela qual o ensino fundamental foi municipalizado sobretudo nos estados mais pobres do País, criando uma dualização

de redes — a estadual e a municipal — sem prever mecanismos de integração regional;” (MELLO,1991, p.16)

A união caberia, nesse contexto caótico, assim a elaboração de um Plano Nacional de Educação:

O Plano Nacional de Educação é contemplado nos artigos 212 e 214 da Constituição Federal. Após estabelecer, no artigo 212, que a União aplicará nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, a Constituição, no parágrafo 3º desse mesmo artigo, dispõe que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação (CATIELE,1999,p.217).

Esse processo se deu no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), notadamente no financiamento:²

A estratégia foi estabelecer uma divisão dos recursos virtualmente disponíveis por meio da transferência intergovernamental de alguns impostos entre estados e municípios, no âmbito de cada estado (o que caracteriza a constituição não de um fundo, mas de 26), proporcionalmente ao número de alunos atendidos no ensino fundamental. O Governo Federal, por seu turno, foi responsabilizado por garantir que os gastos per capita tivessem como patamar mínimo a média nacional, estabelecida pelo mesmo procedimento usado para chegar aos valores per capita no âmbito de cada estado. A ideia era de que a União complementaria os estados cujo per capita estimado estivesse abaixo da média nacional, até que esta fosse atingida. Assim, o objetivo era tornar a média nacional o novo patamar mínimo dos gastos per capita no ensino fundamental (OLIVEIRA,2012, p.42).

O problema desse arranjo é o descompasso entre os recursos disponibilizados a cada um e suas responsabilidades na oferta educacional, mesmo considerando-se os mecanismos de transferências intergovernamentais:

Apenas em 1996, com o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), estabelece-se um critério mais razoável para a divisão dos recursos vinculados, de modo a que, minimamente, se articulassem aportes financeiros às respectivas responsabilidades. Utilizou-se como medida de equivalência um valor comum de gasto por aluno em cada estado, instituindo-se mecanismo de redistribuição que retirava recursos de quem atendia relativamente menos e direcionava-os para quem atendia mais. (OLIVEIRA; SOUZA,2010, p.17).

Assim, o arranjo federativo disponibiliza a um cidadão de São Paulo, na forma de impostos, mais recursos do que para um cidadão da região Nordeste. Confere-se supremacia econômica a São Paulo e, em alguma medida, ao Sudeste, e a supremacia legislativa aos estados menores e mais pobres:

Apenas um exemplo: tem-se 27 Fundefs ou Fundebs e não apenas um, que representaria uma redistribuição muito mais acentuada. O que se admite é

² “A emenda 60 dos adtc, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da constituição federal, redefine o papel do MEC, como financiador e controlador da política nacional de educação, sem arcar com a manutenção” (CURY,2008).

alguma, e em geral limitada, ação supletiva da União. No caso do Fundef, a ideia de complementação da União era que esta o faria aos estados cujo gasto per capita fosse menor que a média nacional, até que todos atingissem esse valor. No caso do Fundeb, a complementação prevista é limitada a 10% do valor total do fundo, de modo que não necessariamente se atinja a média nacional. (OLIVEIRA;SOUZA,2010, p.19).

O arranjo institucional permite a suplementação mediante redistribuição, mas dependente de fundos e sem um projeto sistêmico de redução de desigualdades sustentavelmente. A forma de cooperação, além da normativa comum, materializar-se-ia pela via financeira e técnica. (OLIVEIRA; SOUZA,2010).

3.A coordenação e intersetorialidade no direito à educação

Essas articulações da educação seus direitos subjetivos e também organizacionais se tornam pertinentes ao delimitar a atuação conforme o objeto selecionado relacionado, no caso o PBF.

Fica evidente que a contextualização histórica das políticas sociais vai tomando contorno no âmbito da descentralização e do federalismo. Estão presentes União, Estados e Municípios, todavia, este último teria papel central no processo de democratização e superação das desigualdades, como a instituição mais próxima do fenômeno da desigualdade social.

Isso é institucionalmente explicada pela trajetória dos programas de transferência de renda condicionada (PTRC), que foram experiências imediatamente locais, no caso iniciadas em Campinas, no programa Renda Mínima, associada à frequência escolar, e no Distrito Federal, pelo programa Bolsa Escola³.

Porém é somente em 2004 foi criado um programa federal de combate à pobreza e desigualdades sociais e toda a legislação em torno do combate à pobreza bem como sua indexação de financiamento.

O PBF, desse modo, irá expressar essa questão da gestão intergovernamental e descentralizada pela divisão de gestão e competência e também pela construção de uma engenharia própria:

A gestão do PBF vem sendo construída com base em um elevado grau de interface entre União e municípios. Enquanto a União financia e regulamenta o Programa, grande parte da execução está localizada no nível municipal. As famílias beneficiárias estão em todos os 5.565 municípios e no Distrito Federal, devendo ser atendidas e acompanhadas pelos órgãos locais. O cadastramento e a gestão de benefícios, assim como a prestação dos serviços básicos de saúde, educação e assistência social e articulação de programas complementares, ocorrem nos municípios, com base na oferta do poder local. A interface com os governos estaduais é mais restrita. Os estados participam da gestão do PBF com a função de apoiar os municípios, principalmente os menores e menos estruturados, com suporte tecnológico e capacitação. Embora não atuem

³ “Em 1995, o Distrito Federal foi palco da primeira experiência brasileira de renda mínima vinculada à educação, quando então recebeu o nome de Bolsa Escola. Na mesma época, Campinas também instituiu um programa de renda mínima, só que mais vinculado à assistência social. Foi a primeira vez que um programa social alcançou escala e cobertura capazes de gerar impacto efetivo junto à população carente, tradicionalmente desprezada pelas políticas públicas. O sucesso deste programa foi tal que todas as esferas de governo, em quase todas as unidades da federação, de um modo ou de outro, adotaram políticas semelhantes. Todavia, a grande maioria destes programas não alcançava o objetivo de levar à conclusão do ensino fundamental, limitando-se a retirar temporariamente as crianças da rua” (LÍCIO, 2002, p.05).

diretamente na execução do Programa, a vocação dos governos estaduais para mobilização dos municípios que estão no seu território, bem como para o monitoramento das ações que são realizadas, tem colocado esse nível de governo como um ator de grande relevância para o PBF, na medida em que apoia o trabalho de coordenação a cargo da União (LÍCIO et al., p.463,2011).

O PBF se insere numa instância ampla de gestão de informações e perspectiva de gestão, o CadÚnico, que sistematiza dados referentes as situações socioeconômicas das famílias cadastradas que possibilitam investigar seis componentes básicos das condições de vida: “i) vulnerabilidade; ii) acesso ao conhecimento; iii) acesso ao trabalho; iv) disponibilidade de recursos; v) desenvolvimento infantil; e vi) condições habitacionais.” (BARROS; CARVALHO; MENDONÇA,2010, p.209).

O processo de relação federativa e descentralizada não é imediata, tem uma coordenação intergovernamental, dependente de uma trajetória, no caso, a do atendimento e também gestão, mediante transferência de renda e gestão municipal descentralizada “[...]diante da abrangência e capilaridade do PBF – presente em todos os municípios do país – cuja estratégia de implementação orientou-se por meio de metas anuais de atendimento, a pactuação caso a caso não permitiu a articulação na velocidade necessária”(LÍCIO et al,2011, p.460).

Esta leitura também se insere na gestão do próprio PBF, pela Lei nº10.836, 9 de janeiro de 2004 (BRASIL,2004b), art. 8 instituindo a gestão descentralizada pelo governo federal pela constituição do Sistema de Gestão do Programa Bolsa família (SIGPBF), e pelo Índice de Gestão Descentralizada, IGD, que se norteia pelo princípio federativo da Constituição Federal de 1988 de divisão de competências e atribuições e pela cooperação entre as entidades federativas:

[...]a execução e a gestão do Programa Bolsa Família são públicas e governamentais e dar-se-ão de forma descentralizada, por meio da conjugação de esforços entre os entes federados, observada a intersetorialidade, a participação comunitária e o controle social (BRASIL, 2004).

Para receber os recursos, o município deve cumprir os requisitos (Portaria n.º148, com alterações) (BRASIL,2006) a) ter aderido ao Programa Bolsa Família (PBF), nos termos da Portaria MDS/GM n.º 246/05; b) ser habilitado em qualquer nível de gestão da Assistência Social) atingir o valor mínimo de 0,55 no cálculo do IGD e atingir o valor mínimo de 0,2 em cada um dos quatro indicadores que compõem o IGD, sendo que para o indicador de saúde terá este valor contabilizado a partir de fevereiro de 2009.

Além da gestão intergovernamental há a intersetorialidade, que especificamente, no caso do PBF, apresentou-se primeiramente pelas condicionalidades e agora pelo sistema presença. O Sistema Presença foi instituído em 2004 pela Portaria Interministerial MEC/MDS n.º 3.789 e assumido pelo Ministério da Educação, depois de que a presença escolar foi monitorada de 2004 a 2006 pela Caixa Econômica Federal.

O foco do sistema presença é ter informações dos beneficiários do PBF mediante relatórios sintéticos e analíticos, que permitem a visualização do motivo de baixa frequência. O relatório visualiza o local da escola e nome de aluno, beneficiando assim as atividades do PBF serem executadas mais efetivamente e garantia da relação direito, competências, descentralização e gestão.⁴

⁴ “[...] ferramenta indispensável para o acompanhamento e monitoramento de políticas públicas em larga escala em um país de dimensões continentais como o Brasil, mas sozinho não é suficiente. É necessária a designação de atores (operadores da frequência escolar) em todos os estados e municípios, em uma

Cabe ao Ministério da Educação, de acordo com a Portaria Interministerial n. 3.789, de 17 de novembro de 2004, cuja finalidade é indicar técnicos e responsáveis pelo controle de frequência e redes de informações para orientar as políticas educacionais (BRASIL,2004).

No sentido de aprimorar as etapas subsequentes da coleta da frequência escolar dos estudantes do PBF, três pontos são relevantes:

- 1) buscar a efetivação do direito à educação para todos, mediante a avaliação dos beneficiários que se encontram em situação de “não localizados”, adotando forte ação intersetorial nos três níveis de governo para identificação daqueles que de fato estão “fora da escola”;
- 2) avaliar intersetorialmente os registros de ocorrências de “baixa frequência”, desistência, abandono e evasão escolar, mobilizando a rede de proteção ao escolar quando se detectar motivos que sinalizam violação de direitos;
- 3) fortalecer a rede de parceiros e contribuir para o aprimoramento da ação – a alta rotatividade dos técnicos municipais responsáveis pelo acompanhamento sinaliza para a necessidade de um estratégico programa de formação continuada.

A exigência da permanência na escola tem como premissa básica o exercício do direito à educação, pois não basta possibilitar o acesso a meninos e meninas – é fundamental que permaneçam na escola, aprendam na idade adequada, tenham oportunidades de continuidade dos estudos e, ainda, de inserção no mundo do trabalho (CRAVEIRO; XIMENES, 2013, p.113-114).

Somado ao Sistema Presença em 2010 o governo federal institui o Programa Mais Educação, com a ampliação do tempo de permanência na escola através do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira”. (BRASIL,2011, p.06).

Para a adesão de 2012, o MEC, em parceria com o MDS, estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do PBF, com estimativa que entre 60 e 80 por cento com alunos beneficiados do PBF (BRASIL, 2013).

A partir de 2011, Decreto 7.492/2011 de 02 de maio de 2011, na presidência de Dilma Rousseff, é instituído o Plano Brasil sem miséria, que coordena programas sociais, “art. 1º Fica instituído o Plano Brasil Sem Miséria, com a finalidade de superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações” (BRASIL,2011).

Não se trata, assim, de um valor da relação federativa e descentralizada absolutamente, mas as capacidades que vão determinando sua capacidade de ação que assim vão se expressando na relação intergovernamental e intersetorial:

No primeiro caso, elas concretizam-se por meio de políticas baseadas na conjunção de esforços, conhecimentos e recursos de diversos órgãos de um

pactuação federativa de responsabilidades, com o objetivo de estruturar uma configuração institucional adequada aos desafios propostos pelo acompanhamento da condicionalidade em educação. A SECAD/MEC formou uma rede com estados e municípios, configurando uma gestão compartilhada e descentralizada da condicionalidade” (CURRALERO et al,2010, p.163).

mesmo nível de governo. O segundo caso implica a coordenação entre instituições de governos distintos, de igual ou diferente nível. A intersetorialidade e a gestão intergovernamental são, portanto, modalidades de respostas cada vez mais frequentes da administração pública a um entorno complexo, ao mesmo tempo em que são manifestações da complexidade da gestão de políticas sociais em contextos federativos contemporâneos. A intersetorialidade pode provocar modificações no arranjo institucional das políticas públicas, de modo a afetar o respectivo arranjo federativo de implementação, além de demandar maior capacidade de coordenação. Avaliamos que essa situação aplica-se ao PBF, quando comparamos o padrão de relações intergovernamentais adotado para implementação da transferência de renda (hierarquizado) com o padrão adotado nas suas dimensões intersetoriais (mais negociado) (LÍCIO et al, 2011, p.468).

Enquanto que o sistema de acompanhamento do sistema presença é mais objetivado, o Mais Educação é dependente mais de informações geradas e também da adesão da escola mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE. Sendo algo mais complexo, pois demanda uma atenção especial:

Verifica-se um grande desafio no sentido de pautar e priorizar o público atendido pelo PBF de modo a abrir novos espaços de inclusão e ampliar espaços já existentes. Isso não é tarefa fácil, visto que alguns programas não estão acostumados a trabalhar com as famílias mais pobres e têm dificuldade para distinguir os beneficiários do PBF como público prioritário de suas ações. [...] Em nossa avaliação, trabalhar com essas famílias significa um esforço de comunicação e identificação de necessidades individuais e resgate da autoestima que vão além do que boa parte desses programas tradicionalmente executa (LÍCIO et al, 2011, p.465).

O programa Mais Educação integra, na perspectiva intersetorial, não só de orientação da política social, mas também da política pública, conforme relatórios que podem ser utilizados mediante a coleta de dados pelo sistema instituído, a situação social.

“Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista porque sua ação é necessária e insubstituível. Porém, não é suficiente para dar conta da tarefa da educação integral. (BRASIL; SECAD, 2009, p.X)”.

4. Considerações Finais

Assim, as políticas, são pontuadas pela intersetorialidade e não compartimentação das ações. Importante também é o aspecto de dados e informação produzidas, não apenas para serem contrapartidas e sim para também auxiliar na compreensão do território que se insere a escola e sua relação com o direito efetivo a educação, não mais somente um espaço o município e a escola, um ente federativo e um espaço de gestão, mas um território com relação específicas para a promoção do efetivo direito a educação.

Desse modo, a federação e descentralização não aparecem como valores absolutos, mas organizados numa relação intergovernamental e intersetorial. Não se trata de estabelecer contraponto entre entes, estados, seus municípios e a União, mas como, dependendo do cenário e das disposições de capacidades estes se impuseram.

Bem como não se trata de saber a área de atuação, educação ou assistência social, mas sua relação social e sua expressão da capacidade de articulação nas políticas intersetoriais.

5.REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, p. 41-67, 2005. Disponível em: <http://chs.ubc.ca/consortia/outputs3/Apostila_curso-Nov2009.pdf#page=8>. Acesso em: 1 Jun. 2014.

ABRUCIO, F.L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico ea renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, p. 67-86, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a05v41sp.pdf>>. Acesso em: 26 Jul. 2014.

AFFONSO, R.de B. A. Descentralização e reforma do Estado: a Federação brasileira na encruzilhada. **Economia e Sociedade**, v. 9, p. 127-152, 2000.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, p. 25-48, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12922.pdf>>. Acesso em: 23 Sep. 2013.

ARRETCHE, M. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 14, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000200009&script=sci_abstract>. Acesso em: 26 Jul. 2014.

BARROS,R.P de,CARVALHO,M de,MENDONÇA,R.S.P de, In;CASTRO, JA; MODESTO, L (Orgs.). **Bolsa família 2003-2010: Avanços e desafios I**. Brasília: IPEA, 2010. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Bolsa+família+2003-2010+:+avanços+e+desafios#0>>. Acesso em: 3 Nov. 2013.

BICHIR, R.M. **Mecanismos federais de coordenação de políticas sociais e capacidades institucionais locais: o caso do Programa Bolsa Família**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.centrodametropole.org.br/static/uploads/Bichir_tese_rev.pdf>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações.Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b

Decreto nº 5209, de 17 de setembro de 2004a Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências, BRASÍLIA,2004.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm> Acesso em: 1 Jun. 2014.

Lei nº 12.058, de 13 de outubro de 2009. Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pela União aos entes federados que recebem recursos do Fundo de Participação dos Municípios - FPM, no exercício de 2009, com o objetivo de superar dificuldades financeiras emergenciais. BRASÍLIA,2009a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112058.htm> Acesso em: 1 Jun. 2014.

Portaria interministerial mec/mds nº 3.789, de 17 de novembro de 2004 Estabelece atribuições e normas para o cumprimento da Condicionalidade da Frequência Escolar no Programa Bolsa Família. BRASÍLIA,2004c. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/portarias/legislacao/portarias/portariasinterministerial/2004-portaria-interministerial-3-789-2004-11-17-estabelece-atribuicoesda-frequencia-escolar-no-programa-bolsa-familia.pdf.pagespeed.ce.YnsXjPH6jO.pdf>> Acesso em: 1 Jun. 2014.

Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. BRASÍLIA, 2011.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7492.htm> Acesso em: 1 Jun. 2014.

Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. BRASÍLIA, 2004b.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm> Acesso em: 1 Jun. 2014.

MDS. Articulação intersetorial.2013. Disponível em <http://www.mds.gov.br/programabolsafamilia/programas_complementares/articulacao-intersetorial> Acesso em: 20 de abril de 2014.

Portaria nº 148, de 27 de abril de 2006. Estabelece normas, critérios e procedimentos para o apoio à gestão do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal no âmbito dos municípios, e cria o Índice de Gestão Descentralizada do Programa, BRASÍLIA,2006.Disponível em <<http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/portarias/legislacao/portarias/portarias%20DS/2006mds-0-148-2006-04-27-apoio-e-gestao-do-programa-bolsa-familia.doc>> Acesso em: 1 Jun 2014

CATIELE, V. O plano nacional de educação. **Publications Oboulo. com**, p. 217-232, 2007. Disponível em: <<http://pt.oboulo.com/o-plano-nacional-de-educacao-28856.html>>. Acesso em: 4 Jun. 2014.

CRAVEIRO C.B.A, XIMENES, D de. Dez anos do programa bolsa família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no brasil In:CAMPELLO, T.; NERI, M.C. (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania.** Brasília: IPEA, 2013. Disponível em:

<http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/programa_bolsa_familia_experiencias_exitosas.pdf>. Acesso em: 3 Nov. 2013.

CURRALERO, C.B et al. As condicionalidades do programa bolsa família. In: CASTRO, J.A de; MODESTO, L.(Org.). Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios I. Brasília: IPEA, 2010.p. 151- 176. p.101-132 Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Bolsa+família+2003-2010+:+avanços+e+desafios#0>>. Acesso em: 3 Nov. 2013.

CURY, C.R.J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1187-1209, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 25 Sep. 2013. ds.gov.br/programabolsafamilia/programas_complementares/articulacao-intersectorial> Acesso em: 20 de abril de 2014.

LICIO, EC. **A trajetória dos programas de renda mínima e bolsa escola no Brasil: o impacto da variável federativa**. Fundação Getúlio Vargas, 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/5247>>. Acesso em: 5 Apr. 2014.

LÍCIO, E. C; MESQUITA, C.; CURRALERO, C.R.B. DESAFIOS PARA A COORDENAÇÃO INTERGOVERNAMENTAL DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA. **RAE**, v. 51, p. 458-470, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v51n5/a04v51n5.pdf>>. Acesso em: 29 Oct. 2013.

MELLO, G.N. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 Jun. 2014.

OLIVEIRA, R.L.P De. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Retratos da Escola**, p. 39-47, 2012. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/169>>. Acesso em: 5 Jun. 2014.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. Z. Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010.

AS INFLUÊNCIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS

Elizete Cristina das Graças Oliveira Carvalho-UnB
elizete.car@hotmail.com

Catarina de Almeida Santos- UnB
cdealmeidasantos@gmail.com

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira- UnB

Eixo: 1. Política e gestão da educação básica e superior.

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo analisar as influências do programa Bolsa Família (PBF) na trajetória escolar dos alunos beneficiários. Buscou-se verificar como está se estabelecendo a relação entre o programa e a trajetória escolar dos alunos beneficiários em uma escola pública do Distrito Federal. A pesquisa é de abordagem qualitativa e de caráter exploratória. Foram analisados dados sobre a frequência, evasão e o rendimento dos alunos beneficiários no período do segundo semestre de 2013 ao segundo semestre de 2014. Estabeleceu-se a relação maior acesso, maior frequência e melhor rendimento dos beneficiários, concluindo que o Programa Bolsa Família contribui positivamente para a trajetória escolar desses alunos.

Palavras-chave: Política social; programa Bolsa Família; Educação.

Introdução

Atualmente, a pobreza se constitui em um dos maiores problemas a ser enfrentado em nossa sociedade. Neste sentido, o Brasil vem expandindo de forma considerável as políticas públicas e sociais que, de maneira geral, têm por objetivo a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e a redução das desigualdades de oportunidades.

Para definir os índices de extrema pobreza, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) considera os critérios da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), que baseiam-se em uma estimativa do valor de uma cesta de alimentos com o mínimo de calorias necessárias para suprir adequadamente uma pessoa.

Paiva (2012), por sua vez, entende a pobreza, para além do seu estado quantitativo, mas como um reflexo à reação social. “[...] a pobreza é relativa e construída socialmente, ao se discutir o fenômeno da pobreza é importante situá-la para além da dimensão material. É preciso não restringir a pobreza á uma única e universal definição” (p.139).

A pobreza e a desigualdade são entendidas como privações de capacidades e não simplesmente como baixa renda. É vista por um prisma multidimensional que engloba diversos aspectos extra-monetários e associam fenômenos demográficos, médicos, educacionais e sociais (Santos e Pinheiro, 2011). Nesta visão, a interpretação se faz pela qualidade de vida e não só pela renda e pela riqueza.

O carro chefe atual das políticas públicas de combate à fome no Brasil é o programa Bolsa Família (PBF). Consiste em um programa federal de transferência de renda instituído pela Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004, sendo regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004 e que tem como desafio imediato o de combater a fome e a miséria em curto prazo e, em longo prazo, promover a autonomia das famílias mais pobres do país.

O programa Bolsa Família se estrutura em três eixos: transferência de renda, condicionalidades e programas complementares, e combate à fome. De imediato, o programa visa o combate à fome e da desintegração familiar, em longo prazo sua intencionalidade é reduzir a pobreza e promover a autonomia do beneficiário, induzindo a melhoria da educação e saúde, por meio das condicionalidades.

Tendo como fonte a visão dos professores que atuam na docência e em outros serviços escolares, buscou-se a confirmação de que o Bolsa Família tem influência ou não na trajetória escolar dessas crianças, e se tiver, como esta relação vem se estabelecendo. Devido à condicionalidade da frequência escolar, se torna importante uma reflexão, sobre como está se estabelecendo e se consolidando os reflexos entre os alunos beneficiários do programa e as escolas. A partir dessa questão, tem-se como objetivo geral desse estudo analisar as influências do programa Bolsa Família na trajetória escolar dos alunos beneficiários.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos beneficiários do PBF, estudantes de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, inseridos em um contexto social considerado vulnerável. Devido à importância de ser uma escola que atendesse a um número significativo de alunos beneficiários é que desde o início optou-se por uma escola pública, esse fator agregou maior confiabilidade e ao estudo.

Este estudo justifica-se pela relevância da temática que aborda, tendo o intuito de compreender estas “novas relações”, que estão se constituindo entre os alunos e as escolas, a partir da condicionalidade do programa Bolsa Família.

É importante investigar, em favor do desenvolvimento escolar do aluno, como está se afirmando o vínculo entre a permanência nas escolas e o recebimento do benefício. Nesta perspectiva, serão discutidas as influências diretas ou indiretas, positivas ou negativas existentes nesta relação.

A presente pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa de caráter exploratória. Este trabalho foi realizado durante o segundo semestre de 2013 e de 2014, em uma escola da rede pública de ensino, do Distrito Federal. Amparando-se nos relatos e em dados referentes aos alunos atendidos pelo programa, foram identificadas as influências do mesmo, para os índices de frequência, número de matrículas, evasão, permanência, rendimento e outras possíveis relações.

1. Políticas públicas, políticas compensatórias e educação

Aith (2006) define que “políticas públicas é a atividade estatal de elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações voltadas à consolidação do Estado Democrático de Direito e à proteção dos direitos humanos” (p. 232).

Dessa forma, as políticas públicas são princípios norteadores de ação de poder público, e também podem ser entendidas como regras sistematizadas e formuladas em documentos que orientam as ações que envolvem os recursos públicos. Estas ações constituem nesse caso, uma relação entre a sociedade e o Estado.

A partir do momento em que uma situação é vista como problema social é necessário definir as estratégias de ação que serão adotadas para solucioná-la. Nesse momento, ocorre a formulação e posteriormente a implementação de Políticas. Uma visão mais social considera os benefícios proporcionados pelas políticas públicas como uma proteção aos mais fracos, uma compensação aos desajustes econômicos e sociais (Queiroz e Farias, 2011)

Partindo da premissa que é dever do poder público planejar e programar ações que promovam o desenvolvimento socioeconômico, as políticas públicas estão voltadas para a

garantia dos direitos sociais. As políticas sociais são implementadas nas áreas de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.

De acordo com Santos e Pinheiro (2011),

A política social, como estratégia de redução da exclusão social, causada pela pobreza e as privações inerentes a esta condição, deve conceder instrumentos que possibilitem a inserção do indivíduo na sociedade de maneira efetiva e permanente. Um dos principais desafios das políticas públicas é ter a capacidade de emancipar o indivíduo, conferindo-lhe autonomia para a vida em sociedade e dando-lhe oportunidades para uma inserção digna (p.22).

Nesse contexto, a educação se coloca no campo das políticas públicas sociais e de responsabilidade do Estado. Como política social, pode se apresentar como estratégia de redução de exclusão social, promovendo melhor inserção do indivíduo na sociedade.

As políticas compensatórias ou programas compensatórios, por sua vez, integram as bases das políticas sociais. São, em geral, destinadas a um público específico de diversas áreas sociais que caracterizam situação de carência. Nesse sentido, Cury (2005), afirma:

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas (p. 14)

Para Cury (2005), as políticas inclusivas têm como objetivo combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de condições.

Com o objetivo de inclusão, as políticas compensatórias ou inclusivas, funcionam como estratégias, para a afirmação de direitos sociais, geralmente destinados a grupos com situação entendida como socialmente vulnerável, ou seja, grupos que se constituem pela dificuldade ou incapacidade de manter as necessidades básicas para a subsistência.

Cury (2005) ainda menciona que as políticas de educação igualitária respondem por uma escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, todos tendo acesso, permanência e sucesso nas etapas da educação básica.

Assim, a educação se coloca como uma das mais relevantes manifestações das políticas sociais. Andrade (2005) observa que a política educacional no Brasil tem dado maior visibilidade a programas de inserção focalizada e dedicado menor atenção às questões da universalização.

2. O Programa Bolsa Família, suas condicionalidades e a educação.

O programa Bolsa Família integra o Programa Fome Zero, que visa assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a erradicação da extrema pobreza e para a conquista da cidadania pela parcela da população mais vulnerável à fome (MDS,2014). Ele se constitui como um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que atendem famílias pobres (renda mensal por pessoa entre R\$ 77,01 e R\$ 154) e extremamente pobres (renda

mensal por pessoa de até R\$ 77) (MDS,2014). O número de famílias aumentou, entre os anos de 2010 a 2014.

O objetivo central do programa é o incentivo à garantia de direitos e não apenas proporcionar renda às famílias que se encontram em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza. Associam-se, portanto, transferência de renda e acesso aos direitos sociais básicos de saúde, alimentação, educação e assistência social. Ele procura enfrentar o problema da pobreza em dois momentos: em curto prazo, o programa visa medidas de combate à pobreza, como a fome e a desintegração familiar e em longo prazo, o programa pretende combater a pobreza, induzindo a melhoria da educação e saúde, através das condicionalidades, garantindo melhores oportunidades no mercado de trabalho.

As condicionalidades são os compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias do programa quanto pelo poder público. Por um lado, as famílias devem assumir e cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício e por outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social.

Na educação, todas as crianças e adolescentes entre 06 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%.

O acompanhamento da frequência escolar, procedimento que compravam se estas crianças estão indo à escola, é realizado bimestralmente, em parceria com os entes federados, representados pelas áreas de educação dos estados, municípios e Distrito Federal no decorrer do ano letivo.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea, 2013), o PBF atingiu as expectativas governamentais em todas as áreas ao qual foi destinado: saúde, educação, superação da pobreza absoluta e redução das desigualdades sociais:

O Programa Bolsa Família tem se afirmado com uma experiência bem-sucedida devido à sua ampla cobertura e ótima focalização, e também aos relevantes impactos sobre as condições de vida da população beneficiária. Muitos pontos positivos foram destacados pelas inúmeras avaliações do programa: cumpriram-se os objetivos fixados e avançou-se em muitos aspectos não previstos. É uma história de sucesso das políticas sociais brasileiras, organizadas no que elas têm de melhor em termos de modelo de gestão, de sistemas de informação, de integração das políticas sociais numa perspectiva intersetorial, de cooperação federativa, e de compromisso social e profissional de um amplo conjunto de servidores públicos dos três níveis de governo. (Ipea, 2013, p.18).

Ao longo dos anos, pesquisas governamentais, constataram que, devido à sua contínua expansão e aprimoramento, o PBF reduziu a pobreza e a desigualdade, promoveu a inclusão nas políticas públicas de educação e saúde, reduziu a insegurança alimentar, e fortaleceu a trajetória escolar e a saúde de crianças e adolescentes, aumentando o compromisso destas políticas com as parcelas mais pobres da população brasileira.

Segundo dados do Ipea (2013):

Os/as estudantes beneficiários/as têm apresentado uma menor taxa de abandono escolar, tanto no nível fundamental como no médio. Esta incidência ocorre na apuração da taxa verificada para a totalidade dos alunos das escolas públicas. Isto oferece indicações da efetividade da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família e seu acompanhamento, evidenciando a contribuição desta ação na diminuição das desigualdades educacionais. (p.114).

O PBF, tem se revelado importante no que se refere a redução da desigualdade educacional do país. Dados levantados pelo MDS (2014), revelam que a taxa de aprovação das crianças do Bolsa Família apresentam bons resultados, e atualmente equivale à média nacional. Associado à melhoria de condições dos beneficiários, a exigência da matrícula e frequência escolar, também se caracteriza como uma estratégia de combate a essas desigualdades educacionais.

3. Escola e os reflexos do Bolsa Família

A instituição de ensino selecionada, como já apresentado anteriormente, é uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, escolhida por atender a um significativo número de estudantes e estar inserida em um contexto social considerado de baixo poder aquisitivo. Após o primeiro contato, confirmou-se a presença de um importante número de alunos beneficiários do programa Bolsa Família, foco principal deste trabalho.

A pesquisa abrangeu todos os alunos beneficiários do Programa que estudaram e estudam nesta instituição nos anos de 2012, 2013 e 2014. Em 2012 e 2013, a escola ofertava o ensino do 5º ao 9º. Em 2014, houve uma pequena alteração, passando a atender alunos do 4º ao 9º do ensino fundamental.

Os dados da tabela 1 demonstram que houve uma redução no número de alunos matriculados entre 2012 e 2013. De 2013 a 2014, houve um pequeno aumento. Em relação ao número de alunos beneficiários, houve uma pequena queda entre os anos de 2012 e 2013, porém, seu percentual em relação ao número de alunos matriculados, aumentou gradativamente nos três anos investigados.

Tabela 1- Demonstrativo do total de alunos.

Ano	Matriculados	Beneficiários	%
2012	1.177	310	26,3
2013	1.024	306	29,9
2014	1.095	329	30,0

Fonte: Secretaria da escola pesquisada

Outro aspecto a ser destacar é o de que, entre 2012 e 2013, a escola deixou de matricular 153 alunos, sendo apenas 04 beneficiários do programa, o que nos leva a considerar que a evasão dos beneficiários é, proporcionalmente, bem menor do que os não beneficiários. Além disso, o aumento de 71 matrículas entre 2013 e 2014 também aconteceu na perspectiva dos beneficiários, na ordem de 23 matriculados.

Isso demonstra que as condicionalidades do programa contribuem para a redução da evasão escolar que, nesse caso, foi de apenas 04 alunos no período de 2012 e 2013 e nula no período subsequente. Ao mesmo tempo, contribuem para o aumento de alunos matriculados, como garantia de acesso à escola.

Os dados a seguir contribuem para a análise da evasão escolar, referente aos anos de 2013 e 2014, na escola investigada.

Tabela 2 - Número de Evadidos.

ANO	TOTAL DE BENEFICIÁRIOS	EVADIDOS
2013	306	12
2014	329	09

Fonte: Secretaria da escola pesquisada

Por meio dos dados acima, é possível identificar que a evasão entre os estudantes reduziu nos anos analisados. Em 2013, evadiram-se 12 alunos. Em 2014, até o mês de outubro, houve 09 evadidos, representando uma redução de 1,19% nesse ano. As opiniões dos professores participantes confirmam essa melhora nos índices de evadidos, na escola. 82% concordam que o programa contribui para redução da evasão escolar. 17,85% concordam parcialmente e nenhum professor discorda da contribuição deste par a redução da evasão escolar.

Para cumprir a exigência do programa, na área de educação, todas as crianças e adolescentes entre 06 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%.

Quanto à frequência escolar, com os dados da tabela 3, nota-se que a escola apresenta uma boa taxa de frequência regular. Em 2013, dos 306 alunos, 89,5% apresentaram frequência regular. No ano seguinte, esse percentual aumentou para 91,7%. A frequência irregular reduziu. Em 2013 dos 306 alunos, 10,45 % apresentaram frequência irregular. Em 2014 esse percentual reduziu para 8,2%.

Tabela 3 - Frequência escolar dos alunos beneficiários.

Ano	Nº de alunos	Frequência regular	Frequência irregular
2013	306	274	32
2014	329	302	27

Fonte: Secretaria da escola pesquisada

Ainda com relação à frequência escolar, o questionário revelou que 98% dos professores concordam que a condicionalidade do programa contribuiu para um importante aumento da presença desses alunos na escola, os outros 2% concordam parcialmente.

Quanto à questão de permanência na escola, constatou-se, por meio dos dados levantados, que a frequência aumentou entre os alunos investigados, bem como, a evasão reduziu na escola. Esses dados apontam que as crianças permaneceram mais nesta escola, durante período abordado.

No decorrer da pesquisa, os professores não relataram casos de irregularidades na frequência e na evasão, por situação de trabalho infantil. Mas mencionaram que um dos motivos, pelo qual, parte das crianças beneficiárias não participa das atividades extracurriculares, ocorre, porque precisam ajudar nos afazeres domésticos, cuidando dos irmãos menores. Esse fato pode ser compreendido como um excesso de responsabilidade para essas crianças, já que, o projeto Escola Integral, atende às crianças com idades de 09 a 13, nesta instituição. Nesse caso, elas estão deixando de participar de atividades que complementariam sua formação.

A tabela 4 apresenta os índices de aprovação, reprovação e abandono escolar, do ensino fundamental da escola pesquisada, referente aos anos de 2012 e 2013.

Tabela 4 - Taxa de rendimento do ensino fundamental.

2012			
	Aprovação	Reprovação	Abandono
Anos iniciais	85,3%	13,6%	1,1%
Anos finais	66,9%	28,0%	5,1%
Total	71,3%	24,6%	4,1%
2013			
Anos iniciais	92,7%	7,3%	0,0%
Anos finais	70,0%	27,8%	2,2%
Total	74,5%	23,7%	1,8%

Fonte: disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>

É possível verificar, que tanto os anos iniciais, quanto os anos finais do ensino fundamental melhoraram seus percentuais de rendimento. Os anos iniciais elevaram a taxa de aprovação em 7,4%. Reduziram a reprovação em 6,3% e anularam a taxa de abandono, entre 2012 e 2013. Os anos finais obtiveram um resultado menos expressivo. Subiram a taxa de aprovação em 3,1%. Reduziram a taxa de reprovação em apenas 0,2%. Porém, alcançaram um resultado importante quanto à taxa de abandono, houve uma redução de 2,9%. Esses dados confirmam a redução da evasão escolar, citada anteriormente e, conseqüentemente, o aumento da permanência.

Na escola, foi observado que houve uma redução de 4,05% nas taxas de reprovação nos anos de 2013 e 2014. Quanto ao abandono escolar, houve uma redução de 1,19% em 2014. A análise dos dados, por meio dos indicadores, se conecta com o que foi percebido diretamente na escola.

Constatou-se, por meio dos indicadores, que tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental houve melhora dos percentuais de rendimento. Os anos iniciais elevaram a taxa de aprovação em 7,4%. Reduziram a reprovação em 6,3% e anularam a taxa de abandono, entre 2012 e 2013. Os anos finais obtiveram um resultado menos expressivo. Subiram a taxa de aprovação em 3,1%. Reduziram a taxa de reprovação em apenas 0,2%. Porém, alcançaram um resultado importante quanto à taxa de abandono, houve uma redução de 2,9%.

Ainda, de acordo com os indicadores, duas observações podem ser feitas. Primeiramente, o aumento na reprovação dos anos iniciais, no período de 2013, pode ser explicado pelo acréscimo do 4º ano, neste mesmo período. Segundo, as taxas negativas são atribuídas recorrentemente aos anos finais do ensino.

Os índices da planilha do Ideb reafirmam a melhora no desempenho da totalidade dos estudantes da instituição observada, portanto, é considerável que os alunos beneficiários também atingiram uma melhora em seu desempenho. Esses dados confirmam o aumento da aprovação e a redução da evasão, identificados na escola entre os alunos beneficiários, uma vez que, estas variáveis são contabilizadas pelo Ideb. Mostra que foi conquistado um bom resultado em 2013, com o alcance da meta projetada, estabelecida pelo Ideb.

O quadro a seguir, apresenta as notas obtidas pela escola, nas últimas cinco avaliações do Ideb, bem como as metas estabelecidas pelo mesmo.

Quadro 1 - Resultados do Ideb.

Ideb observado					Metas projetadas					
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017
4,1	4,6	4,7	4,7	5,3	4,2	4,5	5,0	5,2	5,5	5,8

Fonte: disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>

Os dados acima revelam que a escola investigada alcançou resultados significativos nas avaliações de 2007 e 2009, ultrapassando as metas projetadas pelo Ideb, nas duas avaliações. Em 2011 a escola baixou seu desempenho, não atingindo a meta estabelecida para este ano. Para 2013, o resultado foi muito positivo, mesmo tendo superando a meta em apenas 0,1 pontos, a nota subiu 0,6 pontos em relação à avaliação anterior.

Os dados apontam melhora no rendimento, da totalidade dos estudantes da escola observada. Como os estudantes beneficiários se incluem nesta observação, nota-se a influência positiva do Bolsa Família no trajetória escolar desses estudantes. Quanto à questão da melhoria da qualidade, 89% dos profissionais da escola, discordam que houve investimentos na escola e na educação, como um todo, que pode ser atribuído diretamente ao Programa. 35% concordam com a contribuição do mesmo para melhora na qualidade.

A tabela abaixo traz o número de alunos retidos em 2013 e o número de prováveis retidos pra o ano de 2014.

Tabela 5 - Número de retidos e prováveis retidos

	Total de alunos Beneficiários	Retidos	Prováveis Retidos
Ano	2013 = 306	58	-
	2014 = 329	-	49

Fonte: Secretaria da escola pesquisada

Analisando os dados acima, nota-se que a retenção dos alunos beneficiários diminuiu entre os anos 2013 e 2014. Em 2013 dos 306 alunos 18,95% ficaram retidos. Em 2014, será identificada uma provável queda de 4,05% na retenção entre os alunos, o que demonstra uma melhora no rendimento escolar dos beneficiários.

Quanto à participação das famílias beneficiárias, segundo os profissionais que atuam na secretaria, na maioria das vezes, em que a escola é procurada pelos familiares, é para resolver questões ligadas à frequência ou ao comportamento dos alunos. Nesses casos percebe-se por parte dos responsáveis uma irritabilidade e resistência, sempre apontando que deve ter havido algum engano dos professores ao contabilizar as faltas.

Os profissionais estão seguros ao afirmar que, a maior preocupação dos responsáveis está centrada no medo de perder o benefício, e, ao procurarem a escola, a maioria não demonstra preocupação com desenvolvimento pedagógico desses alunos.

Dessa forma, os dados analisados nos permitiram chegar a algumas considerações relativas ao acesso, à permanência e ao rendimento escolar dos alunos beneficiários do PBF.

No que se refere ao acesso, os dados evidenciaram que houve aumento na matrícula de beneficiários, o que revela maior acesso desses alunos à escola. No que se refere à frequência, também foi possível identificar que a frequência regular aumentou até o ano de 2014, entre os beneficiários, ao mesmo tempo em que esse grupo apresentou menor evasão. Sobre o rendimento, percebemos que o Ideb da escola melhorou ao mesmo tempo em que os beneficiários tiveram menor retenção.

Assim, foi possível estabelecer a relação maior acesso, maior frequência e melhor rendimento dos beneficiários até o ano de 2014, o que nos leva a considerar a contribuição dessa relação para a melhoria dos indicadores da escola. Logo, o Programa Bolsa Família contribui positivamente para a trajetória escolar dos alunos beneficiários.

No entanto, alguns aspectos ainda precisam ser objeto de reflexão a cerca do programa, pois, se por um lado, há contribuições para a melhoria dos indicadores da escola, por outro, as condicionalidades acabam por reforçar o formalismo do processo por meio da

“obrigação” que os pais fazem sobre seus filhos para receber o benefício, cabendo à escola refletir e agir sobre esse perfil de aluno.

Os dados também confirmaram os relatórios do Ipea (2013), os quais afirmam que os estudantes beneficiários têm apresentado uma menor taxa de abandono escolar, tanto no nível fundamental como no médio, oferecendo indicações da efetividade da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família e seu acompanhamento.

Da mesma forma, corroboraram as pesquisas sobre o PBF que revelaram o fortalecimento da trajetória escolar de crianças e adolescentes, alcançando as parcelas mais pobres da população brasileira. Ao mesmo tempo, o programa mantém afinidade à Declaração Mundial de Educação para Todos quando se propõe a expandir e melhorar a educação de crianças em situação de maior vulnerabilidade.

Nesse sentido, os dados também evidenciam uma perspectiva de equidade, considerando Oliveira (2005), segundo o qual a concepção de equidade está baseada na ideia de uma ação política aplicada em maior grau para quem tem menos, pois o PBF alcança a população de maior vulnerabilidade.

No entanto, os dados não foram suficientes para confirmar a contribuição desta ação na diminuição das desigualdades educacionais, conforme afirma relatório do Ipea (2013). Esse relatório afirma que o PBF influencia no desempenho da aprendizagem das crianças de famílias beneficiárias, por ocasionar uma melhoria na renda e por consequência uma melhoria nas condições de vida das famílias. Porém, os dados levantados demonstram que alguns alunos não podem participar de outras atividades por terem a necessidade de trabalhar ou de afazeres domésticos, não evidenciando uma melhoria nas condições de vida das famílias que possam, pelo menos, garantir maior tempo na escola. Além disso, essa melhoria não está condicionada, exclusivamente, a valor que é destinado do PBF. Existem outros fatores sociais e econômicos, dentre eles, o aumento das oportunidades de emprego para a família, que pode contribuir para essa melhoria e não é contemplado no programa. Também, o programa se destina a crianças e adolescentes que estão em idade regular, não alcançando aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Dessa forma, a pesquisa constatou que o PBF, ao influenciar positivamente na trajetória escolar de seus beneficiários, pode ser considerado, de acordo com Santos e Pinheiro (2011), uma estratégia de redução da exclusão social, mas ainda com o desafio de ter a capacidade de emancipar o indivíduo, conferindo-lhe autonomia para a vida em sociedade e dando-lhe oportunidades para uma inserção digna, posto que essa inserção esteja para além da oportunidade educacional.

Considerações finais

Em síntese, foi possível estabelecer a relação maior acesso, maior frequência e melhor rendimento dos beneficiários até o ano de 2014, concluindo que o programa Bolsa Família contribui positivamente para a trajetória escolar dos alunos beneficiários.

Quanto à relação entre o programa e a melhoria da qualidade na escola pesquisada, podemos observar que os indicadores de frequência, evasão e repetência melhoraram na referida escola. No entanto, esses indicadores nos dão uma dimensão parcial da qualidade na escola.

Segundo Dourado e Oliveira (2009):

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser

apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extras e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, 04).

No mesmo sentido, Libâneo (2011) afirma que “há, pois, que se considerar, ao se falar de qualidade, que não basta assegurar o acesso universal, é preciso garantir a permanência do aluno na escola e a qualidade” (p.81). Desse modo, Paiva (2012) considera que:

[...] a frequência obrigatória exigida pelo programa de transferência de renda faz mediações entre a universalização do acesso e a permanência na escola, entretanto, como não ocorrem modificações na estrutura organizativa do sistema escolar, para atender a esse contingente que a ele adentra, esse padrão de permanência passa a ser questionado. Qual a qualidade em permanecer, se não são dadas condições para se qualificar essa permanência? (p. 150).

Desse modo, o programa Bolsa Família acaba por privilegiar uma qualidade delimitada no acesso, na permanência e no rendimento do aluno, em detrimento de outras dimensões que compõem a escola. Logo, o acesso, a permanência e o rendimento, privilegiados pelo programa, estão longe desta noção de qualidade socialmente referenciada.

Por outro lado, as políticas públicas voltadas para a inserção social têm como a preocupação em promover a autonomia e reduzir a pobreza dos indivíduos. O que se observou, no entanto, foi uma crescente taxa de adesão ao programa, em contrapartida a maior parcela dos beneficiários está permanecendo dentro dos critérios estabelecidos pelo programa, ou seja, situação de vulnerabilidade.

Paiva considera, que:

O diferencial deste programa em relação a outras iniciativas de proteção social residia no fato de que a concessão da renda estava associada ao compromisso familiar com a matrícula e permanência das crianças na escola. Esta condicionalidade foi apresentada como mecanismo potencial de superação do ciclo de pobreza que circunda as referidas famílias (p.195).

A preocupação está centrada na intencionalidade de quebra do ciclo geracional de pobreza por parte dos beneficiários. A promoção da autonomia está vinculada diretamente à condicionalidade da educação, pela qual se dá a qualificação para inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, podemos problematizar se essa qualificação tem promovido a inserção no mercado de trabalho e a melhoria das condições de vida das famílias dos beneficiários.

Quanto à da redução da pobreza, não foi a preocupação central neste estudo esclarecer os elementos que a envolve, mas, sem dúvidas, fica como uma questão a ser respondida em pesquisas posteriores.

Assim sendo, o que se verifica na pesquisa é que embora o Bolsa Família, não seja um programa com o eixo voltado exclusivamente para a educação, o mesmo influencia positivamente em alguns aspectos educacionais, como frequência, evasão e permanência escolar.

Por fim, considera-se que este trabalho não se teve a pretensão de esgotar os estudos e investigações sobre o tema, mas evidenciar algumas pistas que devem ser perseguidas em próximas pesquisas, a fim de aprofundar sobre efetividade do programa Bolsa Família em relação à trajetória escolar dos estudantes beneficiários e à redução da pobreza.

REFERÊNCIAS

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo. Instrumentos de Consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção dos direitos humano. In: BUCCI, M. P. D. (Org.) **Políticas públicas: reflexões sobre conceito jurídico** São Paulo: Saraiva, 2006. p. 217–245.

ANDRADE, de Oliveira Dalila. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v11, n.20, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5370>> Acesso em 17 out 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Bolsa Família**, Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em 12 out 2014.

_____. **Relatório de Benefícios**. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Beneficios>> Acesso em 12 out 2014.

CURY, Carlos R. Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**, In: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA E FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, v35, n.124, 11-32, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>> Acesso em 10 nov 2014..

DOURADO, Luiz; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004 Acesso em 22 Nov 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatística do IDEB 2011 a 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>> Acesso em 13 out 2014.

_____. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em 13 out 2014.

Instituto de Pesquisa Econômicas. Aplicadas (IPEA). **Bolsa Família: Uma década de Inclusão e Cidadania**, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livrobolsafamilia10anos.pdf>> Acesso em 10 Nov 2014.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. **Contradições de transferência de renda no campo da educação: suavizando efeitos da barbárie capitalista ou enfrentando a lógica deste mesmo sistema?** Brasília: líber livro, Brasília, 2012.

SANTOS, Rosana Queiroz; PINHEIRO, Lessi Inês Farias. Política Social Compensatória ou Emancipatória: a contribuição de programas sociais para a autonomia dos beneficiários, em **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, mayo 2011. Disponível em <www.eumed.net/rev/cccs/12/> Acesso em 20 Nov 2014

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA EDUCACIONAL INOVADORA?

Fábio dos Santos

fsfilosofia@gmail.com

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

celeidams@uol.com.br

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

GT: Política e Gestão da Educação Básica e Superior.

RESUMO: Este artigo tem como objeto analisar o processo de implantação e implementação de ações do Programa Mais Educação (PME), e identificar quais são as estratégias inovadoras apresentadas pelo programa, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande, no período de 2008 - 2014. O PME é caracterizado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), e tem por objetivo estimular a educação em tempo integral. Destacamos a relevância da pesquisa ora proposta por entendermos que essa possibilitará, inicialmente, o conhecimento dos procedimentos para implementação das ações previstas no PME.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Plano Nacional de Educação; Programa Mais Educação.

Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento que visa investigar o processo de formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras para a educação básica, bem como compreender o papel do Estado na formulação das políticas educacionais, em especial, o Programa Mais Educação, em duas escolas da rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande, no período de 2008 a 2014.

Justifica-se a periodicidade uma vez que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo governo federal em 2007 e o Programa Mais Educação, implantado em 2008. Duas escolas estaduais de Campo Grande-MS foram selecionadas para a pesquisa, por serem as primeiras a aderirem ao programa, e a data final, o ano de 2014 coincide com o fim do segundo mandato do governador do Estado de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli (2011-2014)¹.

Destacamos a relevância da pesquisa por acreditarmos que a mesma possibilitará o conhecimento dos procedimentos para implementação das ações previstas no Programa Mais Educação, e compreensão de como se configuram as ações do Programa no Projeto Político Pedagógico das escolas, além de identificar em que medida o PME apresenta estratégias educacionais inovadoras.

O estudo em andamento tem sido desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, por acreditar que a revisão bibliográfica é de fundamental importância em qualquer trabalho científico. Esta modalidade de pesquisa tem por finalidade buscar informações já organizadas oriundas de estudos e pesquisas anteriores, com o cuidado de

manter uma atitude crítica nas leituras dos documentos, legislações, livros, artigos, teses, revistas especializadas, jornais diários de grande circulação e sites, referentes ao tema proposto. Também terá o caráter documental. Segundo Gil (1994), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Rodríguez (2004, p. 24), acrescenta ainda que:

A pesquisa documental implica, inicialmente, procurar, preparar, reunir a documentação, com o intuito de “compreender o assunto”, tentando abordar a totalidade. Porém, nesse caminho da história encontramos o real, muitas vezes pequenos fragmentos, num mundo nebuloso de perdas de “memória” geralmente intencional. Nesse sentido, a história será produzida, escrita, inscrita, num contexto posterior, onde os “atores” deixam sua “pegada” e, será o historiador quem deverá tentar entender e organizar estes documentos.

Utilizaremos como fontes, os documentos da política educacional brasileira: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Nacional de Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Programa Mais Educação, dentre outros.

Para complementar os dados, posteriormente, utilizaremos a entrevista semiestruturada, que no entendimento de Oliveira (2008), é a técnica mais adequada para se obter informações sobre o objeto de estudo, uma vez que possibilita ir além das descrições das ações, na medida em que atitudes, sentimentos e comportamentos podem emergir, congregando, desta forma, novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados.

Ao analisarmos a evolução do arcabouço legal das políticas públicas e das responsabilidades dos gestores em formulá-las/ implementá-las constata-se um avanço gradativo, resultante das tensões permanentes próprias de governo e sociedade civil.

Com o surgimento da República no Brasil a federação nasce na perspectiva da descentralização onde os entes federados podiam se organizar de forma mais autônoma que no período do Império. Essa autonomia, própria do processo de descentralização, pode concorrer para uma maior desigualdade na medida em que inexistia um órgão central no sentido de propor e/ou coordenar as ações complementares ao processo educacional.

Neste contexto, podemos afirmar que o século XX caracterizou-se por transformações sociais, econômicas e culturais bastante significativas que repercutiram também na educação com a conseqüente formulação de medidas legais seja na criação de órgãos públicos, seja nas legislações. Como nos assegura Cury (2002):

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p. 246).

Como resultado da trajetória histórica da legislação brasileira, é aprovada a Constituição Federal de 1988, consolidando um conjunto de direitos e ampliação de outros. No caso da Educação destacamos:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

Merece registro o fato de que a Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos Estados, municípios e do Distrito Federal, ou seja, sob o princípio da cooperação. A Constituição também dotou os municípios brasileiros de autonomia fiscal e política e, desta forma, atribuiu a eles a responsabilidade de assumir também a função de gestão de políticas públicas.

No caso dos municípios, passaram a condição de um ente federado com autonomia política e responsabilidade de elaborar sua própria Lei Orgânica. Conforme afirma Oliveira (2009),

O município como ente federativo tem atualmente a responsabilidade de ordenar o seu desenvolvimento social e garantir o bem estar de seus habitantes, executando políticas públicas que visam à consolidação democrática do Estado. Dessa forma, o aperfeiçoamento da máquina administrativa, a redefinição de obrigações e encargos, bem como o estabelecimento de políticas específicas passaram a ser preocupação constantes do gestor público municipal (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

Também em decorrência da promulgação da Constituição de 1988, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), n. 9.394/96, em 20 de Dezembro de 1996, em atendimento da necessidade de regulamentação do campo educacional.

Neste sentido, sendo a LDB uma lei de âmbito nacional, necessariamente, deve ser genérica e abrangente, para que possa servir a todos os sistemas de ensino do país, que é a sua finalidade máxima. Mesmo diante dessa amplitude que é a sua principal característica, ela deve proporcionar a estabilidade normativa regulando as redes escolares.

Ainda como características da atual LDB, registra-se maior flexibilização na organização e funcionamento do ensino em todos os níveis. Desta forma observa-se também, que a Constituição de 1988 e a LDB n. 9394/96, definiram, o papel do município, como ente federativo autônomo, na questão da formulação e da gestão da política educacional, com a criação do seu próprio sistema de ensino, aproximando desta forma, as decisões pedagógicas ou de destinação de recursos às demandas locais.

No que se refere à legislação nacional, merece registro ainda o fato de que a Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 214, a aprovação, em lei, de um plano nacional de educação com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em diferentes níveis e integrar as ações do poder público. Estabelece também a periodicidade deste plano, que deve ser formulado e aprovado plurianualmente. Quando da aprovação da LDB, além dos

aspectos já mencionados, deverão ser elaborados os Planos Nacionais de Educação (PNEs), contendo além dos níveis, as modalidades de ensino.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) é o terceiro na história do nosso país. O primeiro foi editado em 1962 e teve vigência de dois anos. O segundo foi aprovado, pelo Congresso Nacional, em 09 de janeiro de 2001, e vigorou durante dez anos. Em dezembro de 2010, foi enviado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional, um novo PNE, tendo sido identificado na Câmara dos Deputados, como PL 8035/2010. Em 28 de março de 2011, foi aprovada a criação de uma comissão especial para proferir parecer sobre o projeto.

Finalmente no dia 25 de junho de 2014, foi aprovado o atual PNE, sendo sancionada a Lei nº 13.005, com vigência até junho de 2024. Ou seja, o PNE entra em vigor com três anos de atraso, em decorrência de discussões no Congresso, uma vez que o plano anterior tinha duração até 2010 e deveria ser reeditado já em 2011.

Lançado quase sete anos após o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2011, em 2007, o PDE, caracteriza-se também como uma nova planificação no contexto nacional, que para Saviani (2007, p.7), se constituiriam mais como estratégias para operacionalização do PNE.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

Para Krawzyk (2008), o PDE, estabelece nova forma de relação que interpreta o regime de colaboração anunciada na Constituição Federal de 1988 como:

[...] competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido [...] (BRASIL, 2007, p.10)

Para Saviani (2009), é com o Decreto n. 6094/07, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é efetivado e passa a vigorar. Praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC), estão abrigados no PDE. O Decreto:

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.

O Decreto em pauta estabelece também as condições, expressas em quatro eixos: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos; para que ocorra o apoio técnico e financeiro aos municípios, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR).

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente (BRASIL, 2007).

Desta forma, constata-se o surgimento, no contexto da gestão da educação básica dos sistemas públicos de ensino, um instrumento de planejamento estratégico, o PAR. Tem o caráter de plurianualidade e a intenção de contribuir com o regime colaborativo e melhorar as condições de acesso, permanência e desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação constitui-se como um conjunto de mais de quarenta programas e instrumentos avaliativos que buscam contemplar a educação em sua totalidade, concomitante a isso aconteceu a promulgação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dispositivo legal que põe em vigência o PDE.

Segundo o documento, “Programa Mais Educação: passo a passo, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, SEB/MEC, 2013)”, o Programa Mais Educação (PME)ⁱⁱ, é caracterizado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), e tem por objetivo estimular a educação em tempo integral, destinada às crianças, aos adolescentes e aos jovens. Constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de atividades diversificadas abrangendo, por exemplo, a educação ambiental, o acompanhamento pedagógico, os direitos humanos em educação, entre outros, oferecida no turno oposto ao que o estudante frequenta as aulas, podendo ser na própria escola ou em outros espaços da comunidade.

Normatizado inicialmente pela Portaria Interministerial n. 17/2007, o Programa Mais Educação (PME), foi institucionalizado pelo Decreto n.7.083 de 27 de janeiro de 2010, compreendendo como uma estratégia do governo federal para estimular o aumento da permanência do aluno na escola, na perspectiva da educação integral, e conseqüentemente estimular a revisão e a organização curricular, o Programa Mais Educação passou a integrar as ações do PDE.

De acordo com a Portaria, o Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos e ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas, como uma iniciativa para contribuir com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

Conforme consta no “Manual Operacional de Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, SEB/MEC, 2012)”, o Programa em

pauta é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)ⁱⁱⁱ, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com Estados e Municípios materializando a inclusão da educação integral, com a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro (BRASIL, SEB/MEC, 2012).

De acordo com o documento “Programa Mais Educação: passo a passo, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, SEB/MEC, 2013)”, é por meio de diálogo entre as ações dos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e Tecnologia (MCT), e também da Secretaria Nacional da Juventude, e em 2010, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, traduzindo-se num esforço para a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, buscando, desse modo à redução das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural do nosso país.

Neste sentido, podemos destacar a importância do Programa Bolsa Família que, conforme análise dos dados publicados no Atlas do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), no mês de novembro de 2014, concluem que a melhorar nos índices de Renda, Longevidade e Educação, especialmente na última década, se dá devido à forte contribuição dos programas sociais. Conclui ainda que o maior crescimento constatado é no índice da educação, área em que o aspecto socioeconômico é relevante. As condicionalidades previstas no programa contribuem para melhoria do índice em pauta, na medida em que exige a presença na escola e desta forma, reduz também a evasão escolar (SANTOS, 2015.p.2).

Segundo a Portaria n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação, em seu Artigo 7, são atribuições dos Ministérios e Secretarias Federais:

- I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;
- II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;
- III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;
- IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e
- V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.

O Artigo 8, da Portaria ressalta ainda, as atribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa:

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

- I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;
- II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;
- III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.

Com base no site do MEC (2014), “Saiba Mais – Programa Mais Educação”, no início das atividades, em 2008, o Programa Mais Educação, atendia 1.380 escolas em 55 municípios nos 26 estados e Distrito Federal, abrangendo 386 mil estudantes. O programa vem crescendo gradativamente atendendo prioritariamente escolas que apresentam baixo índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB), situada em capitais e regiões metropolitanas.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Para 2011, prospecta-se sua presença em cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes. [...] Até 2014, a previsão é de que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 60.000 escolas (BRASIL, SEB/MEC, 2013, p. 5).

Segundo o documento “Programa Mais Educação: passo a passo, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, SEB/MEC, 2013)”, na medida em que o programa se consolida novos critérios vão sendo estabelecidos, como, por exemplo, a inclusão de escolas localizadas em território de vulnerabilidade social, além de um conjunto de normas, procedimentos e atribuições estabelecidos no sentido de subsidiar as escolas para execução do referido programa. Dentre as estratégias de execução destacam-se o envolvimento de sujeitos da própria escola, representantes da comunidade escolar e também do entorno da escola, constituindo-se como um espaço de articulação de ações e experiências e, sobretudo, de construção de planos de ações coletivas.

Neste contexto, outro aspecto a ser destacado é o entendimento que a educação, em especial a integral, pode e deve expandir-se para além dos muros das escolas, considerando as múltiplas possibilidades educativas do entorno e da cidade em que se situa, podendo se constituir como uma “comunidade de aprendizagem”, na forma como define Torres (2003, p. 83):

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

O modelo de implementação da educação em pauta, pressupõe o estabelecimento de parcerias entre o sistema público e as organizações privadas, conforme previsto no Programa Mais Educação.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços

escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

O arcabouço legal enunciado submete, necessariamente ao modelo de educação integral e na perspectiva de não centralidade da ação escolar apenas no espaço físico da escola e sim na utilização de espaços alternativos, resultantes da parceria entre o poder público e demais organizações da sociedade.

Neste sentido, torna-se necessário também uma análise mais aprofundada da relação, Estado e sociedade civil.

Conforme Mota et al (2012), ao realizar um ensaio, por meio de pesquisa bibliográfica com base em diferentes autores constatou a existência de consenso quando analisam as parcerias estabelecidas entre o público e o privado, existindo uma tendência de desresponsabilização do poder público e a transferência de responsabilidades para a sociedade civil.

Registra-se que esta tendência não ocorre apenas na educação, mas de forma geral em todas as políticas públicas, atendendo desta forma, à um preceito neoliberal nas últimas décadas. Tal indicativo nos alerta para um olhar mais criterioso no desenvolvimento de nossa pesquisa.

No que se refere à temática da educação em tempo integral, merece registro o fato que não se trata de novidade no processo educacional. A defesa de uma educação diferenciada e emancipadora remontam à época de Bakunin na medida em que o mesmo “preconizava que a emancipação das massas operárias estava diretamente vinculada a uma educação diferente daquela estabelecida pelo modo de produção capitalista” (MARTINS, 2013, p. 17).

Com base nesse pressuposto e entendendo que a educação era fundamental para a emancipação da classe trabalhadora, defendia a educação integral acreditando que desta forma, os mesmos teriam acesso ao conhecimento de forma mais abrangente possibilitando maior igualdade entre os homens.

Além de Bakunin outros intelectuais, a exemplo de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, dentre outros, ao longo do tempo defenderam inovações no processo educativo e a educação integral sempre esteve em pauta no sentido de contribuir para a construção de um novo tipo de homem e de sociedade.

O ideal de implementação da educação integral na escola, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida, está expressa na legislação educacional brasileira, em vários documentos, tais como: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), por meio do financiamento diferenciado às matrículas em tempo integral no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e ainda, do Programa Mais Educação (PME), e no PNE proposto para o período de 2014-2024.

Segundo informações fornecidas, pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, o Programa Mais Educação está presente em 31 escolas, totalizando 4.473, estudantes atendidos pelo programa. As duas primeiras escolas a aderirem ao programa no município de Campo Grande, no ano de 2008, apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estavam localizadas em territórios de vulnerabilidade social e educacional, sendo que uma delas localiza-se em uma comunidade quilombola.

Diante do exposto, entendemos que para analisar a trajetória de implantação e implementação do Programa Mais Educação, no universo delimitado, exigirá o exame de questões de fundamental importância a exemplo da educação no Brasil, no aspecto legal e, sobretudo, político; as modificações operadas pós-constituição de 1988, nas três esferas de governo e os nos programas que visam maior qualidade na educação. Por isso, trata-se em suma de um desafio a ser enfrentado, e é a isso que nos propomos com esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, D.O.U. de 10 de janeiro de 2001. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005/14**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. D.O.U. – Seção 1 – Edição Extra de 26/06/2014. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013. (Série Mais Educação)

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: instrumento de campo**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, D.O.U. de 25 de abril de 2007a.

_____. **Decreto n. 7083**, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. **Portaria Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. D.O.U. Brasília, DF, 26 abri. 2007.

_____. Secad/MEC. Org. Jaqueline Moll. **Educação Integral**: texto referência para debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009. (Série Mais Educação)

_____. **Texto Referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2009

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

KRAWCZYK, N. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez 2008.

MARTINS, Angela Maria Souza. A Educação Integral segundo a pedagogia Libertária. In. COELHO, Lígia Martha C. da Costa. et al. (org). **Educação integral**: história, política e práticas. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013

MOLL, Jaqueline. A Construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In. COELHO, Lígia Martha C. da Costa. et al. (org). **Educação integral**: história, política e práticas. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013

OLIVEIRA, D. A. Gestão das políticas públicas educacionais: ação pública, governança e regulação. In: **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá – MG, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, A pesquisa educacional e o estudo histórico de políticas educacionais. In. O Guardador de Inutensílios. **Cadernos de Cultura**. N. 7, p. 17 30, maio de 2004.

SANTOS. Peterson Medeiros dos. O programa Bolsa Família visto pelos resultados. **CORREIO DO ESTADO**. Opinião/Outras Opiniões. Ano. 61 – n. 19.419. segunda-feira, 02 de fevereiro de 2015. p. 2.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Out. 2007, vol. 28, n. 100, p.1231-1255.

TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Muitos Lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF. 2003.

ⁱ O atual governador foi eleito no ano de 2006, e reeleito por mais quatro anos de 2011-2014.

ⁱⁱ O Programa Mais Educação se caracteriza por apresentar uma estratégia educacional inovadora que, dentre outros aspectos, articula projetos e programas do Governo Federal e de outras instituições educacionais e sociais, voltados para promoção do aumento da permanência dos alunos nas escolas. Os projetos e planos de ação concebidos pelas escolas se fundamentam em propostas de ampliação dos espaços educacionais utilizados, na expansão das oportunidades educativas, no compartilhamento da tarefa de educar entre professores, família, comunidade e outros atores, na complementação do horário escolar com outras atividades educativas que ampliaram as áreas de conhecimentos previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, numa perspectiva de educação integral (BRASIL, INEP, 2011, p.1).

ⁱⁱⁱ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

**PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO TOCANTINS:
ASPECTOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PLANOS
MUNICIPAIS**

Rosilene Lagares, UFT-Pedagogia-PPGE-Bolsista PET-EpeEMun,
roselagares@uft.edu.br

Greice Quele Mesquita Almeida, IFTO Dianópolis-PPGE-EpeEMun,
greice.almeida@ifto.edu.br

Adaíres Rodrigues de Sousa, UFT-PPGE-EpeEMun, adairesrodrigues@bol.com.br

Este trabalho apresenta pesquisa em desenvolvimento no subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT/NEPCE (EpeEMun), que tem como tema o planejamento na educação municipal no Estado do Tocantins. Seu objetivo é apresentar resultados de análise da política pública de planejamento da educação no Tocantins e em alguns de seus Municípios considerando a política desencadeada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2013, por meio da Secretaria de Apoio aos Sistemas de Ensino (SASE), para a elaboração ou adequação dos planos municipais de educação (PMEs) em todo o País, tendo em vista a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), em consonância com suas diretrizes, metas e estratégias. A pesquisa é orientada por algumas questões básicas sendo: a) A política educacional municipal vem se efetivando em uma esfera de autonomia relativa, ou se efetivando exclusivamente pelas regulações da esfera central do país, ou, ainda, em uma combinação entre estas duas situações (FREITAS; FERNANDES, 2011)?; b) O planejamento é um processo de fazerem-se planos e de controle do futuro com o documento PME, com a ideia visionária de antever e organizar o futuro de maneira racional e previsível, a separação entre a elaboração e a implementação de políticas públicas, o forte papel governamental nas decisões do planejamento e com uma sequencia linear de ações?; c) O planejamento é um processo com idas e vindas, com limitações em ter informações para prever, portanto, devendo ser visto com um caráter de avançar pouco a pouco nas decisões e ações, e, como consequência, tendo que lidar com situações muitas vezes inesperadas e imprevisíveis?; d) O planejamento é um instrumento de mudança social, não mais estritamente técnico, mas político em favor dos menos favorecidos?; e) É um instrumento para moldar e articular os diversos interesses envolvidos no processo de intervenção de políticas públicas, sendo um mediador dos interesses da sociedade?; e f) o planejamento é um processo de decisão política que depende de informações precisas, transparência, ética, aceitação de visões diferentes e vontade de negociar e buscar soluções conjuntamente que sejam aceitáveis para toda a sociedade e, principalmente, para as partes envolvidas, com a ideia do aprendizado nas interações nos processos de decisão, aceitando a ideia do papel do planejamento como construtor e articulador de relações na sociedade ou na organização que busca seu bem comum de maneira ética, justa e responsável? (OLIVEIRA, 2006, p.273-284). A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter teórico-empírico e analítico, com dados e informações coletados por meio de pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa bibliográfica, está sendo apreendido o histórico do planejamento da educação no Brasil, em especial, no que diz respeito à atuação dos Municípios, bem como concepções e conceitos de planejamento que têm sobressaído no campo da educação, com vistas a analisar o quadro em construção proposto pelo governo federal e o construído no Tocantins. Quanto aos documentos,

estão sendo coletadas todas as produções relacionadas aos PMEs emanadas do MEC, no âmbito do Estado do Tocantins e por Municípios envolvidos. Em campo, os dados e as informações serão construídos a partir do trabalho de Avaliadores Educacionais do MEC e de projeto de extensão desenvolvidos pelos pesquisadores envolvendo outros Avaliadores no Estado, Dirigentes Municipais de Educação e técnicos das secretarias municipais de educação participantes do referido processo de planejamento. No Tocantins, até o início do ano de 2014, um georreferenciamento demonstra que dos 139 Municípios, apenas seis elaboraram seus PMEs. Neste contexto, predomina a visão de administração municipal restrita às suas instituições escolares e ao tempo de sua gestão, sem relação ou articulação com metas nacionais comuns com vistas à materialização do Sistema Nacional de Educação. Assim, a análise do planejamento municipal na educação no Tocantins adentra em uma seara de significações e verdades vigentes, em que o plano torna-se um documento fundamental para o estabelecimento da intencionalidade da educação no Município e, ainda, um processo de construção do conhecimento e aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Na pesquisa, ressaltamos que todo planejamento é e deve ser sempre orientado por pressupostos teóricos que explicitem as concepções de educação, de política e de gestão; que o planejamento, antes de ser uma ação técnica, envolve posicionamentos filosóficos e políticos, escolhas, jogo de poder, compromissos para com a mudança (em alguns casos, para a manutenção de um dado sistema) e, para ser significativo, há que se ter a real necessidade de fazê-lo, de ver sentido, de acreditar. Ainda, que é a participação consciente e intencional que age em busca de sua realização, o consolida como um compromisso significativo por parte de todos em busca do objetivo comum da educação.

Palavras-chave: Institucionalização da educação municipal. Planos Municipais de Educação. Brasil-Tocantins.

**O PRINCÍPIO DO REGIME DE COLABORAÇÃO NO BRASIL E AS
RELAÇÕES ENTRE OS SISTEMAS DE ENSINO DO ESTADO DO
TOCANTINS E DO MUNICÍPIO DE PONTE ALTA DO TOCANTINS**Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante, UFT-PPGE-EpeEMun,
jemimabarreira@gmail.comRosilene Lagares, UFT-Pedagogia-PPGE-Bolsista PET-EpeEMun,
roselagares@uft.edu.br

Este trabalho tem como temática o princípio do regime de colaboração entre os sistemas de ensino no Brasil e as relações intergovernamentais no Estado do Tocantins no campo da educação entre os sistemas estadual e municipal de Ponte Alta do Tocantins. Desta temática, nasceram algumas questões norteadoras sendo: a) Como vem sendo construído o quadro jurídico, normativo e documental do princípio do regime de colaboração no campo da educação brasileira? b) Como os pesquisadores da educação vêm significando o regime de colaboração e quais são as suas perspectivas? c) Como estão se dando as relações no campo das políticas públicas e da gestão da educação no Estado do Tocantins e em outros Estados brasileiros para a materialização do regime de colaboração, em especial, em se tratando das relações entre a esfera estadual e as municipais, mesmo frente a inexistência de uma norma nacional? d) Há normas e orientações claras a respeito da forma e do conteúdo destas relações ou há regulações caso a caso, na forma de convênios pontuais e temporários, decretos ocasionais, acordos informais? e) Há instâncias de diálogo mútuo, negociação e pactuação permanentes entre os entes federados para a consecução das políticas públicas? f) Estas relações são arranjos administrativos e legais, formas de cooperação ou regime de colaboração? g) Estes arranjos possibilitam a autonomia da esfera municipal, por meio de uma gestão mais democrática ou pretende concretizar uma nova forma de intervenção, por meio de uma maior rigidez no controle sobre a educação, mantendo a ordem política? Assim, seu objetivo é compreender o princípio do regime de colaboração entre os sistemas de ensino no Brasil e os sentidos das relações que vêm sendo instituídas no Estado do Tocantins no campo da educação entre os sistemas estadual e municipal de ensino, em especial, no Município de Ponte Alta do Tocantins. Para seu desenvolvimento, os caminhos do processo científico, considerando os aspectos instrumentais e a discussão teórica, concentraram-se na abordagem qualitativa e na construção dos dados e informações por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico desse trabalho é, principalmente, em Abicalil (2012), Abrúcio (2010) Araújo (2005, 2010, 2012, 2013), Cassini (2011), Fernandes (2013), Moacyr (1936), Monlevade (s/d), Saviani (1996, 2004, 2007, 2010), Teixeira e Mutim (2009), Vieira (2009) e Werle (2010), que trazem muitos olhares para buscar uma compreensão das políticas públicas e da gestão e, em especial, do que é o princípio do regime de colaboração no Brasil. Também, foram analisados vários documentos da Secretaria Estadual de Ensino do Tocantins, da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Alta do Tocantins, da União dos Dirigentes Municipais de Educação, do Ministério da Educação e da Diretoria de Assistência aos Municípios no Tocantins. A institucionalização do regime de colaboração é reclamada, reivindicada cotidianamente, é assunto em conferências, simpósios, congressos e afins, está na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, no Plano Nacional de Educação, em planos estaduais e municipais de educação, é assunto de pareceres e estudos, porém não é oficializado, com uma definição clara do que seja, abrindo um leque de possíveis interpretações, de conceitos e práticas. Toda essa indefinição escamoteia o sentido da colaboração que deveria ser assumida pelos sistemas e a cooperação entre os entes

federados. Então, há um Brasil real que precisa do enfrentamento às disputas de poder, que precisa de definições acerca do regime de colaboração. Da mesma forma, há um Tocantins que carece de significação e normatização deste regime. É nesse sentido que realizamos esta pesquisa, ou seja, como uma das possibilidades de reflexão e contribuição com esta regulamentação.

Palavras-chave: Institucionalização da educação municipal. Política e gestão da educação. Tocantins.

EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: RELAÇÕES E AÇÕES

Livia Soares de Lima Sousa¹ (MIELT-UEG) – livias.lima@gmail.com

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG) – professoradanielalima@gmail.com

Este resumo apresenta a pesquisa em andamento, cujo objetivo é identificar os principais atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) (indicações, pareceres, resoluções e relatos) expedidos no período de 1995 a 2013 e que contribuíram para a formulação e implementação de políticas para a educação superior a distância no país. As ações governamentais têm construído o caminho para consolidação da educação a distância (EaD) no Brasil, por meio de leis, resoluções e decretos, desde o fim do século XX e início do século XXI. Esse período é demarcado pelo reconhecimento da EaD como modalidade da educação, e, portanto, como uma política pública educacional, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Após esse reconhecimento, outras medidas vêm sendo implementadas pelo governo federal, principalmente no que se refere à educação superior a distância, modalidade de interesse da pesquisa em foco. É fato que desde 2002 tem havido uma expansão de cursos de graduação, tanto no setor público como no privado, graças principalmente aos programas federais voltados para a formação inicial e continuada de professores, bem como em nível de graduação e pós-graduação (especialização e mestrados profissionais) (Cf. GIOLO, 2010; LIMA 2013). O órgão de Estado escolhido como objeto da pesquisa de que trata este resumo é o Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que, por seu caráter normativo, deliberativo e de assessoramento, vem auxiliando o governo na regulamentação da EaD no país. Como a função do CNE é ouvir a comunidade educacional, com vistas à garantia do direito constitucional à educação de qualidade e gratuita (CURY, 2006), buscou-se avaliar qual foi a sua contribuição para a expansão da modalidade no país. Desse modo, usou-se a metodologia qualitativa de pesquisa, de cunho bibliográfico e documental. Sobre o conceito de Estado e Governo e suas implicações na formulação de políticas públicas, foram consultados Hofling (2001), Rodrigues (2011) e Dias (2013); sobre o ciclo da política pública, as fontes foram Rodrigues (2011), Lima (2013) e Howlett, Romanesh e Perl (2013), e o arcabouço histórico e legal, tanto da EaD como do atual CNE. A pesquisa documental está sendo realizada sobretudo mediante a consulta a atos normativos da educação superior a distância emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE no período de 1995 a 2014, e publicados na revista *Documenta* e na página oficial do Conselho na internet. Os resultados parciais da pesquisa mostram que o CNE, no âmbito da CES, tem dado atenção à modalidade em aspectos como o credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior. Em 2014 foram publicados dois produtos de consultoria sobre a educação superior a distância, e apresentada a proposta de novas diretrizes curriculares para cursos superiores a distância. Temos percebido que o CNE tem possibilitado, por meio de suas ações, a expansão e a democratização do acesso à educação superior a distância, não apenas em âmbito público, como também privado.

Palavras-chave: Educação. Conselho Nacional de Educação. Educação Superior a Distância.

¹ Bolsista Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás.

OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

Eixo temático: Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior

Késia Mendes Barbosa Oliveira
IFG- Câmpus Aparecida de Goiânia
kesiamb@yahoo.com.br
Néri Emílio Soares Júnior
IFG- Câmpus Aparecida de Goiânia
neriesjr@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta o relato de uma experiência que teve como intuito propor reflexões acerca da ampliação e da efetivação dos tempos e espaços de gestão e organização do trabalho pedagógico - OTP no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia. Esta ação apresentou os fundamentos da Gestão Democrática e da OTP, bem como propôs a construção de uma perspectiva de convivência democrática que considerasse a identidade do IFG na articulação entre as dimensões pedagógicas e técnico-administrativas. As discussões culminaram em uma avaliação dos tempos e espaços já institucionalizados e no encaminhamento de proposições para sua ampliação e efetividade como condição *sine qua non* para a conquista de uma educação de qualidade social.

Palavras-chave: gestão democrática - organização do trabalho pedagógico – convivência democrática

Introdução

O presente artigo apresenta o relato de uma experiência desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia, que teve como objetivo refletir acerca da ampliação e da efetivação dos tempos e espaços de gestão e organização do trabalho pedagógico – OTP. Tal temática esteve presente ao longo de 2014, sendo alvo das inquietações de docentes e técnicos administrativos, especialmente nos Conselhos de Classe. Os principais questionamentos se referiam à necessidade de repensar a instituição a partir da perspectiva de uma convivência democrática que alicerçasse a institucionalização de espaços e tempos contínuos e sistemáticos de diálogo, de tomada de decisão, de acompanhamento e de avaliação dos processos educativos em seus diferentes âmbitos.

Com a preocupação de promover um momento que propiciasse um convergir de olhares e de reflexões, constituindo um colóquio aberto e propositivo, foi proposto a realização de um evento. Tal proposta, longe de se restringir a algo eventual, em seu caráter de descontinuidade, expressou um esforço coletivo de síntese e de abertura praxica, de outros possíveis históricos que necessitavam ser examinados coletivamente. Assim, um grupo de trabalho formado por docentes e técnicos-administrativos concebeu e desenvolveu o II Encontro de Integração Acadêmica e Planejamento do Câmpus Aparecida de Goiânia, nos dias 3, 4, 5 e 6 de fevereiro.

Idealizado e desenvolvido com o intuito de constituir tempos e espaços de estudo, reflexão e proposição diante dos desafios da práxis educativa, o evento teve como tema, Conviver – Perspectivas Éticas e Epistemológicas para o Trabalho Educativo. Tal tema buscou colocar em questão a necessidade de desenvolver constantemente a convivência

democrática como suporte de um projeto educativo de qualidade social. Projeto este efetivado por meio de um trabalho que se dá a todo o instante e baseia-se na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos, enfatizando a crença de que é possível ressignificar a coexistência, em igualdade, dos diferentes.

Trata-se de um processo desafiador que requer o envolvimento de toda a comunidade educativa - professores, alunos, funcionários e gestores a fim de criar oportunidades para o desenvolvimento de relações pessoais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas pelo processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Tal busca pelo aprimoramento da convivência democrática, abre possibilidades de exercer e aprender a colaboração ao mesmo tempo em que se aprende e se exerce o político como democracia, pois na “educação como prática democrática se constrói o político e se concorre para uma sociedade mais cooperativa, mais compartilhada... e mais digna de ser compartilhada” (PARO, 2002, p. 4).

O Encontro foi organizado em três eixos que se articulavam e foram discutidos tanto em mesas redondas - seguidas de debates que resultaram em diversos encaminhamentos - quanto nos momentos de planejamento por área de conhecimento, de planejamento vertical (por curso) e de planejamento horizontal (por ano). Os eixos foram propostos como forma de sistematizar os desafios educativos identificados ao longo de 2014 e fomentar a construção coletiva de outras vias de gestão e organização do trabalho pedagógico. Os três eixos de trabalho foram: A convivência democrática no espaço educativo: desafios e propostas que emergem das demandas discentes; A convivência epistemológica: perspectivas interdisciplinares para a ressignificação do currículo; A convivência democrática no contexto da organização do trabalho pedagógico.

Em certa medida todos os eixos possibilitaram uma reflexão acerca dos tempos e espaços de gestão democrática e organização do trabalho pedagógico e diversas proposições foram realizadas tendo como foco a convivência democrática enquanto alicerce de uma educação de qualidade social. Entretanto, este texto se restringirá a abordar o trabalho realizado no âmbito do Eixo III, A convivência democrática no contexto da organização do trabalho pedagógico.

O texto está organizado de maneira análoga ao desenvolvimento das discussões realizadas no evento. Primeiramente apresentam-se reflexões sobre a gestão democrática e a organização do trabalho pedagógico, com uma breve explanação acerca de seus fundamentos para então propor um desenho de OTP para o Câmpus Aparecida de Goiânia – IFG. Tendo como referencial FREITAS (2000), VILLAS BOAS (1993) e VEIGA (2000, 2001), compreende-se que a OTP se dá basicamente em dois níveis: o primeiro se refere ao trabalho pedagógico da escola em um nível mais amplo, o que inclui a atividade realizada por professores e alunos em sala de aula, a estrutura administrativa e pedagógica da escola, as relações de poder, as relações com os pais e a comunidade, os eventos e outros. E o segundo nível que está relacionado ao trabalho desenvolvido pelo professor com seus estudantes no contexto da sala de aula (FREITAS, 2000; VILLAS BOAS, 1993). Dada a complexidade constituinte do IFG, que tem a responsabilidade de atuar na Educação Básica, no Ensino Superior e em Cursos de Formação/Qualificação Profissional, tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, há que se pensar em um desenho que contemple níveis específicos de OTP.

O segundo momento do texto apresenta as proposições elaboradas coletivamente por docentes e técnicos-administrativos com o intuito de promover a ampliação e a efetividade dos tempos e espaços de gestão e organização do trabalho pedagógico no contexto no IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia. Em função da diversidade do perfil formativo dos docentes que atuam nos câmpus do IFG – engenheiros, bacharéis e licenciados de diferentes

áreas congregados em um único colegiado de área acadêmicas - as elaborações expressam um avanço no estreitamento do diálogo entre os pares, bem como a socialização de concepções e compromissos políticos com a função de educar.

Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da convivência democrática: fundamentos e apropriações

A educação, segundo Charlot (2005) e Saviani (2008), é o processo de apropriação do humano pelo indivíduo. No percurso de sua história a humanidade produziu e reproduziu crenças, costumes, gostos, valores, atitudes e conhecimentos, entre outras expressões culturais resultado da capacidade de trabalho e de linguagem. Vivendo em sociedade, cada indivíduo que nasce, em alguma medida, refaz esse caminho e segue se situando como pertencente a uma nacionalidade, uma região, uma língua, etc.

O homem nasce incompleto e precisa estabelecer relação com os que vieram antes dele (humanidade) para que possa se constituir como humano. Se os dispositivos instintivos e biológicos bastam para as outras espécies, para o homem eles são insuficientes. A configuração de humanidade, não está *a priori* em cada indivíduo que nasce, mas é de início, exterior a esse indivíduo. A educação é, portanto, um processo de hominização, como também é de socialização e singularização do indivíduo.

A educação é o processo pelo qual o pequeno animal que é gerado por homens se torna ele mesmo humano, apropriando-se de uma parte do patrimônio humano. Isso quer dizer que o “filhote” do homem é educável, que nasce aberto aos “possíveis” (tudo que ele pode vir a ser), que nasce disponível; a educabilidade é um postulado de qualquer situação de educação. Isso quer dizer também que cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por e nessa dialética (Charlot, 2005, p.76).

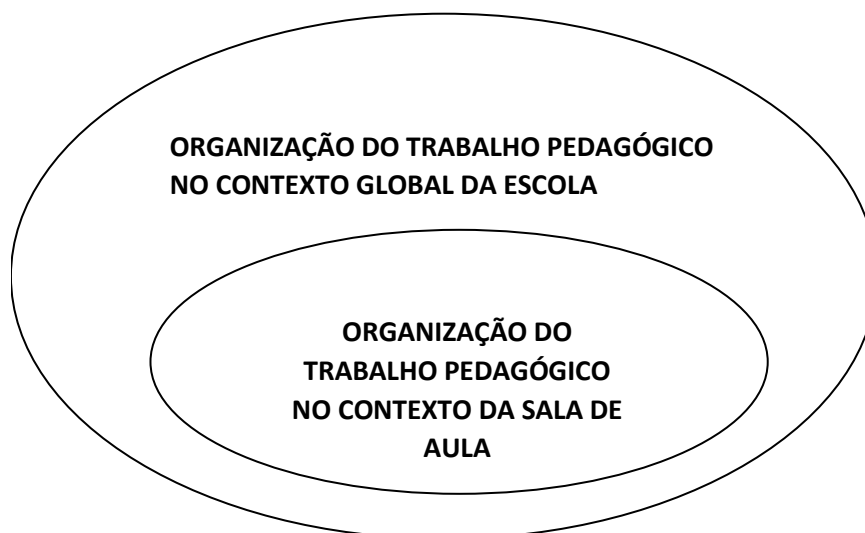
O processo educativo, então, se realiza em espaços e instituições sociais como a família, igreja, empresas, espaços de lazer, sindicatos, etc., em caráter informal. Em se tratando de sociedades modernas, a educação não ocorre apenas de modo difuso, mas se realiza formal e sistematicamente na instituição escolar.

Desta forma, a escola tem a função de lidar com o saber sistematizado, objetivando a formação do estudante. Essa formação está relacionada com o projeto de sociedade que se busca formar. E assim, a escola organiza-se objetivando cumprir sua função social. É importante lembrar que a organização da escola não é ingênua ou neutra (FREITAS, 2003).

A organização do trabalho realizado em âmbito escolar com vias de cumprir sua função social é denominada, por alguns autores como FREITAS (2000), VILLAS BOAS (1993) e VEIGA (2000, 2001), entre outros, como a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Essa organização acontece em dois níveis: o primeiro se refere ao trabalho realizado um nível mais amplo, no intuito de levar a diante objetivo de transmissão/assimilação do saber sistematizado. Esse trabalho é realizado pelo conjunto de profissionais envolvidos com a instituição escolar como um todo e, tais como, professores, gestores, técnicos administrativos, entre outros, e os demais sujeitos pertencente da comunidade escolar como os estudantes e pais. Nessa primeira acepção do termo inclui-se a atividade realizada por professores e alunos em sala de aula, a estrutura administrativa e pedagógica da escola, as

relações de poder, as relações com os pais e a comunidade, os eventos e outros. O segundo nível da organização do trabalho pedagógico está relacionado ao trabalho desenvolvido pelo professor com seus estudantes no contexto da sala de aula (FREITAS, 2000; VILLAS BOAS, 1993). A figura abaixo demonstra a relação entre os dois níveis de Organização do Trabalho Pedagógico da escola.

Figura 1 – Níveis de Organização do Trabalho Pedagógico da Escola



Fonte: Freitas et al. (2000)

O fato importante na OTP é que esses dois níveis não são ou estão postos em uma perspectiva isolada. Existem relações e influências entre esses níveis. Por exemplo, como uma escola estabelece a sua organização no âmbito mais amplo influencia no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, e, por sua vez, muito que o professor realiza em sua sala de aula pode influenciar na OTP de toda a escola.

As questões relacionadas a OTP em um contexto ampliado se referem às questões relacionadas a pelo menos:

- a) Estrutura organizacional: basicamente são duas, as administrativas e a pedagógicas que respectivamente asseguram a locação e gestão de recursos estruturais, humanos, físicos e financeiros e se referem a questões políticas e pedagógicas;
- b) Currículo: que se refere a construção social do conhecimento que será transmitido para os estudantes;
- c) Tempo escolar: relacionado ao calendário escolar com os dias letivos, períodos, etc;
- d) Processos de decisão: a escola, sendo um ambiente de trabalho coletivo pressupõe momentos e processos de tomada de decisão;
- e) Relações de trabalho: assim com os processos de decisão existem no ambiente escolar, as relações de trabalho também emergem, principalmente pela característica do trabalho coletivo. Nessa perspectiva as relações entre os sujeitos afloram as relações de poder.
- f) Avaliação: se refere ao acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola.

Refletindo sobre uma instituição educativa em que o enfoque seja a gestão democrática como está assegurado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LBDEN), Lei, n. 93934/96 (artigo n.14) busca-se pensar em uma escola que cumpra com a função social de espaço público, lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva (Veiga, 2007).

Isso pressupõe um posicionamento dos sujeitos que constituem a comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) em uma perspectiva efetivamente democrática e participativa. Assim a OTP deve ir além do simples cumprimento de tarefas burocráticas. Ela deve ser concebida por todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola, devendo emergir do “chão” e assim expressar os anseios, as intencionalidades e os objetivos da comunidade escolar. No sentido posto, Veiga (2007) as relações de trabalho devem ser calcadas em atitudes de solidariedade reciprocidade e participação coletiva. Nessa perspectiva, pensar em espaços e tempos coletivos é fundamental para que a OTP se desenvolva de forma democrática. Esse vem sendo o desafio assumido e perseguindo pelo coletivo de professores do IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia.

Os Institutos Federais – Ifs são parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica formada a partir da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que é composta também por Universidade Tecnológicas, CEFETs e Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades. Atualmente, existem 38 IFs em todos os estados brasileiros. Segundo o MEC, a organização dos IFs tem o objetivo da criação de “centros de excelência na formação de profissionais para as mais diversas áreas da economia e de professores para a escola pública” (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, na configuração estabelecida as instituições ofertam educação superior, básica e profissional e devem ser pluricurriculares e com uma composição multicampi. Nesse novo formato de instituição o ensino, a pesquisa e a extensão são princípios indissociáveis.

Em Goiás o IFG assumiu tal condição em 2008 e vive, desde o ano 2006, um grande processo de expansão, partindo de dois câmpus - Goiânia e Jataí -, para um total de 15 câmpus, sendo 5 em implantação.

O Câmpus Aparecida de Goiânia iniciou suas atividades em abril de 2012 e hoje oferta Educação Superior (Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Dança), Educação Básica (técnicos em nível médio em Agroindústria, Edificações e Química e cursos de Educação de Jovens e Adultos: Panificação e Modelagem de Vestuário) e cursos de qualificação vinculados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC e ao Prófuncionário.

Como é possível perceber os IFs, e em particular o IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia, apresentam uma realidade complexa em que os docentes e demais funcionários devem lidar com o trabalho em diferentes modalidades e níveis de ensino, além de atuarem no ensino, pesquisa extensão e a gestão. Ao retomar no “modelo” de OTP proposto por Freitas (2009), é importante ressaltar que ao elaborá-lo o autor tinha em tela a análise da escola que lida com a Educação Básica. Fazendo uma apropriação dessa teoria no contexto do Câmpus Aparecida de Goiânia propõe-se o seguinte esquema.

No esquema elaborado, além das questões relacionadas a OTP no contexto geral das escolas de Educação Básica, a presença de diferentes modalidades e níveis de ensino estabelecem mais complexidade para o trabalho educativo. Também é fator que influencia na OTP a missão dos docentes em desenvolver além do ensino, a pesquisa e a extensão.

Esse quadro exige uma organização coletiva complexa e não fácil de estabelecer. Como exemplo é comum um professor atuar em diferentes níveis de ensino e em diferentes turmas (séries, períodos). Esse professor precisa lidar com questões gerais do trabalho coletivo da instituição e também com questões específicas, não menos menores, nas turmas em que desenvolve o seu trabalho. Para ser mais exato no exemplo, em certos momentos

podemos encontrar professores discutindo formas para instalar laboratórios de pesquisa de alta tecnologia de cursos superiores em outro momento discutirem as formas de solucionar as dificuldades dos estudantes da Educação Básica. Essas são questões complexas.

Figura 2 – Níveis de Organização do Trabalho Pedagógico da Escola: uma proposta de apropriação a partir da realidade do Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da obra de Freitas et al. (2009).

Os tempos e espaços de gestão e organização do trabalho pedagógico no contexto no IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia: proposições para ampliação e efetividade

As proposições para ampliação e efetividade dos tempos e espaços de gestão e organização do trabalho pedagógico resultam de problematizações e discussões realizadas ao longo do ano de 2014 e que culminaram na realização de um evento no início de 2015. O fato de haver um interesse e uma iniciativa da comunidade acadêmica do Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG em propor o II Encontro de Integração Acadêmica e Planejamento e nele contemplar a discussão de questões atinentes a gestão e a organização do trabalho pedagógico, já denota certo avanço no que tange à possibilidade de convivência democrática, ou seja, de participação política, em igualdade, dos diferentes. Diferentes que partem de distintos prismas formativos e percursos profissionais, mas que são capazes de se encontrar por meio do diálogo e contemplar um horizonte comum na realização de uma sociedade democrática.

Anterior à exposição do conteúdo das discussões e proposições do coletivo acadêmico, é fundamental reforçar a complexidade constitutiva deste cenário. Desta forma, há que se salientar, mais uma vez, os distintos perfis formativos dos profissionais da educação que compõem um câmpus do IFG, aqui especificamente tratando do câmpus Aparecida de Goiânia. Tal diversidade se deve ao fato destes profissionais atuarem simultaneamente em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em cursos superiores de bacharelado, em cursos de licenciatura e em cursos de Cursos de Formação/Qualificação Profissional, tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tabela: Quadro de Cursos do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia, Goiás, 2014/2015

Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio		Cursos Superiores		Cursos de Formação/Qualificação Profissional	
Integral	EJA - noturno	Bacharelado	Licenciatura	Prófuncionário	Pronatec
Técnico integrado em Edificações	Técnico integrado em Panificação	Engenharia Civil	Dança	Técnico em Secretaria Escolar	Inglês Básico
					Espanhol Básico
	Técnico em Multimeios Didáticos		Montador e Reparador de Computadores		
Técnico integrado em Química	Técnico integrado em Modelagem do Vestuário		Pedagogia Bilíngue	Técnico em Alimentação Escolar	Confeitaria - Mulheres Mil
					Pinturas em obras - Mulheres Mil
Técnico integrado em Agroindústria					Técnico em infraestrutura escolar
				Auxiliar Administrativo	

Fonte: dados obtidos no site www.aparecida.ifg.edu.br, 2015.

Além de uma atuação docente multifacetada, a organização do trabalho pedagógico nesta realidade altamente complexa requer a gestão do compartilhamento dos tempos e espaços, exigindo uma logística igualmente complexa. Para além das questões pragmáticas, pensar a constituição de um mínimo de unidade de concepções acerca da finalidade da instituição, do processo de decisão, do currículo, da avaliação, das relações de trabalho e da própria estrutura organizacional, é um desafio recorrente que se anuncia de maneira proeminente nos poucos espaços e tempos ainda não efetivamente implementados no âmbito do IFG.

Atualmente o câmpus Aparecida de Goiânia oferece três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA, um bacharelado, duas licenciaturas, cursos na modalidade EaD do Programa Prófuncionário e cursos do Pronatec, conforme a tabela apresentada na página anterior. Os docentes atuam ao mesmo tempo em cursos técnicos integrados, tanto os oferecidos em tempo integral, quanto aqueles oferecidos na modalidade EJA, período noturno. Ao mesmo tempo exercem a docência na formação de bacharéis e licenciados, podendo inclusive atuar na pós-graduação. Os cursos de formação/qualificação profissional são ministrados por professores

formadores/conteudistas vinculados na forma do Bolsa Formação do Governo Federal, sendo facultado aos docentes e técnicos do IFG a participação nos editais de seleção. Desta forma estes cursos contam tanto com servidores do IFG, quanto com profissionais da comunidade externa, embora sua gestão seja realizada por um servidor devidamente designado pela Direção Geral do câmpus.

A partir deste panorama de atuação do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia é que se desenvolveu o percurso dialógico da mesa redonda - A convivência democrática no contexto da organização do trabalho pedagógico. Dentre as compreensões que merecem destaque há dois grandes blocos: o primeiro que diz respeito à concepção de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, e a segunda que se refere à dimensão propositiva no que tange à ampliação dos tempos e espaços de gestão e organização do trabalho pedagógico.

No que se refere às concepções apresentadas, os professores e técnicos-administrativos presentes participaram do debate e expressaram sua compreensão no sentido de reconhecer a importância singular da gestão e a organização do trabalho pedagógico para que o projeto educativo tome marcha no interior da instituição. Além disso, ressaltaram seu caráter de intencionalidade, de explicitação de sentidos e compromissos definidos coletivamente, como um compromisso sócio-político com a formação humana.

Dessa forma, ainda no que diz respeito à compreensão sobre a gestão e a OTP, o coletivo de servidores compartilha que é preciso definir ações educativas que visem a tanto a formação de um cidadão crítico e atuante, quanto o cultivo de uma escola que cumpre com a sua função social de espaço público, de lugar de debate e de diálogo fundado na reflexão coletiva. Este entendimento converge para a perspectiva da gestão democrática que visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática, propondo a participação de todos os sujeitos na concepção, desenvolvimento e acompanhamento dos processos.

Uma vez que foi construída uma compreensão minimamente comum acerca do papel de professores e técnicos-administrativos, no sentido de reconhecer que a esfera de atuação de todos – concebidos como educadores – é mais ampla que sua sala de aula, seu departamento, ensejou-se a necessidade pensar e propor a ampliação e a efetivação de tempos e espaços de gestão e organização do trabalho pedagógico. Para fomentar as discussões foi apresentado o quadro que se segue.

Quadro – Proposições para ampliação de tempos e espaços coletivos: construção, desenvolvimento, acompanhamento/avaliação

Espaços	Tempos
Colégio de Curso	
Conselho Departamental	
Núcleo Docente Estruturante	
Conselho de Câmpus	
Fóruns (Fórum de Licenciatura)	
Grêmios Estudantil	
Projeto Político Pedagógico	
Projeto Pedagógico de Curso	
Plano de Desenvolvimento Institucional	
Conselho de Classe	
Grupos de trabalho	
Reuniões de Departamento	

Elaborado pelos autores como parte da apresentação da mesa - A convivência democrática no contexto da organização do trabalho pedagógico. Goiás, 2015.

A partir das reflexões e diálogos desenvolvidos os servidores presentes – docentes e técnicos administrativos - realizaram as seguintes proposições:

- **Ampliação dos tempos e espaços de participação dos alunos nos processos de decisão:** foi apontada a necessidade de ampliar a participação política dos alunos, dos representantes de classe e do Grêmio Estudantil. Embora já ocorra a participação dos discentes no Conselho Departamental, ainda não há efetiva participação no Conselho de Classe, nas demais reuniões e também em eventos da mesma natureza que Encontro de Integração Acadêmica e Planejamento.
- **Colegiado de Curso:** no organograma do IFG não está previsto a figura do colegiado de curso. Entretanto, foi proposto a criação de colegiados com um cronograma de reuniões ordinárias, uma vez por bimestre sob responsabilidade dos coordenadores de curso que se atentarão para a necessidade de não realizar reuniões concomitantes, uma vez que os professores participam de vários colegiados.
- **Conselho Departamental:** uma das poucas instâncias decisórias do Câmpus que efetivamente se reúne. Contudo, o coletivo de profissionais solicitou saber antecipadamente das pautas de discussão e dos encaminhamentos e decisões tomadas, para ampliar os espaços de participação. Também foi sugerido um calendário de reuniões ordinárias.
- **Núcleo Docente Estruturante - NDE:** atualmente existem o NDE de Engenharia Civil e o NDE da Licenciatura em Dança. Suas reuniões se intensificam por ocasião de processos de reconhecimento, ou seja, quando são demandados. Desse modo, o coletivo sugeriu que haja uma programação contínua de trabalhos para evitar os “atropelamentos”.
- **Conselho de Câmpus:** discutido ao longo de 2014, o Conselho Consultivo do Câmpus é mais uma instância consultiva que por meio de apreciações e recomendações, presta apoio ao processo decisório, à gestão administrativa, orçamentária e acadêmica, sendo um Colegiado Consultivo no âmbito Institucional, presente em cada Câmpus. Em fase de finalização do regimento ainda não está exercendo suas funções.
- **Fóruns:** atualmente existe o Fórum de Licenciatura e a perspectiva de criação de um Fórum de Bacharelados. O primeiro conta com a participação dos coordenadores de cursos e de um representante docente de cada câmpus. Durante o ano de 2014 este fórum realizou apenas uma reunião e elegeu dois grupos de trabalho: um para rever as diretrizes para a criação dos cursos de licenciatura no IFG e outro para pensar um regulamento de estágio docente supervisionado. Os grupos se reuniram e realizaram os trabalhos, mas o fórum não realizou outra reunião. Mais uma vez a questão da periodicidade dos trabalhos compromete os processos de gestão e organização do trabalho pedagógico.
- **Projeto Político Pedagógico:** trata-se de um documento vital à gestão e organização do trabalho pedagógico que ainda não foi elaborado. Há os que entendam que ele está contido no Plano de Desenvolvimento Institucional, assim como há os que defendem sua construção coletiva conforme previsto pela LDB n.9393/96 - artigo n.14. De qualquer forma, sua ausência é sentida nos parcos conhecimentos que boa parte dos servidores tem acerca dos princípios orientadores da criação dos institutos.

- **Projeto Pedagógico de Curso:** estes figuram no câmpus e foram elaborados coletivamente. Seu principal foco é a matriz curricular, sendo destinado pouco tempo e espaço à reflexão acerca das concepções orientadoras que fundamentam todo o trabalho educativo.
- **Plano de Desenvolvimento Institucional:** também existe no câmpus e foi elaborado coletivamente, pelo menos no que diz respeito à escolha dos novos cursos que serão criados. Mais uma vez as diferentes dimensões que precisam ser repensadas, ampliadas e desenvolvidas não encontram espaço para serem discutidas e problematizadas. Em 2014, foram constituídos alguns grupos de trabalho com a finalidade de pensar os espaços e a estruturas físicas, de levantar práticas de organização curricular alternativas e exitosas, e de examinar os documentos de criação dos Institutos Federais à luz de suas referências, quais sejam a Politécnica de Gramsci e a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani. Por ausência de uma sistematização dos tempos pedagógicos, apenas o último grupo de trabalho apresentou os resultados de suas reflexões.
- **Conselho de Classe:** o espaço mais questionado foi o Conselho de Classe. Os educadores sugeriram mudanças que vão desde a periodicidade, duração e forma de agrupamento dos professores, participação de alunos e comunidade; como também o próprio conteúdo do conselho que precisa garantir espaço para avaliação em suas diferentes dimensões: autoavaliação dos professores, avaliação da coordenação, avaliação dos projetos e práticas interdisciplinares e avaliação da aprendizagem.
- **Grupos de Trabalho:** a partir de diferentes demandas levantadas foram instituídos os seguintes grupos de trabalho: GT Pertencimento Criativo, com o objetivo de promover o cultivo de uma identidade criativa com os alunos em relação ao IFG- Câmpus Aparecida de Goiânia, por meio das diversas linguagens artísticas; o GT Seminário de Iniciação Científica que promoverá a socialização dos resultados das pesquisas realizadas e em andamento, congregando discentes e docentes; os GT's de cada ano dos cursos técnicos integrados (1º, 2º e 3ºano) que tem por objetivo enfatizar a pesquisa e o trabalho como princípios educativos na proposição de projetos integradores das diferentes áreas do conhecimento.
- **Reuniões de Departamento:** convocadas pela Direção Geral, pelo Departamento de Áreas Acadêmicas e pela Gestão de Pesquisa e Extensão, à semelhança de outros espaços decisórios, elas carecem de continuidade e periodicidade. Embora as sextas-feiras à tarde sejam reservadas para este fim, no primeiro semestre de 2014 apenas duas reuniões foram realizadas. Não há um planejamento a curto e médio prazo de questões e temas para a pauta o que faz com o espaço das reuniões seja o do acaso, e não o da intencionalidade, o do esporádico e não o da sistematização. O da heteronomia institucional, que sempre é demandada e não o da autonomia relativa da instituição que é capaz de se ver e se aprimorar por meio de processos autogestionários.

Considerações Finais

No presente texto foi apresentado o relato de uma experiência do movimento realizado pelos professores e técnico-administrativos do IFG – Câmpus Aparecida de Goiânia com objetivo de discutir a Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, tendo como foco a proposição de ampliar e efetivar os tempos e espaços de participação coletiva.

A necessidade desta ação surgiu principalmente a partir da realidade complexa e singular encontrada no IFG, em que os docentes devem lidar com diferentes modalidades e níveis de ensino além da pesquisa, extensão e gestão.

Foi indicado pelos professores a importância da participação dos alunos nos espaços de decisão das reuniões coletivas e da formação de colegiados de curso. Também foi criticada a ausência do PPP e a relação entre o MEC e as instituições educativas. Por fim, os professores apontaram a necessidade de ressignificação do conselho de classe como um espaço efetivamente avaliativo e propositivo. Espaço para pensar questões referentes ao processo de ensino aprendizagem e seu acompanhamento, de forma a superar o enfoque que se restringe a apresentação do desempenho dos estudantes.

De uma forma geral, foi possível reconhecer nesta atividade início de um processo contínuo de crítica, reflexão e de novas ações diante dos desafios postos pela realidade do trabalho educativo. Sinaliza-se para a importância do processo de integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior como um instrumento para otimizar a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como a convergência dos eixos tecnológicos contemplados no câmpus, tal como estabelecido na Lei n. 11.892/ 2008.

Os IFs são instituições muito jovens que apresentam uma nova realidade em que os situa de forma diferenciada em relação às universidades e às escolas de Educação Básica. Sendo assim, o processo de reflexão, de críticas e proposições é um caminho salutar para a construção de uma instituição pública, laica e de qualidade que cumpra integralmente sua função social.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 07\07\2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 07\07\2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº02. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília 30 de Janeiro de 2012.a Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 07\07\2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº06. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 20 de setembro de 2012.b Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 07\07\2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnico de nível médio em debate. Brasília, 2011.
- _____. Relação com o saber, formação dos professores e Globalização: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Atmed, 2005.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: papirus, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa, 2002, vol.28, n.2, p. 4-16. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 12 de janeiro de 2015.
- _____. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: autores associados, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico. UNICAMP (tese doutorado), Campinas, 1993.

VASCONCELOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 13ª Ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 10ª Ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 5ª Ed. Campinas: Papirus: 2001.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: A PARCERIA PÚBLICO PRIVADA

Dr^a Luciani Paz Comerlatto
Lucianipaz@gmail.com
Prof^a UFG/Regional Catalão

A pesquisa, “a gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privada apresenta como tema central a gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista e, como objetivo geral, a análise das decorrências da lógica do sistema capitalista, através do “Terceiro Setor”, para a gestação dessa gestão democrática. Para isso, contextualiza-se a crise do sistema do capital, a fim de abarcar a conjuntura de desenvolvimento da proposta de gestão democrática da educação, a partir do final dos anos 1990. Trabalha-se também a temática sob o aspecto conceitual, legal e político, para entender a inserção do “Terceiro Setor” na gestão da educação brasileira. Apresenta-se o Instituto Ayrton Senna como um exemplo das novas relações entre Estado e “Terceiro Setor”, a fim de compreender as estratégias de inserção da lógica do capital, na gestão pública da educação. Por fim, observa-se a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) com a Rede Municipal de Educação e Cultura de Joinville (RMECJ), a fim de entender suas estratégias gerenciais de gestão educacional e as consequências para a gestação da gestão democrática da educação. Com base nesse desenvolvimento, o estudo está fundamentado, a partir da categoria da contradição, através dos eixos de análise: capital/capitalismo, “Terceiro Setor”/Instituto Ayrton Senna, democracia/gestão democrática da educação e gestão gerencialista da educação. Esses eixos são inicialmente abordados na sua singularidade e, na medida em que se aprofundaram seus estudos, começou-se a compor a teia de relações entre si, proporcionando o entendimento do tema da pesquisa na sua totalidade. Partiu-se da problematização da crise estrutural do capitalismo, por entender que a gestação da gestão democrática da educação é parte constitutiva da contradição dos processos históricos da sociedade capitalista. E, para aprofundar este estudo, elegeu-se analisar a parceria firmada entre a Prefeitura de Joinville-SC e o Instituto Ayrton Senna, no período de 2000 a 2008, mais especificamente entre 2004 e 2008, por se tratar, especificamente, do período de adoção pela RMECJ do Programa de Gestão Nota 10 da Rede Vencer, do Instituto Ayrton Senna. Escolheu-se trazer o exemplo da gestão da educação em Joinville por considerarmos essa uma expressão significativa no campo educacional, pela sua abrangência e complexidade, mesmo sendo um exemplo singular da educação nacional, desenvolvido no estado de Santa Catarina. Utilizam-se como principais fontes de pesquisa documentos fornecidos pela RMECJ, entre os quais se destacam a Lei de Gestão Democrática nº 5132/2004; o Plano Municipal de Educação; Indicadores de Gestão 2001/2003; e Indicadores de Gestão 2004 a 2008. Além disso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores da educação *in loco*, que, na ocasião da pesquisa, ocupavam os cargos de secretário de Educação, gerente de ensino do PEC, duas superintendentes, uma diretora de escola e uma professora que atua nas séries iniciais. Como decorrência dessa construção, afirma-se que o modelo de gestão gerencialista, adotado pelo “Terceiro Setor” e em particular, pelo IAS, provoca o esvaziamento da gestão democrática da educação, negando a condição humana de sujeito histórico social, reduzindo-o à coisificação humana.

Palavras-chave: Capital/Capitalismo - Gestão da Educação - Instituto Ayrton Senna.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E AÇÕES DOS GESTORES DO PRONATEC NO IFG

Luciano Alvarenga Montalvão¹ – lucianoalvarengamontalvao@gmail.com
Iria Brzezinski² – iriaucg@yahoo.com.br

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico em Emprego (Pronatec) foi criado através da Lei 12.513, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 26 de outubro de 2011. A premissa fundamental deste programa é a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica através de projetos, programas e ações de assistência técnica e financeira. Dentre os objetivos deste programa, destacam-se: expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional; incremento na qualidade do ensino público através da articulação com a educação profissional; ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores através da formação e qualificação profissional; articulação entre as políticas de formação profissional e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Como nos mostra Kuenzer (2006), os esforços para a elaboração e realização de programas, em âmbito nacional, que buscaram conjugar o acesso à formação profissionalizante com a geração de emprego, trabalho e renda, não são novos, muito pelo contrário, se repetiram ao longo das últimas décadas (KUENZER, 2006). Dentre as tentativas de formular políticas públicas eficientes no sentido de garantir a interconexão entre um projeto de educação para os trabalhadores e o direcionamento para o mercado de trabalho, destacam-se os seguintes programas governamentais: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), concebido no governo João Goulart e apropriado pelos governos militares; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), do presidente Fernando Henrique Cardoso; o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva; e, mais recentemente, o Pronatec, cuja herança e similaridades com os seus antecessores ultrapassa o plano dos objetivos explícitos.

¹ Psicólogo, pós-graduado em Docência no Ensino Superior e mestrando no Programa Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT).

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO e professora convidada do no Programa Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da UEG.

O conjunto de transformações no mundo do trabalho têm influenciado as diretrizes e a estrutura da educação brasileira, de forma geral, e da educação profissional em particular. Desde o seu surgimento, a educação profissional intenta-se articular ao trabalho, sendo este um dos seus princípios educativos. No entanto, na dinâmica do modo de produção capitalista, a educação profissional tem se subordinado às demandas por profissionais e por mão de obra deste sistema, reproduzindo as formas históricas de divisão social e internacional do trabalho. A tensão constante e a dualidade entre a educação escolar, acadêmico-generalista, e o ensino profissionalizante estrito, com foco na qualificação profissional, teve como desdobramento a consolidação da educação profissional como uma rede de ensino paralela e suplementar a qual tem sido destinada às camadas mais pauperizadas da sociedade (KUENZER, 2000, MANFREDI, 2002).

Frente aos desdobramentos da reestruturação da produtiva do capital, as inovações de caráter técnico e organizacional e o novo padrão de acumulação flexível (ANTUNES, 2005; ALVES 2012), passou-se a demandar um novo perfil formativo e profissional. As reformas empreendidas na rede de educação profissional brasileira – desde a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5.692/1971 que determinou a profissionalização compulsória do ensino secundário, até a recente criação dos Institutos Federais em 2008 – foram ao mesmo tempo subsidiadas por estes processos e direcionadas a atender seus condicionantes (CUNHA, 2000c, MANFREDI, 2002).

Na mesma lógica situam-se os planos e programas governamentais de formação profissional já citados, os quais, via de regra, dissimularam sua verdadeira função social e econômica: formar mão de obra para atender o setores produtivos e garantir a existência do exercito de reserva. Na atualidade, o Pronatec assumiu o papel de massificar a formação profissionalizante e atender as exigências de um mercado de trabalho em suposta expansão e carente de profissionais qualificados. Em síntese, o Pronatec figura atualmente no centro de em um processo de instrumentalização da formação profissional e sua plena subjugação à lógica capitalista (LIMA, 2011).

Mediante o volume de recursos que vêm sendo destinados a este programa, a quantidade de sujeitos e instituições envolvidas, sua amplitude e envergadura nacional e sua importância atual dentre as políticas educacionais e a realidade da educação profissional brasileira, o Pronatec se constitui enquanto objeto de pesquisa pertinente para uma proposta de pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa de mestrado em questão terá como eixo principal a elucidação das concepções de *educação* e *trabalho* que permeiam a

ação dos gestores na elaboração e execução dos cursos profissionalizantes de curta duração do Programa Pronatec no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A partir do exposto, podemos enunciar o problema dessa pesquisa, já em andamento, da seguinte forma: existem relações entre o que concebem os gestores sobre *educação e trabalho* e o que praticam como coordenadores e executores dos cursos profissionalizantes de curta duração do Pronatec no Instituto Federal de Goiás (IFG)? O objetivo geral consiste em identificar se as concepções de *educação e trabalho* dos gestores do Pronatec refletem em suas práticas de elaboração e execução dos cursos profissionalizantes de curta duração do programa. Para alcançar tais objetivos e elucidar nosso problema pesquisa, prescindimos das seguintes bases teóricas e históricas: resgatar o conjunto das reformas da educação profissional – sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus - Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 – relacionando com processo de reestruturação produtiva do capital e as mudanças na base técnica e organizacional do trabalho; situar o Pronatec em um processo de rupturas e continuidades dentre programas e projetos anteriores que privilegiam a formação e qualificação profissional em detrimento da formação propedêutica, para atender demandas econômicas e políticas; apreender e delinear concepções de *educação e trabalho*, e a sua influência na formulação e execução dos cursos profissionalizantes de curta duração do programa nesta instituição;

Enquanto concepção de *trabalho* reivindicamos a elaboração marxiana que define tal categoria como “um processo entre o homem e a natureza, no qual o homem, através de sua própria ação, controla, regula e media o seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1867/2013, p.07). Neste processo, o homem coloca em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade com o intuito de apropriar-se da natureza de maneira que seja útil para sua própria vida. Ao atuar sobre a natureza, ela a modifica, ao mesmo tempo em que modifica a si próprio, ou seja, sua própria natureza. Diferentemente das formas instintivas de trabalho dos outros animais, no processo de trabalho humano alcança-se um resultado que desde antes já existia na imaginação do trabalhador. Em síntese, o homem não promove apenas uma transformação na *forma* da matéria natural, mas adéqua ao seu objetivo, subordina à sua vontade, subjugando as forças da natureza ao seu próprio domínio. É neste sentido, que o referido autor pressupõe que o *trabalho* – compreendido desta forma como uma atividade orientada a um fim – pertence exclusivamente ao ser humano (MARX, 1867/2013).

Tal qual o trabalho, a educação constitui um fenômeno próprio dos seres humanos. Para Saviani (2003, p.11) a educação é, simultaneamente, “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Afirma ainda o autor que o trabalho educativo cumpre o papel de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.13). Neste sentido, a educação consiste em um processo cujo objetivo é, por um lado, a identificação dos elementos da cultura que devem ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, e, por outro, a descoberta das formas mais adequadas para alcançar esse objetivo. A educação, portanto, não se reduz ao ensino, este é apenas um aspecto da educação o qual faz parte da própria natureza específica do fenômeno educativo (SAVIANI, 2003).

Se o trabalho desencadeia o processo de humanização do homem, é a educação que garante a continuidade e a complexificação deste processo. O cerne de todo e qualquer processo formativo é o acúmulo sócio-histórico das realizações e aquisições dos processos humanos de trabalho. Neste sentido, o processo educacional do ser social não pode do trabalho ser separado. Em resumo, existe uma conexão intrínseca entre as dimensões humanas do trabalho e da educação. Entretanto, novamente nos deparamos com a barreira do sistema de sociabilidade vigente, o capitalismo, que extirpa também da educação seu propósito. Sob os ditames do capital, a educação adquire o sentido de internalização dos parâmetros de reprodução do sistema. Para além do que acontece em uma instituição formal de ensino, na qual o período de educação institucionalizada não passa de alguns anos, a dominação ideológica empenhada pelo capitalismo, também por meio da educação, prevalece por toda a vida do indivíduo. (MÉSZÁROS, 2005).

Para Kuenzer (1986) as categorias trabalho e educação também estão intrinsecamente relacionadas, vejamos:

O ponto de partida, portanto, para a elaboração do conhecimento são os homens em sua atividade real, não isolados, mas apreendidos no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas, ou seja, é o homem em seu trabalho, no interior das relações que ele gera (...) Nesse sentido, o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é a síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. Assim, o trabalho compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (KUENZER, 1997, p. 182-183).

Em termos de metodologia, nossa pesquisa se iniciou como uma extensa revisão de literatura enfocando os seguintes processos e categorias: a) reestruturação produtiva do capital; b) reformas na educação profissional brasileira; c) histórico dos planos e programas de formação profissional no Brasil; d) conceitos e bases teóricas das categorias educação e trabalho.

Em seguida, passará ao trabalho em campo, o qual será realizado a partir de entrevistas semiestruturada com os gestores institucionais do Pronatec no Instituto Federal de Goiás (IFG). O roteiro de entrevistas está sendo construído com base nas abordagens teóricas apontadas e nos objetivos almejados. A abordagem é qualitativa e a metodologia para a compreensão das entrevistas será a *análise de conteúdo*. De acordo com Caregnato & Mutti (2006), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objeto de trabalho é a *palavra*, a qual torna possível a produção de inferências sobre o conteúdo da comunicação como um todo. O método adotado é o materialismo histórico dialético, uma vez que este nos permitirá captar o movimento real do objeto e suas múltiplas determinações (Paulo Netto, 2011).

Intenta-se, como resultados da pesquisa em curso, verificar a existência ou não das relações entre as concepções de educação e trabalho dos gestores do programa naquela instituição e suas práticas na coordenação, elaboração e execução dos cursos profissionalizantes de curta duração.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo editorial, 2012.
- ANTUNES, R. *O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BRASIL, 2011. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm, acesso em 18 de julho de 2013, 10:45.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. *Pesquisa Qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo*. Revista Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis: 2006, Out-Dez; 15 (4); 679-84. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>, acesso em 02 de julho de 2013, 19:20.
- CUNHA, L. A. C. R. . O ensino profissional na irradiação do industrialismo. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000. v. 1. 270p .

KUENZER, A. Z. . Ensino de 2º Grau - O Trabalho como Princípio Educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 01. 166p .

KUENZER, A. Z. *Ensino médio: uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Educação & Sociedade. Campinas, Vol. 27, nº 96, p. 879-910, out. 2006.

LIMA, M. R. PRONATEC-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: considerações iniciais de uma crítica na perspectiva marxista. In: III Encontro Norte-Nordeste de Trabalho, Educação e Formação Humanas., 2011, Maceió. ANAIS - Marxismo, Trabalho e Educação, 2011. p. 640-655.

MANFREDI, S. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRE A CONSERVAÇÃO SOCIAL E O AUMENTO DO CAPITAL CULTURAL

Nilza da Silva Martins

nilzapt@hotmail.com

Universidade Federal de Goiás

Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo/ UNEB

Bolsista FAPEG/GO

Marilde Queiroz Guedes

mguedes@uneb.br

Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo/ FORPEC

Universidade do Estado da Bahia

Sheila Santos de Oliveira

sheila.oliveira75@gmail.com

Universidade Federal de Goiás

Bolsista CNPQ

RESUMO

Este artigo discute a educação escolar como instrumento de conservação social e a sua contribuição para o aumento do capital cultural, tendo o currículo como materializador da cultura escolar. Partiu-se do pressuposto do papel de reprodução que a educação escolar exerce na sociedade, recortando-a, mais especificamente, para as classes populares. O diálogo com Bourdieu foi imprescindível para o entendimento de determinados conceitos, tais como capital cultural e *habitus*. Concluiu-se que, em seu processo de conservação social, a educação escolar colabora para a ampliação do capital cultural, que se torna determinante na construção de novos *habitus* imprescindíveis na reformulação da trajetória de vida das pessoas.

Palavras-chave: Capital cultural. Conservação social. Currículo.

INTRODUÇÃO

Delegar à educação a responsabilidade de ser um eficiente instrumento de conservação social não é algo novo no debate educacional. Há muito tem se afirmado o poderoso papel de reprodução que a educação exerce na sociedade. Neste sentido, nota-se que determinados conceitos que são incorporados nas trajetórias individuais dos escolares pertencentes às camadas populares são resultados das estratégias pedagógicas que o sistema escolar inculca em cada um. Este estudo pretende pensar as instituições escolares e o seu papel de legitimadora e, conseqüentemente, reprodutora dos *habitus* culturais das classes dirigentes.

Para isso, fez-se uma análise sobre a ‘educação’ e a ‘conservação social’, apresentando os sistemas de ensino como eficientes mecanismos de inculcação das ideologias dos grupos dominantes por meio de seu trabalho pedagógico. Ao longo da estruturação da escola pública, essa realidade tem sido cada vez mais presente. Em seguida, elaborou-se uma reflexão sobre a ‘cultura escolar e sua contribuição para a conservação social’. Nesta seção, abordou-se um dos conceitos primordiais na discussão epistemológica de Bourdieu, que é o *habitus* – disposições duráveis e transponíveis –, relacionado diretamente com nossas escolhas. Nessa direção, a abordagem realizada sobre os sistemas de ensino e, especificamente, sobre a escola no seu papel de incorporar, disseminar e legitimar os *habitus* das classes dominantes contribui para que se possa compreender a força da ação pedagógica que, não sendo devidamente explícita, impõe novas culturas e muda as trajetórias dos escolares. Assim, de forma sucinta, trazemos contribuições do campo do currículo por considerá-lo como instrumento materializador da cultura escolar.

Finalmente, nas considerações finais, apresentaram-se os ‘aprendizados adquiridos’ com Bourdieu. Sobre este aspecto, pode-se perceber a importância deste autor para uma análise dos sistemas de ensino que, desnudado de sua concepção de neutralidade, é apresentado como uma estrutura de manutenção do *status quo*.

Entretanto, o estudo em questão não estaciona em uma visão fatalista dos sistemas de ensino, ao contrário, aponta para a necessidade de construção de estratégias que possam combater a atual situação. Menciona, ainda, os desafios da sociedade contemporânea em relação à escola, os seus agentes constitutivos – professores e escolares –, como também a banalização dos valores éticos e a necessidade de se transformar os sistemas de ensino nas ações de seus pesquisadores e demais atores, em espaços de enfrentamento de construção de uma “solidariedade real”.

Educação escolar e conservação social

A abordagem de educação escolar feita neste estudo ancora-se inicialmente na constituição dos chamados Estados Modernos quando se preconizou a publicização da educação. Neste contexto, a escola assumia o papel de ajudar na formação de um cidadão livre das interferências religiosas, autônomo e obediente ao Estado, que agora tinha a tarefa de proteger a todos, independentemente de sua origem social.

O lema instituído pela Revolução Francesa *Liberté, Égalité, Fraternité*ⁱ simbolizava a possibilidade de uma equalização social, a partir da elaboração de conceitos, visão de mundo e valores que foram fundamentais para a nova lógica societal que estava sendo gestada. Nessa esteira, a instituição escolar, a partir de seus processos formativos, tem sido um dos principais canais de divulgação e afirmação desse modelo.

A ideologia da escola libertadora imposta desde então, traindo aos reais valores da Revolução, ‘revolucionara’ por ser entendida como a tábua de salvação para as mazelas sociais. Desta forma, reforçava a dominação por essa via – escolar – e introduzia o arbitrário cultural legítimo por consenso legitimado.

A instituição escolar assume o papel de preservar a ordem vigente e fazer com que as pessoas acreditem que as diferenças sociais são legítimas e que as mudanças, se por acaso ocorrerem, são resultados das *performances* individuais. Desta maneira, oculta-se a realidade, no sentido de não permitir que as pessoas conheçam a sua verdadeira função de agente constituinte da conservação social como um dos fatores de manutenção do *status quo* e, ao mesmo tempo, oportuniza a legitimação das desigualdades.

Para a concretização dessa realidade, a escola, com toda sua estrutura organizacional e como estratégia de sua ação pedagógica, paulatinamente, desenvolve em seu interior a inculcação de valores, conceitos e atitudes que fortalecem os interesses dos grupos dominantes. Nesta direção, Bourdieu (2009) sinaliza a ação pedagógica como exercício de poder simbólico e de dominação e também como movimento de materialização da violência simbólica, esclarecendo que: “1. Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (*Ibidem*, p. 26).

Com essa assertiva, chega-se ao entendimento de que a escola constrói uma cultura válida em contraposição às demais que não teriam a mesma legitimidade. Os processos culturais considerados válidos são aqueles impostos pelas classes dominantes e, portanto, arbitrários. Sua validação ocorre não somente por imperativos econômicos, mas, sobretudo, por aqueles grupos detentores de maior capital social e cultural.

As posições que esses grupos ocupam na hierarquia social determinam sua distinção no espaço social que, por conseguinte, coloca-os em situações diferenciadas. Segundo Bourdieu (1996), distinção está ligada à ideia de diferença e só se concretiza nas relações que podem ser efetivadas tanto nos aspectos de proximidade, ordem, lugar que ocupa, entre outras formas de separação. O que determina, nesse caso, o lugar que esses grupos estarão é a maior quantidade de capital, seja ele econômico, social e cultural que eles conseguem acumular.

Pode-se dizer, portanto, que o capital é a principal moeda, aquela que detém o maior valor nas trocas simbólicas que ocorrem no movimento relacional produzido no espaço social. Aquele que detém mais capital conseqüentemente está com mais poder em seu campo. Por isso, os agentes que atuam em seus espaços sociais constroem estratégias e lutam para conservar e ampliar o seu capital. “Entre as diferentes formas de capital, é o capital econômico e cultural que fornecem os critérios de diferenciação mais pertinentes para construir o espaço social das sociedades desenvolvidas”. (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

As instituições escolares são responsáveis pela divulgação, conservação e ampliação do capital cultural dos diversos grupos sociais. São elas que disseminam a sua linguagem – considerada oficial – em detrimento da linguagem popular que é menosprezada e

ridicularizada nesses espaços. Quanto mais apropriação deste capital, mais condição de fortalecimento de sua posição no mercado educacional.

A escola, mantendo uma posição de neutralidade, impõe a cultura dos dominantes e menospreza a cultura dos desfavorecidos. Sobre este aspecto, Bourdieu (2007) menciona que:

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função. (BOURDIEU, 2007, p. 296).

Os processos formativos veiculados pela escola são fundamentais para a reprodução das classes, no entanto, esta função não é aparente, mas escamoteada de maneiras diversas. Fator imprescindível nessa discussão relaciona-se à questão da cultura, que é transmitida no ambiente escolar, e à influência que ela exerce na formação dos estudantes.

Parte-se do pressuposto de que existe uma hierarquização cultural que é transmitida e legitimada pela escola, mas esta realidade é escamoteada. “Assim, o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 246).

Sob essa lógica, são estabelecidas determinadas estratégias que contribuem para que haja uma ‘justificação’ da estrutura de classe vigente. Parte-se do pressuposto de que, como uma instituição neutra, consegue atender a todos, independente de sua origem de classe. Essa visão é rechaçada na medida em que se estimula uma verdadeira ‘consagração’ àqueles que são oriundos dos grupos privilegiados, e a instituição escolar é mais um espaço de perpetuação e aumento de seu capital cultural. Para Nogueira e Nogueira (2004, p.121), “[...] tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente como fruto das diferenças naturais entre os indivíduos”.

Dessa forma, contrariando a ideologia baseada no dom e na meritocracia, que por um longo período justificou as desigualdades escolares, foi possível apontar, a partir dos estudos bourdieusianos, outros elementos essenciais para a análise das relações sociais. Para isso, a discussão sobre a cultura e o seu papel na conservação social têm suscitado importante reflexão.

A cultura escolar e sua contribuição para a conservação social

Como já abordada anteriormente, a instituição escolar à qual se está se referindo nesse estudo iniciou sua trajetória na constituição dos Estados Modernos. Assim, partiu-se da origem da escola pública e de seu papel de reprodutora das novas relações sociais que estavam sendo construídas. Já nesse momento nota-se, de forma bastante evidente, a reprodução dos valores que a emergente sociedade burguesa queria difundir e a ideia de uma escola que pudesse atender a todos indistintamente. Corroborando essa análise, Boto (2003),

ao abordar o Relatório de Condorcetⁱⁱ sobre a instrução pública na França após o processo revolucionário, menciona que:

O Relatório trazia por propósito primeiro o de assegurar um bem-estar coletivo, que só poderia ser obtido mediante o desenvolvimento dos potenciais individuais. Sendo assim, a instrução pública teria por objeto a idéia [sic] da partilha do conhecimento como estratégia para ampliar a felicidade individual e, portanto, coletiva dos cidadãos, a partir do pressuposto de que o esclarecimento das Luzes seria necessariamente fonte de prosperidade comum. (*Ibidem*, p. 743-44).

A concepção de uma educação que em seus processos formativos pudesse atender a todos a partir do desenvolvimento das capacidades individuais foi sendo, aos poucos, formada. É interessante certificar o papel do conhecimento como tática da busca da felicidade individual. Torna-se imprescindível, nesse contexto, perceber a imposição de um arbitrário cultural gerido nas relações de classe e que o sistema educacional reproduz em seu interior. Para Bourdieu e Passeron (2009),

4. Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cujas existências e persistência (auto-reprodução [sic] da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (p.76-77).

A construção desse arbitrário cultural aconteceu por meio daquilo que na linguagem bourdieusiana ficou conhecido como violência simbólica, ou seja, ações que são impostas, aceitas e legitimadas, conseguindo ser muito pior do que quando se utiliza a força. Admite-se, neste contexto, que existe uma cultura superior, e que esta utiliza várias estratégias para que se possa manter em posições de maior destaque. Isso só é possível através de processo impositivo, que é classificado como arbitrário cultural. O sistema de ensino, nesta abordagem, exerce o poder da inculcação cultural, pois reproduz uma gama de conhecimentos considerados válidos pelas estruturas dominantes. Destarte, contribui para que ocorra [...] “à reprodução das relações entre os grupos ou as classes [...]”. (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p.77).

Para esses autores, os processos formativos oriundos desse tipo de educação impõem uma cultura que, considerada ‘legítima’, representa e reproduz a cultura dominante que, por conseguinte, constrói um arcabouço de ideias com a capacidade de legitimar, manter e conservar as relações de classe. Portanto, a partir dessas estratégias, novos *habitus* são interiorizados. Para Bourdieu (1983), *habitus* são estruturas incorporadas aos indivíduos, devidamente marcadas pelas trajetórias de cada um.

A tendência natural é que sejam conservadores, mas, ao longo da vida, a partir da visão de mundo e das escolhas realizadas, outros *habitus* vão sendo incorporados. “[...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e

relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”. (BOURDIEU, 1996, p.21-22).

Nesse sentido, “[...] Os indivíduos normalmente não perceberiam que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 39). Os *habitus* das classes dominantes são incorporados pelos grupos desprivilegiados econômica e socialmente, e estes passam a vivenciá-los como se fossem deles, desprezando tudo que se encontra aquém deste padrão. É importante considerar que tudo isso vai sendo construído de uma forma que se produz uma ‘aceitação’, ou seja, uma legitimação que aponta para a elaboração de novos *habitus*.

Portanto, a internalização de *habitus* que são aceitos pelos grupos e que detêm o poder está diretamente vinculada às escolhas que vão sendo realizadas nas trajetórias que os indivíduos constroem no curso de suas vidas, sempre em uma situação relacional.

O sistema de ensino na compreensão bourdieusiana tem sido considerado um eficaz instrumento de legitimação dos interesses dos detentores dos poderes econômico, social e, conseqüentemente, cultural. Neste espaço formativo, têm prevalecido a linguagem, os gostos e os gestos dos grupos dominantes que passam a fazer parte do cotidiano da escola. Sobre este aspecto, Bourdieu (1988) menciona que:

[...] A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado, pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a ‘cultura’ no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. [...]. (p. 55).

A instituição escolar, então, criou mecanismos de conservação e ampliação dos *habitus* da classe dominante. Quando uma criança de origem burguesa entra na escola, ela utiliza esse espaço formativo para o aperfeiçoamento da cultura que já possui, pois os ensinamentos aprendidos fazem parte do seu cotidiano. Essa realidade muda quando o público da escola é de origem popular e, para que ele possa permanecer nesse espaço social, é fundamental que mude suas trajetórias individuais e incorpore a cultura erudita transmitida pela escola.

Para que isso ocorra sem traumas, é necessário que os estudantes das classes populares sejam levados a internalizar novos *habitus* e, ao mesmo tempo, se desvinculem de seus conhecimentos anteriores, pois o que legitima sua *performance* é a quantidade de capital cultural que conseguiu apreender e como irá utilizá-lo daquele momento em diante. Neste caso, cabe à instituição escolar reproduzir e conservar os novos *habitus* adquiridos. Bourdieu (2009) considera que a principal função do trabalho pedagógico é inculcar novos *habitus* culturais.

Na verdade, esse trabalho pedagógico consegue construir instrumentos muito eficazes de dominação e, com isso, os grupos pertencentes às camadas populares vão de certa maneira internalizando aquilo que está ao seu alcance, de acordo com a quantidade de capital, seja econômico, social, simbólico ou cultural que possuem. Nesse processo, notam-se, de forma bastante evidente, os caminhos que serão utilizados para o aumento de capital e a possibilidade de distinção que será adquirida de acordo com suas escolhas. Sobre este aspecto, Nogueira e Nogueira (2004) dizem o seguinte:

[...] os membros de cada grupo social tenderão a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e a investir uma parcela maior ou menor de seus esforços- medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros- na carreira escolar dos seus filhos conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 64).

O que se pode observar de uma forma bem nítida é que existe por parte das famílias dos escolares uma preocupação em investir em projetos que poderão render mais capital, seja social, cultural, econômico e simbólico. Dito isso, percebe-se que as camadas populares, que compreendem bem que o jogo estabelecido pelos grupos dominantes, constroem várias estratégias que objetivam o aumento de capital. O percurso histórico construído pelos indivíduos, muda suas trajetórias. Uma criança oriunda dos estratos populares que chega até a escola e se depara com uma infinidade de conhecimentos que até então eram desconhecidos tem a oportunidade de utilizar essas informações para que ocorra uma alteração em sua vida. Desta forma, é importante sinalizar que a escola não apenas pode ser reprodutora dos *habitus* da classe dominante, como pode também, a partir desses conhecimentos, construir possibilidades de emancipação.

O Currículo como instrumento materializador da cultura escolar

A teoria curricular já mostrou que o currículo está baseado na cultura dominante e se materializa na linguagem, através do código cultural. Para as crianças pertencentes à classe dominante, a decodificação e compreensão desse código é algo natural, vez que suas vivências familiares oportunizam o contato direto com esse código. Enquanto que para as crianças das camadas populares, ele é abstrato, estranho, indecifrável. Não faz parte do *habitus* familiar.

Nessa perspectiva, a educação e o currículo valorizando o capital cultural da classe dominante, asseguram o sucesso das crianças a ela pertencentes e naturalizam o fracasso das crianças das classes populares, que têm seu capital cultural nativo desvalorizado. Assim, “completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social” (SILVA, 1999, p. 35).

Reportando-nos ao pensamento de Bourdieu (2007) sobre a teoria do *habitus*, podemos inferir que a cultura dominante introjetada no currículo como capital cultural, reifica o *habitus* dos estudantes dessa classe, vez que essa cultura é comum a eles; seus estilos de vida são próprios dessa cultura.

Além do que, as práticas escolares são calcadas nos *habitus* da classe dominante, que se distinguem dos *habitus* das classes populares pelo capital cultural, social e econômico que detêm. Em oposição, as classes populares se distinguem por carência desse capital. É ilustrativa a linguagem usada na escola, própria da norma culta padrão, que tem sido um dos fatores responsáveis pela exclusão dos alunos das classes populares. E a exclusão acontece de duas formas. Primeiro, pela padronização cultural, que não respeita outras variantes lingüísticas; segundo, pela segregação à aquisição da variante de prestígio social.

Por analogia à teoria de Bourdieu (2007), a aquisição da variante lingüística, socialmente valorizada, é uma necessidade; é de uso funcionalista para as camadas populares.

Usando-a com competência terão mais chances de sucesso, e o currículo escolar e as práticas pedagógicas poderão contribuir. Ter competência linguística é uma forma de distinção, bourdieusianamente falando, e de poder.

O conhecimento científico é um *habitus* que gera distinção entre as diferentes classes sociais. Para a burguesia, ele é a confirmação da sua cultura; enquanto que para as classes populares significa a possibilidade de ascensão social. Porém, até que ponto a escola vem garantindo esse conhecimento aos estudantes, durante a permanência deles nos cursos. Que desafios e possibilidades os estudantes provenientes, particularmente, dessas camadas da sociedade enfrentam e como têm superado.

Poderíamos analisar essas questões por vários focos, mas vamos fazê-la pelo viés do currículo. Sacristán (2000) tem afirmado que os currículos expressam interesses de um determinado grupo, que eles comportam valores, crenças, portanto não são neutros.

Para Young (2000), o currículo expressa a história, as divisões sociais e os valores existentes numa sociedade. Ele é uma construção e uma convenção social. Por isso é importante sempre se analisar que interesses levam a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos nos processos de escolarização.

Numa análise crítica marxista Michael Apple (2006, p. 35) afirma que a educação não é um “empreendimento neutro” e que o educador, “pela própria natureza da instituição”, está envolvido num ato político. O que exige situar-se e conhecer o contexto da escola, da educação e da sociedade. Ou seja, de refletir com rigor e radicalidade qual é a finalidade da escola e do currículo? Como são selecionados os conhecimentos incorporados pelo currículo? A quais saberes o currículo dá maior e menor visibilidade? O que o currículo pode fazer com o sujeito? Quais as funções do currículo? A quem o currículo atende?

Considerando a não neutralidade do currículo, Bourdieu e Passeron (apud SILVA, 1999), fazem uma análise da educação pela teoria da reprodução e apontam que a reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural. A reprodução cultural garante a reprodução social. E o currículo, nas palavras de Silva (1995, p. 184), “constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação”. É ele [o currículo] quem corporifica as experiências cognitivas e afetivas vivenciadas pelas crianças, jovens e adultos nos espaços escolares.

Na esteira da finalização: o aprendizado com Bourdieu

Pensar a educação como instrumento de conservação da sociedade, não apresentando alternativas para a construção de mecanismos que possam ir de encontro à ordem vigente, é uma posição extremamente fatalista e não condiz com o seu papel de divulgação do conhecimento acumulado na sociedade. É importante compreender que, de posse de novos *habitus* culturais, os indivíduos podem reestruturar sua vida por meio da mudança em suas trajetórias individuais.

Um aspecto não menos essencial nesta discussão é perceber que existem diferenças entre indivíduos e instituições. Os espaços formativos, doravante denominados de escolas, não são iguais, nem os agentes sociais que neles atuam possuem as mesmas características e posições. Este dado contribui para que se pense que outros mecanismos influenciam a formação e constituição de *habitus* culturais.

A escola como espaço relacional está ambientalmente encravado de contradições, algumas internas *corporis* e outras advindas do espaço social em que está inserida. Dito isso, pode-se observar que essas diferenciações vão produzir efeitos distintos que, conseqüentemente, provocarão em seus agentes atitudes singulares. Pensa-se em uma escola pública que atenda estudantes das classes populares moradoras de um bairro periférico. Mesmo que eles morem em um mesmo território, não serão iguais, pois têm experiências de vida e *habitus* culturais familiares que produzirão na escola posições diferentes.

A partir dessa abordagem, considera-se que os indivíduos movidos pelas suas histórias e pelas relações que estabelecem com os outros, produzem, dentro de um espaço, imbuído do sentimento de conservação social e legitimação dos grupos dominantes, alternativas que contrastam com a manutenção do *status quo*.

Sob este aspecto, é relevante citar a participação de Apple (2013) em uma conferência realizada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Goiás (UFG), na abertura do 2º semestre letivo, intitulada “Teoria Crítica, lutas políticas e cidadania: pode a educação mudar a sociedade?”. Nesta ocasião, fez uma discussão extremamente pertinente sobre as tarefas que o sistema de ensino e seus agentes constitutivos devem realizar para o enfrentamento das relações de subordinação vivenciadas na sociedade contemporânea.

Para Apple (2013), as empreitadas que se deve enfrentar precisam ser encaradas coletivamente. Um dos aspectos apontados diz respeito à necessidade de não titubear diante da negatividade da sociedade, das pessoas serem capazes, ter a coragem de apontar o que está errado, apresentar as contradições e mostrar as possibilidades de enfrentamento às políticas dominantes.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1998) menciona que:

[...] Se é verdade que a maioria das forças econômicas dominantes atua em nível mundial, transnacional, também é verdade que há um lugar vazio, o das lutas transnacionais. Vazio teoricamente, porque não é pensado, esse lugar não é ocupado praticamente, por falta de uma verdadeira organização internacional das forças capazes de enfrentar, pelo menos em escala europeia [sic], a nova revolução conservadora. (p.79).

Dessa forma, percebe-se que, contra a visão fatalista de acreditar que não existe solução para os desafios da sociedade atual, apresenta-se a possibilidade de construção de uma organização internacional capaz de contrapor as forças dominantes. Exemplo importante neste mundo contemporâneo tem sido a realização do Fórum Social Mundial com o lema “Um outro mundo é possível”ⁱⁱⁱ.

Outra tarefa apresentada por Apple (2013) está vinculada à função de pesquisadores dentro da universidade. Segundo ele, é preciso os professores serem mentores excelentes dos alunos, não escondendo as tensões típicas desse espaço social. Desta forma, a visão de uma educação apenas reprodutora vai sendo modificada por uma capaz de produzir uma nova lógica societal. “[...]. Temos como objetivo não só inventar respostas, mas inventar um modo de inventar as respostas, de inventar uma nova forma de organização do trabalho de contestação, do trabalho militante [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 78). Assim, os pesquisadores por meio de seus estudos estarão contribuindo para o enfrentamento desta realidade e para que as mudanças sejam realizadas coletivamente.

A próxima tarefa apresentada por Apple (2013) se refere ao trabalho conjunto que a universidade precisa desenvolver com os movimentos sociais. Neste sentido, ele menciona a necessidade de se estar ao lado, retirando a aparente neutralidade e indiferença diante das lutas efetivadas por estes grupos organizados. Várias lutas são empreendidas pelos movimentos sociais, dentre elas, destaca-se a luta por uma escola democrática e inclusiva, referenciada nas lutas populares.

Bourdieu (1998), ao fazer uma alusão sobre a importância de a universidade estar ao lado dos movimentos sociais, diz que:

[...] só se pode combater eficazmente a tecnocracia, nacional e internacional, enfrentando-a em seu terreno privilegiado, o da ciência, principalmente da ciência econômica, e opondo ao conhecimento abstrato e mutilado de que ela se vale um conhecimento que respeite mais os homens e as realidades com as quais eles vêm [sic] confrontados. (*Ibidem*, p.41).

Com isso, percebe-se que o conhecimento produzido na universidade é um importante instrumento de enfrentamento de uma estrutura socioeconômica que destrói o homem. Estar ao lado dos movimentos sociais é poder proporcionar a essas organizações ferramentas teóricas destituídas de preconceitos e que possam contribuir na construção de uma sociedade emancipatória.

E, por fim, cita-se o próprio Bourdieu para demonstrar que, através de sua trajetória individual, mesmo saindo do interior da França, de família pertencente às classes populares, conseguiu chegar ao posto alto da vida acadêmica, contribuindo de uma forma bastante eficiente com seus estudos. Aprendeu com seu pai a respeitar as pessoas simples e a ser sensível à injustiça social (WACQUANT, 2005).

Dessa forma, conclui-se que a escola, mesmo em seu processo de conservação social, abre espaços para que, de posse de novos *habitus* culturais, o indivíduo construa novos caminhos e, a partir destes, mude sua trajetória. O sistema de ensino vem passando por mudanças profundas, que perpassam pelo currículo, pela organização interna da escola, pela qualidade de formação dos docentes e pela expectativa com que os estudantes chegam à escola.

Anteriormente, cabia à escola repassar os conhecimentos científicos aos estudantes, hoje, com a ampliação do sistema de comunicação, a popularização da internet, ela deixa de ser a principal fonte de divulgação da informação. Vive-se na era da velocidade, das relações efêmeras, tanto no espaço individual quanto no institucional.

Neste contexto, é imprescindível repensar-se de que tipo de escola se necessita, que currículo precisa ser construído para que os processos de aquisição do capital cultural sejam processos reflexivos. Ou seja, ensinar/aprender a cultura refletindo sobre ela, em um processo dialético. Não menos importante, indagar sobre quais conhecimentos e de que forma devem ser explorados pelos sistemas de ensino. Daí, a necessidade de se repensar a política do currículo, e não meramente ignorá-la, sob pena de fortalecermos cada vez mais os processos de conservação social promovidos pela escola.

Vive-se uma crise profunda de conhecimento na sociedade chamada do “conhecimento”. As questões éticas e morais são banalizadas e descartadas, os indivíduos vivem pautados pelo poder das mídias, não conseguem criar alternativas a essa situação, são marionetes que recebem comandos e “dançam” conforme a sinfonia tocada nas orquestras neoliberais espalhadas pelo mundo afora.

Nessa conjuntura, o sistema de ensino precisa ser provocador. Pensa-se que é esta a proposta de Bourdieu quando escreveu *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (1998) e *Contrafogos 2: por um movimento social europeu* (2001)^{iv}. Acredita-se que o autor queria nos colocar frente aos desafios da sociedade atual, no sentido de nos instigar à indignação e a não ficarmos calados diante dos grupos dominantes, construindo novas trajetórias individuais e coletivas.

Nesse sentido, as reflexões que se apresenta sobre os papéis dos intelectuais, dos artistas, dos pesquisadores e das universidades apontam para a necessidade de se construir estratégias de enfrentamento a essa lógica economicista perversa, que se instaurou no mundo a partir da década de 1980. Necessário se faz construir outra lógica que seja realizada de forma coletiva. Para isso, a relação da universidade com os movimentos sociais poderá ser um caminho polifônico, onde as múltiplas vozes dos agentes sociais possam ecoar as mudanças necessárias e desejadas que, historicamente, têm sido silenciadas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Teoria Crítica, lutas políticas e cidadania: pode a educação mudar a sociedade? Palestra proferida no X Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás realizado no período de 21 a 23 de Agosto de 2013. Goiânia- GO em 30 de Agosto de 2013.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre Sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o Relatório de Condorcet**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n.84, p.735-762, setembro de 2003. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 ag. 2013.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996-, p.18-19; 21-22.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 41; 55.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p.41; 79.

_____. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 296.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. (Livro 1). In: **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.26; 76-77; 246.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores & Educação).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. São Paulo: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WACQUANT, Loic. Indicadores sobre Pierre Bourdieu e a política democrática. In: **O mistério do ministério. Pierre Bourdieu e a política democrática**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2005.

YOUNG, Michael F. D. O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ⁱ Liberdade, igualdade e fraternidade.

ⁱⁱ Presidente do Comitê de Instrução da Assembleia Legislativa Francesa após o processo revolucionário. Relator do Plano de Instrução Nacional.

ⁱⁱⁱ O Fórum Social Mundial é um movimento internacional que tem como objetivo propor alternativas para as questões sociais e ambientais que vão de encontro ao poder hegemônico do sistema capitalista.

^{iv} Os dois livros reúnem uma coletânea de textos de Pierre Bourdieu e foram publicados pela Editora Jorge Zahar. Contrafogo é o mesmo que fogo de encontro.

O PERFIL DOS CME DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: UM ESPAÇO POLÍTICO EM CONSTRUÇÃO

Paulo Eduardo dos Santos

pauloeduardo_santos@hotmail.com

GT 01- Política e gestão da educação básica e superior.

RESUMO

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado defendida em julho de 2014. Neste artigo, buscou-se identificar as principais características dos CMEs das 26 capitais brasileiras, como: finalidades, funções, homologação dos atos normativos, composição, a forma e o procedimento de escolha dos conselheiros, tempo de duração do mandato, se são recompensados financeiramente. Para realização desta pesquisa, optou-se pela combinação de diferentes técnicas de abordagem qualitativas de coletas de dados e de análise da realidade, de caráter bibliográfico, empírico documental, ou seja, documentos legais referentes aos CMEs das capitais. Os dados mostram que os CMEs das capitais brasileiras são palco de luta política e que no processo particular de sua institucionalização, criam condições para a aquisição ou não de uma fisionomia democrática, à medida que colocam em relação um conjunto de forças sociais e políticas que lidam com variados interesses.

Palavras chave: Políticas públicas; Conselhos Municipais de Educação;

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado defendida em julho de 2014, inscrita na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás (UFG).

A referida pesquisa teve como objetivo geral compreender, com base em documentos legais e na percepção dos conselheiros representantes dos trabalhadores em educação e do poder executivo, o processo de institucionalização dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) das capitais brasileiras, especialmente, os da Região Centro-Oeste.

A Constituição Federal de 1988, considerada “um marco para a estrutura do federalismo brasileiro, ao se ter por referência os papéis atribuídos às Municipalidades, a partir da nova condição de entes federativos” (AZEVEDO, 2011, p. 180), ensejou mudanças tanto na relação político-administrativa entre os entes federados, que culminou com a descentralização administrativa no âmbito dos municípios, quanto na relação entre o governo e a sociedade civil organizada, sobretudo em relação à possibilidade de ampliar e de fortalecer os espaços institucionais de participação popular, decorrentes da opção pelo regime democrático representativo adotado no País.

A combinação dos arranjos constitucionais tem produzido mudanças na organização da educação nos municípios, sobretudo, no papel e na organização dos CMEs, pois, “dependendo de suas atribuições, grau de autonomia e competência, eles podem

representar um instrumento importante de controle popular da ação do Estado e de democracia participativa” (PINTO, 2008, p. 154).

Neste sentido, busca-se com este artigo, identificar e analisar as principais características dos CMEs das capitais brasileiras instituídos após CF/1988, como: finalidades, funções, homologação dos atos normativos, composição, forma e procedimento de escolha dos conselheiros, tempo de duração do mandato, e se os conselheiros são recompensados financeiramente.

Para realização desta pesquisa, optou-se pela combinação de diferentes técnicas de abordagem qualitativas de coletas de dados e de análise da realidade, dividida em duas etapas. Inicialmente, foi realizado um levantamento de caráter bibliográfico, constituído de leitura de livros, artigos de periódicos, e de material disponibilizado na Internet que aborda a temática, especialmente os que foram elaborados após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Posteriormente, realizou-se um levantamento de caráter empírico documental referentes aos CMEs das 26 capitais brasileiras. Primeiramente, pela Internet, por meio dos *sites* oficiais das 26 capitais brasileiras, em suas respectivas instâncias normativas (26 CMEs), executivas (26 secretarias municipais de educação e prefeituras) e legislativas (26 câmaras municipais de vereadores). Recorreu-se ainda, a *sites* alternativos como, por exemplo, “leismunicipais.com”¹, que disponibiliza a legislação municipal do país. Último recurso, contactou os 26 CMEs por correspondência, mediante mala direta, e posteriormente, por meio de telefone, solicitando que fossem encaminhadas suas leis e normas relativas aos CMEs desde a sua criação até as mais recentes.

Ao final desse levantamento, foram coletados documentos referentes aos 26 CMEs, sendo, 26 leis orgânicas municipais, 16 leis que institucionalizam os SMEs, e 57 documentos legais (leis, decretos e resoluções) relativos aos CMEs das capitais, totalizando 99 documentos legais, que foram catalogados em fichas-resumo individuais, por capital, que geraram tabelas e gráficos correspondentes, para posterior destaque e análise de caráter indutivo.

Na segunda etapa da pesquisa, buscou-se, dentre os CMEs das capitais brasileiras, fazer um aprofundamento nos CMEs das capitais da Região Centro-Oeste, de Campo Grande (MS), Cuiabá (MT) e Goiânia (GO), por meio eletrônico ou impresso, documentos, tais como: os decretos de nomeação dos conselheiros; os atos normativos (resoluções), as pautas e atas do Conselho Pleno e das audiências públicas promovidas pelo respectivo CME. Além, do Plano Municipal de Educação, Regimento Interno e organograma dos CMEs e *release* do histórico dos CMEs.

Posteriormente, aplicou-se um questionário em todos os conselheiros municipais de educação das capitais da Região Centro-oeste, representantes de dois segmentos que se destacaram na etapa exploratória da pesquisa, representantes do poder executivo e dos trabalhadores em educação. As amostras selecionadas representam 47% do total de conselheiros municipais de educação correspondentes às três capitais.

Neste artigo, busca-se apontar as caracterizações dos CMEs das 26 capitais brasileiras instituídos após a CF/1988, portanto, foram analisados os documentos legais coletados e catalogados na primeira etapa da pesquisa.

Conselhos Municipais de Educação das capitais brasileiras

O início da discussão acerca da institucionalização dos CMEs passa necessariamente pelo entendimento do seu processo de criação que, para efeitos deste estudo, refere-se ao do estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

¹ Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/services.pl>>. Acesso em: abr./2012.

Embora os novos arranjos introduzidos pela CF/1988, tenham motivado a criação dos CMEs no Brasil, foi identificado, no plano formal, a existência de CMEs em várias capitais brasileiras, como os CMEs de Vitória, desde 1965, São Luís, 1966, Recife, 1971, João Pessoa, 1974, Salvador, 1981, Curitiba, 1985, Rio de Janeiro, 1986, São Paulo e Aracaju, 1988. Outros estudos realizados por Balzano e Zanchet (2003) e Bordignon (2004) mostravam também que houve experiência desse tipo de conselhos anteriores à década de 1980.

Entretanto, verifica-se, que as experiências dos CMEs, na maioria das capitais brasileiras (65%), são relativamente recentes, foram instituídos entre os anos de 1990 a 2001. Nota-se também que, os Conselhos criados antes da promulgação da CF/1988, tiveram suas leis reformuladas, ou foram recriados por meio de suas respectivas leis orgânicas municipais de 1990, como os CMEs de Vitória e de São Paulo.

Os primeiros sinais da existência de CMEs nas capitais foram explicitados, ainda de forma difusa, nas respectivas leis orgânicas, onde sinalizaram para o seu processo de criação. Em Cuiabá, Porto Velho, Rio Branco e Macapá, os conselhos foram criados no próprio corpo da lei; em outras 18 capitais suas leis orgânicas abriram a possibilidade de os CMEs serem instituídos por meio de leis específicas, e, em quatro situações, as Leis Orgânicas não abordaram o conselho em estudo. São os casos de: Curitiba, Florianópolis, Belo Horizonte e Boa Vista. Embora, o CME de Curitiba já havia sido criado em 1985.

Todavia, apesar de enunciado na lei maior do município (leis orgânicas municipais), considerada norma jurídica “imperativa”, nem sempre garantiu-se de imediato a regulamentação, e tampouco, a instalação dos CMEs. No geral, em média transcorreram 6 anos, para sua regulamentação.

Entende-se que, uma vez inscritos no texto legal, abre-se a possibilidade de discutir, no âmbito do município, a organização desse colegiado, com maior ou menor abrangência, definindo sua composição, conferindo-lhe finalidades e atribuições relativas à realidade educacional no âmbito municipal.

Presume-se que a regulamentação, assim como a instalação dos CMEs estejam condicionadas aos limites impostos pelo contexto histórico, político, econômico, social e cultural em que são inseridos.

Os CMEs explicitados inicialmente na década de 1990, nas leis orgânicas, foram introduzidos com a finalidade de funcionarem como órgãos para auxiliarem a administração pública no tocante à orientação, planejamento, interpretação e decisão de matérias de sua competência, formulação e aplicação de políticas, fiscalização das ações governamentais (ARACAJU, 1990; BELÉM, 1990; CAMPO GRANDE, 1990; GOIÂNIA, 1990; MACAPÁ, 1990; NATAL, 1990; PALMAS, 1990; PORTO VELHO, 1990; RIO DE JANEIRO, 1990; TERESINA, 1990).

É curioso que alguns dos CMEs criados no período anterior à CF/1988 apresentavam atribuições que colocava esses colegiados na arena das discussões mais amplas das políticas públicas educacionais, como foi o caso do CME de Vitória (1965) ou de Recife (1971), que tinha como atribuições a elaboração do Plano Municipal de Educação, a apuração do custo médio do ensino, assim como a averiguação do grau de escassez do ensino oficial em relação à população em idade escolar, ou de sugerir *normas* e medidas para a organização e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino. Tais atribuições faz do CME o lugar das definições de políticas educacionais, tanto no planejamento, quanto na aplicação dos recursos financeiros. No entanto, os CMEs não tinham atribuições deliberativa-normativas.

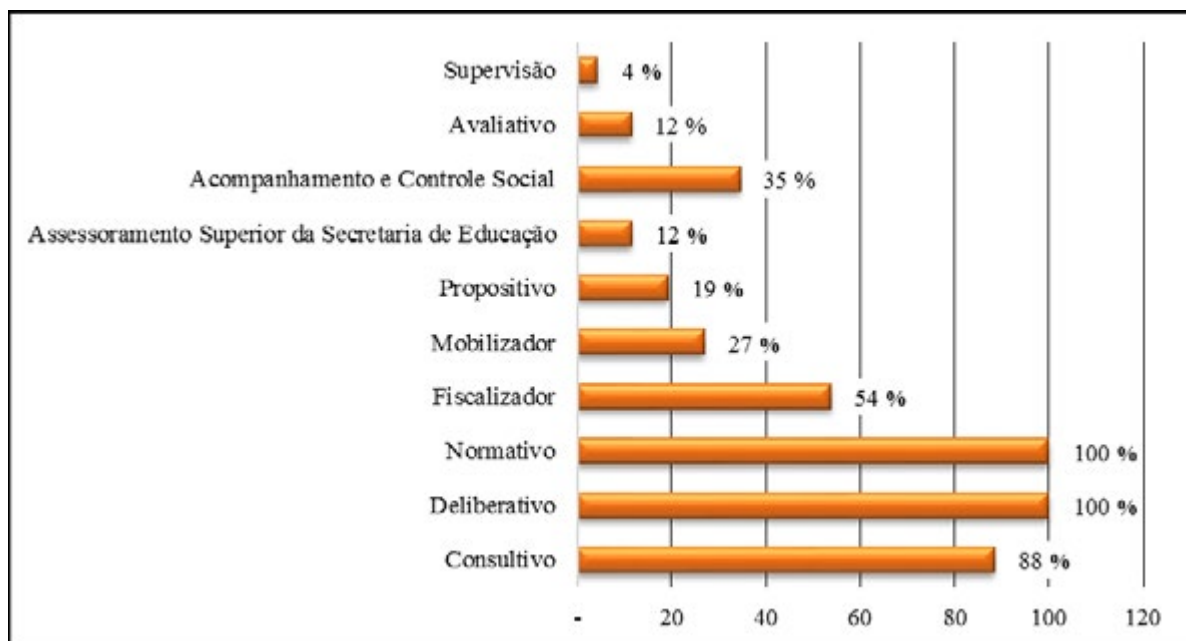
No atual contexto após a CF/1988, foram identifica-se nos documentos legais diferentes funções referentes aos CMEs das capitais: consultivas, deliberativas, normativas, fiscalizadoras, mobilizadoras, propositivas, avaliativas, de assessoramento, acompanhamento e controle social e supervisão.

As funções normativas e deliberativas foram observadas em todos os CMEs, e se justificam pelo fato de que todas as capitais brasileiras terem optado pela institucionalização do sistema próprio de ensino, com isso, conforme estabelece a LDB/1996, art. 11 podem “baixar normas complementares, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Na figura 1 verifica-se outras funções, que do ponto de vista formal, revelam a natureza destes CMEs, especialmente, aquelas que os eles são chamados a exercer no atual contexto da gestão democrática, tais como: de mobilização e controle social (BORDIGNON, 2009, p. 75). Entretanto, os dados revelam que dentre as capitais brasileiras estas funções foram explicitadas, respectivamente, em 27% e 35% dos CMEs. A *função mobilizadora* nos CMEs de João Pessoa, Manaus, Palmas, Rio Branco, Curitiba, de Florianópolis e a *função de acompanhamento e controle social* nos CMEs de Curitiba, Florianópolis, Palmas, Rio Branco, Maceió, Natal, Recife, Teresina e Vitória.

Com menor frequência entre os CMEs aparecem as funções, como: *propositiva*, observado nos CMEs de Florianópolis, João Pessoa, Palmas e Rio Branco; *avaliativa* nos CMEs de Porto Velho e de Fortaleza e de *assessoramento superior da Secretaria de Educação* presente nos CMEs de Palmas e no Rio de Janeiro; e por último, a função de *supervisão* presente apenas no CME de Aracajú (SE).

Figura 1 – Funções atribuídas aos CMEs das capitais brasileiras



Fonte: Figura elaborada para esta pesquisa com base em dos documentos legais referentes aos CMEs das capitais brasileiras.

À função de *acompanhamento e controle social* presentes em alguns dos CMEs, podem ser agrupados em dois grupos de Conselhos. No primeiro, aqueles que buscaram integrar as suas competências habituais as de controlar e fiscalizar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio de uma câmara especial para esse propósito, como os CMEs de Maceió, Palmas, Recife, Teresina e Vitória.

No segundo grupo estão os CMEs de Curitiba, Florianópolis, Rio Branco e Natal, cuja ideia de acompanhamento e controle social está relacionada ao acompanhamento e controle da execução das políticas públicas municipais de educação. É o caso do CME de

Curitiba que explicita, por meio da Lei nº 12.081 de 2006, § 5º que “a função de controle social prioriza o acompanhamento da execução das políticas públicas e da garantia do direito à educação, demandando soluções aos órgãos competentes, quando forem constatadas irregularidades” (CURITIBA, Lei nº 12.081, 2006).

Quanto à composição dos CMEs das capitais brasileiras, observa-se que ao longo dos anos, assim como, a forma e procedimento de escolha de seus conselheiros, vem se modificando, sugerindo uma nova concepção de conselho de educação. Conforme explica Bordignon (2009, p. 70), “a composição e a forma de escolha dos conselheiros revelam a concepção e a natureza do conselho. Isto porque, em boa medida, determina em nome de quem e para quem opinam e decidem”.

Nos CMEs criados antes da CF/1988, a composição e a forma de escolha, eram restritas e limitadas à vontade do gestor em exercício, que fazia as indicações com base segundo critérios subjetivos e de interesses dúbios, uma vez que não se deixam explicitarem os segmentos representativos que fariam parte da composição dos conselhos. Esta situação tinha sua origem segundo, explica Bordignon (2009, p. 68) “em conselhos concebidos para assessoramento superior do Governo e, por isso, os conselheiros eram escolhidos pelo Poder executivo, com base em critérios de *notório saber* educacional” (grifo do autor).

Atualmente, há no plano formal em vigor, sinais de que houve, ao longo dos anos alterações no processo de escolha dos conselheiros municipais de educação das capitais. Os CMEs criados ou reestruturados a partir de 1988 são compostos, geralmente, por diferentes segmentos representativos, que, na maior parte dos casos, tem a responsabilidade de escolher os seus próprios representantes para ocupar a função de conselheiro, cabendo ao poder executivo apenas legitimá-los, por meio do ato de nomeação.

Os dados da pesquisa mostram que a composição dos CMEs das capitais apresenta variações quantitativas tanto no número de segmentos representativos quanto aos conselheiros.

No tocante aos de segmentos representativo, o quantitativo pode variar de três segmentos, como é o caso de São Paulo², até dez, como é no CME de Recife³. Na maior parte, a composição dos CMEs é formada com seis a oito segmentos representativos.

O número de conselheiros, também há variações nos CMEs das capitais. A menor composição é de oito conselheiros, como nos CMEs de Belém e Salvador, e a maior composição é de 24 conselheiros, como é o caso do CME de Belo Horizonte. A média geral, dentre os conselhos estudados é de treze conselheiros municipais de educação.

Depreende-se que o número de segmentos representativos pode ser ainda maior, se analisados separadamente, uma vez que o pesquisador optou por organizar os segmentos em categorias, por que havia inúmeras denominações nos documentos legais referentes à definição dos segmentos representativos que fazem parte da composição dos CMEs das capitais brasileiras. Este procedimento objetivou facilitar a análise e verificar a possibilidade de estabelecer minimamente um padrão referente a essa categoria, nos CMEs pesquisados. Para tanto, foram definidas as seguintes categorias: poder executivo⁴, poder legislativo⁵,

² O CME de São Paulo foi criado pela Lei nº 10.429/1988 (SÃO PAULO, 1988) e reformulado pelo Decreto nº 33.892/1993. Conforme o art. 2º. “O CME será constituído de 9 (nove) membros, nomeados pelo Prefeito, observados os seguintes critérios de representatividade: I – 3 (três) membros representando o Poder Público, de livre escolha do Executivo Municipal, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação; II – 3 (três) membros representando o magistério, indicados pela Secretaria Municipal de Educação; III – 3 (três) membros representando a comunidade, indicado por entidades representativas dos diversos segmentos da sociedade (SÃO PAULO, 1993).

³ CME de Recife foi criado pela Lei nº 10.383 em 1971 (RECIFE, 1971) e, depois de passar por reformulações, atualmente é regido por meio das leis nº 17.325 de 2007 e 17.427 de 2008 (RECIFE, 1009).

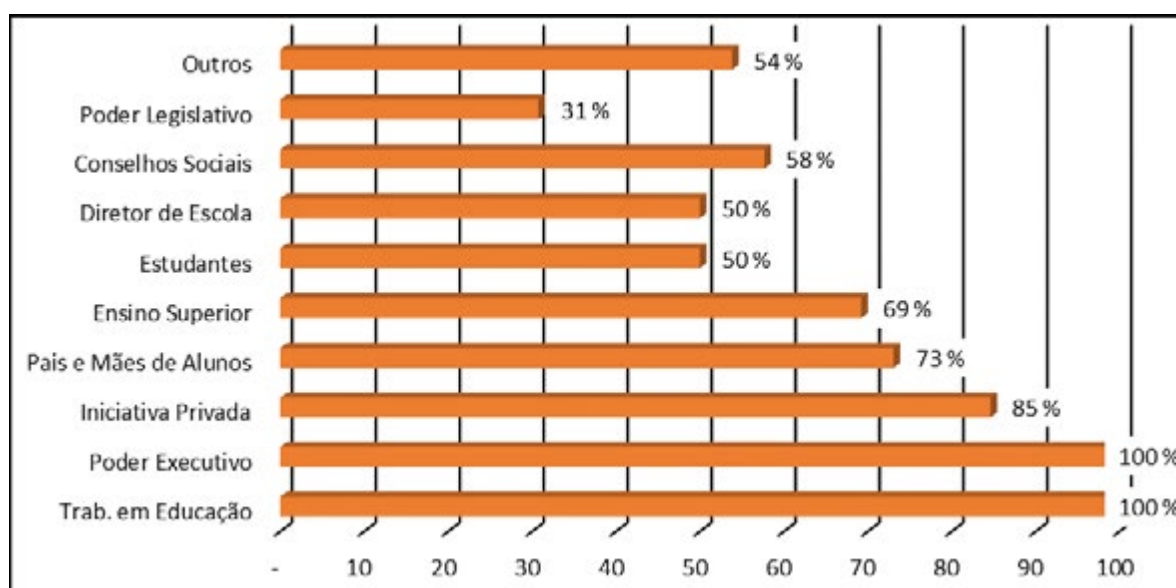
⁴ Órgãos governamentais e administração pública municipal.

⁵ Câmaras Municipais de Vereadores.

trabalhadores em educação⁶, iniciativa privada⁷, pais e mães de estudantes, ensino superior⁸, estudantes, diretor escolar⁹, conselhos sociais¹⁰ e, por fim, optou-se por agrupar na categoria de outros¹¹, os segmentos representativos que aparecem isoladamente em um ou no máximo em dois CMEs, com o objetivo de revelar e de preservar as representações da sociedade de interesses locais, mas sem generalizar ou fazer conexões com outras realidades.

A figura 2 indica que, na composição dos CMEs das capitais, os segmentos representativos que aparecem com maior frequência são o poder executivo e trabalhadores em educação, presentes na totalidade dos conselhos. O segmento relativo à iniciativa privada aparece em 85%; os pais e mães de alunos, em 73%; e o ensino superior, em 69% dos conselhos. Com menor frequência, figura o poder legislativo, em 31% dos conselhos¹². Outros segmentos representativos apresentam com valores intermediários, como diretor escolar (50%), conselhos sociais (58%) e estudantes (50%). Portanto, a despeito da pluralidade de segmentos representativos presentes nos CMEs das capitais, apenas cinco segmentos são responsáveis por 73% conselheiros municipais de educação (poder executivo, trabalhadores em educação, iniciativa privada, ensino superior e pais e mães de alunos), ou seja, são atores políticos determinantes do processo de institucionalização dos CMEs das capitais brasileiras.

Figura 2 – Segmentos representativos presentes nos CME das capitais



Fonte: figura elaborada para esta pesquisa com base em documentos legais referentes aos CMEs das capitais brasileiras.

⁶ Sindicatos, entidades classistas, professores das áreas específicas, etapas e modalidades de ensino, servidores da educação, funcionários e técnicos das escolas municipais.

⁷ Sindicatos patronais e Instituições privadas (filantrópicas, comunitárias, confessionais)

⁸ Setor público e setor privado.

⁹ Colegiados e conselhos de diretores das escolas públicas.

¹⁰ Conselho Tutelar, Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente, conselhos escolares,

¹¹ Movimento Comunitário, Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP/MS), Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul (FORUMEI/MS), União das Associações de Moradores de Porto Alegre, comunidade, entidades representativas dos usuários do sistema municipal de ensino, Fórum Mineiro de Defesa da Educação, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae/RN), Procuradoria Geral do município, Centro de Educação de Estabelecimento Público de Ensino e Pesquisa na área educacional sediado no Município e organizações não governamentais direcionada para fomento e assessoria educacionais,

¹² Conforme documentos legais nos CME de Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus e Recife.

Embora, há uma variedade de segmentos representativos presente nos CMEs observa-se que em cada região brasileira destaca-se um conjunto de atores. Na região Nordeste são os segmentos ensino superior, diretor escolar e conselhos sociais estão presentes na totalidade dos Conselhos. Na região Sul fica por conta do segmento de pais e mães de estudantes (100%) ao passo que, na região Centro-Oeste a iniciativa privada e o diretor escolar são os que figuram na totalidade dos Conselhos.

A regiões Norte e Sudeste acompanham as tendências observadas no cenário nacional, ou seja, aparecem o poder executivo, trabalhadores em educação, na totalidade dos conselhos, seguidos por iniciativa privada, pais e mães de alunos e ensino superior. Ainda, na região Sudeste, há uma maior atenção para os segmentos representativos provenientes da comunidade, como nos casos nos CMEs de Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo e de Belo Horizonte. Portanto, nos CMEs das capitais, há um núcleo de segmentos representativos composto pelo poder executivo, trabalhadores em educação, iniciativa privada, pais e mães de alunos e ensino superior, e demais segmentos variam de acordo com as regiões.

Quanto à forma e de procedimento de escolha dos conselheiros do CME, não há também um formato único e, além disso, faltam definições claras nas leis vigentes sobre a forma e os critérios de escolha dos conselheiros. Na maior parte dos documentos legais a escolha é de responsabilidade de cada segmento representativo, assim como a forma e os critérios de escolha.

Os conselheiros podem ser escolhidos, indicados ou eleitos pelos seus pares, ou ainda por meio de combinação desses procedimentos como, por exemplo, no CME de São Paulo que, em seu art. 2º § 2º, estabelece que “entidades representativas da comunidade, em número não inferior a 06 (seis), que indiquem representantes, em lista *tríplice* para cada indicação, a fim de que seja submetida, a final, à escolha e nomeação do Prefeito”. (1993; grifo inserido).

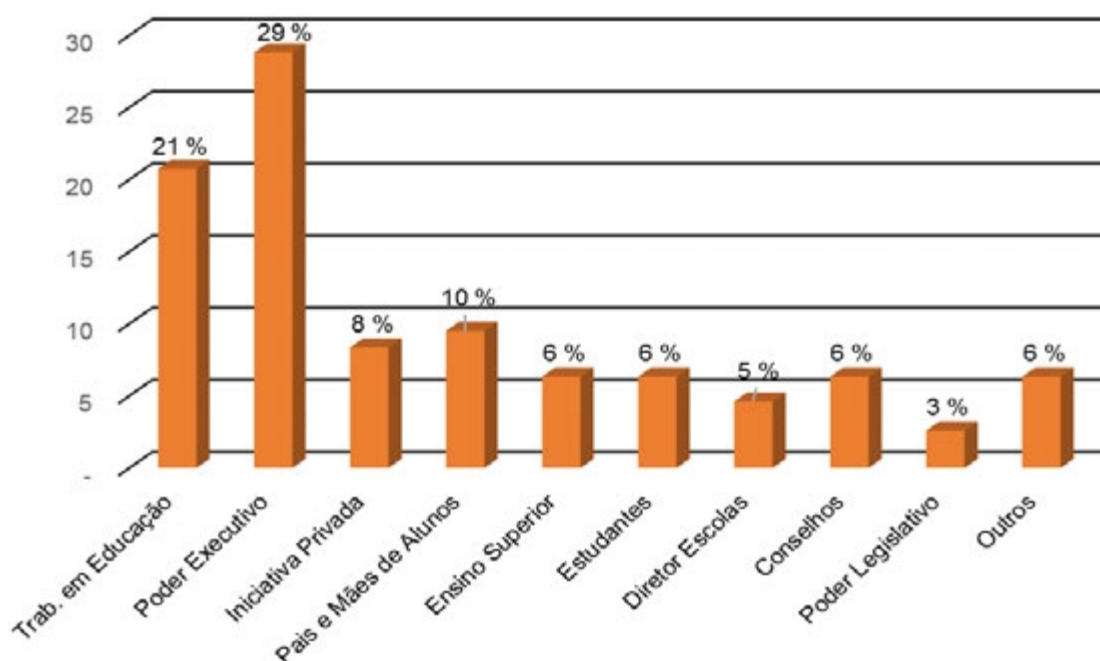
A escolha dos conselheiros municipais de educação em São Paulo, mediante uma lista tríplice, em certa medida, desloca o poder de decisão final da sociedade civil para o poder executivo.

No geral, os documentos legais em vigor estabelecem que o processo de escolha dos conselheiros municipais de educação, no tocante a forma e os procedimentos, compete aos segmentos representativos, cabendo ao poder executivo apenas legitimá-los, por meio do ato de nomeação. Estabelecem ainda que os conselheiros poderão ser indicados pelas dirigentes ou por suas entidades representativas, escolhidos ou eleitos em assembleia, pelos seus pares, ou pelos colegiados a qual pertencem, conforme o segmento representativo, mas não deixam claro a forma e os procedimentos adotados no processo de escolha.

A ideia de eleger os conselheiros é estabelecida, geralmente, para os segmentos ligados aos trabalhadores em educação (professores, funcionários, servidores públicos municipais), diretores de escolas, pais e mães de estudantes e estudantes que tanto podem ser escolhidos quanto eleitos em assembleia convocada pelos seus pares.

Nesse processo de escolha, a figura 3 indica que 50% dos conselheiros municipais de educação das capitais são indicados e/ou escolhidos por dois segmentos representativos, o poder executivo (29%) e os trabalhadores em educação (21%).

Figura 3 – Percentuais de segmentos representativos presentes nos CMEs das capitais



Fonte: figura elaborada para esta pesquisa com base em documentos legais referentes aos CME das capitais brasileiras.

Quanto aos critérios, na maioria dos documentos legais analisados não estabelecem critérios ou quaisquer requisitos para o preenchimento da função de conselheiro municipal de educação. Apenas foram identificadas, minimamente, nos CMEs de Aracaju, Belém, Boa Vista, Goiânia, Manaus, Porto Velho, Salvador, Rio Branco e São Paulo.

A maior parte das condicionalidades recai sobre aspectos referentes à formação acadêmica, experiência no magistério ou na educação, exigência de idoneidade moral e reconhecimento de espírito público, ou vinculação ao território geográfico, ou seja, residir no município no qual pretende ser conselheiro. De certo modo, são os mesmos aspectos que, orientavam a composição dos CMEs criados antes da CF/1988, e considerados por muitos, restritos e limitados à vontade política das autoridades locais.

No atual contexto, há cada vez mais a preocupação da sociedade de estabelecer mecanismos legais que barrem a possibilidade de membros do poder executivo comissionados, ou com função gratificada, exercerem a função de conselheiro, como, por exemplo, explicitadas nos CMEs de Campo Grande, Goiânia, Maceió, Recife, Palmas, Porto Alegre, Teresina e Vitória.

Os CMEs de Vitória, Recife, Teresina e Palmas, seguem as regras nacionais que orientam o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e que estabelecem mecanismos para impedir que membros do poder executivo comissionado tenham assento no referido conselho, tendo em vista que os conselhos daquelas cidades fazem o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, por meio uma câmara específica, conforme o art. 37 da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007).

No bojo da discussão referente a formas e procedimentos de escolha dos presidentes dos CMEs aparecem em destaque, o que se segue conforme documentos legais em

vigor, a escolha do presidente dos CMEs das capitais, assim como ocorre com a sua composição, segue tendências democráticas, uma vez que 78% dos conselhos estabelecem que o presidente seja escolhido, indicado ou eleito, dentre os conselheiros em exercício, em sessão promovida pelo conselho pleno, convocada para esse fim. Se antes os CMEs eram presididos quase que exclusivamente pelo poder executivo, membro nato, no atual contexto, os cargos de conselheiros constituem objeto de disputa dos segmentos representativos que fazem parte de sua composição, conforme se pode verificar nos documentos legais.

No entanto, a figura do “membro nato” persiste em duas capitais (Rio de Janeiro e Salvador), cujos CMEs são presididos pelo titular da pasta da educação, e em Belo Horizonte (MG) onde a presidência é indicada pelo Prefeito.

Contrariando a pressão da sociedade para criarem mecanismos que impeçam ou minimizem a interferência do poder executivo sobre os CMEs. Nesta perspectiva, o documento final da Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae de 2010) reforça esse apelo, ao reafirmar a posição da sociedade relativa ao compromisso de ampliar e fortalecer os espaços institucionais de participação social por meio dos Conselhos de Educação, segundo o documento, deve-se: proibir que o exercício da Presidência do Conselho seja exercido por integrantes do Poder executivo (BRASIL, MEC, 2010, p. 47).

Embora, haja algumas iniciativas, na maioria dos CMEs das capitais, ainda não há restrições referentes à representantes do poder executivo presidirem conselhos.

Quanto ao tempo de duração dos mandatos, verifica-se que é diferenciado, podendo variar entre dois, três, quatro ou seis anos, ou ainda, mandatos distintos para os segmentos representativos, como é caso dos CMEs de Rio Branco, Porto Velho e Fortaleza. Entretanto, prevalece em 54% dos CME das capitais o mandato de dois anos para seus conselheiros que podem, ainda, serem reconduzidos por igual período. Além disso, a perda do mandato está prevista nas regras regimentais, e ocorre nos casos de faltas consecutivas e/ou improbidade administrativa do conselheiro.

Em vários casos, foram criados mecanismos internos nos CMEs para não haver uma renovação completa dos conselheiros, ou seja, todos ao mesmo tempo. Segundo Bordignon (2011, p. 74), “é desejável a renovação periódica parcial dos mandatos, uma vez que a renovação total impede que o conselho mantenha a coerência, a sequência e a desejável perspectiva histórica das políticas públicas”.

As legislações dos CMEs de Porto Alegre e Belém ilustram essa situação: o CME de Porto Alegre, art. 3º de seu regimento interno (PORTO ALEGRE, 1991) estabelece que “O mandato de cada membro do Conselho Municipal terá duração de 06 (seis) anos” e § 1º afirma que “de 02 (dois) em 02 (dois) anos, cessará o mandato de 1/3 (um terço) dos membros do CME, sendo permitida a recondução por uma só vez”.

O CME de Belém, no art. 4 § 1º do regimento interno (BELÉM, 1991) estabelece que “Na renovação da composição do Conselho deve ser assegurada a permanência de um núcleo básico de membros de, no mínimo, um terço, de modo a garantir a continuidade dos trabalhos do órgão”.

Parece-nos, portanto que tal medida é bem pertinente, uma vez que evita descontinuidades das ações desenvolvidas pelos conselhos.

Outro elemento que chama atenção é relativo ao pagamento de jeton, gratificação ou ajuda de custo aos conselheiros. Os documentos legais analisados apontam divergência entre os CMEs das capitais, quando se trata de recompensar financeiramente os conselheiros para participarem das reuniões plenárias, seja na forma de jeton, de gratificação ou de ajuda de custo. Quase a metade dos Conselhos (46%) estabelecem alguma forma de recompensação financeiramente aos seus conselheiros quando convocados, dentre eles os CMEs de Aracaju, Belém, Boa Vista, Campo Grande, Goiânia, Maceió, Manaus, Natal, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, São Luís e São Paulo. Embora nem todos os documentos analisados tratem dos

valores pagos ou deixe isso claro, sete CMEs apresentam formas distintas para o cálculo dos valores pagos aos conselheiros. Além disso, nos CMEs de Aracaju, Campo Grande, Porto Velho e Rio de Janeiro existe um “*plus*”, ou seja, há um tratamento diferenciados para o conselheiro que ocupam a função de presidente do CME.

Dos 26 CMEs analisados, 27% não faz pagamento de jeton, gratificação ou recompensação financeira aos conselheiros, dentre eles, os CMEs de Belo Horizonte, Cuiabá¹³, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Rio Branco, Teresina e Vitória. Um dos CMEs esclarece: “O exercício da função dos membros do Conselho é considerado serviço público relevante e *não será remunerado*” (TERESINA, 2001); (TERESINA, 2007; grifo inserido). Em alguns dos CMEs, é assegurado aos conselheiros apoio financeiro, como é o caso do CME de Florianópolis (2007), “será concedido vale transporte para as funções inerentes ao cargo, terão direito à inscrição, passagem e estadia para participarem de encontros voltados à função de Conselheiro”.

Não foram encontradas informações suficientes sobre formas de recompensa financeira dos conselheiros ou não tratam desse assunto os referidos documentos legais analisados nos CMEs de João Pessoa, Palmas, Porto Alegre e Salvador.

Considerando as regiões geopolíticas, apenas a Região Sul não explicita a prática de pagamento de jeton, gratificação ou ajuda de custo aos conselheiros municipais de educação. Nas demais regiões, os dados mostram que não há consenso entre os CMEs acerca de recompensar financeiramente os conselheiros municipais de educação.

Na maior parte dos documentos legais, a função de conselheiros municipais de educação é *considerada de relevância social*. No entanto, em muitos casos, há uma diferenciação em relação ao tratamento dado aos representantes ligados à esfera do serviço público e aqueles originários da iniciativa privada.

Neste sentido, é interessante observar que a participação do servidor público em conselhos é entendida, quase sempre, como inerente ao exercício de sua função pública e, por isso, eles são dispensados de suas funções para participarem das reuniões, quando convocados pelo conselho, caso tenham sido indicados pelo executivo, ou sejam, como representantes de sua categoria. De outro lado, os representantes da sociedade, muitas vezes originários ou ligados à iniciativa privada, seja prestando serviço em uma empresa ou atuando por conta própria, não recebem nenhum incentivo ou são dispensados da sua atividade a bem do serviço público, para a desempenharem funções nos CMEs; pelo contrário, para boa parte deles, a sua participação pode significar redução de seus rendimentos.

Esta situação revela uma contradição além de demonstrar uma quebra de isonomia em relação às condições de participação dos conselheiros, tendo em vista que a lei não garante a todos os segmentos as mesmas condições.

Há que ser levado em consideração ainda que os CMEs, quanto exercem a função normativa do respectivo sistema municipais de educação (SME) passam, conseqüentemente, a desempenhar ações sistemáticas que requerem tempo para estudo da legislação nacional, estadual e municipal, elaboração de normas complementares para SME, análise do contexto político-social-econômico do município e análise de processos regulatórios das instituições de ensino pública e privada.

Assim, é preciso repensar a forma de recompensar o conselheiro municipal de educação, tendo em vista o duplo papel que desempenha nos CMEs, o de exercício da cidadania de participarem das deliberações das políticas públicas educacionais, mas também de trabalho sistemático de organização e regularização do SME.

Ainda é importante destacar como agem os CMEs das capitais em relação à homologação dos seus atos deliberativos. Segundo Bordignon (2009, p. 81), “o instituto da

¹³ Atualmente os Conselheiros Municipais de Educação de Cuiabá (MT) recebem jeton por sessão plenário.

homologação se situa como uma das questões mais polêmicas relativas à autonomia dos conselhos”. De um lado, há aqueles que defendem a aplicabilidade direta dos atos emanados pelo Conselho, uma vez que em sua composição, estão a presentes segmentos tanto da sociedade civil quanto do poder executivo, e o conselho pleno é o local certo para debates, arguições e deliberações. E de outro, há aqueles que entendem que as deliberações devem ser homologadas pelo poder executivo para torná-las efetivas, portanto, deve-se de se estabelecer um pacto entre os órgãos do sistema municipal de educação, ou seja, órgãos executivo e normativo, para o cumprimento dos atos deliberativos do conselho pleno.

Observou-se que o instituto da homologação dos atos deliberativo dos conselhos pelo poder executivo é uma prática em 62% dos CMEs das capitais, embora, cada conselho adote tanto o conteúdo a ser homologado quanto procedimento de forma distinta. Na maior parte dos casos, são sujeitos à homologação os atos normativos e deliberativos expressos por meio de pareceres e resoluções emanadas no conselho pleno. Notou-se também o estabelecimento de prazos para que o poder executivo possa homologar, pedir reexame ou esclarecimento ou vetar parcial ou integralmente os atos submetidos à sua apreciação. Vencidos os prazos estabelecidos, tais atos são considerados homologados.

O caso mais inusitado é o CME do Rio de Janeiro, que conforme o Decreto nº 16.697, art. 15 estabelece que “cabe ao Secretário Municipal de Educação homologar ou rejeitar, parcial ou integralmente, as deliberações ou pareceres do Conselho que não tenham obtido a aprovação de 2/3 (dois terços) dos conselheiros presentes à votação” (RIO DE JANEIRO, 1988). Como já foi explicitado anteriormente, esse CME é presidido pelo próprio Secretário Municipal de Educação, o que pode explicar tal ocorrência. Todavia vale ressaltar que essa situação obstrui ou dificulta as possibilidades de haver posição contrária à defendida pelo poder executivo, uma vez que o poder executivo estabelece a palavra final sobre matérias que não obtiveram a maioria dos votos dos conselheiros.

No entanto, vale ressaltar que, o CME do Rio de Janeiro, o poder executivo somente “homologa ou rejeita, parcial ou integralmente, as deliberações ou pareceres do Conselho que não tenham obtido a aprovação de 2/3 (dois terços) dos conselheiros presentes à votação” (RIO DE JANEIRO, 1998, art. 15).

Dentre os CMEs analisados, apenas no de Goiânia, a homologação é de competência da sessão Plenária, conforme estabelece o Regimento Interno, art. 17, inciso VII: compete à “Plenária homologar as decisões das Comissões sobre assuntos regulamentados” (GOIÂNIA, CME, 2003). Em 23% dos conselhos, os respectivos documentos legais não há informações suficientes para identificar o procedimento em relação à homologação dos atos normativos dos CMEs.

No entanto, na maior parte dos casos, estabelece-se a prática da homologação, conforme explicitado em Cuiabá (2010), pela Lei nº 5.354, art. 15: “os atos normativos emanados do CME adquirem eficácia, após assinatura do Presidente, homologação do Secretário Municipal de Educação e sua devida publicação na Gazeta Municipal”, ou ainda, em Curitiba (2006), pela Lei nº 12.081, art. 7º: “as deliberações aprovadas pelo CME entrarão em vigor somente após sua homologação por ato do Secretário Municipal da Educação”.

Em alguns casos, foram estabelecidos prazos para o poder executivo homologar ou rejeitar os atos deliberativo/normativos dos CMEs, como por exemplo, o de Belo Horizonte que estabelece um “prazo de 30 (trinta) dias” (BELO HORIZONTE, 1999) e de Florianópolis um “prazo máximo de sessenta dias, ou devolvê-las ao Conselho, acompanhadas das solicitações das alterações com as devidas justificativas” (FLORIANÓPOLIS, 2007).

Com base nos dados apresentados neste estudo, é possível perceber que os CMEs das capitais, até o momento, apresentaram, ao longo das décadas, mudanças tanto na forma

quanto de conteúdo no que diz respeito ao papel de órgão normatizador dos SMEs, bem como quanto à sua composição.

Observou-se que houve ampliação dos segmentos representativos e descentralização do processo de escolha dos conselheiros, embora tenha sido detectado que apenas dois desses segmentos: poder executivo e trabalhadores em educação sejam responsáveis pela indicação de 50% dos conselheiros municipais de educação. Os critérios utilizados para a escolha dos conselheiros, baseam-se na formação e na experiência de magistério como fator preponderante, ou seja, a despeito da pluralidade de segmentos representativos, os CMEs ainda se mostram resistentes à participação popular.

Outro aspecto em que houve modificações refere-se ao processo de escolha do presidente do CME que passou a ser, predominantemente, definida internamente pelos conselheiros e não mais uma prerrogativa do poder executivo. Entretanto, é necessário que se analise esse procedimento com cuidado, buscando identificar os segmentos representativos que vem ocupando o posto de presidente nos CMEs.

A despeito do processo de ampliação dos espaços democráticos, do aumento dos segmentos representativos e da descentralização dos espaço decisões, o executivo permanece com o poder de homologação dos atos emanados pelos CME, ou seja, ele continua no controle do processo decisório, tendo em vista que os atos deliberativos dos devem ser submetidos à apreciação do gestor da pasta.

A partir dos vários aspectos aqui abordados, percebeu-se a existencia permanente de um processo de institucionalização dos CMEs das capitais brasileiras e que são relativamente recentes, uma vez que em sua maior parte, eles foram instituídos, a partir da década de 1990, com preponderancia, de funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras dos SMEs. Observou-se ainda que alguns poucos conselhos começam a desempenhar funções advindas do processo democrático, tais como as de mobilização e acompanhamento e controle social.

A composição dos CMEs também sofreram alterações, ampliando tanto o número segmento quanto de conselheiros, ainda que faltem critérios claros e meios de informar a sociedade a respeito do processo de escolha dos conselheiros. Pode verificar nos documentos legais analisados, que apenas os CMEs do Rio de Janeiro e de Florianópolis editam com antecedência normas específicas definindo a forma de escolha e indicação das representações no conselho.

Ao analisar as principais caracterizações dos CMEs das capitais brasileiras, constatou que eles são palco de luta política e espaço de relações de força em que a disputa é constante e cotidiana. No processo particular de sua institucionalização, os CMEs, criam condições para a aquisição ou não de uma fisionomia democrática, à medida que colocam em relação um conjunto de forças sociais e políticas que lidam com variados interesses.

REFERENCIAS:

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A colaboração da União e os mecanismos de gestão democrática da educação em municípios do nordeste. *In: Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. GOUVEIA, Andrea Barbosa, PINTO, José Marcelino Rezende, CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs). Brasília: Ipea, 2011.

BALZANO, Sônia; ZANCHET, Vera. Organização dos Conselhos Municipais de Educação. *In: BRASIL, MEC. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: guia de consulta – coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004

- BORDIGNON, Genuíno. Conselhos na gestão da educação. *In*: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- _____. Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 3).
- _____. Controle social. *In*: XVII Encontro Nacional da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, nov/2007.
- BRASIL, Assembleia Nacional Constituinte (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.
- _____. _____. **Lei nº 9.424, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Profissional do Magistério (Fundef)**. Brasília: Senado, 1996b.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172/2011, Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Senado, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da Educação pública. Elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- _____. _____. **Perfil dos Conselhos Municipais de Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005.
- _____. _____. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.494, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação (Fundeb)**. Brasília: Senado, 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**, 2010. Brasília: MEC, 2010.
- GOHN, Maria Glória. **Conselho Gestores e participação sociopolítica**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).
- PINTO, José Marcelino de Rezende. O potencial de controle social dos conselhos do Fundef e o que se pode esperar dos conselhos do Fundeb. *In*: SOUZA, Donaudo B. (org.) **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO

Sandra Lara da Silva¹
Núbia Luiz Cardoso²

Resumo

O tema gestão democrática tem ocupado lugar de destaque nos últimos anos. Mas o que de fato não tem sido concretizado é a participação de todos os sujeitos envolvidos de forma direta e indiretamente no espaço escolar. Os educadores reclamam da pouca participação dos pais em atividades propostas pela escola já os pais dizem que não são ouvidos pelos gestores e professores, percebendo-se à margem. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, apontam a importância da participação desses sujeitos para a construção de uma educação de qualidade. Neste sentido este trabalho, tem como objetivo compreender o olhar dos pais em meio ao processo de Gestão Democrática e a participação destes no âmbito escolar. O presente trabalho foi desenvolvido em duas escolas da rede pública da Região Administrativa de Ceilândia (RAC), Distrito Federal.

Palavras- chave: Gestão democrática, Participação dos pais, Escola Pública

1 Sandra Lara da Silva: sandralarasilva@hotmail.com, mestranda do Programa de Políticas Públicas da Universidade Católica de Brasília. Orientanda do professor Weelington Ferreira de Jesus.

2 Núbia Luiz Cardoso: profanubia.cardoso@gmail.com, mestranda do Programa de Políticas Públicas da Universidade Católica de Brasília. Orientanda do professor Weelington Ferreira de Jesus.

LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO

GT: 1. Política e gestão da educação básica e superior

Resumo

O tema gestão democrática tem ocupado lugar de destaque nos últimos anos. Mas o que de fato não tem sido concretizado é a participação de todos os sujeitos envolvidos de forma direta e indiretamente no espaço escolar. Os educadores reclamam da pouca participação dos pais em atividades propostas pela escola já os pais dizem que não são ouvidos pelos gestores e professores, percebendo-se à margem. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, apontam a importância da participação desses sujeitos para a construção de uma educação de qualidade. Neste sentido este trabalho, tem como objetivo compreender o olhar dos pais em meio ao processo de Gestão Democrática e a participação destes no âmbito escolar. O presente trabalho foi desenvolvido em duas escolas da rede pública da Região Administrativa de Ceilândia (RAC), Distrito Federal.

Palavras- chave: **Gestão democrática, Participação dos pais, Escola Pública**

GT: 1. Política e gestão da educação básica e superior

Introdução

Desde 1995, com o então governador Cristovam Buarque, foram promulgadas no Distrito Federal leis que regulamentam a Gestão Escolar, a primeira foi a Lei 957/95, onde tratava sobre o processo de eleição direta para os diretores das escolas públicas do DF, estes eram escolhidos por meio do voto da comunidade escolar e o corpo docente; essa lei já citava a criação do conselho escolar, cuja função era de fiscalizar e deliberar, mas a estruturação destes conselhos se deu com dificuldade, embora pudesse incidir sobre a gestão escolar, o conselho não se encontrava preparado, percebeu-se ausência de formação e até manipulação por parte da direção. O Projeto Político Pedagógico (PPP) previa também a participação do conselho de classe assim como também da comunidade (MENDES, p.214 e 215).

Com a mudança de governo, em 1999 com o governador Joaquim Roriz, foi criada a Lei 247/99 que definia lista triplíce com indicação do governador para escolha de diretores. Nessa Lei como aponta MENDES (2014), existe então um retrocesso da legislação anterior, usurpando a participação direta da comunidade, como aponta.

“Verificou-se a perda da representatividade do conselho escolar na gestão e a sua possibilidade de operar entre a comunidade e a escola na busca da qualidade . O conselho passou a atuar nas decisões relativas ao uso de recursos, mais como respaldo à ação da direção. Notou-se também a “ausência de formação dos membros desse conselho e maior desinteresse dos membros dos segmentos em compor este colegiado” (MENDES, 2014, p. 215).

Em 2007, com o governador José Roberto Arruda, é promulgada a Lei 4036/07, onde a escolha de equipe gestora acontecia por meio de processo seletivo com prova para os possíveis candidatos a gestores escolares. Somente os aprovados poderiam concorrer à eleição com o voto da comunidade onde seriam definidos os gestores. O termo ‘gestão compartilhada’ e o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) são elementos que aparecem na proposta política educacional deste governo. A função do PDAF era promover a descentralização administrativa e financeira, com redução da equipe diretiva e responsável pelos aspectos administrativos. Percebeu-se o envio de mais recursos para as escolas, porém estes eram predeterminados e o conselho escolar exercia papel fiscalizador desses recursos e algumas despesas não eram contempladas pelo PDAF, e surgiram algumas irregularidades no recebimento e até mesmo ausência do PDAF. (MENDES, 2014)

Quanto ao PPP, à lei 4036/07 previa que os gestores apresentassem uma proposta pedagógica, verificou-se empenho por parte da equipe gestora na construção coletiva deste projeto, foram verificadas algumas dificuldades ou disparidades na aplicação dos mesmos, desde a contradição entre o discurso e a materialização do projeto até o reconhecimento da importância da construção coletiva por parte do corpo docente incluindo a equipe gestora. Foram estabelecidas metas que tira do PPP o caráter de proposta de educação para a escola como aponta (MENDES, 2014). Tornando a liberdade de ação restrita por parte da gestão da escola, pois a liberação de verbas estava ligada ao estabelecimento e criação do PPP, mesmo que o PPP não tivesse uma efetivação real.

Foi criado o Sistema de Avaliação e do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE) através do decreto n. 29.244, de 2 de julho de 2008. Esse sistema de avaliação fazia um balanço das metas estabelecidas e priorizava índices e resultados das avaliações externas.

Em 2012 com o governador Agnelo Queiroz, a Lei n. 4.751 foi publicada no diário Oficial do Distrito Federal (DODF) em 07 de fevereiro de 2012, a qual apresenta princípios para o sistema de ensino e da gestão democrática da rede pública de ensino do DF tais como: a participação da comunidade escolar representada por órgãos colegiados; respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; autonomia das unidades escolares, transparência da Gestão da Rede Pública de Ensino; garantia de qualidade social; democratização das relações pedagógicas e de trabalho; valorização do profissional da educação.

Com relação à autonomia pedagógica fica estabelecido que cada escola formulará e implementará seu projeto político pedagógico em consonância com as políticas educacionais vigentes e as diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e de acordo com a identidade da comunidade escola. No âmbito da autonomia administrativa deve formular e aprovar e implantação do plano de gestão da unidade escolar, gerenciar recursos oriundos da descentralização financeira. A autonomia financeira prevê uma descentralização dos recursos financeiros, onde a escola iria gerir os recursos do PDAF que já tinha uma orientação para o direcionamento destes recursos. Conforme a lei 4.751/2012, a gestão Democrática será efetivada por órgãos colegiados: Conferência Distrital de Educação; Fórum Distrital de Educação; Conselho de Educação do Distrito Federal; Assembleia Geral Escolar; Conselho Escolar; Conselho de Classe; Grêmio Estudantil e pela direção da unidade escolar.

O presente trabalho é fruto de inquietações das autoras, pois em momentos de coordenações coletivas, conselhos de classe; ouvimos constantemente colegas de profissão, reclamarem que: “Os pais não participam”, que “Os pais não dão valor à escola”, “Só trazem as crianças para a escola, pois são obrigados”. O que leva a esta parca participação dos pais na vida escolar de seus filhos e quais são os fatores que interferem ou os afastam da escola?

Neste sentido realizamos uma pesquisa por amostragem; utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada. O questionário foi dividido em duas partes. A primeira com questões socioeconômicas e culturais, e a segunda parte com questões abordando a relação dos pais com a escola: como é a relação da escola com a comunidade, a relação da escola com o mercado de trabalho, a expectativa dos pais em relação à gestão democrática. O questionário foi respondido por pais de duas (2) escolas públicas localizadas na Região Administrativa de Ceilândia (RAC). Trabalhamos nesta região há mais de cinco anos, temos um envolvimento singular com a comunidade, esse foi um dos motivos da escolha dessa comunidade para pesquisa, que foi desenvolvida em uma escola mais ao centro desta RAC e a outra na periferia desta região com a denominação de Sol Nascente.

O presente trabalho segue em uma abordagem qualitativa, onde procuramos compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, como aponta JESUS (2014), a partir da compreensão das contradições da realidade humana, podemos compreender os elementos estruturantes da sociedade. Utilizamos como instrumentos de coletas de dados: análise de documentos que tratam sobre a Gestão Democrática nas Escolas do Distrito Federal e entrevistas com os pais das escolas selecionadas.

Cenário da pesquisa: Um pouco da história de Ceilândia

Após a construção e transferência da Capital Federal para Brasília em 1960, muitos trabalhadores que vieram de várias partes do País, sobretudo da região nordeste para participar com a sua força de trabalho, na construção de Brasília, decidiram para aqui se mudar. A nova Capital não tinha um projeto de expansão urbana como destaca Oliveira (2008), com isto houve o surgimento de algumas favelas no entorno da nova capital.

No início da década de 1970, o Estado conduziu um programa de remoção destas favelas para uma região mais distante do Plano Piloto, surgindo assim Ceilândia. “Cujo nome deriva da sigla C.E.I. – Campanha de Erradicação de Invasões”. (OLIVEIRA, 2008, p. 64). A remoção da população para a Ceilândia começou em 27 de março de 1971, estabelecendo a data de sua fundação a partir da transferência de, aproximadamente, 80.000 moradores. A RAC foi instituída pela Lei n.º 49/89 e o Decreto n.º 11.921/89. A população urbana da Ceilândia foi estimada, no ano de 2013, em 449.592 habitantes, conforme dados Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2013).

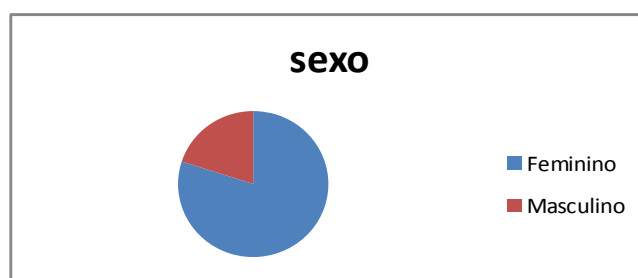
Durante quarenta e três anos, Ceilândia foi a Região Administrativa (RA) com o maior crescimento demográfico do DF é também a RA que passou por maiores mudanças, mas ainda necessita de maior atenção do Estado, principalmente em relação à infraestrutura, pois a região continua sem um planejamento adequado para o real crescimento da população, além é claro de escolas para atender todas as crianças e jovens residentes nessa RA.

A RA de Ceilândia tem 94 escolas públicas dentre elas: 50 Escolas Classe (EC), escola que oferece de Educação Infantil até o quinto ano; 25 Centros de Ensino Fundamental (CEF), que ofertam a primeira e segunda etapa do ensino fundamental; 02 Centros de Ensino Especial (CEE); 04 Centros Educacionais (CED); 06 Centros de Ensino Médio (CEM); 01 Escola Técnica, 05 Escolas Rurais e 01 Escola Parque, conforme o Censo Escola DF, (2014).

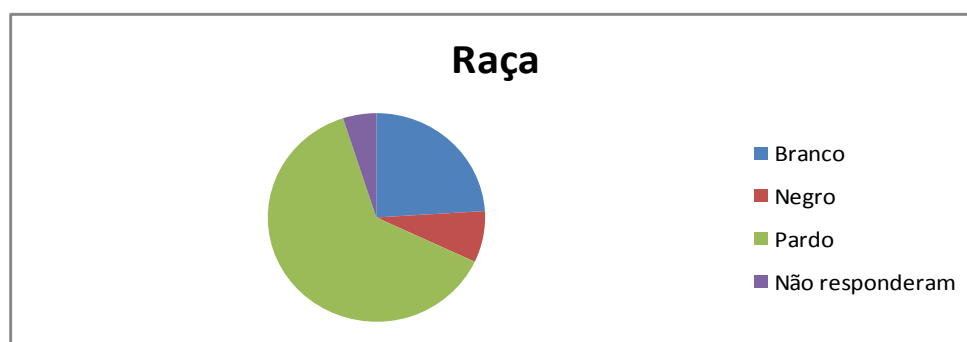
Participantes da Pesquisa

Neste trabalho ouvimos dos pais o que estes compreendem das concepções pedagógicas desenvolvidas na escola e contidas no currículo. Como os estes vêem o envolvimento da escola com a comunidade escolar e perceber qual a expectativa de participação, que os mesmos têm em relação à tomada de decisões da escola.

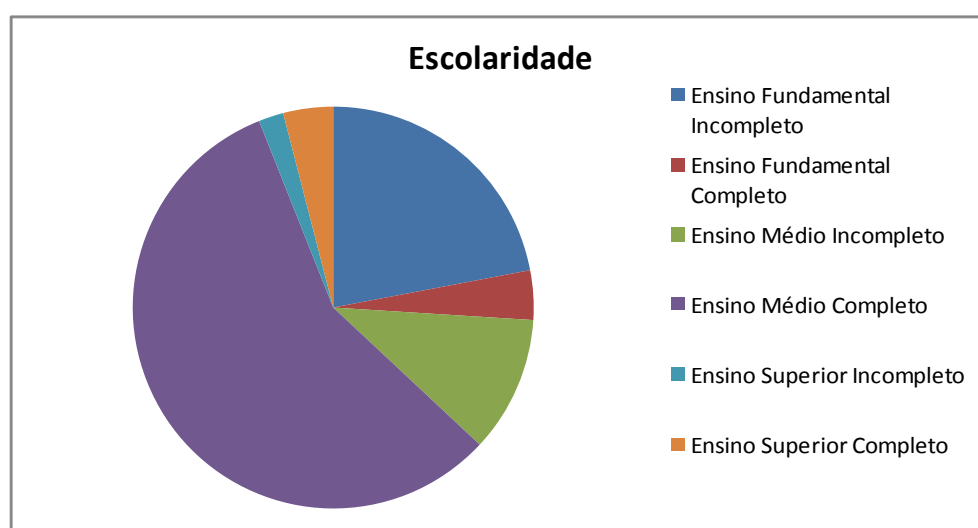
Dos pais ou responsáveis entrevistados nas duas escolas pesquisadas: 80% eram mães e 20% pais.



Sessenta e três por cento (63%) dos entrevistados se declararam pardos, oito por cento (8%) se declararam negros, vinte e quatro por cento (24%) se declararam brancos e quatro por cento (4%) não informaram, como apresenta o gráfico abaixo.



Quanto à escolaridade 57% declaram ter o ensino médio completo, 11% ensino médio incompleto; 4% ensino fundamental completo, 22% ensino fundamental incompleto; apenas 4% com ensino superior completo e 2% ensino superior incompleto.



Alguns desses pais disseram que tem dificuldade em ler e que não conseguem auxiliar seus filhos com os deveres de casa.

Como relatou a (Mãe 39, Escola A): “Ler não é pra mim não, eu até tento, mais é difícil. Meu filho chega em casa com a atividade, ele não sabe fazer, e eu não consigo ajuda”.

Quanto à renda familiar encontramos o seguinte quadro: acima de 1.000,00 Reais, 31%; de 700,00 a 1.000,00 Reais, 36%; de 500,00 a 724,00 Reais, 13%; até 500,00 Reais, 12%; não informaram 8%. A maioria desses pais/trabalhadores sustenta suas famílias com trabalho informal, como podemos perceber com os dados referentes à carteira assinada/registrada: 46% afirmaram não ter carteira assinada; 29% trabalham com carteira assinada; 25% não informaram ou não quiseram informar. Ao analisar separadamente as escolas, um detalhe nos chama a atenção, observamos que aproximadamente a metade dos entrevistados da escola B não informou ou não respondeu a esse item.

Gestão Democrática ou Gestão Eleitoral

No campo da educação, a gestão democrática, além de ser um preceito legal presente na Constituição Federal (CF), no artigo 206 °, VI e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 em seus artigos 3º, VIII e no artigo 14, constitui-se como uma reivindicação ética e política. Como aponta Ferreira (2001. p.306), “Gestão é administração, é tomada de decisões, é organização, é direção (...) este princípio, entretanto, não é intrínseco à gestão como concebida na administração clássica, mas são princípios sociais”.

Quando falamos de democracia e de oportunizar a participação dos pais, da sociedade civil no ambiente escolar, é importante considerar que ainda somos um país muito jovem na vivência de participação política democrática.

A Lei Federal nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece nas metas 19 e 20, estratégias para a efetivação desta gestão democrática. Salientamos que no Distrito Federal, a efetivação de uma gestão democrática nas escolas públicas, tem sido objetivo de longa data. Desde o ano de 1985 o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), buscou com o Estado uma política educacional que fosse pautada neste modelo de gestão, como aponta Araujo (2012).

Conforme o inciso I do Art. 2º da Lei n. 4.751, a finalidade da gestão democrática é garantir a: “participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar”.

Araujo (2012 p. 32) demonstra que para haver uma real gestão democrática, tem que existir uma articulação entre quatro elementos:



Destacaremos o elemento participação dos pais na tomada de decisões e não apenas como figurante. Como enfatiza Paro (2007, p. 25) “O fato de a escola ter funções específicas não isenta levar em conta a continuidade entre a educação familiar e a escola”. Não trazemos esta participação como auxílio dos pais para com a escola, mas uma interação dos pais com a escola, a fim de promover uma (nova) cultura e concepção de educação onde quem ganha são as crianças por meio de uma educação de qualidade.

Como afirma Araujo (2012) para que a gestão democrática de fato aconteça na escola e nos sistemas de ensino faz-se necessário criar espaços e mecanismos que assegurem a democratização da gestão. A criação de órgãos colegiados, conselhos de educação, conselhos escolares, associações de apoio à escola, agremiações de alunos, é imprescindível para a concretização dessa proposta como prevê o Programa Nacional de Conselho Escolar.

Acreditamos que a participação de forma efetiva dos cidadãos constitui-se em uma estratégia fundamental para promover a inclusão social, bem como para a melhoria da qualidade da educação no país. Mas a Gestão Democrática no Distrito Federal tem sido limitada a eleição dos gestores escolares, tornando os conselhos escolares apenas deliberativos ou fiscalizadores.

Como percebemos no desenvolvimento desta pesquisa a Lei de Gestão Democrática do DF tem tido ênfase no campo da escolha do gestor, não garantindo assim a plena participação dos pais na construção do Projeto Político Pedagógico, este que define as concepções de educação, avaliação, planejamento, ensino e a gestão de recursos, legitimados pela cultura política do Distrito Federal.

De acordo com um pai notamos os fatores acima citados sobre a inexistência do elemento: participação da gestão democrática. (Pai 73, Escola Classe B) Este ao ser questionado sobre a proposta de educação da escola pública ele respondeu “acredito que em escolas públicas também podemos ter um bom ensino, andando juntos escola e alunos (pais) também tudo se encaixará”. Mas o mesmo, ao ser perguntado se percebe o envolvimento dos servidores da escola com a comunidade local responde que percebe sim o envolvimento “sempre prestando algum tipo de serviço informativo ou ação social (prestação de serviço apoiado pelo sistema ‘S’)”, essas respostas nos mostram que os pais acreditam ou esperam que a escola pública, seja um espaço de transformação, mas a escola não promove ações que os incluam e nas decisões tomadas apenas pelos membros do corpo docente.

A escola, expressão da sociedade e representante do Estado acaba por reproduzir um modelo de gestão que não supera a reprodução do mercado como afirma Araujo (2012, p. 20): “A opção por não facilitar e incentivar canais de participação da sociedade na esfera pública pode ser vista como uma alternativa das elites brasileiras políticas e/ou econômicas.”

Uma das mães participantes desta pesquisa (Mãe 11, Escola Classe A) disse “não tenho tempo, trabalho muito” ao perguntarmos se ela participa das atividades da escola. Mas adiante a questionamos: Você conhece a proposta de educação da escola pública? Ela responde que “sim”. Pensamos então, como poderia conhecer a proposta da escola sem participar de atividades desenvolvidas ainda que de forma parcial pela escola? Essa contradição aparece novamente na pergunta sobre a relação educação/mercado de trabalho, onde essa mãe responde “acho que tinha que ser mais organizado”.

Percebe-se a insuficiência na compreensão destes pais e mães com relação ao importante papel que eles têm na sociedade, a inexistência de uma consciência social e histórica, levando estes sujeitos a acreditarem que não podem modificar a realidade em que vivem. Freire (1980).

Quando questionados sobre o que os motiva a levar os filhos para a escola, os pais entrevistados responderam de forma geral que “para ser alguém na vida”, “para ter um futuro melhor”, “para arrumar um bom emprego”, “um futuro promissor”. Estes pais vêem na alfabetização/escolarização um meio para que seus filhos saiam da situação de pobreza e exclusão em que vivem. Como aponta Garcia (2012), a sociedade brasileira continua a produzir analfabetos e analfabetos funcionais, contribuindo assim com a manutenção e privilégios de determinadas classes sociais. Estes pais veem a escola como uma instituição que deve promover

a inclusão de seus filhos em uma sociedade que para eles parece distante. Estes pais se sentem à margem da sociedade, são ‘marginalizados’ como aponta Freire:

“A percepção não-estrutural do analfabetismo tem revelado uma visão errônea dos analfabetos, como homens marginalizados. Aqueles que consideram como marginalizados devem, todavia, reconhecer a existência de uma realidade em relação à qual os analfabetos são marginalizados: não somente no espaço físico, mas realidades históricas, sociais, culturais, e econômicas; ou seja, a dimensão estrutural da realidade.” (FREIRE.1980, p. 73)

Os pais têm a concepção de que esta inclusão acontecerá por meio de um emprego que garanta o seu sustento. Dos pais entrevistados 95% deram respostas que ligava a escola ao mercado de trabalho. Mas quando estes mesmos pais responderam a uma questão abordando sobre a relação da educação/escola com o mercado de trabalho, 60% responderam que não viam relação alguma, “Pois a escola hoje não prepara para o mercado de trabalho, quando saímos da escola, não temos emprego, daí temos que fazer outros cursos.” (Pai 22, Escola Classe B).

Uma resposta que nos chamou à atenção foi de uma mãe que disse: “Na escola agente aprende e no trabalho você é escravizado. Se tiver estudo, pode montar seu próprio negócio e não ser humilhado.” (Mãe 6, Escola Classe A). Questionamos então, a esta mãe, o quanto seria necessário estudar para montar o próprio negócio, a mãe nos respondeu que seria necessário ter o primeiro grau, pois trabalhar “para os outros era muita humilhação”. A denominamos de ‘mãe 6 da EC A’, tem 24 anos de idade, dois filhos em idade escolar matriculados. A mesma está cursando o 4º e 5º ano do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Declarando ter voltado a estudar, pois, assim poderá buscar um emprego melhor. Questionamos o motivo desta mãe ter parado seus estudos, a mesma respondeu “Estudar não é para mim não, tenho muita dificuldade em aprender, voltei mesmo porque preciso do certificado. Se não, arrumo emprego”. A fala da mãe mostra o papel que a escola assumiu na vida desta, como afirma Garcia (2012) a escola assume um papel importante na vida dos sujeitos e em alguns momentos usurpa até a esperança destes:

(...) Grande parte destas crianças pobres saem, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever. Saem da escola porque desistiram de insistir em aprender. Saem pior do que entraram, pois ao entrar traziam a esperança de aprender e ao sair levam a certeza de sua incapacidade, não apenas em aprender, mas uma incapacidade global. (GARCIA, 2012, p. 10)

Os pais que responderam a pesquisa acreditam que o acesso à escola nos dias atuais está mais fácil, no entanto muitos questionam a qualidade do ensino, como apresentado na fala do (Pai 48 Escola B) “Hoje as crianças ficam muito tempo na escola e mesmo assim demora mais tempo para aprender a ler e escrever, na minha época não era assim”. Este pai ainda afirmou que, se tivesse condições financeiras colocariam seus filhos em uma escola particular. Evidenciando assim o grande problema social que está em torno do tema alfabetização na escola pública.

A maioria dos pais entrevistados percebe a educação como um fator importante para a melhoria na qualidade de vida, uma qualidade de vida ligada à formação para o mercado de trabalho, ou melhor, uma titulação para alcançarem um emprego, serem inseridas no mercado de trabalho. Como citamos anteriormente 46% dos pais entrevistados não tem a carteira assinada, são em maioria diaristas, pedreiros e vendedores ambulantes. Uma situação no mínimo contraditória, os pais vêem a escola como um meio para a sua inclusão em uma sociedade, mas esta instituição continua a reproduzir uma educação para o trabalho alienante. Como afirma Mészáros (2008):

“Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (2008, p. 25)

Um pai entrevistado (Pai 44, Escola B) afirmou que a alfabetização “Serve para libertar a pessoa, pois quem sabe ler pode escolher” este pai percebe que a alfabetização/educação como a busca para conhecer a si mesmo e como preparo para a cidadania, como está assegurado no Artigo 205 da Constituição Federal. Acreditamos que os sujeitos envolvidos nesse processo precisam conscientizar que educação e política são elementos interligados. E ainda entenderem que somente através dessa conscientização podem reconhecer-se como atores importantes na sociedade. Por meio da educação podem transformar sua vida e a vida da comunidade em que vivem. Precisam perceber este conhecimento como algo que liberta como aponta Gadotti (2005 p. 56): “O trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador”.

Quanto ao envolvimento dos servidores da escola com a comunidade, os pais entrevistados disseram que o envolvimento dos professores com a comunidade local acontece, mas de é um envolvimento “muito formal”, “os professores tem é medo daqui”. Alguns desses pais relatam que percebem que os professores não querem envolvimento com a comunidade como nos fala um dos pais: “Os servidores da escola parecem ser um grupo seletivo” (Pai 74, Escola Classe B). Alguns pais não responderam essa questão ou disseram não saber responder. Muitos responderam que não percebem envolvimento dos servidores com a comunidade local.

A participação dos próprios pais nas atividades propostas pela escola se resume da seguinte maneira: 52% dos pais dizem participar apenas das reuniões que são convidados e dos eventos e festas realizadas pela escola. Um quarto ou 25% deles assumem que não participam nunca e alguns justificam se pelo fato de trabalharem e não conseguirem acompanhar a vida escolar dos seus filhos, como pode notar na resposta “não tenho tempo, trabalho diariamente” (Mãe 11, Escola Classe A). Outros 16% dos pais dizem acompanhar sempre e em todas as atividades, inclusive atividades extraescolares, seus filhos ou filhas. Os demais (9%) acompanham somente através de atividades extraescolares.

Algumas considerações

Há uma relação estreita entre gestão democrática e qualidade social da educação e para que os fundamentos desse paradigma constitucional, que vislumbra uma educação democrática, cidadã, possam realmente acontecer, é fundamental que as comunidades local e escolar desenvolvam estratégias que propiciem a participação efetiva dos pais com vistas à construção de uma educação pública com qualidade social.

Ao analisar as respostas dos pais na pesquisa realizada e também nas entrevistas percebemos que muitos acreditam que a escola é um território desconhecido, pois muitos responderam não conhecer a proposta de educação da escola pública e pouco mais da metade afirmou que comparecem à escola somente quando acontecem reuniões ou eventos e festividade, ou seja, quase a metade não comparece nem mesmo a reuniões pedagógicas bimestrais. A participação dos pais acaba se restringindo na escolha do diretor e participação em festividades promovidas pela escola, confirmando assim a hipótese de que os pais não têm voz e nem participação nas decisões que tangem melhoria na educação.

Fica evidente que a maioria dos pais não percebe envolvimento dos servidores da escola com a comunidade escolar. O que poderia justificar este distanciamento da família em poucas atividades proposta pela escola é o sentimento de não pertencimento ao contexto educativo. Estes pais desejam participar de outras atividades senão reuniões e eventos festivos.

O diálogo tão esperado através da gestão democrática ficou no papel, se tornou um ideal que ainda está longe de se concretizar, pelo menos nas escolas pesquisadas. Esperamos que se estabeleça uma abertura para efetivarmos uma real participação e envolvimento e que a gestão seja de fato democrática, visando uma educação de qualidade para os sujeitos envolvidos.

A participação efetiva dos pais é apenas um dos desafios para que a gestão seja realmente democrática ou compartilhada, o fortalecimento do conselho escolar através de formação continuada dos seus membros pode ser um caminho para concretizar essa participação mas outros elementos precisam ser analisados .

Referencial

ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/UnB, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.- (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05/10/1988. Brasília, DF. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 02/05/2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, MEC, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educaçã**. <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 10/12/2014.

DISTRITO FEDERAL. Diário Oficial do Distrito Federal. Ano XLIII n. 29. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar**. <<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-partconv.html>> acessado em 12/12/2014.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Ceilândia - PDAD 2013**. Brasília: Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal, SEPLAN, 2013.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, N.S.C. & AGUIAR, M. A. S. (orgs) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. 3. Ed. São Paul: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2005.

GARCIA, Regina Leite. (Org). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

JESUS, Wellington F. Alto lá! Uma nova ordem é possível. In: **O método dialético na pesquisa em educação**. Organizadores CUNHA, Celio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. Campinas, SP. Editora Aurores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação UNB, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Tony Marcelo Gomes de. Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília pela ótica da erradicação de favelas. *Uni. Huma, Brasília*, v. 5, n1/2, p. 49-76, Jane/dez. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

PIRES. Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. <http://www.formacao.org.br> acesso em 02/05/2013.

A RAZÃO INSTRUMENTAL COMO TÔNICA DO IDEÁRIO FORMATIVO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

Valdirene Alves de Oliveira

UEG/UFG

diana2008@hotmail.com

GT 1 - Política e gestão da educação básica e superior

Resumo: A compreensão do conceito “razão instrumental” é apresentado, tendo em vista a apreensão de elementos fundamentais para uma leitura crítica dos programas educacionais da rede estadual de Goiás. Além da discussão conceitual, este texto objetiva subsidiar uma leitura crítica das formas atuais que configuram a sociedade e se materializam nos processos educativos escolares. Os apontamentos sobre as ações ilustram a tônica da racionalidade técnica presente nos programas educacionais.

Palavras Chave: Razão Instrumental. Formação. Parceria Público Privada.

Introdução

A produção teórica de Adorno e Horkheimer representa um alicerce para a Teoria Crítica e possibilita, entre outros recortes, delinear o conceito de razão, no bojo das premissas dessa teoria.

A delimitação das obras para estudo e elaboração deste trabalho contemplou prioritariamente os escritos de Horkheimer em: “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” e em “Meios e fins”, publicado na obra Eclipse da Razão. Essa verticalização trouxe em si o desafio da apreensão de alguns aspectos basilares do conceito em estudo e fez uma provocação quanto à qualidade das considerações apresentadas, ou seja, impôs uma busca pelo rigor na autoria ora apresentada, nos limites temporais e conceituais que circundam a natureza de um artigo.

Na sistematização dessa empreitada inicialmente foi retomada a relação entre conhecimento, saber e ciência no curso da sociedade moderna. Tal prerrogativa pode ser claramente identificada no texto teoria tradicional e teoria crítica, publicado pela primeira vez em 1937. Este texto marca as bases para a teoria crítica, indica premissas para a emancipação do indivíduo e para o comportamento crítico. Já em Meios e Fins publicado em 1946 é recorrente a preocupação com o processo de desumanização em curso, naquela época, materializados nos resquícios do fascismo, nazismo e no contexto do fim da 2ª Guerra Mundial. Para fins de desenvolvimento da temática pretendida neste artigo a discussão sobre a Teoria Tradicional será suprimida nesta exposição¹, mas este estudo foi essencial para avançar na compreensão sobre a razão instrumental.

O diálogo parte, portando, do conceito de razão instrumental, sua formalização e os desdobramentos desse processo na sociedade, na pretensão de problematizar acerca da relação ciência, bases e procedimentos investigativos de cada perspectiva teórica, frente à razão instrumental. Nesse bojo, o presente texto coloca em relevo o princípio que fundamenta a razão instrumental e acena para alguns desdobramentos e complexificações que colocam os meios como fins, determinados por esta mesma razão.

Por fim, o trabalho acena para alguns aspectos oriundos do processo de conversão da razão em razão instrumental, em correlação com algumas inferências sobre a base de elaboração e sustentação das políticas educacionais brasileiras mais recentes, mas destaca pontualmente um pouco da trajetória da Seduc/Goiás na delimitação e viés de algumas ações, como exemplo latente da razão instrumental como premissa dos programas educacionais goianos dos últimos anos. Nesse sentido, os documentos que fundamentam algumas ações da Seduc foram consultados e analisados, bem como uma revisão bibliográfica mais recente sobre a educação goiana, com o objetivo de elucidar melhor as ações emanadas pela Seduc em correlação com a lógica de razão premente nessas ações.

Dos fins aos meios: os meandros da razão instrumental

O livro *Eclipse da Razão* (1946) foi publicado um ano antes da obra *Dialética do Esclarecimento* (1947) e decorridos 11 anos da publicação do ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. O contexto do *Eclipse da Razão* certamente é peculiar: pós segunda guerra mundial. No tentando, os primeiros estudos vinculados à produção que se tornou conhecida com a Escola de Frankfurt é anterior ao início da segunda guerra e já indicavam aspectos emblemáticos em curso na história, que foram complexificados durante e após esse período bélico.

Horkheimer sinaliza, já no prefácio, o contexto da produção do texto meios e fins, ou seja, período de desilusão alarmante, do temor que assolava a sociedade mais do que em tempos anteriores, justamente por configurar um momento da história em que foi escancarada a situação de viver uma ocasião de caras promessas não cumpridas, de deparar com um tempo em que as conquistas teriam sido/seriam asseguradas pelas armas, demarcando assim um vigoroso processo de desumanização e em face disso apresenta a obra *Eclipse da Razão*, com a premissa de:

indagar desde dentro o conceito de racionalidade subjacente em nossa cultura industrial contemporânea, a fim de descobrir se esse conceito não contém falhas que, essencialmente, tornam vicioso. (HORKHEIMER, 2002, p. 7)

Horkheimer apresenta uma discussão inicial sobre o que seria a razão, na perspectiva de um conceito comum a todos e sinaliza que essa compreensão diz respeito, para além da faculdade do pensar, sistemático e rebuscado, pois essa compreensão se reporta à relação meios e fins, que é signatária das condições e processos societários, como elementos relevantes na compreensão da razão operante nos indivíduos.

Assim, o conceito de razão há que ser compreendido na teia da história, que por sua vez tem matizes importantes nas transformações que impactaram e consubstanciaram a configuração de um procedimento de razão peculiar no mundo ocidental.

A razão, em seus aspectos objetivos e subjetivos, compreende dois conceitos importantes na compreensão de uma conceituação mais ampliada do termo, que tenciona e comporta a relação dos elementos meios e fins, pois não se trata de uma mera oposição, uma vez que são indissociáveis. A razão subjetiva para Horkheimer é:

a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento” (op.cit., p. 9)

Nesse sentido, a razão subjetiva não é verticalizada para os fins, está calcada numa base racional que se atém ao procedimento, ou seja, um interesse pelo “como” em detrimento do “que”, ou seja, de caráter dedutivo. Conforme Horkheimer:

A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentado nas qualidades que se podem discernir dentro dele – sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica à reflexões sobre a ordem social como um todo. (op.cit., p. 10).

Já a razão objetiva advém de uma base que prima pela finalidade, é calcada nos princípios estruturantes, ainda que com seus limites, da relação dos homens entre si, deles com a natureza e com a sociedade. Conforme Horkheimer, os sistemas filosóficos como os de Platão e Aristóteles, o escolasticismo e o idealismo alemão foram estabelecidos no prisma da teoria objetiva de razão, ou seja: “a sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus

propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais”. (op.cit., p. 13).

O conceito de razão objetiva tem em sua sustentação um viés mais abrangente, que considera a totalidade, que direciona o olhar para os fins subsidiados pela razão, pela tônica da bem, em sentido Platônico, que tem o fim definido pela realidade existente, pois, “a ênfase era colocada mais nos fins do que nos meios” (op.cit., p. 11).

O autor salienta, contudo que essa razão nunca teve supremacia absoluta sobre a razão subjetiva, mas adverte que a razão objetiva, na esteira do bem comum grego, seria aquela capaz de delinear os fins e ser constituída na tessitura da sociedade, por ser apreendida por todos os homens, no pensar e no agir, assim:

Por um lado o termo razão objetiva denota como essência uma estrutura inerente à realidade que por si mesma exige um modo específico de comportamento em cada caso, seja uma atitude prática, ou seja, teórica. Por outro lado, o termo razão objetiva poder também designar o próprio esforço e capacidade de refletir tal ordem objetiva. (op.cit., p. 17)

Essa assertiva acerca da razão objetiva sugere que esta opera na estrutura do agir da sociedade, como determinante no agir ou pensar dos indivíduos, numa espécie de cabedal coletivo filosófico que norteia os princípios, os conceitos, as crenças e valores, enfim o fio condutor comum da sociedade.

Não deixa de ser intrigante, contudo, que justamente a separação entre razão e religião tenha inaugurado a decadência da razão objetiva, que culminou na formalização da razão, em que o Iluminismo demarcou um ponto de ebulição. Esse processo, na ótica de Horkheimer, pode ser sistematizado no seguinte aspecto:

Os filósofos do Iluminismo atacaram a religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a Igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, a fonte de poder de todos os seus esforços. (op.cit., p. 23)

Essa transmutação, cunhada de formalização ou subjetivação da razão, colocaram igreja e razão em pontos divergentes, com forças intelectuais pulsantes em cada um desses campos, e trouxeram a tona as vertentes que buscavam espaço na explicação sobre o esteio da verdade absoluta. No entanto,

A formalização da razão teve implicações teóricas e práticas de longo alcance. Se a concepção subjetivista é verdadeira, o pensamento em nada pode contribuir para determinar se qualquer objetivo em si mesmo é ou não desejável. A plausibilidade dos ideais, os critérios que norteiam nossas

ações e crenças, os princípios orientadores da ética e da política, todas as nossas decisões supremas, tudo isso deve depender de fatores outros que não a razão. (op.cit., p. 13)

Assim, na Grécia antiga a razão objetiva gozou de um período áureo. No entanto, durante esse percurso da renúncia à religião, em prol de uma razão de supremacia intelectual, a dimensão objetiva da razão se enfraqueceu e deu lugar, ao surgimento de condições subjetivas do pensamento que favoreceram e foram desencadeadas pelo comércio e a indústria, que no contexto geográfico, econômico e cultural, embora inicialmente fossem incoerentes com os ideais burgueses, adquiriu status de fio condutor da sociedade burguesa.

No curso da história esse contexto subsidiou o enfraquecimento do conceito de nação e fez emergir a tônica dos interesses pessoais, agudizada no liberalismo: “isso explica a tendência do liberalismo de inclinar-se ao Fascismo e dos representantes intelectuais e políticos do liberalismo de fazer a paz com os seus oponentes.” (op.cit.,p. 25).

A razão foi sendo configurada de forma a perder gradativamente a força que apresentava frente a princípios caros à humanidade, como os ideais de justiça e igualdade e do bem comum. Essa situação inverteu a lógica da razão como força motriz na constituição do pensamento e à razão coube parte nesse processo, uma parcela bem menos expressiva que em tempos de outrora. De modo que o universal sucumbiu ao particular, ou seja:

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo Positivismo, enfatiza-se a sua não referência a um conteúdo objetivo, em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônimos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (op.cit., p. 26)

As consequências dessa formalização da razão que se tornou “eclipsada” alimentou a oposição entre as nações. A lógica dos fins norteados pela razão foi sucumbida e na crítica à metafísica os fatos puderam evidenciar que:

Os ideais e conceitos básicos dos metafísicos racionalistas estavam enraizados no conceito do universalmente humano, da espécie humana, e sua formalização implica que eles foram separados do seu conteúdo humano. Como essa desumanização do pensamento tem afetado os próprios fundamentos da nossa civilização, isso pode ser ilustrado pela análise do princípio da maioria, que é inseparável da democracia. (op.cit., 2002, p. 31)

O prisma da maioria acalentado na democracia moderna não corrobora com as premissas da democracia grega da antiguidade, não tem o poder – nem pretendeu verdadeiramente – assegurar conceitos e acordos firmados naquelas bases políticas e ideológicas. Já o indivíduo, ao não conseguir se afirmar e se reconhecer no que se coloca com o ideário da maioria, se vê circundado por uma razão formalizada em que:

o despotismo, a crueldade e a opressão não são maus em si mesmos; nenhuma operação racional endossaria um veredicto contra a ditadura se os responsáveis por tal operação pudessem dela tirar algum proveito. (op.cit., p. 36)

A razão perdeu o status regulador dos fins e com isso a dimensão instrumental se colocou como a norteadora e os meios como condutores do pensamento, direcionando para uma correlação com outras finalidades, para além de preceitos humanistas, pois:

Segundo o ponto de vista da razão formalizada, uma atividade só é racional quando serve a outro propósito, como por exemplo, a saúde ou o descanso, que ajude a recuperação da energia produtiva. Em outras palavras: a atividade é simplesmente um instrumento, pois retira o seu significado apenas através de sua ligação com outros fins. (op.cit, 2002, p. 41)

Essa condição de razão formalizada registrou na historia da humanidade uma fase segregadora, em que o Iluminismo em nome da separação dos dogmas da igreja colocou em evidência a defesa por uma razão como força motriz na determinação do pensamento, na preleção dos fins. No entanto história registrou que ao passo que a razão foi sendo emasculada esta foi sucumbida e adquiriu a condição de ser subserviente com finalidades inimagináveis, quando a razão objetiva tencionava de forma importante a relação entre meios e fins. Dessa forma:

O avanço do Iluminismo dissolve a ideia de razão objetiva, dogmatismo e superstição, mas com frequência a reação e o obscurantismo tiraram muito proveito dessa evolução. Interesses adquiridos que se opõem aos tradicionais valores humanitários apelarão para a razão neutralizada e impotente em nome do “senso comum”. (op.cit., p. 29)

Nesse sentido, a relação do homem entre os seus pares e desses com a natureza é modificada, fragmentada e calculada por uma equação que atribui à relação do homem com o conhecimento e com a produção uma ideia de um presente verificador, que dirime a verdade, pois:

Desde os seus inícios o pragmatismo justificou implicitamente a atual substituição da lógica da verdade pela lógica da probabilidade, que se tornou amplamente predominante. Pois se um conceito ou uma ideia é significativo só por virtude das suas conseqüências, qualquer afirmação exprime uma expectativa com um grau mais alto de probabilidade. Em afirmações relacionadas com o passado, os acontecimentos esperados são o processo de corroboração, a produção de testemunhos humanos ou quaisquer outras espécies de documentos. (op.cit., p. 47)

As conseqüências da formalização da razão no curso da história trouxeram desafios que extrapolam a tensão entre verdade e probabilidade, pois beneficiou significativamente o processo de industrialização em crescimento, como um dos símbolos da modernidade, uma vez que:

o pragmatismo é o correlato do industrialismo moderno, para quem a fábrica é o protótipo da existência humana, e que modela todos os ramos da cultura segundo a produção na linha de montagem ou segundo o escritório executivo racionalizado. (...) O pensamento dever ser aferido por algo que não é pensamento, por seu efeito na produção ou seu impacto na conduta social, como a arte hoje é avaliada por algo que não é arte, seja a bilheteria, seja o valor de propaganda. (op.cit., p. 55)

Com a neutralização e a formalização da razão, a história tem registrado um interesse e significativo empenho de alguns segmentos da sociedade, coerente com o modo de produção em curso, para que o procedimento da razão instrumental continue operando na sociedade.

Um pouco da trajetória da rede estadual de Goiás: velhas/novas proposições formativas

No campo da educação escolar, e particularmente, nas políticas educacionais vigentes, nas proposições que as fundamentam, bem como nas avaliações sobre as mesmas, é possível inferir que essas têm sido perpassadas por uma tônica positivista, que advoga o progresso técnico e incorpora o caráter ideológico da racionalidade instrumental². Os princípios que regem a modernidade são os mesmos que constituíram o Estado Moderno, que por sua vez tem papel legal na definição das políticas públicas educacionais que, com todos os embates relevantes no âmbito das proposições e implementação, expressam a perspectiva adaptativa depositada na escola para a manutenção do curso desta sociedade, ou seja, na esteira da razão instrumental.

Em 1999, na gestão de Raquel Teixeira³ no Governo Marconi Perillo, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc⁴) iniciou uma parceria público privada com o Instituto Ayrton Sena (IAS), que perdurou até o ano de 2007⁵, para fins de implementação dos programas Acelera Goiás, Se liga Goiás e Projeto Aprender. Ao término dessa parceria a Superintendência do Ensino Fundamental e os professores da rede estadual tiveram alguns dissabores, pois o instituto reivindicou autoria do trabalho de reformulação curricular que vinha sendo desenvolvido pela Seduc com os docentes. Tal situação, seus encaminhamentos e desdobramentos merece uma pesquisa acadêmica, tamanha a complexidade que culminaram com a falta de renovação do contrato, bem como a atitude de parte dos docentes, quando deixaram de ter o IAS como norte para as práticas pedagógicas.

Também no ano de 1999 a Seduc inaugurou o funcionamento do primeiro Colégio Militar (CPMG), que inicialmente atendia um público específico, filhos de militares, mas com a ampliação do número de unidades ampliou também o público atendido, pois atualmente não atende apenas filhos de militares. Até o ano de 2014 foram criados 17 CPMG. Em tais unidades a gestão é da responsabilidade dos militares, mas parte importante do pessoal administrativo e docente é constituída por servidores da Seduc, assim como os prédios também são da pasta da Educação. Já a filosofia e proposta pedagógica dessas instituições seguem as prerrogativas militares⁶.

A Seduc tem sido signatária nas listas de Estados que prontamente respondem ao chamado nacional para proporem mudanças no Ensino Médio. Na ocasião da implementação do Projeto Escola Jovem, iniciado em 2002, o Estado de Goiás compôs com outros três estados brasileiros, o grupo das experiências piloto de implementação do Projeto Escola Jovem. Oliveira (2004) investigou o processo de criação do Projeto Escola Jovem em âmbito nacional e cotejou algumas observações sobre a participação de Goiás, com certo protagonismo, nesse cenário.

Em 2009, a Seduc, no bojo das inovações pretendidas para o Ensino Médio no cenário nacional, via projeto da então Coordenação de Ensino Médio (Coem), criou o Programa de Ressignificação do Ensino Médio. Tal Programa pode ser analisado em consonância com as perspectivas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Este é da esfera federal e nasceu com o objetivo de incentivar, apoiar técnica e financeiramente os estados que apresentassem propostas inovadoras para implantar nas respectivas escolas das secretarias de educação.

Em Goiás, o Programa de Ressignificação do Ensino Médio, antes mesmo de ter seu início efetivado em algumas escolas piloto, não recebeu parecer favorável na própria Seduc, particularmente na Aste. Entre os argumentos desfavoráveis, permeou a crítica ao entendimento presente na proposta do Programa de Ressignificação de que os sujeitos do Ensino Médio são o público “adolescente” ou “a juventude”, ou seja, o Parecer da Aste retificou que o Ensino Médio goiano, não difere do nacional, ou seja, é constituído por um público bastante heterogêneo. Tal Parecer, um documento de 7 laudas, analisou a proposta de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás e concluiu com uma opinião desfavorável à implementação desse projeto.

Nicolodi (2013) analisou as reformas implantadas pela Seduc no período de 2000-2010, com foco nos programas e projetos voltados para o Ensino Médio e concluiu, com esse estudo que, entre outros aspectos, os programas desse período não contribuíram para sanar problemas básicos como falta de estrutura física adequada para o desenvolvimento das propostas.

Na trajetória da história da educação goiana é possível observar que em 2006 o Estado de Goiás iniciou sua experiência com a oferta da escola em tempo integral, como partícipe de uma tendência nacional, uma vez que a LDB nº 9.394/96 já previa a ampliação do tempo escolar e mais recentemente a Lei Federal 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação estabeleceu em uma das metas a previsão de que até o final da vigência do Plano o percentual de 50% das vagas ofertadas na educação básica sejam ofertadas na modalidade de tempo integral.

Em 2013 a Seduc iniciou a implantação do Ensino Médio Integral. O Programa foi lançado no final de 2012. As escolas que iniciaram a oferta dessa modalidade de ensino estão distribuídas em 8 municípios. Do total de escolas, 8 estão localizadas na capital e as outras 7 escolas no interior, nos respectivos municípios: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cristalina, Inhumas, Itumbiara e Morrinhos. Em 2014 outras 7 unidades⁷ no interior: São Luiz dos Montes Belos, Aparecida de Goiânia, Jataí, Iporá, Mineiros, Cidade de Goiás, Formosa do estado passaram a ofertar Ensino Médio de tempo integral. Tal Programa em Goiás recebeu o nome de “Novo Futuro”⁸ e é fruto de uma parceria público privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Para a implementação dessa experiência em Goiás, segundo o Secretário de Educação do Estado de Educação da época, Thiago Peixoto⁹, em matéria publicada no Jornal Opção Edição nº 1961 (03 a 09 de fevereiro de 2013):

A medida será possível graças a convênio de cooperação técnica firmado com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, responsável pela transferência de conhecimento, metodologia e tecnologia a serem aplicados nas escolas-modelo. Para isso, será necessário investimento de R\$ 2 milhões nos próximos três anos, a ser levantado por parcerias público-privadas.

Oliveira e Oliveira (2014) analisaram as consequências dessa parceria público privada para uma das escolas participantes dessa experiência de Ensino Médio em tempo integral, localizada na capital. Esse estudo e os de Oliveira (2014a); Oliveira (2014b) advertem que projetos dessa natureza, pelo fato de serem constituídos por parcerias público privadas, comprometem a elaboração e implementação do projeto político pedagógico nos moldes previstos pela LDB 9.394/96, no artigo 12.

Além dessas ações da Seduc outros programas poderiam ser elencados. No entanto, devido à natureza e aos limites de um artigo, os exemplos acima objetivaram apenas delinear, sucintamente, o quadro temporal e político da trajetória da Seduc. Nesse sentido, as informações apresentadas podem ser sistematizadas na seguinte afirmativa: vigora na Seduc, em alguns momentos políticos mais em evidência do que em outros, o entendimento que as parcerias público privadas são sinônimo de educação de qualidade. Lógica bastante pertinente para os parâmetros da razão instrumental.

As proposições da Seduc são signatárias do entendimento que a parceria público privada em algumas unidades da rede é o viés de ação que promove excelência na educação e ainda serve de modelo para as demais escolas da rede estadual. Esses programas começam com experiências piloto, que nem sempre são estendidos para as demais escolas, mas vigora desde a experimentação a lógica implícita e explícita de que é possível para todas as escolas “serem de excelência”, ou seja, as escolas que não atendem ao padrão pretendido pela Seduc é porque não se dedicam efetivamente.

Essa compreensão, para além dos motivos que possam explicar tais proposições e que escapam à possibilidade de apreensão nesse estudo, pois isso demandaria uma pesquisa mais sistematizada, permite inferir que tais ações acenam para a razão instrumental, que delimita os meios para determinados fins, que concebe o homem, nesse caso o estudante da

rede estadual, como um ser que deve se inserir na dinâmica da sociedade, meramente para atender os requisitos que esta apresenta.

Em novembro de 2014 foi promulgada a Lei nº 18.671 que implantou como projeto piloto e em caráter experimental, 10 Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI), no âmbito da Seduc, em instituições localizadas na capital goiana.

A leitura do texto dessa Lei possibilita observações e questionamentos quanto à lógica do ideário formativo, tanto para o discente, quanto o docente. O artigo 3º aborda sobre as diretrizes de funcionamento dessas UEEITI e o inciso V faz uma referência à necessidade do trabalho curricular considerar os princípios do “Projeto Ser Pleno”.

O “Projeto Ser Pleno” foi criado em caráter experimental pelo Instituto Jaime Câmara¹⁰ “*com o objetivo principal de definir um modelo efetivo de formação integral do estudante, em tempo integral*”. O Instituto Jaime Câmara, que tem como Diretora Presidente a atual secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás Raquel Teixeira, apresenta o Projeto Ser Pleno mediante a seguinte definição:

Completamente inovador na forma como atua na organização da escola e na rotina de professores e alunos, o Projeto aplica princípios e conceitos e deram resultado positivo em várias partes do mundo como:

- a) Ampliação da jornada escolar para 10 horas;
- b) Avaliações frequentes com interferências rápidas;
- c) Estímulo a certas características de comportamento, como disciplina, persistência, abertura a novas experiências;
- d) Clima da escola: * comunicação e confiança como pilares do aprendizado; * expectativas de sucesso acadêmico; * respeito e cuidado.
- e) Metas de aprendizagem claramente definidas;
- f) Sentimento de pertencimento à comunidade escolar¹¹.

O Projeto Ser Pleno baliza a perspectiva que a educação escolar pode assegurar aos educandos as condições de uma nova “lógica na/da escola” que possibilite aos alunos uma formação integral e em tempo integral. Rodrigues (2001) explicita que cada vez mais as crianças serão encaminhadas mais cedo para a escola e nela permanecerão cada vez por mais tempo. Essa dinâmica não será efetivada pela necessidade da ampliação dos conhecimentos e pela busca em compreensão e aquisição destes, mas sim pelo fato de que ela será chamada a formar o sujeito integralmente.

A escola de tempo integral encontra-se em plena fase de expansão na educação brasileira e certamente alguns formatos são questionáveis em muitos aspectos. A experiência proposta em Goiás via parceria com o Instituto Jaime Câmara em dez escolas da rede estadual de ensino na capital, assim como a proposta de Ensino Médio em Tempo Integral em parceria

com o ICE, elucida mais uma vez o “estilo de gestão da rede estadual” de transmissão de responsabilidades do poder público para o privado, ou seja, rompe com a lógica do público para o público.

A relação meios e fins não apenas se inverte, mas se submete a princípios irreconciliáveis com uma formação humana integral e emancipatória, pois entre os interesses basilares está o estímulo da “disciplina e da persistência”, certamente de corpo e de mente. Assim, os procedimentos que regem a sociedade, a sua organização nos moldes de produção capitalista, não subsidiam as proposições para a rede estadual, numa vertente crítica e ainda atende a interesses privados diversos.

Sobre razão instrumental e os programas educativos da Seduc: em busca de algumas considerações

No curso da história alguns marcos, como o surgimento de novos personagens (classe social, vida urbana, indivíduo) sintetizam que, sob a promessa de projetos ideológicos e filosóficos, embora a sociedade atual tenha herdado a compreensão da razão humana como condição ontológica, emergiu uma nova ordem social, com uma mudança radical nos padrões de sociabilidade.

Horkheimer de certa forma vivenciou e registrou esse corolário que desembocou em um processo de formalização da razão e de desumanização. As formas como essa situação vêm se desenrolando demonstram uma complexificação dos problemas visualizados pelo teórico da Escola de Frankfurt. Nos tempos Hodiernos vigoram uma ampliação e uma diversificação dos modos de operar dessa razão instrumental, mas a essência desse procedimento não foi alterada.

Assim, em meio às condições e possibilidades do conhecimento vão sendo articuladas as formas de organização da sociedade, de sociabilidade, com implicações nas formas de socialização. Entre essas na forma de se pensar, planejar e constituir a escola.

Há que se registrar, contudo, que é a base material da sociedade, neste caso o modo de produção capitalista, que subverte o conhecimento e a possibilidade de conhecer como instrumentos da esfera da reprodução, ou seja, a razão se converte em domínio, mas tem suas bases ocultadas, por uma racionalidade administrativa sob o manto da formalização da razão.

A derrocada da razão está tão evidente na lógica que permeia as decisões da Seduc que recentemente em umas das muitas matérias e entrevistas que a Secretaria Raquel Teixeira tem concedido à imprensa goiana a titular da pasta fez uma afirmativa peculiar sobre a possibilidade de terceirizar a educação estadual: “*Eu acredito na intuição do governador. O que o governador deseja é um sistema em que todos os jovens estudantes de Goiás tenham acesso a uma educação de qualidade*”¹². Em outras palavras, esse parece ser o norte que subsidia/rá a relação meios e fins na rede estadual, como um exemplo de desterro da razão nas propostas para a educação.

Referências Bibliográficas

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: *Eclipse da razão* D São Paulo: Centauro Editora, 2000.

LEI Nº 17.920. Institui os Centros de Ensino em Período Integral. Goiás: Gab. Civil.,2012 Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm

LEI Nº 18.671. Implanta, como projeto-piloto e em caráter experimental, Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral Gab. Civil.,2014. Disponível: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11748

NICOLODI, Elaine. Políticas Públicas de reestruturação do Ensino Médio: As reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período 2000-2010. (Tese de Doutorado). Goiânia: FE/UFG, 2013.

OLIVEIRA, J.; OLIVEIRA, V.A. Projeto Político Pedagógico na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral em Goiás: Qual Perspectiva? III Semana de Integração, XII Semana de Letras e XIV Semana de Pedagogia v. 1, n. 1, Inhumas: UEG, 2014.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Trabalho docente no Ensino Médio de tempo integral em Goiás: formação de um novo habitus? Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Goiânia; PUC, 2014a.

_____. O “Projeto de Vida” e a formação do *habitus* discente no Ensino Médio de tempo integral. Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Fortaleza: UECE, 2014b.

OLIVEIRA, V. A. Os intelectuais e o “novo Ensino Médio” no governo FHC: o Projeto Escola Jovem. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2004.

RODRIGUES, N. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, Outubro/2001

¹ Para um estudo sobre a Teoria Tradicional ver: HORKHEIMER, Max. . *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

² No período de 18 a 20 de agosto de 2014 ocorreu em Curitiba a II Jornada de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, sob a organização da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (Relepe). Em algumas discussões foi possível inferir a tônica instrumental não somente das políticas discutidas, mas também quanto a algumas perspectivas teóricas de análise, abordadas nos trabalhos apresentados. Em uma das mesas redondas do evento, Lindomar Wessler Boneti (UFPG) trouxe relevantes considerações acerca de como o Positivismo se coloca como fundamento clássico das políticas educacionais e como isso repercute nas práticas escolares contemporâneas, envoltas em questões como: igualdade/desigualdade social; inclusão social; cidadania.

³ De 1999 a 2001 ocupou o cargo de Secretária de Educação de Goiás e Secretária de Ciência e Tecnologia (2005-2006), ambas no governo Marconi Perillo (1999-2002 e 2003 a 2006). Em 2002 foi eleita Deputada Federal e reeleita em 2006.

⁴ Este era o termo utilizado até a Reforma do Estado em 2015. O texto adotará essa nomenclatura quando se referir a um período em que a terminologia empregada era Seduc. Atualmente não há na composição da gestão estadual a Secretaria de Estado da Educação. Esta pasta agora integra a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte.

⁵ A autora deste artigo foi a relatora do Parecer Técnico 080/2007 emitido pela Assessoria Técnica e de Planejamento que foi desfavorável à renovação do Contrato de Parceria entre o Governo de Goiás e o Instituto Ayrton Sena. Também atuou na Gestão da Seduc de 2007 a 2010 na Assessoria Técnica e de Planejamento (Aste).

⁶ Ver: http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/2/artigo_eixo2_336_1410819214.pdf

⁷ Após a aprovação da Lei nº 17.920 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu Institui os Centros de Ensino em Período Integral –CEPI, o Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira de Pires do Rio foi substituído pelo Colégio Ary Ribeiro Valadão Filho pela Lei nº 18.167, de 25-09-2013.

⁸ Oliveira (2014a e 2014b) apresentam considerações sobre o Projeto Novo Futuro, mediante o desenvolvimento de um projeto de pesquisa 2013-2015, quanto à formação de um novo *habitus* discente e docente na comunidade de uma escola piloto, localizada em Goiânia, uma das que integraram o grupo das escolas piloto.

⁹ Foi secretário de Estado da Educação de Goiás no período de 2011 a 2013, no governo de Marconi Perillo (2011 a 2014) e atualmente é Secretário de Estado de Gestão e Planejamento, também no Governo Marconi Perillo (2015 a 2018) e também foi reeleito deputado federal em 2014.

¹⁰ O Instituto Jaime Câmara foi instituído no dia 03 de janeiro de 2011.

¹¹ Informações obtidas nos seguintes endereços: <http://institutojaimecamara.blogspot.com.br/> e <http://www.giccorp.com.br/#/social/instituto>

¹² Trecho da entrevista concedida pela secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte, Raquel Teixeira, no dia 22/01/2015 à Rádio CBN Goiânia, sobre o modelo de gestão da Educação por meio das Organizações Sociais (OS's).

A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES, OS PLANOS NACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira, Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. E-mail: daysekb@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar o contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, sua configuração e as contribuições científicas sobre a relação entre esse nível de ensino e a educação básica, através da revisão de literatura realizada em 2012 em uma pesquisa de mestrado da Universidade de Brasília. As fontes de pesquisa escolhidas envolvem importantes eventos, meios de publicações de grande representatividade nacional na área de educação e principalmente na área de formação de professores, dentre eles dentre eles: ANPED, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Revista Linhas Críticas, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação & Sociedade, Anpae e Anfope. A partir de uma busca detalhada e cuidadosa no site das instituições, em cada entidade procuramos trabalhos publicados em todas as edições divulgadas em seus sítios. Há uma análise da constituição e os objetivos da formação *stricto sensu* no Brasil, considerada o *locus* institucional da formação do pesquisador e procurando delinear as tendências materializadas na formação de professores. Os diversos trabalhos apresentaram a necessidade de reflexão sobre as políticas educacionais de formação de professores, por esta razão tornou-se essencial uma aproximação aos Planos Nacionais de Pós-graduação. Foi identificada uma lacuna nos propósitos, estímulos, motivos e circunstâncias em que essa formação na pós-graduação *stricto sensu* de professores da educação básica tem sido realizada. Essa formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor da educação básica e, portanto, instiga os programas a pensarem nas diretrizes do V e VI PNPG, que prevê a relação entre pós-graduação e docência na educação básica. Também, traz à tona a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação *stricto sensu* de professores que atuam na educação básica e a influência que tal formação causa nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Pós-graduação. Plano Nacional de Pós-graduação. Educação básica.

O PROFESSOR INICIANTE SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DA SEDF E DO SINPRO-DF

Deise Ramos da Rocha
Mestranda em Educação – Universidade de Brasília
deise.rocha@hotmail.com

Agências Financiadoras: CNPq e CAPES

GT 2: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

Resumo: Esta pesquisa tem por objeto de estudo o professor iniciante, discorrendo sobre a importância de olhar para o docente nesta fase. Tendo como base um projeto de formação de professores intelectuais autores de uma ação pedagógica contra hegemônica e ciente do significado de seu trabalho, trazemos o sindicato como um espaço de formação política. Assim, nos debruçamos sobre documentos disponibilizados pelo SINPRO-DF, e também sobre as legislações que tratam da carreira do magistério da educação básica. As análises se desdobram em uma proposta inicial de ações resguardadas em lei, da inserção dos professores na carreira junto a atuação sindical como instância política e propositiva à condição de trabalho e o desenvolvimento profissional docente, impactantes na qualidade da educação.

Palavras-chaves: Sindicato de Professores. Professor iniciante. Formação Política.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES

Elenise Pinto de Arruda
elenisearruda@hotmail.com

Anniê da Silva Farias
anniefarias@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
lilia.colares@hotmail.com

Universidade Federal do Oeste do Pará/HISTEDBR

GT 2 – Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

Resumo

Este texto integra a pesquisa em andamento no programa de pós-graduação em educação da UFOPA cujo objetivo é analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede pública do município de Santarém/PA. Numa abordagem qualitativa, utiliza análise documental, estudo bibliográfico, questionários e grupo focal. Os sujeitos são os egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela UFOPA, Turma 2012. Os dados teóricos preliminares apontam que: o contexto histórico da gestão escolar apresenta uma forte associação ao controle do processo educativo, sendo uma característica que ainda não foi superada em muitas escolas; e o perfil de gestor/coordenador para atuar nas escolas tem sido cada vez mais exigente, tendo em vista as cobranças da sociedade globalizada. Destacamos ainda que a gestão da escola não deve ser centralizada na figura do diretor, pois gerir a escola é tarefa de todos que a compõem. Não se trata aqui de uma generalização das tarefas, mas de um trabalho coletivo em prol de objetivos construídos conjuntamente com vistas a qualidade da educação.

Palavras-chave: Concepções. Gestão escolar. Coordenação pedagógica

Introdução

O presente artigo apresenta reflexões preliminares de uma pesquisa que se desenvolve no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Aborda o processo de gestão na educação, especificamente, a gestão da escola no que se refere à coordenação pedagógica e tem como objetivo, analisar as concepções e práticas dos coordenadores pedagógicos¹ da rede pública de Santarém, egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Pólo Santarém, oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará no período de 2012 a 2013, no que se refere à atuação da coordenação pedagógica no processo de gestão da escola, tendo como recortes teóricos as abordagens sobre gestão democrática.

Conhecer as concepções e práticas dos que atuam na gestão das escolas é relevante para se compreender como essa relação se efetiva na realidade escolar, quais são as contradições e semelhanças e como isso se materializa no cotidiano da escola. Contudo, considera-se imprescindível apontar alguns elementos que estão inseridos no contexto social mais amplo e que relacionam-se de forma determinantes com a educação.

Portanto, tendo em vista o andamento da pesquisa e ainda por compreender que refletir sobre gestão escolar e coordenação pedagógica requer resgatar o contexto histórico e social que as determinam, e também que as práticas educacionais não estão descoladas, nem imune a estrutura econômica e social da sociedade atual, propõe-se neste texto, abordar aspectos específicos do trabalho que já se apresentam como primeiros resultados do levantamento bibliográfico referente a gestão na sociedade globalizada diante das reformas nos anos 90; uma breve trajetória histórico-conceitual da coordenação pedagógica e, algumas

considerações no que tange o papel da coordenação pedagógica no cotidiano escolar. Apresenta-se a partir da análise documental do cadastro acadêmico e do relatório final do curso, alguns dados iniciais do perfil dos coordenadores público alvo da pesquisa.

1. Reforma do sistema educacional a partir dos anos 90: algumas considerações

A gestão da educação traz consigo determinantes históricos, políticos e econômicos. No campo das políticas em educação é indiscutível a necessidade de se resgatar as reformas educativas que iniciaram no fim da década de 1980, fortaleceram-se na década de 1990 e perduram até os dias atuais. A seleção deste período não se dá aleatoriamente, destaca-se, por se considerar um marco histórico no desenvolvimento da sociedade, pois mundialmente, uma revolução econômica e tecnológica sem precedentes históricos, caracterizada como a era da informática, da internet, do capital e do conhecimento estava se consolidando.

A década de 1990 foi marcada, mundialmente, por ações que buscavam ajustar a sociedade e a reestruturação do capitalismo, “gestada sob o comando do capital financeiro” (MARONESE; LARA, 2009, p.3282) e para isto o papel do Estado, entendido aqui como “o conjunto de instituições permanentes... que possibilitam a ação do governo (HOFLING, 2001, p. 31), foi redefinido. Segundo Maroneze e Lara (2009) a institucionalização do Estado mínimo se estabeleceu, pois se legitimou o consenso sobre a ineficiência e ineficácia do Estado do bem-estar-social. Para isso, foram necessários as estratégias e ajustes estruturais para se reconfigurar o papel estatal e assim, propagar o Estado neoliberal.

No contexto brasileiro, essa política teve seu auge no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implantou medidas que promoveu a reforma do Estado, buscando fortalecer a economia do país e torná-lo competitivo no mercado internacional. (MARONESE; LARA, 2009). No entanto, como era previsível dentro de uma perspectiva de Estado mínimo, as ações no campo das políticas sociais foram reduzidas, restringindo-se a ações compensatórias voltadas às parcelas da população menos favorecidos economicamente.

Martins (2001) acrescenta

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais ... formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulamentação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (p. 29)

A autora expõe com clareza as bases das reformas que foram implantadas pelo Estado. E assim, acresce-se que no Brasil, “a Reforma educacional da década de 1990 ocorreu concomitantemente às mudanças no âmbito... político que radicalizaram a implantação de medidas neoliberais iniciada na ditadura militar dos anos de 1970 que institucionalizaram o Estado mínimo” (KRAWCZYK, 2010, p.12).

Neste período, a educação ganhou importância estratégica para a realização das reformas educativas. Tendo a avaliação como imprescindível para todas as políticas. Diversas medidas foram implementadas a fim de adequar o Brasil a nova ordem: Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, para a

educação superior, para a educação infantil; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; descentralização, FUNDEF-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e outros. (FREITAS, 2002, p.143).

Entre as ações propostas, houve as voltadas para a formação do profissional da educação, compreendendo aqui professores e dirigentes escolares. Krawczyk (2010) informa que visando reverter o precário atendimento do ensino fundamental e médio e as altas taxas de reprovação e evasão escolar, a reforma no Brasil consolidou uma nova forma de gestão da educação e da escola. A reestruturação da gestão da educação aparece como estratégia de superação da crise estabelecida, pois os problemas são vistos com questões de natureza econômica, de ordem administrativa, ou seja, as redes públicas são ineficientes, pois não conseguem administrar suas instituições com os recursos que possuem (OLIVEIRA, 2006).

Frente a isso, a alternativa defendida era a adaptação das teorias e práticas das áreas empresariais ao contexto educacional e assim, a gestão das instituições escolares, por meio de diversas medidas, passaram a viver um conjunto de ações baseadas em estratégias e metas, na qual a melhoria da educação equivaleria a melhoria dos índices de evasão e repetência.

Assim, segundo Aguiar (2001), foi propugnado a capacitação de dirigentes como ações necessárias para garantir as competências gerenciais necessárias para promover de forma eficiente a integração das equipes de trabalhos em vistas a determinados objetivos. Com isso, o Ministério da Educação pretendia “apoiar o desenvolvimento de projetos que propiciassem o desenvolvimento dessas habilidades, especialmente aquelas que objetivavam a instrumentalização de diretores para gerir escolas de forma mais autônoma” (AGUIAR, 2001, p. 196). Com as exigências determinadas pela nova política, a concepção tecnicista volta com uma nova roupagem dentro das reformas em curso (FREITAS, 2002, p.144).

No âmbito da formação docente, Freitas (2007) enfatiza que esta década foi marcada pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação, causando uma expansão desordenada, que visou atender a demanda urgente por formação superior e que, apesar dos esforços das comissões que os autorizavam, sem dúvida comprometeu a qualidade dos cursos de formação de professores. (FREITAS, 2002, p. 145)

Esses aspectos levantados faz-nos compreender que a história da democratização da gestão da educação, arraigada de determinantes políticos, econômicos e sociais, não se consolidou de forma indiferente. Há de se considerar a importância das manifestações populares que lutavam não somente pela democratização do ensino mas pela própria democratização da sociedade brasileira. Mas também, não se pode acreditar ingenuamente que a gestão democrática propalada nos discursos das políticas não traz em seu bojo elementos de uma ordem política que visa assegurar a subordinação da educação ao ideário econômico.

Todos esses aspectos nos mostram que refletir a gestão da educação não é uma tarefa simples. Envolve um contexto marcado por determinações externas e pela consolidação de um modelo de sociedade que vislumbra uma educação voltada para atender as exigências do mercado atual.

2. A gestão da escola: contextualizando a coordenação pedagógica

Ferreira (2012) destaca que a gestão e supervisão se faz presente desde o momento em que se estabelecem as relações entre o homem e o trabalho. Neste contexto esclarece que, com a efetivação do capitalismo, fez-se necessário um maior e mais qualificado “controle” sobre o processo de trabalho, pois tornou-se fundamental para o capitalista ter o

controle do processo de trabalho, a fim de controlar a execução do planejado, minimizar os custos e maximizar a produção e ainda corrigir os desvios que por ventura podem ter ocorrido no percurso da produção.

Destaca-se então que o “controle” sempre esteve presente em todas as relações de trabalho, passando desde a antiguidade e acentuando-se no projeto capitalista. E esse aspecto –controle- também se fez presente na escola, tendo em vista, que o cenário escolar é permeado por concepções e estratégias frutos de uma concepção hegemônica do capitalismo. (FERREIRA, 2012, p.69).

Referente à atuação do coordenador pedagógico, Vasconcelos (2007, p. 85) afirma que “muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua explicação na origem da configuração formal da função, associada ao controle”. Compreende-se, que este aspecto advindo do necessário controle do processo de produção vivido no sistema capitalista, foi transferido para a escola e colocada como condição para o resultado esperado do trabalho escolar - consolidar a hegemonia da política neoliberal.

Desta forma, é relevante resgatar brevemente como o trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico surge ao longo da história, desde sua atuação controladora até a compreensão de sua função como articuladora do trabalho pedagógico.

Saviani (2000) relata sobre a história da função supervisora e destaca que nas comunidades primitivas a função supervisora já se apresenta mesmo sem se ter uma educação em sentido estrito. Acrescenta ainda, que essa função também se fazia presente na sociedade antiga e na Idade Média. Porém, é na época Moderna, com a necessidade da generalização da escola, exigida pelas transformações do capitalismo, que se evidencia um esboço de ideia de supervisão educacional. No Brasil, no ensino ministrado pelos jesuítas é verificado indícios do trabalho de supervisão através do “prefeito de estudos” que cabia de maneira geral auxiliar o reitor na “boa ordenação dos estudos”, a quem todos os professores e todos os alunos deviam obedecer. (SAVIANI, 2000, p.21)

Foi com o Parecer nº252/69 do Conselho Federal de Educação, no período militar em meio do Golpe militar de 1964, que se confirmou a formação de especialistas para atuar nas escolas, entre elas a administração e supervisão escolar. Este documento estabeleceu essa função como uma habilitação do Curso de Pedagogia e segundo Saviani (2000), a introdução das habilitações nos Cursos de Pedagogia se deu num âmbito de uma pedagogia tecnicista, que tinha como objetivo garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo, contribuindo para o fortalecimento da ordem política estabelecida. Desta forma, a supervisão escolar, imbuída de uma concepção tecnicista, foi exercida como um caráter executor de técnicas, tarefas, processos de controle, a fim de garantir a execução de medidas planejadas em outras esferas do sistema educativo.

Referente a isso, Vasconcelos destaca que a “supervisão educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei nº 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente controladora e, de certa forma, correspondia a militarização Escolar”. (1985 URBAM *apud* VASCONCELOS, 2007, p. 86)

A administração educacional também apareceu no Parecer 252/69 como uma das habilitações do curso de Pedagogia, juntamente com a Orientação Educacional. Todas as habilitações continham o mesmo objetivo de controle, pois as figuras de diretor, supervisor escolar e demais especialidades, foram definidas com a finalidade de garantir a eficiência, ou melhor, o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelas instâncias superiores à escola.

Sintetizando este período, Ferreira (2012) menciona que o Parecer n. 252/69, “reflete as linhas mestras do desenvolvimento do movimento de 1964, buscando ser coerente com os princípios doutrinários do regime vigente”. Portanto, novamente deve ser considerado que a educação, assim como suas concepções, agentes e meios, estão vinculadas ao contexto

histórico e social que se vive ou que se viveu, refletem os determinantes que são inerentes ao momento histórico e político da sociedade. Não há como compreender o processo educativo descolado da realidade global que a circunscreve, isso tornaria a reflexão esvaziada e, destinada a abordar as questões de forma meramente técnicas e pontuais, sendo que a superação desta forma é uma necessidade emergente. Refletir sobre educação e conseqüentemente, sobre supervisão educacional, requer agregar uma reflexão política, crítica e contextualizada.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia em 2006, as habilitações foram extintas e conseqüentemente encerrou o período de formação de especialistas para atuar como supervisores, diretores e orientadores educacionais e o pedagogo passou a ser formado para assumir de forma integral as funções referentes aos serviços e apoio escolar.

No entanto, é necessário explicitar que a promulgação de uma lei ou uma diretriz curricular, não é suficiente por si só para superar ou desmistificar a cultura de fiscalização, estabelecida em função da origem da supervisão. A criação das habilitações criou um ambiente de hierarquização no interior da escola, na qual o professor e seu trabalho, eram objetos de fiscalização do supervisor. Esse caráter controlador, permeou o espaço escolar e ainda se faz presente, pois não se rompe com uma cultura somente com a legitimação legal. É importante a mudança de postura daqueles que estão atuando na coordenação pedagógica, buscando assumir uma atitude articuladora e democrática junto aos membros da escola.

Esse abreviado contexto já demonstra o quanto a ação da administração escolar e da supervisão escolar, foram criadas com um caráter controlador e executor, a fim de garantir a execução eficiente de técnicas vinda do modelo empresarial e indicadas ao processo educativo. Sem dúvida, estes aspectos até hoje causam desconfortos no trabalho desenvolvido, haja vista ainda se ter resquícios da função fiscalizadora a qual primeiramente essa função teve.

A gestão das escolas não tem como desconsiderar as transformações oriundas do contexto histórico e do atual neoliberalismo, deve tentar proporcionar uma formação voltada para a cidadania, dando instrumentos de reflexão sobre os processos vivenciados cotidianamente. Neste ponto, Ferreira (2001) apoia-se na convicção de que a gestão democrática é fundamental para a formação da cidadania e conseqüentemente, para a formação do profissional da educação. Portanto, é importante o redimensionamento da escola como agência formadora, para ir além da lógica do mercado de trabalho.

É através da gestão democrática da educação que constrói coletivamente a cidadania da escola e seus integrantes, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência mais ampla no mundo, que será possível a superação do modelo taylorista/fordista, que foi a fonte da administração da educação por muitas décadas. (FERREIRA, 2001). Uma gestão baseada em princípios meramente técnicos, instrumentais e racionais não atende ao complexo e importante processo educacional da escola. É necessário repensar como a gestão pode ser o campo articulador da gestão democrática na escola.

Para que de fato a proposta da gestão democrática seja implementada é primordial a participação dos integrantes da escola no planejamento e nas decisões da escola, pois como afirma Ferreira (2001), “a gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente na sala de aula”.

E neste aspecto, a presença do gestor escolar e coordenador pedagógico, na condução desse caminho é de suma importância, pois como diz Paro (2001), “tanto direção escolar quanto coordenação pedagógica devem ser vistas como momentos de um mesmo processo de coordenação democrática do trabalho na escola.”. Percebe-se então, que não tem como haver a gestão democrática sem a integração do trabalho do gestor escolar com o coordenador pedagógico, assim como, com a comunidade presente na escola. O trabalho

escolar requer compromisso de todos os agentes, na qual devem atuar a qualidade da formação dos sujeitos que se encontram naquele espaço.

No que tange o papel do coordenador pedagógico, Vasconcelos (2007) contribui dizendo que “o núcleo de definição e de articulação supervisão deve ser, o pedagógico (que é o núcleo, da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem”. Entende-se a partir deste pressuposto, que a coordenação pedagógica é responsável pela articulação do processo de aprendizagem no ambiente escolar, buscando cumprir de forma integrada e coletiva, a essência da escola que é a formação humana.

Complementando as atribuições à função da coordenação pedagógica, o autor, ainda destaca atuação do coordenador na administração educacional, pois o mesmo, ao tempo que lida com o contexto do ensino, da sala de aula, através dos alunos e professores, também interage com a administração, auxiliando na aproximação destes dois espaços – pedagógico e administrativo. (VASCONCELOS, 2007).

Nesta perspectiva, Ferreira (2012) acrescenta que supervisão educacional deve ser compreendida “como elemento integrante da gestão da educação que é responsável pela garantia da qualidade do processo educacional que ocorre na escola”. Compreende-se então, que a coordenação pedagógica é parte integrante da escola e deve atuar em conjunto com a direção e demais integrantes a fim de promover uma educação com qualidade, pois “o diretor escolar não tem como gerir todo o processo ensino-aprendizagem sozinho, portanto, o coordenador pedagógico vem com a perspectiva de organizar o trabalho pedagógico da escola, pelo planejamento escolar, pela coordenação e elaboração do Projeto político pedagógico e muitos outros (SOARES, 2012, p. 57). Desta feita, a direção escolar e a coordenação pedagógica devem atuar em conjunto para o bom andamento do processo educativo.

Libâneo (2004) coopera dizendo que sua principal atribuição é assistência pedagógico-didática aos professores, buscando a qualidade de ensino, dentro do real e do possível, auxiliando os professores a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. O papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

Sintetizando as funções de coordenação pedagógica, elas resumem-se em “planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p. 222)

As atribuições elencadas apresentam ações a serem implementadas no processo pedagógico na escola. Porém, é importante destacar que a prática educativa não abrange apenas ações técnicas-pedagógicas, sem um sentido político e social. Pois a escola tem como fim maior a formação humana do sujeito, sendo as ações exercidas pela coordenação pedagógica como a formação integral, política e crítica. A coordenação deve trabalhar a favor dessa formação, buscando garantir uma educação com qualidade aos sujeitos, garantindo pleno acesso aos conhecimentos acumulados historicamente.

3. Os coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa: dados iniciais

Perante o contexto apresentado foram e são implantadas medidas que visam qualificar os profissionais que compõe a gestão das escolas. Exemplo disso, é o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

O Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, integra do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e está vinculado à

Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC). Tem como objetivo promover a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica.

O curso possui uma carga horária total de 405 horas a ser cumprida no período mínimo de 12 meses e máximo de 18 meses, sendo ofertado por meio de parcerias com instituições de ensino superior e pela modalidade do ensino à distância com a realização de encontros presenciais. Na Universidade Federal do Oeste do Pará, o curso ocorreu de Abril de 2012 a Setembro de 2013 e contou a participação de 468 coordenadores pedagógicos. As turmas foram distribuídas em polos, na qual fizeram parte os seguintes municípios: Santarém, Belterra, Óbidos, Alenquer, Juruti, Oriximiná, Rurópolis, Novo Progresso e Itaituba.

3.1 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, propõe uma investigação com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa tendo em vista que esta investigação “é um meio de explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26) e que seu objetivo “é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humana” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.19) Compreende-se que esta abordagem enriquecerá o processo de discussão proposta.

Os sujeitos desta pesquisa são os coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Polo Santarém, oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará no período de 2012 a 2013 e que atuam na rede pública do município.

Como técnicas de pesquisa estão sendo utilizados: pesquisa bibliográfica; análise documental; aplicação de questionários e realização de grupo focal com os coordenadores pedagógicos.

A pesquisa encontra-se em andamento, na fase de estudos bibliográficos, na qual foi possível apresentar dados iniciais nos pontos 1 e 2 do artigo e também, na análise documental, aonde algumas informações serão apresentadas a seguir.

3.2 Perfil preliminar dos egressos

Quanto ao sexo

Dos egressos participantes do curso foi identificado que 82% são do sexo feminino e 8% do sexo masculino.

A presença majoritária das mulheres é uma característica comum nos cursos de formação de professores. Sobre esse aspecto, Gatti e Barreto (2009) informam que no curso de Pedagogia a média de mulheres matriculadas é de 92,5% e apenas 7,5%. Consequentemente, os cursos de pós graduação, que recebem os egressos da graduação, vão incorporar-se nesse perfil.

Quanto à idade

Foi identificado nos dados que dos sujeitos 47% estão na faixa etária de 31 e 40 anos, 31% na faixa de 41 a 50 anos, 8% de 20 a 30 anos, 6% de 51 a 60 anos, 1% acima de anos e ainda 7% não forneceram a informação. É possível perceber que a maior parte dos cursistas possui menos de 40 anos, o que demonstra um público ainda jovem e, o que pode levar a pressupor que poderão atuar muitos anos na educação.

Quanto à formação

Referente a formação dos coordenadores cursistas, foi verificado no Relatório Final do Curso, que 93% possuem Licenciatura em Pedagogia e que há a presença de cursistas com formação em outras licenciaturas como Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ciências Biológicas, Filosofia, Educação Física e o Curso Normal Superior, todos esses com percentuais iguais ou menores que 1% do universo.

Tendo em vista que na rede estadual de ensino do Estado do Pará, a coordenação pedagógica é exercida pelo pedagogo, com o cargo denominado técnico em educação e que as redes municipais já adotam a nomenclatura de coordenação pedagógica para o trabalho desenvolvido pelo pedagogo na escola, vê-se que o curso, desde o início cumpriu com um de seus objetivos que é formar os profissionais que atuam na coordenação pedagógica ou função equivalente. A presença maciça do pedagogo no público atendido pelo curso e que atua no âmbito da coordenação pedagógica da escola nos remete a importância deste profissional, na qual juntamente com o restante da equipe escolar, é responsável por coordenar, articular e integrar os processos educativos presentes no espaço escolar.

Quanto à rede de ensino

Referente à rede a qual estão vinculados profissionalmente, foi visto que 92% dos coordenadores pedagógicos estão vinculados a rede municipal de ensino e apenas 8% a rede estadual.

Este dado, leva-nos a questionar quais são as limitações que levam a uma participação tão tímida da rede estadual no curso. É público que nos últimos anos, por meio de concursos públicos, o quadro de servidores estaduais que exercem a função da coordenação pedagógica vem se ampliado no Estado, porém, no Curso em questão a representação desta rede de ensino é bastante diminuta. Talvez, pela natureza do curso, que exige a adesão das secretarias de educação, possa-se explicar essa diferença, pois os municípios do oeste do Estado do Pará, através de suas secretarias municipais de educação, aderiram ao programa. Já a Secretaria Estadual de Educação, localiza-se em Belém- capital do Estado - e no Oeste do Pará somente a 5ª Unidade Regional de Ensino - unidade da secretaria estadual de educação - fez a adesão. Porém, como foi esclarecido anteriormente, não é objetivo deste trabalho fazer uma avaliação do curso. Considera-se relevante apresentar seu panorama a fim de se conhecer o contexto na qual estão inseridos os egressos.

Quanto às taxas de aproveitamento

A taxa de conclusão/aprovação do curso foi 70%. Problemas de acesso a plataforma do curso devido à baixa qualidade da rede internet ofertada na região foi apontada como um forte fator que prejudicou o desempenho dos alunos, dificultando a interação necessária com a plataforma virtual na qual eram depositados todos os trabalhos. (SANTARÉM, 2013).

Esses dados são iniciais, mas demonstram informações relevantes no que tange o perfil dos egressos do curso. Conhecê-los traz elementos necessários para se compreender futuramente que concepções e práticas permeiam esse cotidiano escolar.

Conclusões preliminares

Reiteradas vezes, ouve-se falar do compromisso pela construção de uma qualidade da educação socialmente referenciada, sob a responsabilidade da escola, dos professores, dos governantes e assim por diante. Acordos, projetos, programas, entre outras iniciativas, são implementadas por diferentes instâncias de governo dos entes federados na busca da efetivação de uma educação de qualidade. Mas, não podemos falar em qualidade social da educação, sem falar na formação daqueles profissionais que estão diretamente envolvidos nesse processo.

Os estudos teóricos realizados demonstram que o contexto histórico da gestão escolar apresenta uma forte associação ao controle do processo educativo, sendo uma característica que ainda não foi superada na realidade de muitas escolas. Existem administrações permeadas pelos aspectos tecnicistas e pragmáticos, aonde os resquícios da racionalidade técnica, da divisão de tarefas, do trabalho hierarquizado não foram superados, que comprometem sobremaneira a atuação da coordenação pedagógica e ainda, que a gestão

escolar tem sido mais cobrada devido as exigências da sociedade globalizada, pois a gestão é tida como um dos mecanismos de alcance do sucesso da aprendizagem

Compreende-se que o coordenador pedagógico exerce uma função primordial no cotidiano da escola e deve atuar como um gestor frente as necessidades. Entende-se que a gestão da escola não se centraliza na figura do diretor, já que gerir a escola é tarefa de todos que a compõem. Não se trata aqui de uma generalização das tarefas, na qual todos podem fazer tudo ou podem fazer qualquer coisa, mas sim, de um trabalho coletivo em prol de objetivos construídos conjuntamente e expressos no projeto político pedagógico da escola.

A atuação da coordenação pedagógica é vista como uma necessidade para a garantia da educação de qualidade. Suas atribuições são direcionadas para a concretização de um processo de aprendizagem que considere as especificidades da escola e o contexto social na qual se vive, buscando em última instância a formação do ser humano. Esse é um compromisso que a coordenação pedagógica deve assumir, a busca por uma formação humanizadora que faça frente as desigualdades postas pelo modelo neoliberal.

Esses complexos e determinantes fatores demonstram que a discussão sobre gestão escolar/coordenação pedagógica está associada a uma reflexão mais ampla e que as rupturas e desafios são muitos e igualmente complexos. As ponderações aqui levantadas nos levam a perceber que mais análises são possíveis e necessárias, haja vista as numerosas dimensões que envolvem a temática e seus extensos e complexos fatores. Entendemos que os desafios não são poucos e tampouco simples, pois diante de uma contraditória e desigual sociedade globalizada não há soluções fáceis ou receitas prontas para dissipar as mazelas que perpassam o processo educacional na atualidade. Mas resta-nos, ir para além dos discursos, ir para o campo das lutas ideológicas e políticas e buscar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- AGUIAR, M.A.S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no IN: FERREIRA. N. S, AGUIAR. M.A.S. (Orgs) *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 193-212
- BODGAN, Robert. BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal- Porto: Porto Editora, 1994.1
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3a ed. Porto Alegre: Artimed, 2010.
- FERREIRA. N. S. *Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. *Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. IN: FERREIRA. N. S, AGUIAR. M.A.S. (Orgs) *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.
- FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- GATTI, B.A., BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001 [p. 30-41].
- KRAWCZYK, Nora Rut A reforma educacional na América Latina nos anos 90: Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de educação comparada*. Año 1, nº 1, 2010.

- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5a ed.). Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti ; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE/ III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Paraná: PUC, 2009. p.3279 – 3293.
- MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.
- PARO, V.H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. IN: FERREIRA. N. S, AGUIAR. M.A.S. (Orgs) *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006
- SANTARÉM, Escola de Gestores. *Relatório final do curso de especialização em coordenação pedagógica*. Santarém/PA: UFOPA, 2013.
- SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. IN: FERREIRA. N. S (Org). *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Andrey Felipe Cé Soares. *Coordenação Pedagógica: Ações, Legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética*. Curitiba: CRV, 2012.
- VASCONCELOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico. Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

¹Na rede estadual de ensino do Estado do Pará, a função de coordenação pedagógica é exercida por pedagogos, denominada Técnico em Educação. Na rede municipal de Santarém-PA, também é exercida por pedagogos, denominados coordenadores pedagógicos. Neste artigo, as nomenclaturas supervisão pedagógica/escolar/educacional e coordenação pedagógica são equivalentes e sempre se referirão ao trabalho exercido pelo pedagogo

A EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA NO AMAZONAS

Eli Emerson de Souza e Souza, UFAM
souza0811@gmail.com

Arminda Rachel Botelho Mourão, UFAM
arachel@uol.com.br

Alice Nogueira Rezende, UFAM
alice.rezende760@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo expor, a realidade das políticas para professores do campo no Amazonas. Tomamos como ponto de partida o período histórico que data a partir da “redemocratização” por compreendermos que a temática educação torna-se predominante em muito dos documentos legais do início deste período. Nesta pesquisa definimos como método de análise e apreensão da realidade o materialismo histórico dialético, pois entendemos que para um exame coerente da realidade é necessário analisar o fenômeno em seu conteúdo interno, em seu movimento. Dividimos este trabalho em três tópicos, a primeira é o “Campo no Amazonas: o regime das águas” onde trazemos à tona a problemática do campo na região, destacando sua especificidade, em seguida tratamos de reconstituir a história da educação do campo no Amazonas, denominamos este tópico de “A educação do campo no Amazonas: a história do esquecimento”, apresentamos a partir dos textos constitucionais em que patamar esteve relegada a educação do campo e a que interesses atendia. Por fim o último tópico denominamos “Política de formação de professores do campo – a face oculta do desespero” neste tópico discutimos acerca das políticas de formação de professores, apresentando de forma sucinta o desenvolvimento das mesmas, ainda neste tópico expomos brevemente sobre as classes multisseriadas, predominantes nessas escolas. Finalizamos fazendo considerações acerca da ação do estado brasileiro e do seu empenho em servir as classes exploradoras, destacamos a importância da luta pela terra e da organização dos camponeses para superação desta realidade.

Palavras Chave: Formação de professores; Política; Camponês/Ribeirinho.

INTRODUÇÃO

O Estado do Amazonas é cortado por inúmeros rios e igarapés. Nesses rios se constroem vidas, essas marcadas por cheias e vazantes e que inscrevem nesta vivência suas histórias e trajetórias. Assim, a escola ribeirinha tem uma configuração diferente que precisa ser entendida afim de que a organização do trabalho escolar seja diferenciada para a construção de aprendizagens significativas.

Portanto, temos como elemento básico que tal escola se liga a sua realidade pela forma como estes homens e mulheres se produzem e reproduzem, ou seja, a escola do campo/ribeirinha é construída a partir da prática social destes sujeitos. Devemos compreender que toda tentativa de romantizar ou naturalizar o comportamento destes sujeitos trará implicações seríssimas aos resultados, uma delas é a manutenção da visão do caboclo como ser instintivamente ligado a natureza, como se este estivesse atado a ela por um cordão umbilical.

Os sujeitos do campo têm o direito de receber um atendimento escolar que reconheça as especificidades do contexto ribeirinho. A questão que nos instiga é saber como está se dando o atendimento escolar aos ribeirinhos, destacando as políticas de formação dos professores no estado do Amazonas. Ou seja, o que nos orienta é: Como as políticas de formação de professores do campo são implementadas e implantadas no Estado do Amazonas?

Compreendemos que ao tratar sobre a política de formação de professores estamos analisando corretamente as relações estabelecidas entre os sujeitos e a sociedade, entre sociedade e estado. Mao Tsetung vem afirmar que:

Daí se depreende que a política e a economia é que determinam, em primeiro lugar, uma dada cultura, que só posteriormente exerce sua influência sobre a política e a economia. Marx dizia: «Não é a ideologia da sociedade que determina sua existência, mas a existência da sociedade que determina sua ideologia» (1940, <https://www.marxists.org/portugues/mao/1940/01/15.htm> acessado em: 28/01/2015)

Desta forma, o estudo da política de determinado estado deve ir além da mera descrição de ações, deve ter por objetivo a transformação da realidade.

O CAMPO NO AMAZONAS – O REGIME DAS ÁGUAS

Compreender a realidade é partir dela tal como se manifesta, produz/reproduz e assim compreender o campo no Amazonas é tê-lo como espaço social de disputa, seja ela no âmbito local, nacional e internacional. É de extrema importância que descartemos a possível visão que se reproduz quanto a região, que se apresenta como uma região de mistérios, de universo mítico e que os sujeitos que ali vivem são meros expectadores.

Característica fundamental do campo em nosso estado, quanto a sua condição geográfica, é o predomínio das áreas ribeirinhas, isto não significa que a existência dos sujeitos se encontro amarrada a estes termos como afirma Witkoski (2004; p. 01):

O camponês amazônico e sua família trabalham em três ambientes – terra, floresta e água. Ao tomar a floresta (ou melhor, a floresta de várzea, a de igapó e a de terra firme) como Florestas de trabalho, podemos afirmar que é na floresta de várzea que o camponês amazônico mais trabalha.

Desta forma, devemos entender o campo como espaço de trabalho, este por sua vez se apresenta como resultado do processo colonizador, na qual os sujeitos construíram-se sob forte repressão.

Não podemos deixar de mostrar as formas de trabalho existentes e como elas produzem;/reproduzem a realidade, pois como fica claro para nós:

Vivendo ao longo do ano a dinâmica dos ciclos das águas – enchente, cheia, vazante e seca – o camponês amazônico revela as múltiplas faces contidas em único sujeito criando e recriando a própria existência – ora agricultor, ora criador, ora extrator. Sendo ao mesmo tempo ou em tempos diferentes agricultor e/ou criador e/ou extrator, apresenta a polivalência como aspecto fundamental de sua condição humana, e prova, ao mesmo tempo, as dimensões ativas de sua adaptação às várzeas dos rios onde habita. (WITKOSKI; 2004 p. 27,28)

A formação dos sujeitos do campo sempre esteve ligada ao processo de exploração/extrativismo e desta forma a história da produção/reprodução do homem do campo deve ser entendida a partir dos processos econômicos pela qual a região passou, desde a exploração das drogas do sertão, passando pela exploração da borracha até os dias atuais onde o que tem predominado são as ditas práticas apresentadas como desenvolvimento sustentável, ou seja, um novo molde da economia extrativista do período anterior. Camely (2006; p. 02) afirma que com o objetivo de manter a dominação econômica da região:

Combinando intervenção econômica com elementos de dominação ideológica tendo por base o ecologismo, tenta unir ideologicamente interesses diversos como os de pequenos produtores e latifundiários através de uma política de planejamento estatal, como o Zoneamento Econômico e Ecológico – ZEE3, financiado e dirigido por quadros de agências do imperialismo como o Banco Mundial e seus representantes locais, as Organizações Não governamentais.

É necessário “desmitificar” o homem ribeirinho e para tal nos apoiamos na afirmação de Ferreira (2008, p 02) quando este diz que:

A dinâmica constante na luta pela sobrevivência dos sujeitos sociais organizados em torno das terras, florestas e águas de trabalho rompem com o paradigma do sujeito pacato e passivo a que fora submetido à representação do caboclo/ribeirinho – camponês amazônico.

Witkoski (2004, p 01) vem apresentar como razão ao não “aparecimento” do problema agrário na região a:

A ausência de demarcação no a floresta de terra firme, como um ecossistema particular, feito território, faz que ele não possua fronteiras estabelecidas. Assim, a floresta de terra firme, com toda a riqueza que ela carrega, na forma de propriedade privada, não aparece como um problema agrário para o camponês.

Não negamos o fato da organização do campo na região pela forma distinta com que aparece caracterizando-se pela “ausência de fronteiras”, mas entendemos que não nos serve com explicação tal fato, haja vista que a organização do espaço amazônico ter sido fortemente influenciado pelo interesse do mercado.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS – HISTÓRIA DO ESQUECIMENTO

Compreender o fenômeno educativo é imprescindível para realizar a análise e estudo das políticas de formação de professores, para tal entendemos ser preciso que nossa investigação tenha como ponto de partida a produção/reprodução dos sujeitos e possamos determinar como se dá a construção e que concepções subsidiam estas políticas.

O Amazonas tem sua história marcada pela espoliação e exploração desenfreada de suas riquezas, lugar de disputas internacionais. A região onde se situa o estado do Amazonas foi palco das mais pífidas ações externas, que se colocam desde do extermínio de etnias durante o período da colonização, da exploração de mão obra migrante, grilagem de terra, ou seja, como já exposto o território foi palco de uma verdadeira sangria.

É nesse contexto que é formada a população amazonense, em específico a população camponês-ribeirinha, sob o mais intenso processo de repressão. Compreendendo que a educação mais especificamente a escola, só podem ser entendidas acertadamente se entendidas dentro do movimento de produção do homem, ou seja, como afirma Colares (2011, p. 191) “O que os homens são coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Portanto, a sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele”.

Assim sendo, só é possível perceber a história do homem pelo seu fazer, pelo trabalho. Nisto apresentamos uma breve história da educação no Amazonas entendendo que esta é inseparável do trabalho.

A razão pela qual nos permite colocar a educação do campo sob o termo “história esquecida” fundamenta-se na compreensão de que o campo no processo de construção do estado brasileiro sempre foi dado apenas como espaço de produção de alimentos, abandonando ao esquecimento aqueles que produziam. Podemos caracterizar essa prática partindo dos documentos legais que vão apresentar o campo.

A educação do campo só aparecerá nos textos constitucionais a partir de 1934, esta surge exatamente devido as condições econômicas da época, uma vez que logo após a crack da Bolsa de Nova York a economia brasileira, que era predominantemente agrícola, sofreu grandes prejuízos o que provocou o início de um período de êxodo do campo para cidade em busca de melhores condições de vida.

Na tentativa de contornar a grande migração de camponeses para as cidades, o estado brasileiro buscou sanar tal problemática colocando pela primeira vez na constituição a preocupação com a educação do campo. Podemos destacar o artigo 121, parágrafo 4º que diz:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

Também o artigo 156, diz que “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”.

É importante salientar que tais ações se restringiram aos documentos, na prática a preocupação demonstrada nos documentos oficiais apresentou-se no âmbito da dominação econômica, que ora se fazia direta através dos órgãos de controle dos países imperialistas, ora indiretamente por intermédio do próprio estado e de ações no âmbito público.

Nos textos constitucionais que sucederam as ações no campo mantiveram a mesma característica como afirma Souza (2010, p. 140):

A partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada e impôs interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como fundamentalmente os mais relevantes para todo o povo brasileiro. Já não havia a preocupação com a construção da identidade nacional. Todas as discussões sobre educação estavam vinculadas à política externa norte-americana.

No âmbito estadual, as discussões passam como vulto, podemos afirmar que as discussões realizadas no estado a respeito vão ganhar contornos mais definidos após a “redemocratização”, com a aprovação da Constituição de 1988, anterior a isso encontraremos o trabalho escolar do camponês/ribeirinho no estado ligado a produção agrícola.

Após 1988, a ascensão dos movimentos de luta pela terra exerce pressão para reformas necessárias quanto a legislação educacional, garantindo assim a existência do debate destes movimentos com o estado brasileiro. Cabe entender que estas mudanças ocorreram diretamente influenciadas pelos organismos multilaterais sob controle dos países imperialistas.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: DA “REDEMOCRATIZAÇÃO” ATÉ OS DIAS ATUAIS

Durante o regime militar todas as ações do estado foram no sentido de constituir políticas e programas que garantissem a exploração de nossas riquezas. A escola do campo não fugiu a esta intervenção, prevaleceu durante este período o processo agroexportador, que neste sentido representa para o conjunto de sujeitos do campo a manutenção do status quo, uma vez que a educação exigida para este modelo é de caráter instrumental.

A ascensão dos movimentos camponeses e de luta por eleições diretas gerou a tensão necessária, onde o cenário político pôde ser modificado. Não usaremos outro termo além de modificado por compreendermos que tais ações como o retorno as eleições diretas e a

constituição de 1988 não foram além do aspecto superficial, foi apenas a mudança de governo militar para governo civil.

Souza (2010, p. 146) vem afirmar que:

A educação do campo existente até 1980 se limitava a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente não existia no campo. Com as novas orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas em que as crianças e jovens teriam de se deslocar a longas distâncias para terem acesso à escola, pois os objetivos do imperialismo nas últimas décadas é esvaziar o campo, principalmente na Amazônia.

A partir de 1985, com reconfiguração do estado brasileiro e o impulso dado pelos movimentos de luta pela terra, teremos um debate crescente sobre educação. O primeiro passo dado na direção de efetivar uma educação do campo está na CF 1988, apesar da mesma não especificar em termos que a educação do campo garantiu a possibilidade dos movimentos sociais do campo de apresentarem sua proposta.

O debate sobre Educação adentrou os anos 90 muito mais intenso, a começar pelo campo internacional com a Declaração de Jomtien (1992), espaço usado pelo imperialismo para divulgar seus propósitos para a nova década. No Brasil, os debates sobre a LDB apresentam uma série de embates políticos a respeito de da proposta de educação. O texto aprovado em 1996 se apresenta como uma proposta que compreendeu todas as demandas da sociedade, porém ela se efetiva dentro dos limites estipulados pelo Banco Mundial da Declaração de Jomtien. No texto da LDB a educação do campo ganha espaço, porém sem grandes modificações, pois o texto põe o caráter de adaptação ao campo, adequação, o texto se apresenta seguinte forma:

Art. 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2006)

Na década de 90 ainda, os debates em torno da educação do campo cresceram ao ponto de em 1998 ser realizado a Conferencia Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, de onde saíram os direcionamentos do movimento campestino.

Fruto dessa ação, o governo federal institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que possui como objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004 p. 17).

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação – 2001/2010 temos mais uma vez a comprovação dos interesses do estado brasileiro quanto ao campo, a aprovação do PNE demonstra de forma clara a visão do estado e de seus objetivos quanto ao campo, pois ao estabelecer como meta a nucleação das escolas em substituição as classes unidocentes (classes multisseriadas) propõe um modelo que não compreende o trabalho realizado no campo e busca esvaziar o campo.

Ainda no âmbito das políticas públicas, a aprovação tanto dos PCN's quanto das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo não trouxeram grandes modificações a realidade, ao contrário, estas se apresentaram como engodo retardando a mobilização popular em prol de um verdadeiro projeto de educação. Exemplo disto é que nas DCN's segundo Souza (2010, p 161):

As Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo dirigem-se “ao mundo do trabalho” (servidão ao mercado) para criar uma “sociedade socialmente justa” e “ecologicamente sustentável”. Estas terminologias são meros devaneios, uma ilusão no capitalismo burocrático, como já vimos. São chavões ideológicos para garantir a manutenção da dominação, já que o capitalismo não pode ser socialmente justo nem ecologicamente sustentável.

No que tange as legislações estaduais e municipais, o estado do Amazonas está distante até mesmo dos poucos avanços realizados no campo das políticas de formação de professores, observando as estatísticas quanto ao número de professores que possuem formação adequada. Só recente, nos últimos anos vamos encontrar políticas para o campo, podemos citar o Plano Estadual de Educação que tem como base a Declaração de Jomtien, documento este como já exposto fruto da ação dos órgãos multilaterais do imperialismo, a exemplo o Banco Mundial. O documento diz assim:

As 15 (quinze) subcomissões temáticas fundamentaram-se também na Declaração Mundial sobre a educação para todos, tendo em vista a expansão da oferta da Educação Básica com qualidade e a universalização do atendimento em todos os níveis (AMAZONAS, 2008, p. 13).

O PEE estabelece similaridade com as Diretrizes Operacionais no que refere a buscar construir um modelo Organizativo dessas escolas, compreendendo as particularidades do campo/ribeirinho. Apresenta em seu escopo também a necessidade de, em convênio com os municípios, realizar a formação desses professores e de trabalhar as classes multisseriadas, porém quanto a este último o faz no mesmo sentido do PNE 2001-2010 quando de extinguir as classes multisseriadas estabelecendo a seriação nas escolas ribeirinhas.

5. Promover em parceria com os municípios, a implementação de cursos de formação inicial na modalidade de Ensino a Distância, para professores em exercício, que atuam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, Classes de Alfabetização e Pré-Escola, nas escolas públicas da zona rural do Estado do Amazonas, durante a vigência deste Plano. p. 55

12. Assegurar e garantir, progressivamente, que as escolas multisseriadas possuam mais de um professor, adaptando-se à realidade e às necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos, integrando as classes isoladas multisseriadas remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas. P. 28

14. Efetuar, em 01 (um) ano, a revisão da Organização Pedagógica e Administrativa do Ensino Rural e Indígena, de forma a adequá-los às peculiaridades regionais. P.40

No município de Manaus, a secretaria de educação em seu plano de metas para o ano de 2014, nem sequer fez menção a educação do campo ou formação de professores do campo, e quando faz alguma menção a formação de professores o faz de forma genérica, como podemos comprovar nas metas IX e X.

IX. Oferecer formação continuada para 100% dos profissionais da educação (professores, diretores, pedagogos e administrativos) da Secretaria Municipal de Educação – SEMED;

X. Promover formação continuada em serviço abordando temas sociais e contemporâneos para 50% dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (2014, <http://semed.manaus.am.gov.br/plano-de-metas/> acessado em: 31/01/2015)

A ESCOLA MULTISSERIADA

Em nossa busca por estudar a escola ribeirinha/do campo, temos necessidade de compreender um elemento predominante e que influencia diretamente na construção das políticas de formação de professores. Podemos atestar que em sua grande maioria as escolas existentes no campo são escolas de classes multisseriadas, assim afirma Cardoso e Jacomeli (2010, p 210) “Se, no seu nascedouro, as escolas multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto a rural, atualmente elas se concentram quase que somente na zona rural”.

O surgimento destas classes se dá exatamente por um processo de resistência do camponês-ribeirinho, uma vez que o estado sempre tem buscado isolá-los. Exemplo disso são as ações do estado quanto aos camponeses/ribeirinhos, que nos últimos anos tem o intuito de excluir as classes multisseriadas a partir de seus programas e campanhas que sempre apresentam as escolas seriadas como modelos a serem seguidos.

Salomão Hage (2011 p. 10) vem afirmar que:

“Contudo, os fundamentos teóricos que orientam as pesquisas por nós realizadas, apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar”.

Porém, para entendermos a concepção que subsidia a construção das políticas de formação de professores é necessário compreender primordialmente a ação do estado no campo em sua totalidade, ou seja, o desenvolvimento do campesinato e a luta pela terra.

Pontuamos a partir das contribuições de Souza (2010, p. 161) alguns elementos que esclarecem as razões das políticas de educação para o campo e em específico as políticas de formação de professores.

As Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo dirigem-se “ao mundo do trabalho” (servidão ao mercado) para criar uma “sociedade socialmente justa” e “ecologicamente sustentável”. Estas terminologias são meros devaneios, uma ilusão no capitalismo burocrático, como já vimos. São chavões ideológicos para garantir a manutenção da dominação, já que o capitalismo não pode ser socialmente justo nem ecologicamente sustentável.

Quanto a formação de professores Souza (2010, p. 161) afirma que:

Em relação à formação de professores, as diretrizes são ainda mais vagas. Apresentam preocupação com a formação para a “diversidade cultural”, mas não garantem nenhuma responsabilidade do poder público em oferecê-la, nem de construir políticas para esse fim.

Desta forma, as possibilidades apontadas por Hage se perdem na concretização da política educacional, esta que nos últimos anos tem sido louvada por suas “possibilidades” de dialogo que cada vez mais demonstram ser um engodo ao movimento campestino.

BREVE ANÁLISE

Com base nos estudos até o momento realizados, podemos fazer algumas afirmações quanto as políticas de formação de professores que vem sendo implantadas pelo estado brasileiro nos últimos 15 anos.

Uma delas é: em nenhum canto do mundo as políticas dos órgão multilaterais do imperialismo são implantadas com tanto empenho, exemplo disto é que todas elas tomam por base o documento guia para as nações semicoloniais quanto a educação, no caso a Declaração de Jontiem, como foi possível comprovar em todos os documentos aqui apresentados.

Quanto a formação de professores do campo, apesar dos documentos oficiais apresentarem a necessidade de uma formação específica e de qualidade, após um estudo mais aprofundado podemos verificar que as ações se limitam a amenizar as cotradições existentes. Leher (2005, p. 51) vem pontuar que:

A formação de professores segue sem políticas consistentes. A maior parte das iniciativas está centrada nas estratégias de formação à distância, e as políticas para a educação superior, denominadas pelo MEC de reforma universitária, não abordam o problema da interação entre a educação superior e a educação básica, não enfrentando o explosivo problema da formação de docentes, em particular para as disciplinas relacionadas às ciências da natureza.

Quanto as formação dos professores do campo, a Via Campesina APUD Souza (2010, p. 164), aponta o seguinte:

Os dados do INEP mostram que de cada 100 professores de 1ª a 4ª séries do campo apenas nove têm curso superior e 8% deles nem concluíram o ensino médio. De cada 100 professores de 5ª a 8ª séries, 57 cursaram apenas o ensino médio e, de cada 100 professores que atuam no ensino médio, 21 só tem o próprio ensino médio.

Com base nestas informações, podemos compreender o longo caminho que temos a trilhar para emancipação do ribeirinho/camponês, que nos é necessário lutar e organizar a luta contra aqueles que submetem o povo ribeirinho as mais deploráveis condições de vida.

Lênin já anunciava ser impossível “Pretender combater o imperialismo sem combater inseparavelmente o oportunismo não passa de fraseologia oca”. Devemos compreendendo os determinantes históricos realizar junto ao povo camponês/ribeirinho a transformação necessária.

REFERÊNCIA

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação.** – Governo do Estado do Amazonas, Secretaria de Estado de Educação - SEDUC.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002 – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** *Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 ABRIL de 2004* – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

CARDOSO, M. A; JACOMELI, M. R. M. Considerações Sobre As Escolas Multisseriadas: Estado Da Arte. **Revista Educere et Educere**, UNIOESTE, Vol. 5 nº 9 Jan./jun 2010.

CAMELY, N. C. Os agentes do imperialismo na Amazônia Ocidental. **Boletim Cebraspo**, Rio de Janeiro, n. 49, 2006.

COLARES, Anselmo Alencar. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas e os desafios da educação do campo de qualidade na Amazônia. **XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN 2011**; Manaus, Amazonas.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. *Revista ADUSP*, São Paulo, v. 2, p. 46-67, 2005.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, Claudia. B. M. A Educação Do Campo E Os Textos Constitucionais: Um Estudo A Partir Da Constituição Federal De 1934. **IX ANPED SUL 2012**, 2012

MAO TSETUNG. **Obras escolhidas**. Pequim: Edições do Povo, 1975a. t. II.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 314-332 Set.2012

SOUZA, Marilsa Miranda de **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar). São Paulo, 2010.

WITKOSKI, A. C. . Florestas de trabalho: os camponeses amazônicos de várzea e as formas de uso dos seus recursos naturais. In: II Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2004, Indaiatuba. II Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Indaiatuba, 2004

A UTILIZAÇÃO DA PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COLETA DE LIXO ELETRÔNICO NA CIDADE DE ALTA FLORESTA – MT

Fernando Vieira Borges

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso e Bolsista do PIBID/UNEMAT
fernandovbafbio@gmail.com

Vera Alice da Silva

Graduada em Ciências Biológicas/Professora da Escola Estadual Dom Bosco e Supervisora do PIBID/UNEMAT
veralice@hotmail.com

Rosane Duarte Rosa Seluchinesk

Doutora em Gestão Ambiental/Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso e Coordenadora do PIBID/UNEMAT -
rosane.rosa@unemat.br

RESUMO: O objetivo do trabalho foi utilizar a pesquisa como ferramenta de ensino para sensibilizar os alunos do ensino fundamental sobre a importância da coleta e destinação do lixo eletrônico. No primeiro momento foi realizado a preparação dos alunos com a socialização das informações sobre o assunto em outros contextos. Com a ideia de investigar como que isso ocorre em Alta Floresta foram identificados e selecionados para a entrevista dez comércios que estão relacionados a venda e manutenção de equipamentos eletrônicos. Como resultado obteve-se informação de que existem apenas dois locais que recebem lixo eletrônico de pequeno porte e que estes são enviados para a sede das lojas que se encarregam de encaminhar para as fábricas.

PALAVRAS CHAVES: reciclagem, lixo e educação ambiental.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o avanço tecnológico associado a ideia de consumo de produtos descartáveis tem gerado toneladas de resíduos sólidos especiais que sobram da substituição por aparelhos mais modernos “última geração”, ou restos de manutenção com a substituição de peças ou acessórios que formam o lixo eletrônico. Estamos na “era tecnológica” e a todo momento são lançados no mercado novos equipamentos, incentivando a cultura do consumismo, na qual a aquisição dos produtos são vendidos como possibilidade de felicidade. Com isso a população está sempre adquirindo aparelhos novos e descartando os antigos e, portanto contribuindo na formação de um resíduo que não pode ser descartado junto com o lixo normal devido a seus componentes que podem ser altamente poluentes.

Este comércio atinge cada vez mais a população jovem que fascinada pela tecnologia tem sido importantes colaboradores tanto na aquisição quanto no descarte dos produtos. Dessa forma trabalhar essa temática com os alunos, desde o ensino fundamental é de extrema importância para atender a premissa de que cuidar do meio ambiente deve ser uma atitude e não apenas um conteúdo a ser visto durante a vida acadêmica. Para isso encontramos na pesquisa uma possibilidade de acessar tanto as questões voltadas para a criação de

necessidade incentivando o consumo e o descarte quanto da responsabilidade no encaminhamento dos produtos que são depositados.

Segundo Demo (2003) o aluno não pode ser apenas um objeto de ensino e instrução, o professor, a aula e a escola tem que dar suporte para o aluno sair do ponto de partida. Quais os caminhos para que esse fator aconteça, o planejamento e a adesão a projetos externos para apoiar os alunos com novas ideias e para quebrar a rotina, pois vivemos numa era tecnológica, dinâmica e virtual, tudo muda constantemente e por mais rápido que todo esse avanço transforme o conhecimento ainda temos que utilizar os métodos já existentes e a pesquisa, faz com que o aluno queira aprender, para realizar tal pesquisa.

A escola estadual Dom Bosco em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, aderiram ao Projeto de Iniciação a Docência – PIBID que é um projeto financiado pelo governo federal onde o acadêmico tem uma formação na área da docência ampla e além de ter a oportunidade do contato com o meio educacional, além de todo o processo de formação que acontece durante esse período, a melhor parte é que o acadêmico tem o contato com o aluno e em contra turno os alunos participam dessas atividades para o enriquecimento do conhecimento dos mesmos.

A crescente evolução da tecnologia, de acordo com Bertoletti (2003) tem feito com que a sociedade utilize cada vez mais o mundo virtual para obter informações e conhecimentos. Essa situação pode ser observada na utilização em sala de aula de computadores, telefones e softwares como ferramenta didática. A eficiência destes equipamentos no acesso aos conteúdos tem despertado muito interesse e por esta razão vem sendo cobrada pelos alunos. Sendo assim desenvolver atividades que envolvam também o uso e os cuidados com estes produtos é necessário, pois estas atividades podem desenvolver atitudes responsáveis e necessárias a sensibilização para a conservação ambiental para que os alunos aprendam, desde novos, a reciclar ou descartar os materiais em locais devidos, não seja uma obrigação, mas que sim essa ação lhe dará um respeito próprio.

A importância do processo ensino – aprendizagem e na pesquisa possui as variáveis a ser testado porém sempre se chegara a um resultado positivo ou negativo, neste processo também entra o trabalho em grupo o que faz com que o aluno assume a responsabilidade com o próximo para a conclusão do trabalho. Segundo Demo (2003) é preciso ter no processo educacional um profissional pesquisador e não um pesquisador profissional.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado por um grupo de alunos do nono ano do ensino fundamental da Escola Estadual Dom Bosco durante os meses de setembro a dezembro de 2014 na cidade de Alta Floresta – MT, onde foram realizados estudos sobre o lixo eletrônico. Este trabalho integra as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com a escola na qual são desenvolvidas atividades que articulam o conhecimento acadêmico de formação com o locus da prática docente. Desta forma esta atividade foi pensada para que, além de acontecer o processo de ensino aprendizagem, os alunos pudessem ser sensibilizados da importância da destinação dada ao lixo eletrônico, e ainda informados se na cidade existe algum ponto de coleta do mesmo.

Como ferramenta de ensino foi utilizada a pesquisa bibliográfica para contextualizar os alunos sobre o assunto e a pesquisa de campo para conhecer como o processo de descarte vem sendo realizado em Alta Floresta. Para o levantamento das

informações foram utilizados materiais impressos e digitais com consulta na internet feita pelos próprios alunos e depois socializado em sala de aula. Na pesquisa de campo foi utilizada a entrevista guiada por um roteiro de perguntas sobre o assunto com as seguintes questões: você sabe o que é lixo eletrônico? Quais as consequências que causam esse tipo de lixo quando descartados de forma incorreta? A empresa faz a comercialização ou manutenção de produtos eletrônicos? Na empresa existe ponto de coleta de lixo eletrônico? Você acredita que esse recolhimento seja necessário? Para você de quem é a responsabilidade de recolher esse material?

RESULTADOS

O presente trabalho resulta de uma prática pedagógica na qual a professora que também é bolsista supervisora do PIBID desenvolveu, em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência e alunos do ensino fundamental da Escola Dom Bosco, atividades práticas para tratar de questões relativas ao lixo eletrônico. Foi formada uma equipe de trabalho que investigou, coletou e analisou dados experimentando a pesquisa como forma de ensino para construir e socializar os conhecimentos. Os alunos foram divididos em quatro grupos para pesquisarem e assim aprofundar mais sobre assuntos como: as doenças causadas pelo lixo eletrônico, modos e formas de acondicionamento e descarte do lixo eletrônico, reciclagem de lixo eletrônico e levantamento dos pontos de coleta na cidade de Alta Floresta.

O grupo de alunos, com o apoio dos bolsistas PIBID e orientação da professora iniciaram suas pesquisas em livros, internet, revistas e pessoas que trabalham com esta forma de resíduos. Neste momento o assunto começou a despertar o interesse dos alunos e com a facilidade de encontrar materiais por ser este o assunto do momento, o grupo teve de selecionar as informações encontradas. Cada grupo apresentou as informações obtidas e estas tratavam como o processo ocorre em outras cidades, mas nada se reportava ao município de Alta Floresta. Então o grupo levantou a questão de como poderiam obter estas informações na cidade de Alta Floresta, já que não haviam encontrado nada sistematizado na primeira etapa da pesquisa.

Como estratégia para a busca de informações, os alunos elencaram os locais em que os produtos eletrônicos são comercializados e ou feitas a manutenção destes equipamentos. A metodologia para a coleta de dados foi sugerida pelos bolsistas, como sendo a entrevista, a forma mais simples de obter as informações. Essa decisão se deve ao fato de que com entrevistas também envolve a participação, dedicação e união do grupo. Como passo seguinte foi preparado um roteiro das perguntas que inicialmente foi utilizado pelos alunos em um exercício de como fazer as perguntas, como agir com os entrevistados (o contato, o vínculo e a realização da atividade), a postura do entrevistador, o respeito e o tratamento das falas dos entrevistados.

No primeiro contato para agendamento das entrevistas, os alunos participaram expondo algumas das suas curiosidades e também observando se havia coleta dos materiais descartados. A pesquisa foi realizada com a participação e aceitação de todas as empresas contatadas. Os entrevistadores foram recebidos nos locais e horários agendados sem nenhuma intercorrência, e conseguiram obter as informações necessárias. Na maioria das empresas foram atendidos pelo gerente da loja, com exceção de uma empresa de manutenção onde o atendimento foi realizado pelo técnico. Após a coleta dos dados, os alunos com auxílio dos professores, tabularam as informações e discutiram os resultados obtidos na pesquisa.

Na pesquisa foram entrevistadas dez comércios na cidade que de uma forma direta ou indireta estão relacionados com a manutenção ou venda de materiais eletrônico que depois

de utilizados, transforma-se em lixo eletrônico, dentre os dez comércios, dois são supermercados que fazem o comércio de pilhas, baterias e lâmpadas sendo que neste momento não há nenhum tipo de coleta de lixo eletrônico, mas que há certo tempo uma das marcas de pilhas e baterias incentivava a coleta de destes materiais, e foram entrevistadas quatro empresas que efetuam a venda de aparelhos eletroeletrônicos onde duas delas recolhem lixo eletrônico de pequeno porte como celulares, baterias, tablets, notebooks e similares sendo que elas pertencem à rede de lojas e recebem incentivos das próprias matrizes, e os outros quatro estabelecimentos que realizam a manutenção de equipamentos eletrônicos como celulares, computadores, televisões, impressoras entre outros, portanto a partir do momento que se faz o conserto se produz resíduo e em dois estabelecimentos eles informaram que os restos e ou equipamentos que sobravam do conserto são armazenados na loja e às vezes são retiradas peças para conserto de outros aparelhos, portanto recicla parte do material, porém outras duas empresas informaram que não só elas, mas outras empresas descartam o resíduo em um local no lixão da cidade.

Durante a entrevista as perguntas eram feitas pelos alunos enquanto os demais cuidavam do registro das respostas e das observações do ambiente. Ao serem questionados sobre: O que é o lixo eletrônico? Todos os entrevistados responderam como sendo formado por equipamentos eletrônicos que não estão mais em uso e que precisam ser colocados no lixo, tais como: celulares, televisores, notebook, tablets, e outros. Eles destacaram ainda que este processo de descarte de produtos eletrônicos está cada vez mais acelerado devido à alta comercialização no momento. De acordo com Moraes (2011) o conjunto que forma o lixo eletrônico é constituído a partir de qualquer componente eletrônico, como celulares, computadores, mp3, televisores e micro-ondas que está sem manutenção ou mesmo que seja obsoleto.

Quando questionados sobre quais as consequências que o lixo eletrônico poderia causar? A resposta dada foi evasiva, ou seja todos mencionaram a necessidade de uma coleta seletiva, entretanto foi observado apenas dois pontos de coleta. Assim nas respostas dos entrevistados todos defendem a necessidade deste material ser coletado, e complementam afirmando que o descarte inadequado destes materiais ou equipamentos podem causar contaminação da água e solo e podem trazer problemas de saúde aos seres humanos. Moraes (2011) afirma que quando o lixo eletrônico é encaminhado para os aterros sanitários, além de não receberem tratamento de reciclagem, podem causar a contaminação nos trabalhadores destes locais por trabalharem com contato direto com esses materiais sem equipamentos de proteção.

Em relação ao questionamento sobre se eles consideram ser necessário o recolhimento do lixo eletrônico, os participantes da pesquisa disseram ser necessário o recolhimento e se possível à reciclagem destes materiais para não ocorrer à poluição do meio ambiente.

E no último questionamento sobre de quem é a responsabilidade de fazer o recolhimento deste material? Os entrevistados ficaram divididos entre os fabricantes e as marcas, e entre as empresas e os consumidores e outros falaram que isso deveria ser responsabilidade do governo, porém hoje em nosso país não tem nada de objetivo que determine qual a classificação e como devem ser manipulados depois de descartados ou danificados, portanto a grande maioria do lixo eletrônico é descartada no lixo comum. E dentre os países emergentes segundo as Nações Unidas (ONU) o Brasil abandona toneladas de lixo eletrônico por ano, e não tem estratégia para amenizar o problema. Não só o Brasil mas em todo o mundo novas regras tem que serem desenvolvidas para diminuir as crescentes montanhas de lixo eletrônico (FANTASTICO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da pesquisa como método didático de ensino é uma forma interessante de trabalhar e que mesmo sendo um método muito falado, tanto por pesquisadores e teóricos da educação, quanto nas diretrizes de bases dos PCNs, é pouco utilizado. A pesquisa pode articular a teoria a prática e assim permitir uma reflexão que permita chegar a mudanças de pensamentos e atitudes.

Conhecer como é realizado o descarte do lixo em Alta Floresta trouxe para o alunos a sensibilização sobre a importância da existência dos pontos de coleta. A necessidade da existência dos pontos de coleta para o descarte correto do lixo eletrônico é evidente, porém de quem é a responsabilidade? Os alunos apontaram como possibilidades, os comércios, as marcas e fabricantes, ou os consumidores.

Dentre os resultados é evidente que os entrevistados sabem o perigo e a importância de cuidar da destinação do lixo eletrônico, porém como a legislação ainda não exige nada específico, continuam ou continuamos a fazer o descarte de maneira informal desses materiais.

O trabalho foi realizado com sucesso devido à união, determinação e foco do grupo e a metodologia utilizada em que as ações se completavam e a expectativa superava a obrigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTOLETTI, A. C; MORAES, M. C; MORAES, R; COSTA, A. C. R. Educar pela pesquisa: uma abordagem para o desenvolvimento e utilização de Softwares Educacionais. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 1, nº 2, Setembro, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FANTASTICO. O que fazer com o lixo eletrônico. 04/02/2015. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Ex0J_zlaNeY

MORAES, V. T. de. 2011. Recuperação de metais a partir de processamentos mecânicos e hidrometalúrgicos de placas de circuitos impressos de celulares obsoletos. Tese (Doutorado em Engenharia)- Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. 135p.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: FANTASIA OU REALIDADE?

Juliana Lacerda Machado

UCB – juplacerda@hotmail.com

Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif

UCB – ranilceguimaraes@yahoo.com.br

GT: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar as representações sociais sobre políticas de formação docente de licenciandos em Ciências Biológicas e Letras. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa ancorado na Teoria das Representações Sociais. Os resultados indicam a presença de uma representação negativa em relação às políticas de formação e evidenciam as dificuldades que os estudantes encontram para compreender as dimensões políticas em sua formação. O estudo ressalta a necessidade de revisão dos currículos das licenciaturas no que se refere à formação política dos estudantes, que demonstraram ver as políticas de formação docente no Brasil como uma fantasia.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Políticas de Formação Docente. Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

Em um país marcado por uma grave crise educacional e questões sociais eminentes, qual o caminho trilhado pelas políticas de formação docente e como está a politicidade dos futuros professores da educação básica no Brasil? Em um cenário social marcado por tantas transformações e novos modelos de governança educacional, torna-se fundamental educar professores com a habilidade de saber ensinar, mas também com a habilidade de saber pensar, se posicionar, se organizar, questionar e transformar.

Este texto representa um recorte de um estudo qualitativo¹ que buscou apreender as representações sociais de estudantes dos cursos de Ciências Biológicas e Letras, de uma Universidade Pública situada em um município do Estado de Minas Gerais. A escolha dos cursos de licenciatura se fez devido a importância que lhe é atribuída ao formar profissionais cuja função é colaborar com a aprendizagem e construção da cidadania dos estudantes e também com o desenvolvimento humano, social e econômico do País. E é isso que as políticas de formação docente esperam dos docentes da educação básica, mas como alcançar este objetivo, o de uma formação cidadã e de qualidade se os próprios licenciados caracterizam as políticas de formação docente como *fantasiosas*? Tem-se, portanto, um questionamento complexo e que exige resposta urgente.

A pesquisa analisou a concepção dos universitários a respeito da educação superior, das licenciaturas e das políticas de formação docente. No entanto, para fins deste artigo, o foco da discussão centra-se nos dados referentes às representações

¹ A pesquisa foi realizada junto a linha de pesquisa “Política, Gestão e Economia da Educação”, do programa de pós-graduação *Strictu Sensu* em educação da Universidade Católica de Brasília. Os dados foram coletados em 2013 e este artigo apresenta parte do processo de reflexão e produção coletiva das autoras.

sociais dos estudantes sobre as políticas de formação para professores da educação básica.

Há décadas tem vigorado no Brasil a ideia de desvalorização da profissão docente. As discussões em torno da precarização do trabalho docente indicam que as licenciaturas constituem muitas vezes objeto legítimo de representações sociais negativas, como pode ser observado nas considerações abaixo:

Fiz o vestibular da universidade e passei, e era a única opção de curso. Cursaria administração, devido a melhores condições de trabalho e salários melhores. (Estudante 29, Letras, 21 anos)

Faço por falta de opção. Faria outro curso e não tenho expectativas com esse. (Estudante 18, Ciências Biológicas, 21 anos)

As políticas de formação docente representam uma necessidade às demandas no processo de valorização da docência, já que a política representa um meio para a formação emancipadora e cidadã, logo esta não pode ser tratada como fantasia. Essa questão é grave porque uma formação “apolítica” pode comprometer uma prática docente mais crítica e transformadora.

Conforme aponta Guimarães-Iosif (2012, p. 50) a falta de politicidade por parte dos educadores “[...] compromete tanto a qualidade da educação como o projeto de construção da cidadania”. Partindo dessa concepção e dos resultados da pesquisa, o presente artigo questiona a limitação das discussões sobre os aspectos políticos da educação nos cursos de formação docente para a educação básica.

O texto está estruturado em três partes: a primeira, trata da importância das políticas de formação docente para a valorização da docência; a segunda parte aborda a questão da condução da política educacional no estado de Minas Gerais; e a terceira, analisa as representações sociais de estudantes das licenciaturas de Ciências Biológicas e Letras sobre as políticas de formação docente.

As políticas de formação docente: entre a fantasia e a necessidade de valorização profissional

Nas últimas três décadas, presenciamos um avanço considerável em termos de políticas voltadas para a formação docente no Brasil. Novas diretrizes foram instituídas e novos perfis docentes passaram a ser almejados pela sociedade e pelos formuladores de política. Todavia, os destinatários dessas políticas, ou seja, os estudantes dos cursos de licenciatura ainda aprendem muito pouco sobre política em seus cursos. O foco das licenciaturas ainda parece ser muito voltado para os conteúdos específicos a serem ministrados ou então para a psicologia ou didática. A formação histórica, econômica, social e política ainda requer maior cuidado e como esses conhecimentos são importantes para a construção da cidadania docente, é importante que essa situação seja repensada.

Freire e Shor (1987, p. 77) ressaltam que “[...] a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade”. E segundo Cunha (1975) o sentido da política educacional está em um conjunto de medidas tomadas e/ou formuladas pelos organismos políticos, que diz respeito ao ensino escolar ou não, que tem como objetivo a reprodução da força de trabalho à regulação dos requisitos educacionais e à disseminação da ideologia dominante.

Faz-se necessário destacar que toda intervenção política terá consequências diretas sobre os indivíduos sejam elas individuais ou coletivas. Dessa forma, a política se relaciona diretamente com a sociedade, sendo que as políticas públicas são instauradas como ação do Estado a partir de projetos e/ou programas que privilegiam determinado segmento da sociedade, pois elas são “[...] ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela”, como expõe Santos P. (2012, p. 5). Assim, as políticas públicas se encontram no jogo político entre o público e o privado carregadas de intencionalidades e para entendê-las com profundidade é necessário conhecer seus formuladores e o contexto em que foram elaboradas.

É importante entender que em relação à política por mais que determinadas ações possam parecer gratuitas ou desinteressadas não o são, ao contrário, estão sempre ligadas aos interesses dos formuladores das políticas públicas, podendo isso ocorrer em diversos campos, inclusive na educação, fato que pode ser observado na forma como as políticas educacionais, inclusive as de formação docente vêm sendo tratadas no Brasil.

Louzano et al. (2010) chamam a atenção para o fato de que alguns sistemas de ensino no mundo, como os da Finlândia e Cingapura, fazem o recrutamento de seus professores antes mesmos deles ingressarem em cursos de formação de professores, concentrando recursos para formar apenas os interessados em ocupar postos de trabalho. Já no Brasil, a legislação educacional prevê que só depois de cursarem programas de formação docente é que os futuros professores busquem uma colocação no mercado de trabalho.

No entanto, mesmo a legislação prevendo formação superior e aprovação em concurso público para os professores da educação básica, o Brasil é um país extenso e apresenta práticas diferenciadas (SCHEIBE, 2010), sem falar que a Lei 12.014/2009 (BRASIL, 2009) e a Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) alteraram o dispositivo legal presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996) nos seus artigos 61 e 62, que exigia formação em nível superior para os professores que atuam na educação básica, a partir desse momento apenas a formação em nível médio é suficiente para os profissionais que irão atuar nos anos iniciais da educação básica.

Segundo Oliveira (2013, p. 61) com as mudanças provocadas pelas referidas leis, passou a se admitir “[...] como norma uma condição que antes era exceção”, ou seja, apenas a formação em nível médio é suficiente para os profissionais que irão atuar nos anos iniciais da educação básica, uma das fases mais importantes da educação continuará recebendo profissionais com formação com menor nível de exigência de qualificação, o que acaba reforçando a ideia de formação normalista para atuação na educação infantil e contribuindo para o enfraquecimento dessa etapa como espaço da profissão docente.

Oliveira (2010) ressalta que o fato de não existir um Sistema Nacional de Educação no Brasil, pode ser uma das justificativas para atualmente a profissão docente se apresentar diferenciada e fragmentada, já que os Estados e municípios são considerados entes autônomos pela Constituição Federal de 1998, correspondendo cada um a um sistema de ensino, tem-se professores federais, estaduais e municipais, professores concursados e não concursados, professores que atuam no meio urbano e rural, professores que atuam na rede pública e particular e professores titulados e sem titulação, portanto esse contexto faz originar diversos planos de carreiras ou até mesmo ausência de planos, diferenças salariais, ampla jornada de trabalho: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior.

As políticas de formação e valorização docente têm privilegiado de forma limitada a dimensão cidadã e política dos profissionais da educação básica brasileira e tornado a política educacional de formação e valorização docente mais uma fantasia (ou algo ideal) do que uma realidade (algo concreto). O que se observa como resultado de tudo isso é o desinteresse cada vez mais crescente dos docentes em seguir a profissão, já que acabam percebendo a precarização e desvalorização da sua profissão ainda no período de formação inicial.

Descaminhos na condução da política educacional em Minas Gerais

Os participantes desta pesquisa representam os futuros professores da educação básica do Estado de Minas Gerais, Estado este que como os demais do Brasil sofrem com a presença das políticas educacionais de cunho neoliberal que acabam comprometendo a dimensão crítica da formação política e cidadã dos professores da educação básica.

Guimaraes-Iosif (2007, p. 121) ressalta que o professor da escola pública da educação básica é figura crucial para a promoção de uma educação emancipatória, sendo ao mesmo tempo “[...] capaz de fazer com que o aluno aprenda a ser autônomo e sujeito de sua própria história”. Para tanto é necessário que as políticas de formação docente privilegiem uma formação pautada na politicidade e cidadania, caso contrário, esse professor pode educar para a reprodução ao invés de emancipação.

Linhares e França Jr. (2013) fazem uma crítica à gestão do governo mineiro, principalmente no que se refere ao período de 2003 até 2014, período em que o Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) permaneceu no governo, tem-se aí dois governos do Senador Aécio Neves (2003 a 2006 e 2007 a 2010)² e parte da gestão de Antônio Augusto Junho Anastasia, à frente do mandato desde 2010 e permanecendo nele até 2014, quando o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Fernando Pimentel foi eleito governador de Minas Gerais.

Segundo os autores supracitados esse período representa “[...] um processo de flagrante declínio da educação pública em Minas Gerais, desde a implantação do tão acelerado ‘Choque de Gestão’, indo na contramão das propagandas que o governo faz de si mesmo para a população do Estado”. Os autores ainda afirmam que esse declínio tem sido observado pela comunidade escolar de Minas Gerais e vem paulatinamente provocando a perda da qualidade da educação, e comprometendo significativamente as condições de trabalho dos docentes da rede estadual.

Os fatores de precarização e os poucos incentivos financeiros destinados à profissão docente colaboram para que os estudantes do ensino médio não se interessem em se tornarem professores. Assim, o Brasil tem atraído indivíduos com baixo rendimento acadêmico para os cursos de formação de professores, como apontam Louzano et al. (2010), portanto deve-se pensar no impacto que essa situação da precarização docente pode promover sob a educação básica brasileira, já que segundo Silva Filho et al. (2007) os estudantes têm apresentado déficits cada vez mais profundos no que tange à leitura, escrita, conhecimentos gerais e tecnológicos, conhecimentos referentes às disciplinas estudadas na educação básica como matemática, biologia, história, geografia, sociologia e filosofia, entre outras.

² O segundo governo de Aécio Neves não foi completado pelo mesmo, tendo em vista sua renúncia em março em 2010, para concorrer ao Senado da República. Em seu lugar, assumiu seu vice, Antônio Augusto Junho Anastasia.

O movimento sindical tem conferido duras críticas ao governo mineiro, bem como à ausência de políticas educacionais que busquem a valorização da profissão docente, e por consequência melhores condições de trabalho para os professores. Oliveira (2013, p. 52) aponta três elementos necessários para se reverter parte desse quadro, pelo menos no que diz respeito a atuação docente: “[...] 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada.” Estes elementos citados pela autora correspondem aos que o movimento sindical citam como pouco presentes na profissão docente.

O Movimento Educação que Queremos, em 2009, a partir de dados oficiais demonstrou os desníveis da implantação do modelo de focalização, em que a prioridade adotada a partir do governo Aécio Neves passa a ser a adoção das políticas chamadas escolas-referência. Esse modelo político educacional é perverso, pois acaba aprofundando as desigualdades regionais, há uma inversão de prioridades, na medida em que uma minoria de escolas é privilegiada em detrimento à maioria, cria-se, portanto, as chamadas ilhas de excelência.

Observa-se, que a identidade do profissional docente no Estado é fragmentada, já que é possível encontrar quatro tipos de professores atuando na educação básica: o professor efetivo, efetivado, probatório e o designado. Dessa forma, é importante a construção de políticas educacionais que promovam a formação inicial e/ou continuada desses profissionais, e que realmente criem uma identidade para o professor da educação básica, pois como foi apontado no Fórum em Defesa dos Serviços e Servidores Públicos de Minas Gerais (2013) os profissionais da educação têm enfrentado uma situação profissional deficitária, já que o ‘choque de gestão’ de Minas acabou retirando direitos históricos dos servidores, tais como o fim dos quinquênios para quem ingressou no serviço público a partir de 2003 e redução dos quinquênios para quem ingressou antes dessa data; fim de políticas salariais conquistadas em governos anteriores; fim do apostilamento; quebra estabilidade do servidor por insuficiência de desempenho, por meio de avaliação com critérios subjetivos e punitivos, entre outros.

Além de tudo isso, não se pode esquecer que Minas Gerais não implementou o piso salarial nacional e os planos de carreira dos profissionais das redes estadual e municipais encontram-se defasados e grande parte dos profissionais em exercício estão sob o regime de contrato temporário, como afirmam Linhares e França Jr. (2013). Este é o contexto profissional em que os docentes estão inseridos, fica evidente que ele não é nem um pouco atrativo aos jovens egressos do ensino médio que desejam se formar e ter uma profissão digna, com boa remuneração, reconhecimento social. Logo, a qualidade da educação básica fica cada vez mais comprometida, bem como a emancipação e cidadania docente.

A formação de professores para a educação básica deve partir de seu campo de prática e agregar a ele conhecimentos que vão além do pedagógico, que partam do princípio da educação cidadã, que tenham um caráter mais humano, social e político, pois, como ressalta Gatti (2010) o trabalho docente deve ter fundamentos e mediações considerados valorosos, por se tratar de formação voltada ao trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Os educadores precisam ter uma formação baseada em uma bagagem cognoscitiva, repleta de conhecimentos, saberes e habilidades, pois como destaca Brzezinski (2007, p. 232) “[...] a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão do trabalho em equipe” representam conhecimentos, saberes e habilidades que resultam em uma

nova maneira de entender a educação, expressa por Boaventura Santos (1996, p. 17) como “[...] educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do passado”, o que acaba representando o conhecimento para a emancipação, representada pela pedagogia da autonomia defendida por Freire (2011).

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Para realização do estudo, lançamos mão da abordagem qualitativa embasada no referencial teórico-metodológico da TRS, em seu enfoque estrutural, mais especificamente no que se relaciona à teoria do Núcleo Central (NC) de Moscovici (1978) e que foi compreendida como uma modalidade sociológica da Psicologia Social (FARR, 1998). Moscovici (2007, p. 181) entende por Representações Sociais “[...] um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum”.

Os possíveis elementos centrais e periféricos que configuram a representação social sobre políticas de formação docente foram levantados por meio da técnica de evocação livre, na qual foi usada a frase indutora “*O que vem em sua mente quando você pensa na expressão POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE?*”, sendo esta coletada na ordem natural de expressão.

A questão de livre associação foi analisada com a ajuda do *software* EVOC, o programa organiza as evocações de acordo com a ordem natural de aparecimento, as frequências e as médias de evocação, proporcionando conhecer os elementos estruturais das representações sociais. O *software* EVOC possibilita o cálculo das Ordens Médias de cada uma das palavras Evocadas (OME) diante do termo indutor apresentado. Em seguida, as palavras são agrupadas em categorias estabelecidas pelos caracteres comuns desses elementos e dos critérios orientados pela imersão da análise em questão (PAIXÃO, 2008).

Para a interpretação dos resultados o programa apresenta a composição de um quadro de quatro casas, cada quadrante tem informação para a representação do objeto de estudo, tanto da sua estrutura quanto do seu conteúdo. Oliveira et al. (2005) chamam a atenção para o fato de que o quadrante superior esquerdo representa as palavras que se destacam pela sua frequência alta e pela ordem de evocação mais próxima do 1. Em contraposição, no quadrante inferior direito, encontram-se as palavras com baixa frequência e ordem de evocação mais distante do 1, caracterizando a segunda periferia; no quadrante superior direito têm-se as palavras com alta frequência e ordem de evocação mais distante do 1, caracterizando a primeira periferia. E, finalmente, no quadrante inferior esquerdo encontram-se as palavras com baixa frequência e ordem de evocação mais próxima do 1, caracterizando a zona de contraste. Em outra etapa o EVOC reúne as palavras evocadas em categorias.

Discussão de resultados

Os sujeitos que participaram do estudo correspondem a um quantitativo de 39 estudantes, sendo 77,4% (N=30) pertencentes ao sexo feminino. A média de idade dos participantes da pesquisa é de 29 anos e quanto à etnia 51,3% (N=20)

participantes declararam ser pardos e 69,2% (N=27) pertencem a famílias com renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos.

Na tabela 1, a seguir, são apresentados os termos evocados pelos participantes do estudo no que se refere ao termo indutor *políticas de formação docente*. É possível verificar nesta tabela a ordem média de evocação de cada termo, assim como a frequência com que cada um foi evocado.

Tabela 1: Conteúdo e estrutura de Representação Social sobre **Políticas de Formação Docente** para estudantes de Letras e Biologia (N=39)

Palavras e termos evocados		$f \geq 7$	OM < 3,7
NC	Ensinar	7	3,000
	Fantasia	7	3,429
		$f \geq 7$	OM $\geq 3,7$
PP	Legislação	7	5,857
			OM < 3,7
		$5 \leq f < 6$	OM < 3,7
PD	Capacitação	5	3,200
	Formação	6	3,333
	Mudanças	5	3,400
	Prática	6	3,500
		$5 \leq f < 8$	OM $\geq 3,7$
PD	Necessidade	6	6,833

f = frequência OM = ordem média de evocação

Para os estudantes, os elementos que compõem o núcleo central da representação social de políticas de formação docente, mostrado na Tabela 1, são: *ensinar* e *fantasias*. Os estudantes ao relacionarem as políticas de formação docente com o ato de *ensinar* evidenciam que estas podem ajudá-los no processo de saber-ensinar e que segundo Freire (2011, p. 17) exige “responsabilidade ética” com os educandos, além do que, ainda segundo o autor, esta responsabilidade deve ser direcionada também aos que se acham em formação para poder exercer a docência. O autor supracitado expõe ainda que a ética que ele defende não é do mercado, voltada ao lucro, mas a “ética universal do ser humano”, aquela que condena entre outras coisas a exploração da força de trabalho, as injustiças sociais e as manifestações discriminatórias de qualquer raça, gênero ou classe e “[...] a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (FREIRE, 2011, p. 18).

Os estudantes apontaram ainda que apesar das políticas de formação docente serem importantes para o processo de saber-ensinar elas são também *fantasias*. O que acaba sendo incoerente, já que as políticas estão relacionadas ao ato de ensinar, e este não pode ser entendido como fantasioso, pois é por meio do processo de ensino-aprendizagem que serão formados os cidadãos brasileiros e estes poderão intervir no mundo como afirma Freire (2011). Por outro lado, pode demonstrar como a discussão das políticas de formação pode estar ausente ou tratada de forma limitada durante o processo de formação. Ou pode apontar, ainda, para um certo descrédito dos estudantes em relação às políticas voltadas para a formação e prática dos professores da educação básica no Brasil, como aponta Machado (2014).

Portanto, faz-se necessário questionar: Por que os cursos de formação docente não têm oferecido a seus alunos mais discussões sobre os aspectos políticos da educação? Já que é por meio da dimensão política que serão formados cidadãos emancipados, engajados com as causas sociais locais e globais. Mas o que é ser “cidadão emancipado”? Segundo Demo (2000) o cidadão emancipado é aquele que

sabe reivindicar seus direitos e não simplesmente clamar por assistência, e apenas o cidadão emancipado tem condições de fazer isso, pois ele tem a capacidade de perceber que o mercado sobrepõe aos direitos, mas não aceita essa situação. O autor ainda aponta que a melhor forma de reivindicar os direitos é por meio da organização coletiva e não apenas fazendo denúncias ou reclamações.

Logo, educar para a emancipação e cidadania global é fazer com que os estudantes, cidadãos e a própria comunidade passem a entender os organismos internacionais e os sistemas que se relacionam e interagem diariamente em suas vidas, como aponta Shultz (2012). A autora ressalta ainda, que essa educação leva o cidadão a “[...] aprender para conceituar, problematizar e promulgar engajamentos democráticos em diversas escalas, assim como distribuições de justiça social” (SHULTZ, 2012, p. 38), ou seja, leva à formação de um cidadão preocupado com as causas sociais local e global, e que tem consciência política.

Na periferia próxima do núcleo central, onde se localizam os elementos mais flexíveis, está o vocábulo *legislação*, seguido dos termos *capacitação*, *formação*, *mudanças* e *prática*, esses lexemas ocupam lugares intermediários desta representação.

A palavra *legislação* aparece na periferia próxima e faz sentido no contexto pesquisado, já que as políticas de formação docente são instituídas pela legislação educacional. Podem-se citar como elementos centrais da legislação e da política educacional brasileira a Constituição Federal de 1988 (BRASIL/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A primeira é a política instituinte por excelência no que se refere ao Estado brasileiro, enquanto a segunda é a principal política regulatória educacional.

Os estudantes também apontaram as políticas de formação docente como um instrumento de *capacitação* e formação profissional e que poderão promover *mudanças* na *prática* docente. E ensinar é isso: capacitar-se constantemente para que ocorram *mudanças* na prática do professor, na intenção de que o objetivo de se atingir uma educação emancipatória seja alcançado. Para tanto a universidade, juntamente com a escola de educação básica precisam trocar informações e buscar experiências mais significativas que ajudem na construção de uma educação com qualidade como aponta Silva (2012, p. 210). Dessa forma, os currículos dos cursos de formação devem ser analisados para poder entender se as políticas de formação docente têm impactado de modo significativo esses currículos, especialmente em Minas Gerais, já que a pesquisa foi realizada neste estado.

Gatti (2011) chama atenção para o fato de que há tempos os currículos dos cursos de licenciaturas em todo país vem sendo posto em discussão, pois diversos estudos já apontavam falhas na realização dos objetivos formativos a eles atribuídos. E capacitar não pode ser um termo compreendido apenas em relação ao conhecimento pedagógico, as universidades devem ter a preocupação de capacitarem de forma política os estudantes dos cursos de licenciaturas, devido a importância da docência para o desenvolvimento humano e social de uma nação.

A autora supracitada ressalta ainda que não é apenas a capacitação do professor que oferecerá bases para uma educação de qualidade, o professor não pode ser o único responsável pelo atual desempenho das redes de ensino. Há uma diversidade de fatores que o promovem, como por exemplo, as políticas educacionais em vigor, o financiamento da educação básica, entre outros.

Na periferia distante o único elemento que surgiu foi o lexema *necessidade*. O que de certa forma parece contraditório, visto que os estudantes definiram as políticas de formação docente como sendo fantasiosas, e mesmo assim

elas representam uma *necessidade*? Sim, pelo simples fato dos participantes da pesquisa sofrerem diretamente os impactos das políticas educacionais durante sua formação e por toda a vida profissional, daí a necessidade de se criar políticas de formação docente que ajudem na promoção da valorização das licenciaturas e do profissional docente.

Os participantes da pesquisa demonstraram dificuldades para se expressarem sobre o termo indutor políticas de formação docente. Algo preocupante, já que a educação é política como apontam Freire e Shor (1987). Este fato coloca em evidência a fragilidade da formação política dos professores de educação básica no Brasil, elemento que limita a organização coletiva da classe e contribui de modo singular para a precarização da formação e da prática docente no país (GUIMARAES-IOSIF, 2012). Além do mais, se os docentes não percebem que estão sendo oprimidos pelas relações capitalistas, estes acabam perdendo a oportunidade de exigir o respeito profissional e, por consequência, melhores condições de trabalho e salários, bem como melhorias para a qualidade de vida, fatores que vão acabar por impactar a qualidade da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada um dos pilares da formação pautada nas dimensões crítica e emancipatória, a política, especialmente, no que se refere às políticas de formação necessita fazer parte das discussões nos cursos de licenciaturas e em todos os espaços educacionais em todos os níveis de ensino, só assim os profissionais da educação conseguirão melhores condições de trabalho, cidadania e emancipação docente, além claro de uma educação com maior qualidade.

As licenciaturas devem fazer uma revisão em seus currículos na tentativa de inserir de modo sério o estudo de termos como política e cidadania em seus projetos pedagógicos, só assim teremos a formação de profissionais da educação engajados nas causas sociais, locais e globais.

Por se tratar de um estudo de caso, reconhece-se a limitação da pesquisa e ressalta-se que os dados aqui discutidos não podem ser generalizados. Entretanto, foi possível observar que em um Estado em que os docentes têm seus direitos trabalhistas e sua cidadania preservados de forma limitada a política de formação docente, como qualquer outra política educacional, trata-se de uma *fantasia* e mais do que nunca representa uma *necessidade*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96**, Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jan. 2015.

_____. **Lei 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>.

Acesso em 21 jan. 2015.

_____. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 0 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 21 jan. 2015.

_____. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 32/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, 2001.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: e tensão entre instituído e instituinte. **RBPAAE**, Recife, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

DEMO, P. **Educação pelo avesso**: assistência com direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna**. Trad. P. A. Guareschi e P. V. Maya. Petrópolis: Vozes, 1998.

FÓRUM DE DEFESA DOS SERVIÇOS E SERVIDORES PÚBLICOS DE MINAS GERAIS. **Manifesto de criação**. Ouro Preto, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Cap. 4, p. 303-323.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **A qualidade da educação da escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

_____. Estado, Governança e Política Educacional: Por que os educadores precisam discutir essa relação?. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste**: políticas públicas e formação humana. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, p. 49-65, 2012.

LINHARES, C. B.; FRANÇA JR., A. O direito à educação na berlinda: Minas Gerais e os descaminhos na condução da política de educação. In: REIS, G.; OTONI, P. (Orgs.). **Desvendando Minas**: descaminhos do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Cedebras, 2013.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>

. Acesso 04 jan. 2015.

MACHADO, J. L. **A educação superior e as políticas de formação docente: representações sociais por estudantes de licenciaturas**. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2014.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOVIMENTO EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS. **Documento crítico ao Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais**. 2009.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.

OLIVEIRA, D. C. de; et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, p. 573-603. 2005.

PAIXÃO, D. L. L. **Direitos Humanos e Adolescência no Contexto de uma Sociedade Violenta: um estudo de Representações Sociais**. 2008. 340f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SHULTZ, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. Cap. 1, p. 25- 40.

SILVA, A. M. M. S. O lugar das licenciaturas na educação superior e a relação com a educação básica. In: CUNHA, C. da; S., J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs). **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília: Liber Livro, 2012. Cap. 3, p. 213-223.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROFISSIONAL NA UTILIZAÇÃO DE LABORATÓRIOS BÁSICOS

Marli Alves Flores Melo

Universidade Católica de Brasília

floresmelo@gmail.com

Célio Cunha

Universidade Católica de Brasília

célio.cunha@brturbo.com.br

Resumo

Apresentamos uma pesquisa realizada em escolas de ensino médio integrado e profissional. Objetivamos identificar como são desenvolvidas as práticas nos laboratórios básicos de biologia, de física, de matemática, de química instituídos pelo Ministério da Educação e implantados em escolas da Secretaria de Educação em um estado da federação brasileira na região norte. Participaram professores e alunos. Utilizamos questionários semiestruturados. Método análise de conteúdo. Verificamos uma visão diferenciada de todos os envolvidos quanto ao uso dos novos espaços; professores demonstraram ter dificuldades na aplicação de jogos e uso de instrumentos. Concluímos que as atividades propostas ainda não atendem às necessidades educacionais dos alunos para interpretar e construir conceitos científicos de maneira articulada, lógica e racional.

Palavras-Chave: Laboratórios Básicos, Ensino Médio e Profissional.

Introdução

Historicamente, no Brasil, são registrados alguns dos encaminhamentos das Políticas Educacionais de Governo Federal em que se incluíram a manutenção do alto conceito da educação profissional, científica e tecnológica. No contexto atual do plano de governo, foi apresentada uma proposta nessa área educacional e institucionalizada para promover de forma sistêmica o conceito formativo da atividade humana, estimular nos educandos os encaminhamentos da vida em sociedade com a entrada no campo de trabalho com a implantação e a implementação do ensino propedêutico, formação profissional, científica e tecnológica de qualidade e sem oposições às novas formas de se ministrarem os conhecimentos gerais e específicos.

Nessa perspectiva, destacamos o Programa Brasil Profissionalizado lançado pelo Decreto nº 6.302, de 12 de Dezembro de 2007, no Governo do Presidente Lula – Ministro da Educação Fernando Haddad – objetivando, por meio da assistência financeira por convênios e assistência técnica, atender e fornecer formação, capacitação, equipamentos, mobiliários dentro das normas técnicas-padrão do Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para todas as escolas conveniadas com o Programa e que oferecem ensino médio integrado (EMI) e as que funcionam na modalidade profissional técnicas (EPT); incentivar o retorno de jovens e adultos aos ambientes escolares; conjugar a elevação de escolaridade (EJA) à formação profissional técnica (PROEJA); contribuir para a melhoria dos indicadores sociais e educacionais, especialmente do IDEB e, em todo o país, fazer a articulação do ensino médio à educação profissional nas modalidades integrada, concomitante e subsequente.

Urge, então, a necessidade em melhorar as redes de ensino estaduais iniciando com a demanda do conjunto das infraestruturas existentes com a montagem de laboratórios de ensino nas vertentes básica e ou tecnológicas. Ressalta-se que no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2014), encontram-se organizadas em 11 eixos tecnológicos com 155 possibilidades de oferta nacional dos cursos técnicos de nível médio e organizados por suas características científicas e tecnológicas. Dentre estes, estão 31 laboratórios denominados de padrão por serem os mais solicitados com demandas de turmas e alunos, cujos espaços existentes nas escolas precisaram ser reformadas, ampliadas e atualizações dos itens de composição.

Face à expansão do Programa Brasil Profissionalizado, o Ministério da Educação (MEC) por Assistência Técnica¹ equipou as escolas que oferecem ensino médio integrado ao profissional, atendendo às declarações dos gestores estaduais, registradas por termos de compromisso, em que atestaram a veracidade das adequações dos ambientes e dos espaços para o recebimento dos itens e instrumentos de composição de laboratórios básicos como os de biologia, de física, de matemática e de química em atendimento as disciplinas curriculares do núcleo comum.

Para isso, a gestão federal de planejamento garantiu recursos financeiros provenientes de fundos públicos, com elo no marco regulatório na aplicação de origem privada, bem como promoveram articulações políticas realizadas em diferentes instâncias nos ministérios, secretarias extraordinárias e empresas estatais.

¹Nota: Assistência técnica tem como objetivo fornecer equipamentos, mobiliários, formação, capacitação, de acordo com normas técnicas-padrão do MEC/FNDE para as escolas já conveniadas.

Diante do exposto, propomos investigar em escolas de ensino médio integrado e profissional os efeitos dos ambientes estruturados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas junto aos alunos pelos professores que ministram aulas nas disciplinas de biologia, de física, de matemática e de química, sobretudo, verificar como se dão as aprendizagens teóricas pela experimentação.

A fim de identificar isso, supomos que as atividades propostas no âmbito de laboratórios pelos professores de biologia, de física, de matemática e de química, ainda não vêm cumprindo as funções pedagógicas desejáveis para as aprendizagens dos alunos. Pressupomos que tanto teoricamente como nas orientações práticas, faltam subsídios para o entendimento dos conceitos científicos que, ao contrário, têm suscitado questionamentos por parte dos alunos em relação à eficiência e a eficácia quanto ao uso dos espaços e dos itens de composição disponibilizados nos laboratórios.

Importa, então, indagar: num ambiente pedagogicamente constituído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas junto aos alunos que cursam o ensino médio integrado e profissional, esses, recebem orientações adequadas que os conduzam a interpretar métodos para construir modelos científicos de maneira articulada, lógica e racional em consonância com as teorias definidas nos currículos das disciplinas de biologia, de física, de matemática de química no contexto da proposta do ensino técnico e profissional?

Metodologia

Participaram deste estudo quarenta ($n=40$) sujeitos de pesquisa que estudam ou trabalham em quinze ($n=15$) das escolas investigadas de ensino médio integrado e profissional num estado da federação brasileira situado na região norte, assim definidos: (a) vinte ($n=20$) professores efetivos na rede pública de ensino e que ministram aulas de biologia ou de física ou de matemática ou de química e exercem o papel de mediadores das aprendizagens dos alunos nos respectivos laboratórios, assim sendo: cinco ($n=5$) de biologia, cinco ($n=5$) de física, cinco ($n=5$) de matemática e cinco ($n=5$) de química; b) vinte ($n=20$) alunos que cursam regularmente nas escolas investigadas pelo menos uma das séries do ensino médio integrado e profissional e concordaram em participar da pesquisa.

Para efeito de seleção das unidades escolares e concretização dessa pesquisa, consideramos que as mesmas participavam dos projetos apresentados pela Secretaria de Educação Estadual ao Ministério da Educação e aprovados como condição para o recebimento de laboratórios pelo Programa Brasil Profissionalizado.

Instrumento

A pesquisa foi realizada por meio de questionários semiestruturados. Os mesmos foram aplicados *on-line* pela plataforma *SurveyMonkey*, uma ferramenta que disponibiliza diferentes maneiras de se formular e organizar tipos de questões, além de disponibilizar recursos automáticos para se tabular e mensurar as postagens das respostas, principalmente por sua facilidade na utilização das redes de internet e de se alcançar em tempo real o maior número de respondentes.

Os protocolos de entrevista foram construídos pela pesquisadora com base em publicações que tratam da educação profissional, científica e tecnológica e da educação e das vertentes teóricas desenvolvidas nas disciplinas ensino médio de biologia, de física, de matemática e de química.

Algumas informações foram registradas *in loco* em visitas técnicas e observações diretas feitas por amostragem nos laboratórios supracitados nas escolas pesquisadas.

Procedimentos

Elaboramos o protocolo de entrevista para coletar as concepções dos atores envolvidos com a educação profissional e científica e tecnológica de maneira a obter informações qualitativas no que concerne a como se dão as aprendizagens nos laboratórios de ensino básico.

Preliminarmente, propomos um estudo piloto para serem identificadas as questões que poderiam necessitar de reformulações, no sentido de assegurar a compreensão pelos participantes do estudo.

Antes dos encaminhamentos dos questionários, realizamos contatos telefônicos com os gestores das escolas para solicitar apoio e ajuda no repasse dos links dos protocolos pelos endereços eletrônicos dos participantes da nossa pesquisa.

Para oficializar o aceite e dar início à investigação, enviamos uma carta-convite por e-mail aos possíveis entrevistados, informando-os das suas valiosas contribuições em responder os questionários encaminhados. Sinalizamos os links que foram organizados por respondentes e as explicações sobre a ferramenta a ser utilizada. Salientamos que as dúvidas quanto à aplicação e conteúdos dos questionários poderiam ser consultadas e dirimidas pela pesquisadora.

No processo de postagens *on-line* das respostas, os respondentes observaram e registraram informações detalhadas da realidade sobre o uso dos laboratórios de ensino pelas quais, levantamos a frequência por escola pesquisada e procedemos às análises dos dados.

Optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 1992) por ser um dos métodos mais difundidos em pesquisas e que incorpora um conjunto de técnicas facilitadoras para o estudo das comunicações entre os sujeitos, privilegiando as formas de linguagem oral e escrita, além de valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem.

As respostas coletadas estão dispostas com base nos cenários dos laboratórios de biologia, de física, de matemática e de química em três etapas, são elas: 1ª Etapa - montagem; 2ª etapa- itens de composição; 3ª etapa- desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A seguir, descrevemos os resultados dos dados com as respectivas análises e discussões.

1ª Etapa: Montagem dos laboratórios

Verificamos nas escolas pesquisadas (n=15) que os itens e os equipamentos que compõem os laboratórios solicitados pelos gestores escolares e professores estavam em sintonia com o plano que concerne às diretrizes e bases curriculares da educação profissional, científica e tecnológica estadual e ligadas às metas do Programa Brasil Profissionalizado aprovadas pela Coordenação Geral de Projetos Especiais da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

Obtivemos informações que nos ambientes e nos espaços destinados a implantação e implementação dos laboratórios básicos de ensino, foram realizados mapeamos dos seguintes aspectos: se os laboratórios comportam o número de alunos por espaço (n= 20), se atendem à demanda da escola; se nos planos de aula dos professores constam descrições minuciosas das aulas teóricas práticas para a realização de experimentações no âmbito desses laboratórios.

Na obtenção dos dados quantitativos dos espaços e das condições dos ambientes, percebemos haver a execução de algumas ações diretas do estado nas escolas vinculadas à Secretaria da Educação Estadual, como: participações dos gestores escolares e de professores em fóruns de discussões e debates junto a vários segmentos governamentais, não governamentais, da sociedade civil, do empresariado local, reuniões, com a comunidade, encontros realizados por meio de videoconferências promovidas pela coordenação de licitações do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE) para os devidos esclarecimentos da logística da entrega, da distribuição e das instalações e dos equipamentos, das formas de efetivação dos testes de aderência e comprovação da qualidade dos itens que compõem os laboratórios de ensino básico; das competências da coordenação do ensino profissional da Secretaria de Educação em parceria com os gestores das escolas da rede de ensino estadual, das atualizações dos cronogramas das reformas e ampliações, dos registros nas abas do sistema federal de monitoramento de obras (SIMEC).

Quanto à operacionalização, durante as visitas técnicas nas escolas (n=15) investigadas a funcionalidade dos laboratórios recomendados pelo programa, constatou-se: a existência de pelo menos um dos laboratórios básicos em pleno funcionamento em dez (n=10) escolas e com a recomendada para atender vinte (n=20) alunos por turma; seis (n=6) escolas dispõem de um técnico especializado para realizar a manutenção regularmente dos equipamentos dos laboratórios básicos no local; a maioria (n=20) dos professores e que ministram aulas nas disciplinas de biologia ou de física, ou de matemática e ou de química utilizam frequentemente os laboratórios de ensino para o desenvolvimento de atividades práticas em complementação às aulas teóricas; em três (n=3) escolas encontramos os laboratórios de matemática pouco equipados e com baixa capacidade para serem utilizados na resolução de problemas; em duas (n=2) escolas os laboratórios de física e química não estão sendo utilizados por falta de professores nessa área de atuação; em doze (n=12) escolas os laboratórios de biologia e química são os mais utilizados pelos professores para as aulas teóricas e experimentações.

2ª Etapa: Descrevemos nos quadros 1, 2 , 3, 4 e 5 abaixo os itens definidos para compor os laboratórios de biologia, de física, de matemática e de química. Para tal, buscamos informações junto aos coordenadores do ensino profissional e gestores escolares sobre as formas das indicações e das aquisições dos itens de composição dos laboratórios. Confirmamos que todos foram aprovados e comprados com base em consultas e pesquisas realizadas junto aos professores das disciplinas dos laboratórios correspondentes nas escolas contempladas, alguns docentes dos Institutos Federais e de Universidades Federais que desenvolvem projetos de pesquisas em laboratórios, representantes de diversas empresas brasileiras especializadas no ramo de pesquisas, produção e vendas de materiais didáticos.

Quadro 1

Itens e instrumentos de composição dos laboratórios de Biologia

Ar condicionado 22000 BTUS	Armário em MDF	Salinômetro
Bancadas modulares	Bico de Bunsen	Estufa incubadora
Cadeira estofada giratória para bancada	Cadeira para digitador	Fogareiro
Computador	Estufa de esterilização	Medidor de ph
Extintor de incêndio co2	Exaustor de ar	Projeter multimídia
Fonte de alimentação	Luz de emergência	Refrigerador duplex
Impressora multifuncional	Mesa para atividade	Tela para projeção multimídia
Mesa para impressora	Mesa para professor	Quadro magnético branco
Suporte de teto para TVLCDplasma 30" à 50"	Microscópio biológico trinocular com câmera de vídeo e monitor	Kit vidraria
Microscópio estereoscópico 40x	Balança eletrônica manual	Homogeneizador portátil e compacto
Microscópio biológico binocular	Dispositivos semi-automáticos para transferência de líquidos e soluções	Banho Maria
Suporte de teto universal para projetor multimídia	Barrilete	Dispositivos semi-automáticos para transferência de líquidos e soluções
Kit ferragens e manipulação	Bússola a óleo com mira	aparelho esterilização e secagem (estufa)
Balança eletrônica manual	Equipamento destinado à preparação de água destilada	WATER OD
Kit ferragens e manipulação	Garrafa de van dorn	Conjunto aquário terrário e minhocário
Equipamento destinado à preparação de cortes histológicos vegetais	Medidor de ph	Salinômetro
Estufa incubadora		
Kit reagente anilina verde, amarela, azul – ; azul de bromotimol hidroalcoólico, 100ml;	Fenolftaleína, solução hidroalcoólica, 100ml; indicador universal em solução, 100ml;	Papel indicador universal, escala 1-14, cartela com 100 tiras; fio de níquel-cromo, metro; lugol, solução, 100ml; peróxido de hidrogênio 10 volumes;

Fonte: MEC/SETEC. 2014.

Quadro 2

Itens e instrumentos de composição dos laboratórios de Física

Ar condicionado 22000 BTUs	Impressora laser
Armário em MDF	Luz de emergência
Cadeira estofada giratória para bancada	Mesa para atividade
Cadeira para digitador	Mesa para impressora
Computador	Mesa para professor
Bancada modulada em madeira	Projeter multimídia
Extintor tipo ABC	Quadro magnético branco
Fonte de alimentação	Scanner

Suporte de teto para TV LCD/Plasma 30" à 50"	Tela para projeção multimídia
TV 42"	Kit experimental produzido de UFSCAR

Fonte: MEC/SETEC.2014

Quadro 3

Itens e instrumentos de composição dos laboratórios de matemática

Conjunto de instrumentos para medição e construção em geometria	Círculo fracionado – (Aluno)
10 computadores	Círculo fracionado – (Professor)
Balança de Arquimedes	Conjunto de banners para matemática Ensino Médio
Conjunto de formas geométricas – aluno	Conjunto de cubos
Conjunto de formas geométricas – professor	Conjunto de engrenagens com contadores de voltas
Conjunto de sólidos geométricos	Conjunto para cálculo da área sobre uma curva
Conjunto de sólidos geométricos – planificação	Conjunto probabilidades
Conjunto para construir árvores de possibilidades	Conjunto produtos notáveis
Conversor binário	Kit “Multiuso” Completo para a Matemática e Estatística
Conversor Multibase	Kit para estudo de Balística
Data Show	Kit Teorema de Pitágoras – (Aluno)
Espelhos Angulares	Kit Teorema de Pitágoras – (Professor)
Nível com escala	Plano para construção de elipses
O Ciclo Trigonométrico	Projektor de segmento
Paquímetro do professor	Quadro de aço formato A-1
Pêndulo	Quadro interativo
Plano inclinado para estudo de lançamento de projeteis	Recipiente elíptico
Relações métricas do triângulo retângulo – (Aluno)	Relações métricas do triângulo retângulo – (Professor)
Sólidos de revolução	Torre de Hanói
Talha de Arquimedes	

Fonte: MEC/SETEC. 2014

Foram, ainda, sugeridos aos gestores escolares e aos professores dos laboratórios consultar alguns sites de softwares específicos de matemática de domínio público para procederem às instalações nos respectivos computadores dos laboratórios de matemática.

São eles:

Quadro 4

Softwares

Softwares	Sites disponíveis
Geogebra	Geogebra é um programa gratuito, disponível em http://www.geogebra.at/
Graphmatica	Graphmatica, versão avaliativa, totalmente funcional, disponível em: http://www107.pair.com/cammssoft/graphmatica.htm
Máxima	Máxima é um programa gratuito, disponível em: http://prdownloads.sourceforge.net/maxima/maxima-5.9.3.99rc3.exe?download
Poli	Poli, versão totalmente funcional, disponível para avaliação em:

Régua e Compasso	http://www.peda.com/poly Régua e Compasso é um programa gratuito, disponível em: http://www.khemis.hpg.ig.com.br/car/ .
Trigonométrico	Trigonométrico é um programa gratuito, disponível em: http://www.apm.pt/apm
Wingeon	Wingeon, é um programa gratuito, disponível em: http://math.exeter.edu/rparris/winggeom.htm
Winma	Gratuito, Winmat, disponível em: http://math.exeter.edu/rparris/winmat.html
Winplot	Winplot disponível gratuitamente em: http://math.exeter.edu/rparris/winplot.html .

Fonte: MEC/SETEC. 2014.

Quadro 5

Itens e instrumentos de composição dos laboratórios de Química

Ar condicionado	Armário em MDF	Fonte de alimentação
Balança analítica de precisão	Cadeira estofada giratória para bancada	Luz de emergência
Bico de Bunsen	Bomba de vácuo	Mesa para impressora
Cadeira para digitador	Capela de exaustão	Torneira elétrica
Chuveiro lava olhos	Computador	01 conduteste
Destilador de água	Estufa de esterilização	Fogareiro portátil
Exaustor de ar	Extintor tipo abc	01 redox-teste
Impressora multifuncional	Mesa para atividade	Aparelho para esterilização e secagem
quadro magnético branco	Mesa para professor	Recipiente dessecador
Kit vidraria e correlatos	Kit dispositivo eletrolítico	Multímetro eletrônico digital
Aparelho para esterilização e secagem	Recipiente dessecador	Homogeneizador portátil e compacto
Kit equipamento de bancada, destinado à preparação de água destilada em bateladas e componentes acessórios elétricos	Modelos moleculares Condutivímetro de bolso	Tabela periódica Balança eletrônica Medidor de ph Bomba de vácuo e pressão
Kit ferragens e correlatos	12 estante p/12 tubos de ensaio (d=20mm); argola metálica com mufa para suporte universal (d=90mm); base de suporte universal, haste de 400mm; garra metálica sem mufa para bureta; mufa dupla com parafusos para fixação à haste do suporte universal; escova para tubos de ensaio; frasco plástico transparente mangueira látex (d=10mm) óculos de	espátula colher inox de 15cm de comprimento; trena metálica de 5m; tela metálica, com disco de cerâmica refratária, 125x125mm; luva elástica para procedimentos, par cônico, tampa com rosca 80ml; frasco plástico opaco para reagentes com conta-gotas, pipeta plástica tipo pasteur, avental impermeável;

	segurança com aletas laterais; 180x60mm; pisseta plástica, 250ml placa de toque, transparente, com 12 cavidades cada; rolha de borracha para tubo de ensaio (d=15mm), com furo para vareta de 7mm; rolha de borracha para tubo (d=13mm), com furo para vareta de 7mm; rolha de borracha para tubo (d=15mm), sem furo;	bandeja plástica, 450x310mm, e; rolha de borracha para balão de 150ml, com furo para vareta de 7mm de diâmetro; balde plástico translúcido, com alça, graduação em litros, capacidade 12 litros; barrilete cilíndrico em pvc.
Pipetador de líquidos e soluções	Copo de sedimentação	Lava olho de emergência
Kit acessórios laboratoriais	Pipetador compacto, 2 ml pinça de madeira para tubo de ensaio; etiquetas auto-adesiva 23x37mm, cartela com 300; 01 fita crepe, rolo com 19mm x 50m; papel cromatográfico, folha retangular, whatman número 1, papel filtro qualitativo, (d=90mm);	Cabo de kolle, com cabo isolado e fixador rosqueado para ponteira; barbante, algodão,; marcador para vidro vermelho; marcador para vidro azul; Acetato de chumbo II, acetato de sódio,
Kit reagentes	cloreto de amônio, 100g; cloreto de cálcio, 100g; cloreto de sódio, 100g; bicarbonato de sódio 100g; brometo de potássio, 30g; carbeto de cálcio, 100g; dicromato de potássio, 50g; ferrocianeto de potássio a 10%, 25ml; hipoclorito de sódio 10 %, 100ml; iodato de potássio, 30g; molibdato de amônio, 30g;	cloreto de cobalto ii, 30g; cloreto de estanho ii, 30g; cloreto de ferro iii, 100g; cloreto de mercúrio ii, 50g; cloreto de potássio, 50g; unidade 02 carbonato de cálcio, 50g; cromato de potássio, 30g; dicromato de amônio, 70g; ftalato ácido de potássio, 100g; ferricianeto de potássio, 20g iodeto de potássio, 100g nitrato de sódio, 100g;
Kit de soluções base para misturas tampão.	alumínio, lâmina cobre, lâmina enxofre, 50g; ferro, lâmina fio de níquel-cromo, metro; limalha de ferro, 100g; óxido de cálcio, 100g; óxido de cobre ii, 30g; óxido de ferro iii, 30g; Óxido de manganês iv, 70g; óxido de mercúrio ii, 70g;	iodo sublimado, 30g; magnésio raspa, 10g; lugol, solução, 100ml; zinco, lâmina papel alumínio, rolo pequeno, 30cm de largura x 7,5 metros de comprimento; unidade 01 hidróxido de amônio, 100ml; hidróxido de cálcio, 30 g; hidróxido de bário, 30g; hidróxido de sódio, 100g; hidróxido de potássio, 100 g; óxido de zinco, 50g; peróxido de hidrogênio a 6%, 100ml.
Kit de soluções base para misturas tampão.	alumínio, lâmina cobre, lâmina enxofre, 50g; ferro, lâmina fio de níquel-cromo, metro; óxido de manganês iv, 70g; óxido de mercúrio ii, 70g; óxido de zinco, 50g; 01 peróxido de hidrogênio a 6%, 100ml. óxido de cobre ii, 30g; óxido de ferro iii, 30g;	iodo sublimado, 30g; magnésio raspa, 10g; limalha de ferro, 100g; lugol, solução, 100ml; zinco, lâmina papel alumínio, rolo pequeno, 30cm de largura x 7,5 metros de comprimento; hidróxido de amônio, 100ml; hidróxido de cálcio, 30 g; hidróxido de bário, 30g; hidróxido de sódio, 100g; hidróxido de potássio, 100 g; óxido de cálcio, 100g;
Balança analítica de precisão 220	Frigobar	

Fonte. MEC/SETEC. 2014

3ª ETAPA: Práticas pedagógicas desenvolvidas nas concepções das teorias das disciplinas de biologia, de matemática e de química

Os alunos, a maioria dos entrevistados (n=20), declararam que nos ambientes dos laboratórios há o comprometimento da maioria dos professores em trabalhar as teorias relacionadas com as práticas pedagógicas. Em linhas gerais, resumiram que algumas das atividades propostas nos laboratórios e mediadas pelos professores contemplam suas expectativas, tais como: compartilham e encorajam a curiosidade de seus alunos; induzem a elaboração de hipóteses; tentam aplicar num nível mais alto de complexidade no uso dos equipamentos; buscam enriquecer o conhecimento com atividades diferenciadas; possibilitam que modifiquem os rumos de uma investigação, a fim de torná-la mais desafiadora; desafiam os alunos para que apresentem explicações e conexões; repassam informações completas acerca do uso dos equipamentos; motivam os alunos para que participem de atividades fora da escola assumindo alguma responsabilidade pela organização de tais atividades; estimulam os alunos para que realizem em casa, trabalhos de investigação com materiais e equipamentos do simples ao complexo. No entanto, na resolução de problemas específicos, percebem nos laboratórios de física e matemática que alguns dos instrumentos de apoio e jogos recomendados são pouco utilizados pelos professores.

Nesses encaminhamentos, situamos que, quando o aluno passa a fixar a relação tríplice entre o professor, o aluno e o saber, sugere-se um “contrato didático”, que pode ser identificado quando um conteúdo ou conhecimento, no caso área das exatas, é visado. Teoricamente, o que se define para um “contrato didático” é um conjunto de comportamentos provenientes do professor e esperado pelo aluno, e o conjunto de comportamentos do aluno, esperado pelo professor, ou seja, os participantes fazem parte daquilo que se encontra nas “cláusulas” estabelecidas em um contrato (Franchi, 2002; Pais, 2002; Silva, 2002).

Já a maioria dos professores entrevistados (n=10) informaram que estiveram diretamente envolvidos em todo o processo de montagem dos laboratórios básicos. Além disso, entendem que exercem o papel de mediadores das estratégias de ensino nestes ambientes.

Pelas circunstâncias, estes professores realmente exercem mais o papel fundamental de facilitadores da aprendizagem, pelo fato de estarem mais próximos do aluno e poderem organizar o ambiente pedagógico deste. Nesse sentido, Muniz (2001) afirma que o papel do mediador, especialmente do professor, é de ajudar o aprendiz a modelizar seus atos de aprendizagem. Para o autor, essa ajuda traduz-se em tornar o aprendiz consciente de seu próprio processo de aprendizagem.

Em relação a isso, buscamos em Vergnaud (1996), que ressalta a necessidade de intervenção do outro para que a aprendizagem de conteúdos escolares ocorra, a mediação faz-se necessária, tanto no processo de aprendizagem, quanto em todos os espaços da aprendizagem.

Por outro lado, parte dos professores entrevistados (n=6), revelaram ter dificuldades em aplicar os jogos existentes nos laboratórios de matemática ao reconhecerem a falta de conhecimento no uso desses instrumentos para vincular as aprendizagens da teoria com prática. Também colocaram que sentem insegurança em compartilhar com os alunos os jogos e ou os aparelhos por não dominarem as técnicas e as regras. Oito (n=8) professores acreditavam ser diretamente do Programa Brasil Profissionalizado no Ministério da Educação a competência para treinar ou oferecer cursos para desenvolvimento das práticas pedagógicas nos laboratórios recebidos por desconhecerem ser uma ação direta do estado promovida pela coordenação do

ensino técnico e profissional da Secretaria de Educação.

Identificou-se no grupo de professores entrevistados, sendo: quatro (n=4) nos laboratórios de biologia e cinco (n=5) de química terem conhecimentos superiores na aplicação de técnicas e uso dos instrumentos e aparelhos mais complexos; dois (n=2) nos laboratórios de física, apresentavam inovações com releituras no uso dos instrumentos e com criações próprias; dois (n=2) professores de matemática demonstraram domínio no uso de alguns jogos e na resolução de problemas com visão diferenciada e, junto aos alunos, valorizam o sentido da investigação na tônica de envolver um dos principais objetivos descritos nas teorias da Educação Matemática que é despertar nos educandos hábitos permanentes no fazer o uso do raciocínio e cultivar o sentido do desafio a problemas. (PAIS 2002).

Disso, percebe-se haver a compreensão da transposição didática, que, em conformidade com Pais (2002), pode ocorrer quando se constata que os alunos se comportam nos laboratórios de maneira diferenciada e com total liberdade, selecionam métodos de seu interesse que acabam gerando transformações em questões, cujas experimentações as soluções já eram conhecidas. Neste contexto, pode-se ainda analisar que isto corrobora com as literaturas nas áreas da Didática e da Educação Matemática (Franchi, 2002; Freitas, 2002; Muniz, 2001; Pais, 2001; Parra e Saiz, 1996).

Quase a totalidade dos professores entrevistados (n=18), declarou que necessitam urgentemente reciclar os conhecimentos teóricos e atualizar a metodologia de ensino por meio de cursos de capacitação e formação continuada na idéia de avanços nas formas de desenvolverem as melhor práticas pedagógicas nos laboratórios. Essa colocação é de alto interesse, pois pressupõem-se que as atividades propostas podem motivar os alunos a desenvolverem suas habilidades lógicas e possibilitar um maior desempenho que os capacitem a enfrentar muitos desafios inseridos no mundo contemporâneo

Concluimos que muitas das situações, que ocorrem no desenvolvimento das práticas pedagógicas pelos professores nos laboratórios de biologia, de física, de matemática e de química, todas requerem a utilização de estratégias comuns mais diversificadas e devem estar em consonância com os cursos técnicos ofertados nas escolas investigadas.

Temos ser essencial, o estabelecimento das concepções das teorias definidas nas referidas disciplinas aplicadas aos laboratórios de ensino conectadas com que se deseja para o aluno do ensino profissional nas aprendizagens. Para isso, a atuação dos professores de biologia, de física, de matemática e de química como mediadores dos saberes junto aos alunos, suscita estudos específicos para fomentar as vertentes teóricas do ensino médio integrado e profissional, assim como suas aplicações práticas.

Considerações finais

Mediante ao exposto, verificamos, nas escolas pesquisadas haver certo distanciamento das concepções teóricas dos professores de biologia, de física, de matemática e de química em relação às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nos laboratórios de básicos de ensino, bem como se extrapolam as ações estruturantes das diretrizes curriculares da educação profissional, científica e tecnológica nas formas de se estabelecerem as demandas e as ofertas dos cursos técnicos.

A reforma no ensino profissional por meio de investimentos em diversas áreas e ações propiciadas pelo Programa de expansão tecnológica também exige das instituições de ensino um modelo pedagógico atualizado e dinâmico.

Fomenta-se que o Programa Brasil Profissionalizado foi lançado com critérios capazes de garantir o sucesso por adesão aos projetos educacionais das escolas investigadas e corrobora com as metas de fortalecimento das aprendizagens de maneira didática propiciando ao educando do ensino técnico uma formação integral com qualidade.

Diante desse cenário, foram definidas algumas bases curriculares entre o ensino médio e o técnico cujo marco teórico fundamenta-se no desenvolvimento integral com abrangência entre teoria e prática, bem como obedece aos aspectos legais e políticos que contemplam a educação, o campo de trabalho, alguns focos sociais inseridos num currículo concebido por um conjunto de relações do sentido escolar às aprendizagens.

Para se garantir isso, nas escolas estaduais observou-se, pois, que os professores são fundamentais para retomarem as atividades práticas, por estas estarem sendo ministradas descontextualizadas e desvinculadas das ementas dos cursos profissionais. Ademais, não contemplam pontos importantes da didática, bem como o conhecimento epistemológico e a práxis pedagógica nos aperfeiçoamentos de forma individual ou coletiva por meio dos saberes adquiridos

Como implicações futuras, sinalizamos ser preciso estimular a criação de grupos de estudos com os atores envolvidos no ensino médio integrado profissional e se discutir coletivamente mudanças significativas na delimitação das abordagens teórica e prática no âmbito dos laboratórios básicos de ensino, as quais beneficiem as formas das aprendizagens dos alunos.

Tal fator se constituirá importante contribuição ao pensamento, abrindo possibilidades de conduzir os alunos a desenvolverem plenamente as estruturas de pensamentos, ainda que restritos, com subsídios para interpretar e construir suas contribuições para futuras demandas no campo de trabalho de maneira articulada, com lógica e racional.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação. Disponível em < [http/ www.mec.gov.br/setec/CNT](http://www.mec.gov.br/setec/CNT)>. Acessado em junho de 2014.
- BRASIL. **Laboratórios padrão**. Disponível em < [http/ www.mec.gov.br/brasilprofissionalizado/laboratórios](http://www.mec.gov.br/brasilprofissionalizado/laboratorios)>. Acessado em 10 julho de 2014
- BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**: uma construção coletiva. Versão para consulta pública à comunidade acadêmica. Disponível em < <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>>. Acessado em 21 de junho de. 2014
- BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. n. 249, 13 dez 2007. Seção 1, p. 4-5. Brasília, Distrito Federal.
- FRANCHI, A. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In MACHADO, S. D. (Org.). **Educação Matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- FREITAS, J. L. M. Situações didáticas. In MACHADO, S. D. A. (Org.). **Educação Matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- MUNIZ, C. A. **Educação e linguagem matemática**. Módulo I - PIE. Brasília: UNB, 2001...
- PAIS, L. C **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PAIS, L. C. Transposição didática. In MACHADO, S. D. (Org.). **Educação Matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- PARRA, C.; SAIZ. I. **Didática da Matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SILVA, B. A. Contrato didático. In MACHADO, S. D. A. (Org.). **Educação Matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- VERGNAUD, G. **A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos**. Revista do GEMPA, Porto Alegre, nº 4, p. 9-19, 1996.

CURRÍCULO INTEGRADO: PRÁTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA EDUCANDOS E DOCENTES

Nayara Cristina Carneiro de Araújo
nayaracristina@ufg.br
Doutoranda no PPGE - UERJ

RESUMO

A presente pesquisa faz uma análise da prática pedagógica que utiliza o currículo integrado no ensino fundamental através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos em escola municipal de Goiânia/GO. Os objetivos da pesquisa são identificar como o currículo integrado pode se apresentar enquanto um avanço no que tange ao currículo da Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que se apresenta um desafio para os docentes da modalidade de EJA. A observação do currículo integrado na prática documentada nos leva a compreender a sua importância, haja vista o fortalecimento da relação ensino-aprendizagem, abandonando a concepção de aluno receptor de informações.

Palavras-Chave: Currículo; Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

A grande maioria do público da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é trabalhador, tendo tido a sua trajetória no sistema educação formal interrompida por diversas motivações, entre eles a necessidade de entrar no mercado de trabalho de forma precoce. Dos jovens de 15 a 24 anos fora do mercado de trabalho, em 2011, apenas 26% dos homens e 30,4% das mulheres estavam na escola. Sobre os que estavam no mercado de trabalho e também estudando, a maioria se encontrava no mercado informal e procurava na escola uma certificação para alcançar melhorias no trabalho.

Frente a esse cenário, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia junto com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, extensão do Campi Goiânia/GO, concorreram ao Edital Proeja-FIC do Ministério da Educação em 2008, iniciando a oferta de qualificação profissional integrado à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escolas no município de Goiânia/GO. No PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -, o foco é unir a formação básica com o ensino profissionalizante para esse público, salientando que o educando da Educação de Jovens e

Adultos é um trabalhador que precisa elevar seu nível de escolaridade para conseguir melhores oportunidades no mercado.

Dessa forma, o Proeja-FIC contempla a integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores no ensino fundamental na EJA com uma qualificação profissional certificada. Para a construção de um currículo integrado, a Universidade Federal de Goiás se uniu às outras duas instituições, pois ainda que exista a garantia do acesso ao ensino básico, a garantia à aprendizagem e do acesso aos processos de produção de saberes necessita de transformações curriculares e pedagógicas. Nesse caminho, o currículo integrado é um avanço em uma nova concepção de educação, de prática pedagógica e de formação de professores para a transformação da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando que a educação pode ser uma forma de emancipação do homem em relação às amarras da sociedade capitalista e também uma forma de inserção no mercado de trabalho, Istvan Mészáros, em conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre (2004), proferiu ensaio intitulado “A educação para além do capital” no qual se direciona a alcançar as reformas educacionais pretendidas ao século XXI no intuito de romper com a interferência da lógica do capital, ou seja, da propriedade privada na educação. Estabelece, ainda, estratégias de transição para uma sociedade em que a educação reine sobre a propriedade.

O professor Mészáros propõe pensarmos qual seria o papel da educação na sociedade capitalista, fundada na propriedade. Assim, define que “o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais (...), mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (Mészáros, 2008, p.12).

Dessa forma, defende a importância de se qualificar para a vida, e não para o mercado de trabalho, tendo uma nova proposta de associação entre os indivíduos em defesa da igualdade substantiva – uma possibilidade a ser construída. No ensaio intitulado “A educação para além do capital”, não se referindo exclusivamente ao sistema educacional, mas à educação em seu sentido amplo e relacionado a constituição do ser humano, a capacidade de saber e conhecer, de ter ciência do que é real e da possibilidade de transformá-lo, infere importantes contribuições para a emancipação humana.

O trabalhador, por si só, no mundo do trabalho, não conquista sua consciência de classe e política, justamente pelo fato de ter sido privado desde o início dos meios que lhe permitiriam conquistá-la. Daí se dá o papel estratégico da escola, dos educadores e intelectuais, que são decisivos para a construção da consciência não alienada.

A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico) (Gadotti, 1984, p.54-55).

Por essa razão, a profissionalização integrada à educação básica não pode tratar meramente da recuperação de anos de escolaridade de trabalhadores jovens e adultos vítimas de processos de exclusão social, incluindo a exclusão escolar. Devemos salientar a complexidade de se capacitar para o mercado de trabalho uma pessoa que não recebeu a educação em tempo adequado às suas experiências de vida. Apesar das boas intenções deste programa, deve-se considerar ainda a universalização da educação pública de qualidade, pois o PROEJA pode seguir o caminho de um atalho para treinar a população marginalizada socioeconomicamente ao mercado de trabalho configurado por um capitalismo tardio e subalterno.

A grande parte do público alvo do Programa trabalha em uma jornada excessiva, nem sempre estimulante, numa mesma perspectiva dos que se encontram em situação de subemprego. Os que estão desempregados não vislumbram muitas perspectivas, deixando de elaborar projetos de vida, vendo na educação uma ponta de esperança. Percebe-se que o que realmente se pretende em uma educação, seja ela para crianças, jovens ou adultos, é a formação humana, no seu sentido lato, com o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente pela humanidade. Mais do que isso, ela deve estar integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

Gaudêncio Frigotto (1995) defende que é possível reunir educação e processo produtivo, vinculando-os de forma a valorizar o papel da escola. Neste sentido, aponta-se como referencial teórico fundamental para discutir a relação entre trabalho (profissionalização) e educação o que podemos compreender como uma relação dialética que ocorre no nosso cotidiano conosco mesmos, ou seja, a nossa formação como pessoas, que acontece diariamente a partir de nossas relações sociais, e a formação do mundo à nossa volta, em termos materiais, em uma relação de constantes diálogos e rupturas, tendo a escola o papel tanto de emancipação como de fornecimento de matéria-prima para que se supere essa condição.

Levando em consideração a relação trabalho-educação, a produção do conhecimento na perspectiva da relação dialética acima exposta nos apresenta que se por um lado a educação forma uma força de trabalho necessária para a sustentação do sistema capitalista, ela também fornece os meios necessários para a resistência ao que está posto. As propostas de Marx e Engels são objetivas e “se movem num horizonte bem concreto: criticar a atual instituição escolar e mudá-la” (Maspero, 1992, p.4).

METODOLOGIA

A presente pesquisa faz uma análise da prática pedagógica que utiliza o currículo integrado no ensino fundamental através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental, em escola municipal no município de Goiânia/GO. Como fontes, foram utilizados documentos selecionados nos quais constam a sistematização das atividades integradas realizadas durante o Programa com os educandos, assim como entrevistas realizadas com os sujeitos dessa prática pedagógica alternativa.

Os objetivos da pesquisa são identificar como o currículo integrado pode se apresentar enquanto um avanço no que tange ao currículo da Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que se apresenta um desafio para os docentes da modalidade de EJA. A observação da prática documentada do currículo integrado nos leva a compreender a sua importância, haja vista o fortalecimento da relação ensino-aprendizagem, abandonando a concepção de aluno receptor de informações. Os alunos relacionam o tema das atividades integradas com o seu cotidiano, o que leva a compreensão da importância da educação em suas vidas, estabelecendo relações de trabalho e ensino, prática e teoria, escola e comunidade.

A prática de um currículo integrado requer uma série de atenção às questões conceituais, operacionais e de recursos humanos. Conceituais, pois é preciso fazer uma seleção de conteúdos que parte de uma seleção cultural de temas fundamentais para a formação dos educandos. Ou seja, uma seleção ditada pela necessidade. Operacionais, pois é preciso reformular a prática pedagógica estabelecida tradicionalmente por apenas um professor e dar espaço à construção coletiva. Recursos humanos, pois não se necessita de um professor polivalente, mas de professores capazes de ceder espaço ao outro, propondo uma elaboração integrada das atividades em sala de aula.

Há ainda que se considerar, na prática do currículo integrado, o espaço físico, como resaltou a direção da Escola em que se realizou a pesquisa:

As escolas da rede municipal de Goiânia elas de uma forma geral ela apresenta uma estrutura física não muito positiva, não muito boa, tem escolas que são antigas e tudo mais, porém essa escola aqui mesmo com as limitações ainda é uma escola que tem um bom espaço físico, eu considero um espaço físico bom. Então eu acho que pra esse curso ela tem uma estrutura boa, nós temos um bom laboratório de informática, temos uma cozinha que não é muito grande, mas que dá pra desenvolver as aulas práticas, temos salas de aulas que são grandes. Eu considero que é bom, avalio de uma forma boa o espaço aqui (entrevista Direção, 2012).

Percebe-se que a prática pedagógica do currículo integrado tem se apresentado enquanto desafio e oportunidade, principalmente no que tange a formação de professores. Afinal, para cumprir as suas funções, a EJA deve considerar o contexto social no qual está inserida: um mercado de trabalho em que a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental aparece como uma verdadeira corrida contra o tempo de exclusão não mais tolerável, onde mais saberes aliados às habilidades profissionais são indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Com um intuito de observarmos na prática como pode ocorrer o currículo integrado, destaca-se as atividades integradas documentadas pela Coordenação Pedagógica da escola com os alunos do Proeja-FIC. As turmas tiveram uma formação do ensino básico integrada à formação profissional em Alimentação, com conclusão no ano de 2012. Tivemos acesso a esses documentos em outubro do ano referido, através de pesquisa do Centro Memória Viva da UFG.

Os alunos relacionam o tema das atividades integradas com o seu cotidiano, o que leva a compreensão da importância da educação em suas vidas, estabelecendo relações de trabalho e ensino, prática e teoria, escola e comunidade. A escola está organizada de forma diferente, pois passou a oferecer o ensino fundamental integrado, ou seja, junto com uma qualificação profissional. Entre a opinião dos educandos, relatam em sua maioria que estão gostando das aulas com essa nova organização, do currículo integrado, porque “os professores dão toda atenção que nós precisamos e nós debatemos muito nas aulas”, “porque agora temos

a oportunidade de concluirmos nossos estudos em menos tempo e ainda aprender uma profissão”, “porque as aulas são ótimas e claras para o nosso desenvolvimento, e através das aulas que aprendi muitas coisas importantes que antes de estudar não sabia da importância” e “porque essa nova organização está sempre motivada e nos motivando, está nos fortalecendo a cada dia”.

As atividades de integração e o planejamento das mesmas partem do pressuposto que a integração curricular é fundamental para o processo de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores. Uma das entrevistadas expõe que “agradeço por cada dia de nova geração de professores” e que “estou gostando da nova organização porque estou aprendendo os mesmos conteúdos que devia aprender com mais uma alternativa. O curso que é muito útil de todas as formas”. As aulas acontecem em dupla de professores na sala de aula, que revezam entre si com as disciplinas e turmas. Ao final do ano letivo, todos os professores trabalharam juntos, em duplas, e passaram por todas as turmas, pelo menos uma vez. A didática é marcada por aulas dialogadas, levantamento de perguntas e análise das respostas.

No eixo de ensino *Sujeito, natureza e conhecimento*; os professores trabalharam o uso de agrotóxicos nos alimentos, relacionando o assunto com as quantidades. A integração acontece entre Ciências Naturais e Ciências Exatas. Para tanto, é proposta a leitura de gráficos, tabelas e dados matemáticos que revelam a realidade do tema tratado. O objetivo de compreensão quanto ao uso de agrotóxicos, portanto, parte da interpretação dos dados matemáticos e das informações reveladas.

No mesmo eixo, o uso de agrotóxicos nos alimentos é também relacionado com o ensino de História, integrando Ciências Naturais e Ciências Humanas, sob o tema ‘Agrotóxico no Cerrado’. Na atividade, a compreensão dos efeitos do uso de agrotóxicos dá-se com os estudos e as interpretações das transformações do Cerrado, levando os educandos a conhecimentos dos conceitos de sustentabilidade e agronegócio.

O que nota-se, a partir da análise de o que acontece na Escola com a educação de jovens e adultos, é uma interdisciplinaridade, ou seja, uma comunicação entre as disciplinas; e não uma integração que busque a formação completa do educando dentro dos termos do currículo integrado. A integração acontece entre as disciplinas da educação básica que, no entanto, não é integrada com a formação profissional. Podemos destacar que existe a ocorrência da interdisciplinaridade, que

não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias

para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999, p. 89).

Japiassu (1976, p.74) complementa que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas”, ou seja, é uma forma de se trabalhar pedagogicamente, dentro da sala de aula, as disciplinas, mantendo um diálogo aberto e crescente entre os diversos conhecimentos circunscritos no âmbito escolar, permitindo uma educação que se relaciona de forma realista com o educando.

Sobre o trabalho de dois professores durante a aula, os educandos expõe que “é muito bom, um ajuda o outro”, “é bom porque tenho a atenção dos dois, mas para falar a verdade me cativa ainda mais a estudar porque em harmonia fica mais fácil aprender” e “acho bem interessante porque além de aprender sobre as duas matérias a aula fica bem melhor com os dois professores interagindo e ensinando”. Apesar dos inúmeros elogios quanto ao trabalho integrado, alguns alunos afirmam que “fica desorganizado”, “fica mais difícil eu compreender o conteúdo, fica mais confuso” e que “a gente distrai um pouco”.

As dificuldades relatadas pelos educandos estão em acordo com as dificuldades também dos docentes, afinal, o currículo integrado é um desafio para todos os sujeitos nesse processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, por se tratar de um Programa que foi construído em parceria com Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás, foi realizado um curso de formação aos docentes antes do início das aulas nas escolas que iniciariam turmas em 2012. Essa é o grande diferencial da construção do Programa no município de Goiânia/GO: a formação de professores para trabalhar com o currículo integrado, fazendo com que o conceito de integrado não seja absorvido pela interdisciplinaridade.

A pesquisa acompanhou o curso de formação. O início desse curso teve como referência Paulo Freire (1996) e a célebre afirmação de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Já no primeiro dia, foram expostos os desafios, como a evasão escolar e a dificuldade de diálogo entre os saberes dos educandos e os conteúdos escolares.

Nesse momento, vários docentes se posicionaram sobre a relação docente-educando, destacando a especificidade do educando da EJA. Destacou-se ser um grande desafio ser docente de uma turma de educação de jovens e adultos, não só pelas diferenças de idade, mas muito pela experiência de vida de cada educando. Muitos relataram que, sendo cada educando um ser dotado de experiências, é difícil para o docente estar em um local em que ele realmente será professor, ensinando e aprendendo em uma relação dialética. Foi destacada também a necessidade de sensibilidade por parte dos docentes.

Nesse curso de formação foram também trabalhados os desafios conceituais entre Proeja, Educação Básica e Educação Profissional. Apesar de ser um projeto ligado ao ensino profissional, a intenção é fazer um ensino diferente, sendo parte dos pilares também a educação básica. Para esses pilares sustentarem o projeto, a interação curricular deve ser o norte, trabalhando em equilíbrio para que os educandos possam de fato ter condição de entrar em uma escola de forma em que compreendam que ali construirão conhecimento para se transformarem.

O curso de formação evidenciou um ponto que merece destaque na história desse projeto em Goiânia/GO principalmente por essa ser uma das propostas mais interessantes do país, pois além de propiciar a formação profissional é pensada uma formação integral. A existência das funções do Supervisor (planejamento, formação, acompanhamento, avaliação), do orientador formador e do orientador escolar (formação, planejamento e avaliação) e do apoio administrativo, expondo as suas rotinas na escola, é fundamental para que não exista a proposta para que a EJA vire uma educação profissional, mas que os trabalhadores estudantes possam ter acesso a essa qualificação junto a uma formação básica a partir do ensino fundamental, ou seja, o que se espera nessas experiências é colocar lado a lado os professores da formação básica junto com os professores da área técnica.

Sobre a interdisciplinaridade e a integração, a professora de qualificação profissional da escola em que foi realizada a pesquisa do currículo integrado afirma que “todas as disciplinas que estão no Proeja estão envolvidas no eixo central, e para isso todos os professores tem que trabalhar pensando juntos, programando as aulas juntos” (entrevista Professora, 2012). A fala da professora está em acordo com a fala de um educando: “porque todos os professores debatem quase o mesmo assunto, é um debate bem legal”. Outro professor complementa que, para o sucesso do currículo integrado, “falta um pouco de estudo na parte dos professores, um pouco de aprimoramento, uma dedicação mais pedagógica” (entrevista Professor, 2012).

Apesar das dificuldades, o relato da Direção da Escola é fundamental para compreendermos o diferencial do currículo integrado.

Hoje a gente percebe que nesse curso a autoestima dos alunos é mais valorizada, ela é muito trabalhada, a vontade de fazer acontecer e explorar os conteúdos que antes eles não tinham vontade, e hoje há mais evidência nesse sentido. Eu acho que essa articulação com o ensino técnico ele é de fundamental importância, porque a gente percebe que há um interesse maior, até porque não evadem da sala de aula, todos os alunos que começaram estão concluindo, exceto 7% dos alunos, que é uma evasão muito pequena. Até por conta de um curso que tem uma regra que os alunos são matriculados e no

início do curso e tem que ir até o final. No decorrer do curso não é mais matriculado, não é como no EJA que o aluno é matriculado a todo tempo. Mas é difícil manter esses alunos, no curso que as pessoas só saem e não entram. A gente percebe que houve esse diferencial (entrevista Direção, 2012).

Para finalizar o curso de formação, foi reafirmado aos docentes de que o trabalho era novo, que estava sendo tudo construído dentro de uma estrutura para melhorar a EJA no contexto da rede municipal. Foi ressaltada ainda a necessidade de muita disposição dos envolvidos para um trabalho conjunto, pois os problemas surgiriam e as soluções também surgiriam baseadas na ação, no dia a dia, e no diálogo. Reafirmou-se que todos estavam presentes para criar condições, para ser criativos, colocando em ação o que se discute há décadas, como a fragmentação dos saberes. Esse público, trabalhadores estudantes, são sujeitos de experiências e com direito aos conhecimentos científicos, os quais precisam se unir aos saberes do trabalho e da cultura. Dessa forma, é uma proposta onde se fundam novos conhecimentos e sujeitos que podem interferir na realidade social com a compreensão de suas responsabilidades na construção de um novo tempo.

CONSIDERAÇÕES

A articulação entre a EJA e a Educação Profissional tornou-se um programa de governo mediante o decreto 5.478/2005 que previa a destinação de 10% das vagas oferecidas na rede federal de educação profissional para o ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos. Em 2006, foi revogado esse decreto e promulgado o Decreto 5.840 que ampliou a abrangência do programa para os sistemas de ensino estaduais e municipais, nos níveis fundamental e médio. Pensar a profissionalização integrada à educação de jovens e adultos alerta para a forma que o trabalho assume uma centralidade indispensável na vida das pessoas, sendo um espaço de disputa onde as pessoas se afirmam ou se negam dentro de si mesmas, dotando de sentido ou não as suas vidas, se reconhecendo ou não em uma sociedade. O trabalho é um valor ético, no qual construímos uma identidade forte com laços que passam gerações.

A integração curricular realiza o encontro entre duas modalidades de ensino que foram mantidas afastadas ao longo das políticas educacionais no país, apesar de ambas possuírem em seus quadros trabalhadores que buscam inserção social mediante o ingresso na escola e no mercado de trabalho. A proposta de integração da Educação Profissional e a EJA

estabelece outro avanço ao buscar romper com a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, que destina aos mais pobres uma formação profissional aligeirada. Além da visão de que o ensino destinado aos trabalhadores tenha apenas o caráter de suplência. A ruptura com essas concepções cria a expectativa de construção de uma escolarização formal que tenha o trabalho como princípio educativo, buscando também os fundamentos da pesquisa durante o processo formativo dos estudantes-trabalhadores.

As discussões sobre currículo integrado, segundo Machado (2010), aproximam duas modalidades de ensino que historicamente estiveram suas políticas distanciadas. Segundo a autora, o distanciamento entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos é elemento fundamental para a “compreensão da contraditória trajetória dessas modalidades que vivenciam, nos últimos anos, uma indução da política educacional, pela criação do PROEJA, que possibilita a oferta de educação integrada” (Machado, 2010, p.153).

A autora destaca que os debates em torno da educação integrada fomentou a construção de itinerário educativo para jovens e adultos na modalidade EJA que rompe com as noções utilitaristas do aprender a ler e escrever ou das concepções

de que os adultos e jovens, em defasagem de escolaridade, tem pressa para ter um certificado ou diploma, por isso o que se oferece a eles, em termos de escolarização, é proposto em tempo reduzido e com conteúdo menor do que é oferecido a crianças e a adolescentes (Machado, 2010, p. 156).

A instituição do PROEJA representa a defesa de uma educação integrada a sujeitos sociais que estão tanto a margem da sociedade quanto dos sistemas educacionais e produtivos e que explicitam as diversas formas de apartação da sociedade brasileira não se restringe apenas o acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Mas também as múltiplas formas de inclusão precária. Para esses educandos, o Programa é um passo na compreensão das suas necessidades e de sua importância no que tange ao desenvolvimento social de nosso país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACHADO, Maria Margarida. Educação Integrada e PROEJA: Diálogos possíveis. Revista Educação e Realidade. Faculdade de Educação da UFRGS. V. 35, nº 1, Ano 2010. Acesso em 15 de junho de 2013.

MASPERO, François. Marx e Engels. Textos sobre educação e ensino. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS ITENS DE HISTÓRIA E SEU ENSINO DO PRÉ- TESTE DA PROVA

Eixo temático: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

ARAUJO, Camylla Portela de.
camylla.araujo@inep.gov.br

HORA, Paola Matos da.
paola.hora@inep.gov.br

TOMAZ, Vanessa Cardoso.
vanessa.tomaz@inep.gov.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS ITENS DE HISTÓRIA E SEU ENSINO DO PRÉ-TESTE DA PROVA

Eixo temático: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

O trabalho trata da análise pedagógica dos itens de História e seu Ensino do pré-teste da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente (Prova Docente). Para que a prova pudesse se concretizar, vários estudos foram realizados. Uma das etapas desses estudos foi a aplicação de um pré-teste, no ano de 2012. Este teve o intuito de validar a Matriz de Referência da Prova Docente. Foram pré-testados 312 itens das dez áreas de conhecimento da Prova. A área de História e seu Ensino, objeto de investigação desse trabalho, foi composta por 30 itens. A elaboração dos itens teve como documento orientador a Matriz de Referência da Prova Docente. O perfil desejado privilegia a seleção do(a) candidato(a) que demonstre domínio dos conhecimentos e a fundamentação teórica da sua prática.

Palavras-chave: Prova Docente, História e seu ensino, análise pedagógica.

ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS ITENS DE HISTÓRIA DO PRÉ-TESTE DA PROVA

Eixo temático: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

Introdução

Este trabalho apresenta a análise pedagógica dos itens de História do pré-teste da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docenteⁱ. De acordo com a Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, em seu artigo 2º, inciso I, a Prova Docente se constitui de uma avaliação para “subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a admissão de docentes para a educação básica”. No que tange à necessidade de realização de concurso para ingresso na carreira docente da educação básica, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua estratégia 18.3 prevê a realização, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência do Plano, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para que a Prova Docente possa se concretizar como um concurso público para seleção de docentes da educação básica, uma série de estudos foi realizada. Uma das etapas desse estudo foi a aplicação de um pré-teste, no ano de 2012. Este teve o intuito de validar a Matriz de Referência da Prova Docente. Assim, foram pré-testados 312 itens das dez áreas de conhecimentoⁱⁱ que constituem a Matriz da Prova Docente que é destinada aos docentes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil e primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A área de História e seu Ensino, objeto de investigação desse trabalho, foi composta por 30 itens. A elaboração desses itens teve como documento orientador a Matriz de Referência. A matriz envolve dois eixos que articulam o objeto de conhecimento de Históriaⁱⁱⁱ a seis processos^{iv} relacionados ao perfil profissional docente. A composição do perfil envolve o agrupamento de processos, denominado de dimensões^v. O perfil desejado privilegia a seleção do(a) candidato(a) que demonstre domínio dos conhecimentos e a fundamentação teórica da sua prática.

Após a aplicação do pré-teste foi realizada uma análise pedagógica dos itens pelos integrantes da Comissão Assessora de Especialistas da Prova Docente^{vi} da área de História e seu Ensino e pela Equipe Técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Local e período de realização

O pré-teste da Prova Docente foi realizado em setembro de 2012 para possibilitar a validação da Matriz de Referência da Prova, a partir de parâmetros pedagógicos e psicométricos. Participaram 10.553 pessoas divididas em duas amostras: 8.536 professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e 2.017 estudantes do último ano de pedagogia de instituições de educação superior públicas e privadas. O pré-teste foi aplicado em 42 municípios de todas as regiões brasileiras e foi composto por 312 itens em dois subconjuntos de 156 itens, originando cadernos de prova com 36 itens.

Metodologia

Na metodologia deste trabalho foi utilizada a análise documental. Segundo Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados

qualitativos e pode ser utilizada para complementar informações obtidas por outras técnicas. Desta maneira, os dados estatísticos do desempenho dos candidatos do pré-teste da área de História e seu Ensino, fornecidos pela Fundação Cesgranrio, foram utilizados como ponto de partida da análise pedagógica.

Posteriormente os dados foram categorizados e interpretados, tendo em vista a perspectiva de análise de conteúdo. Para Bauer e Gaskell (2008), a análise de conteúdo permite construir indicadores, valores, opiniões, entre outros, e compará-los. As estatísticas dos itens à medida que foram categorizadas, tendo em vista o nível de dificuldade e os aspectos estruturais dos itens, possibilitaram uma melhor compreensão do que foi apontado pelo pré-teste na área de História e seu Ensino. Assim, a análise pedagógica dos itens, incluídos no pré-teste, pautada nas análises documental e de conteúdo é um subsídio importante na elaboração de itens para a Prova Docente.

Objetivos da pesquisa

Os resultados do pré-teste foram tratados como dados de pesquisa e isso possibilitou contribuições para melhorar a condução do processo de elaboração, revisão e validação de itens para a Prova. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi analisar o comportamento dos itens de História no pré-teste a partir das informações apresentadas pelos modelos da Teoria da Resposta ao Item (TRI)^{vii} e da Teoria Clássica dos Testes (TCT)^{viii}, contidas nas análises estatísticas realizadas pela Fundação Cesgranrio. Nesse sentido, a análise pedagógica buscou complementar os resultados da TRI e da TCT confirmando se os itens de História eram foram elaborados; se atenderam ao modelo proposto; se articularam o conhecimento pedagógico e a prática docente; se exigiam conhecimento específico de História. Além disso, foi identificado o nível de dificuldade de cada item e os problemas dos itens que não se ajustaram bem ao modelo da TRI proposto. A análise pedagógica também possibilitou identificar o formato de itens de História e seu Ensino que devem ser evitados. Desta forma, o objetivo geral do trabalho foi compreender os resultados apresentados no pré-teste e a qualidade dos itens que podem ser utilizados para a seleção de docentes para a educação básica.

Relato de experiência

No pré-teste foram incluídos 30 itens de História e seu Ensino conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 – Itens de História e seu Ensino incluídos no pré-teste da Prova Docente

Objeto de conhecimento	Processos					
	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
História e seu Ensino	06	0	08	08	08	30

Fonte: Inep (2012).

Não houve encomenda no Processo 2 (P2), pois apenas a área de Políticas Educacionais elaborou itens neste processo. O Processo 6 (P6) não foi inserido no pré-teste. Este trata da capacidade de comunicação por meio de textos escritos, sendo portanto avaliado através de itens discursivos, os quais não compuseram o pré-teste.

Tabela 2 – Controle da produção dos itens do pré-teste

Processos	Encomendados	Elaborados
1	6	7
3	8	4

4	8	17
5	8	2

Fonte: Inep (2012).

De acordo com os dados apresentados na tabela 1, a produção solicitada somente foi atendida para os Processos 1 e 4. Para o P1 “*A articulação de conhecimentos para compreensão de aspectos culturais, ambientais, políticos, econômicos, científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea*” 7 itens foram elaborados e para o P4 “*O desenvolvimento de metodologias e recursos pertinentes para alcançar os objetivos do trabalho pedagógico*” foram desenvolvidos 17 itens, mais do que o dobro do número de itens encomendado.

Quanto aos Processos 3 e 5 o número de itens solicitado não foi atendido. Para o P3 “*O planejamento do trabalho pedagógico para orientar os processos de construção de conhecimento*” foram elaborados apenas 4 itens e somente 2 itens para P5 “*A organização de procedimentos avaliativos que permitam reorientar a prática educacional*”.

Em relação aos itens elaborados nos diferentes processos, entende-se que eles atenderam as dimensões 1 e 3 e abrangeram conhecimentos da educação e da sociedade contemporânea bem como, saberes que envolvem a prática pedagógica.

Dos 30 itens do pré-teste alguns não se ajustaram ao modelo da TRI. No Processo 1 houve 01 item; Nos processos 3, 4 e 5, 11 itens não se ajustaram ao modelo da TRI, sendo 03 itens do Processo 3, 03 itens do Processo 4 e 05 do Processo 5. O P5 teve o maior percentual de itens que não se ajustaram à TRI, 50%.

Os itens de História foram analisados qualitativamente em termos pedagógicos, item a item a partir do conteúdo e da forma, conforme recomenda Rodrigues (2006). A análise teve como subsídio as informações fornecidas pela TRI e pela TCT. Foram demandadas várias ações aos integrantes da Comissão Assessora de Especialistas da Prova Docente da área de História e seu Ensino:

- Realizar nova leitura do item para analisar e especificar problemas na construção formal do item (contexto, enunciado, distratores e gabarito);
- Destacar na análise a articulação entre o conhecimento pedagógico e a prática docente e se exige conteúdo específico da área;
- Elaborar pareceres para cada item analisado, com o objetivo de compreender o comportamento do item no pré-teste;
- Identificar itens bem elaborados.

Para realizar a análise pedagógica dos itens foi criada uma escala com o grau de dificuldade dos itens com base nos resultados estatísticos apresentados pela Fundação Cesgranrio, mais especificamente a partir do valor do parâmetro b^{ix} (-3 a 3) da TRI. De acordo com Cançado (2013), quanto maior o valor de b , mais difícil é o item. A escala elaborada para organizar o grau de dificuldade dos itens adotou os mesmos valores do parâmetro b para classificar os itens como: fácil (1), fácil (2), difícil (1), difícil (2) e sem parâmetros. Os itens sem parâmetros não se ajustaram ao modelo da TRI, mesmo assim foram analisados pedagogicamente e apresentaram problemas na estrutura do item.

Os integrantes da Comissão Assessora receberam os itens organizados segundo o grau de dificuldade conforme apresentado no parâmetro b (-3 a 3) pela TRI. (Tabela 3).

Tabela 3 - Escala de grau de dificuldade do item – segundo o parâmetro b da TRI

Fácil (1)	< -2,00 a -1,00
-----------	-----------------

Fácil (2)	-0,99 a -0,01
Difícil (1)	0,01 a 0,99
Difícil (2)	1,00 a > 2,00
Sem parâmetros	-

Fonte: Inep (2013).

Foi entregue um tutorial básico^x para análise das estatísticas dos itens, segundo a TCT e a TRI e uma tabela com as principais observações a serem analisadas na estrutura formal do item (construção do contexto, do enunciado, plausibilidade dos distratores, coerência do gabarito, fatores de atração).

Análise Geral dos Itens de História e seu Ensino

Foram pré-testados cinco itens no intervalo com grau de dificuldade *fácil* 1^{xi}. Dois desses itens não exigiram conhecimento específico de História e seu Ensino (Bloco 14 questão 06; Bloco 20 questão 06) e três itens exigiram pouco conteúdo específico (Bloco 17 questão 05; Bloco 08 questão 07; Bloco 05 questão 02).

Quanto ao próximo intervalo com grau de dificuldade *fácil* 2^{xii}, foram identificados quatro itens. Dois itens apresentaram gabarito que retrata parcialmente o que foi solicitado no enunciado (Bloco 17 questão 07; Bloco 23 questão 05). Dois itens evidenciaram a dificuldade de leitura e interpretação dos candidatos (Bloco 08 questão 06; Bloco 23 questão 05). A maioria dos itens exigiu pouco conhecimento específico (Bloco 08 questão 06; Bloco 17 questão 07; Bloco 23 questão 05).

O primeiro intervalo do grau de dificuldade *difícil* 1^{xiii} teve quatro itens. A maioria dos itens exigiu pouco conhecimento específico (Bloco 05 questão 05; Bloco 20 questão 07; Bloco 01 questão 06).

Em relação ao intervalo do grau de dificuldade *difícil* 2^{xiv} foram compreendidos cinco itens. Alguns itens apresentaram mais de um gabarito (Bloco 23 questão 06; Bloco 14 questão 07). Ressalta-se que alguns itens exigiram conhecimento específico (Bloco 17 questão 08; Bloco 02 questão 06).

No que se refere aos itens sem parâmetros^{xv} foram pré-testados quatro itens. A maioria dos itens apresentou enunciado sem explicitar a situação-problema (Bloco 11 questão 07; Bloco 11 questão 04; Bloco 11 questão 05). Ainda em relação aos itens sem parâmetros houve oito itens que apresentaram 02 coeficientes bisseriais positivos^{xvi}, o que pode indicar a existência de duplo gabarito. Foi confirmada a existência de mais de um gabarito em três desses itens (Bloco 20 questão 05; Bloco 20 questão 05; Bloco 08 questão 08).

Resultados

Fáceis 1

No que se refere aos itens categorizados como *fáceis* 1, no bloco 14, questão 06 observou-se que não há exigência de conhecimento específico, só é necessário identificar a informação que está explícita no texto. Há predominância de interpretação de texto.

No bloco 20, questão 06 é possível perceber que há oposição entre uma visão mais “tradicional” de outra mais “moderna” de ensino. A questão não exige conhecimento específico da área.

No bloco 17, questão 05 nota-se que há a exigência de poucos conhecimentos específicos da área. A questão requer apenas o conhecimento mínimo do que é uma fonte histórica, distinguindo História do cotidiano de documentos oficiais. Os respondentes que erraram o item parecem não ter conseguido fazer esta distinção. Não há dificuldade quanto à leitura.

No bloco 08, questão 07, o item exige algum conhecimento teórico dos pressupostos da disciplina no que se refere ao debate acerca da objetividade e subjetividade das fontes. A resposta incorreta que mais atraiu traz o senso comum sobre o tema, ou seja, de que certas fontes não podem ser consideradas documentos por serem subjetivas. É uma questão bastante conceitual, aparentemente mais difícil, que teve grande acerto.

No bloco 05, questão 07, o item exige algum conhecimento teórico sobre as concepções de memória e o significado do museu para o conhecimento histórico. Aqueles que erraram o item optaram por uma visão mais conservadora, em que seria possível uma reprodução fidedigna do passado em um museu. A opção D repete parcialmente o que está solicitado no comando, o que pode ser um fator de atração.

Fáceis 2

Quanto aos itens categorizados como *fáceis 2* percebe-se que no bloco 17, questão 07 o item apresenta um contexto duvidoso, que não explicita uma concepção de tempo e memória e tem pouca utilidade para a resolução do item, uma vez que o comando é longo e quase cria um novo contexto. A resposta correta é evidente na medida em que indica claramente a questão da passagem do tempo na atividade proposta. Assim, não parece avaliar de fato os conhecimentos pedagógicos relacionados à disciplina.

No bloco 08, questão 06, há a exigência de algum conhecimento sobre a História no que se refere ao período da ditadura militar, mas aqueles que erraram parecem ter feito uma leitura equivocada da charge, mostrando fragilidade como leitores.

No bloco 01, questão 05, o item tem opções de resposta pouco claras e um comando frágil, que não explicita efetivamente o que está sendo perguntado. No entanto, como a opção correta é um discurso muito conhecido e politicamente correto parece que atraiu os respondentes, uma vez, que todo o resto é bastante confuso. É um item complicado do ponto de vista da construção do texto e da situação-problema, embora tenha bom desempenho estatístico.

No bloco 23, questão 05, observa-se que para responder o item o participante deveria ter o mínimo conhecimento sobre o tema da diversidade e relações multiétnicas considerando sua historicidade. As respostas parecem evidenciar uma fragilidade dos respondentes enquanto leitores, uma vez que as respostas estavam presentes efetivamente no texto, mas optaram por respostas contraditórias. O item não apresenta problemas em sua construção.

Difíceis 1

Quanto aos itens categorizados como *difíceis 1* é possível analisar que no bloco 05, questão 05 o item exige algum conhecimento teórico dos pressupostos da disciplina com relação à questão do sentido da medição do tempo. Todos os distratores vão na direção de uma concepção mais tradicional de ensino. Nesse sentido, também pode ser fator relevante para a escolha da opção correta o domínio de um certo jargão do que se defende atualmente como proposta pedagógica adequada conforme os documentos oficiais.

No bloco 20, questão 07, o item exige algum conhecimento teórico dos pressupostos da disciplina com relação ao sentido da medição do tempo e dos calendários.

No bloco 01, questão 06, o item exige do candidato algum domínio da cronologia, mas se for um leitor atento é possível identificar alguns desses elementos no próprio texto do enunciado. Ou seja, aqueles que erraram o item, especialmente os que escolheram as alternativas B ou C parecem ter problemas com o domínio da cronologia, além de não terem feito uma leitura adequada do texto.

No bloco 05, questão 08, o item exige do candidato conhecimento do conceito de tempo e seus desdobramentos para refletir sobre um tempo da natureza e um tempo da sociedade, que, de algum modo, se relacionam. Pode ter havido alguma dificuldade de interpretação do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no enunciado, pois 35% dos respondentes escolheram a opção D defendendo uma separação total entre o tempo da natureza e da sociedade. Essa pode ter sido uma interpretação enviesada do texto.

Díficeis 2

Nos itens categorizados como *díficeis 2* é possível inferir que no bloco 11, questão 06, o texto do enunciado não traz dificuldade ao respondente nem são solicitados conhecimentos teóricos específicos da disciplina. Ele deve apenas escolher a opção que melhor retrata uma atividade que valorize a diversidade. A única possível é a A, as outras vão em outra direção. 61% dos respondentes ficaram entre C e D que fazem referência ao processo de homogeneização e aculturação, defendendo posturas pedagógicas e uma visão histórica bastante conservadora se levarmos em conta a produção historiográfica mais recente.

No bloco 23, questão 06, o item apresenta problemas de formulação que está induzindo a resposta B e fazendo-o situar-se como difícil. Não se deve usar a palavra influência no comando nem a palavra contribuições como elemento distrator da B. As influências se ligam às contribuições fazendo a opção B correta. No entanto, isto poderia gerar muitos problemas, uma vez que não se considera atualmente as culturas africanas como aquelas que influenciam, mas como as que fundam a cultura brasileira.

No bloco 17, questão 08, o item tem um texto de enunciado difícil e exige conhecimento teórico específico da disciplina e uma leitura cuidadosa. Precisa conhecer o conceito de fonte e o debate acerca da interpretação de documentos históricos levando em conta o contexto vivido no presente. Sugere-se a que o distrator D seja reescrito para ser menos atrativo e estar mais diretamente vinculado ao texto do enunciado.

No bloco 02, questão 06, há exigência de conhecimento específico sobre a História recente brasileira, especialmente, da ditadura militar. Isto torna o item mais difícil.

No bloco 14, questão 07, existe um problema com o gabarito, pois as alternativas C e D são respostas possíveis. Até mesmo a B não é impossível se não for retirada a palavra “cultura”. Em todos esses casos se faz referência a atividades que permitem explorar as particularidades culturais e identitárias.

Sem parâmetros

Os itens que não se ajustaram ao modelo da TRI foram considerados como itens com *problemas*. Esses itens obtiveram parâmetros A, B e C iguais a zero.

No bloco 11, questão 07, o item tem textos longos em todas as suas partes. O comando é pouco claro no que solicita como resposta, prejudicando bastante a escolha da opção correta. Tem uma abordagem genérica. O texto estímulo traz poucas informações que contribuem para a resolução do item. Por fim, a opção de resposta D é muito atrativa, pois mudando apenas o primeiro verbo ela pode ficar correta. Traz um discurso bastante comum.

No bloco 11, questão 04, o texto do enunciado tem um período muito longo e uma complexidade que parece dificultar a compreensão do ponto de vista expresso no texto. A

proposta do elaborador foi indicar como correta a opção que apontasse para a diversidade conforme o texto indica, mas candidatos com maior proficiência escolheram a opção D, que deve ser reformulada para evitar novos erros como esses. Entretanto, talvez fosse necessário também rever ou incluir mais algum trecho do texto de contexto para evitar uma interpretação dúbia.

No bloco 08, questão 05, o item parece adequado, exceto pela opção de resposta D que se torna atrativa, uma vez que a expressão “ouviram falar” não é suficiente para torná-la efetivamente errada. Precisa reescrever o distrator para que não induza a resposta. O item exige conhecimentos mínimos sobre o conceito de fonte histórica e as estratégias para serem trabalhados em sala de aula. Não possui dificuldade de leitura, apenas é necessário escolher uma atividade condizente com a proposta do enunciado.

No bloco 11, questão 05, o item tem um comando que não explicita uma pergunta, solicitando apenas que se diga o que é mais importante, que é um tanto genérico. O maior problema está na opção C, distrator que pode ser considerado correto se ignorada a palavra “incorporadas”. É muito parecido com a opção D.

Sem parâmetros - 2 coeficientes bisseriais

Esta categoria de itens com *problemas* apresentou dois coeficientes bisseriais.

No bloco 14, questão 05 o item possui um texto de nível de dificuldade mais elevado, tornando-se mais difícil a seleção da opção correta. Não há um conteúdo muito específico da disciplina que provoque maior dificuldade de resolução. É necessário rever os distratores C e D, que apesar de não estarem inadequados, provocaram um desequilíbrio. No caso da opção D, gerou muita atração, pois não parece ter sido feita uma leitura atenta para o que poderia significar “disciplinas escolares”.

No bloco 14, questão 08, o item parece ser mais difícil do que os mais proficientes candidatos, ou seja, é muito difícil para essa população. A opção correta exige muito conhecimento dos pressupostos teóricos do conhecimento histórico, sendo de difícil alcance para professores de pedagogia e não historiadores. Com isso, os candidatos, ao não compreenderem minimamente o que se quer com esse texto, começam a chutar conforme as ideias que lhe são mais conhecidas. O conhecimento necessário vai além do que está explícito no contexto para se chegar a uma resposta correta.

No bloco 17, questão 06, o item não apresenta situação-problema na sua construção e nos distratores. Ocorre que o item B foi bastante escolhido por candidatos com maior proficiência. No entanto, ele não está errado nem induz ao erro, ocorre que o distrator B é um senso comum que foi escolhido por muitos, mesmo os com maior proficiência. Uma solução seria trocar ou alterar esse distrator para evitar que isso ocorra. Por outro lado, do modo que está ele exclui com eficiência uma concepção equivocada e muito baseada no senso comum.

No bloco 02, questão 05, apesar de o texto do enunciado ser um bom contexto ficou inadequado para a definição da resposta correta, pois há poucos elementos para compreender o sentido de permanência e ruptura, além de não ficar clara a crítica à linearidade nesse trecho. Com isso, muitos optaram pela resposta A, que fazia referência à cronologia. Vale a pena tentar reformulá-lo mantendo o tema e o documento dos Parâmetros Curriculares.

No bloco 20, questão 05, o item tem um comando que não constrói uma pergunta com clareza, abrindo muitas possibilidades. O distrato C, apesar de incorreto, induz à resposta, pois é muito sutil o que o torna errado. Informa que os documentos retratam o que aconteceu na História. Isso não é correto, mas precisaria de uma outra formulação para que o erro ficasse mais evidente. Este item repete o tema, que está presente em outros já testados.

No bloco 20, questão 08, os distratores C e D são corretos, sendo necessário refazer um deles para que fique adequada. Além disso, o distrator B precisa ser mais adequado para que fique claro que não se trata de uma reivindicação dos civis, mas um ato do governo.

No bloco 05, questão 06, o item não apresenta problemas estruturais em sua formulação, mas a resposta correta é muito mais evidente que os distratores, prejudicando a discriminação do item. Uma pessoa de baixa ou alta proficiência indica a mesma resposta. A solução é tornar a resposta A mais próxima do padrão dos distratores, tornando-a mais difícil. Isso deve fazer com que o item se torne, no conjunto mais difícil, mas com possibilidade de discriminação. Trata-se de um item que só pode ser respondido por um candidato que tenha conhecimento específico de conceitos relacionados ao estudo do tempo histórico. Isso o torna bastante difícil.

No bloco 08, questão 08, o item poderia ser descartado, pois apresenta vários problemas. O enunciado faz referência ao que seria o “objetivo principal”, mas não há pista para se entender como definir o sentido de principal, pois dependendo da proposta tanto C como D podem ser o objetivo principal. Assim, o distrator C pode ser considerado correto e a opção correta D ainda tem o problema de fazer referência a um chavão muito comum nos discursos da disciplina. As opções A e B são muito pouco plausíveis.

Conclusão

A área de História e seu Ensino apresentou a tendência de exigir pouco conhecimento específico nos itens classificados como mais *fáceis*. Enquanto os itens classificados como mais *difíceis*, houve a tendência a exigir conhecimento específico. Nesta área de conhecimento

Para a elaboração de itens para a Prova Docente na área de História e seu Ensino, recomenda-se que os itens devem evitar a elaboração de gabarito que retrate parcialmente o que foi solicitado no enunciado. O gabarito deve ser claro, objetivo e sem interpretação dúbia. Os distratores devem apresentar coerência da estrutura e do tamanho, devem manter um grau de racionalidade com o enunciado. É importante também que todos os itens apresentem o enunciado com a situação-problema explícita.

Com base nas análises realizadas a partir do pré-teste são fornecidos subsídios importantes que contribuem para a seleção de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, na área de História e seu Ensino.

Referências

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R. & VALLE, R. C., 2000. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações**. Caxambu: Associação Brasileira de Estatística.

ARAUJO, E. A. C.; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORTOLOTTI, S. L. V. Teoria da Resposta ao Item. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. spe, Dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra, n. 120A.

BORGATTO, A. F., ANDRADE, D. F. (2012) Análise Clássica de Testes com diferentes graus de dificuldade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 23 (52), 146-156.

CANÇADO, R. et. al. Análise Pedagógica de Itens de Teste por Meio da Teoria de Resposta ao Item. ANAIS VII Reunião da ABAVE. **Avaliação e Currículo: um diálogo necessário**. Nº 1, Ano 2013. p. 93-108.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Coords.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.64-89.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório técnico para subsidiar decisões acerca do processo de desenvolvimento e implementação da Prova Nacional de concurso para ingresso na carreira docente (Prova Docente)**. Brasília, 2015.

_____. 2º Pré-teste de itens do Banco Nacional de Itens. **Relatório com as estatísticas e análise pedagógica dos itens**. Brasília, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

RODRIGUES, M. M. M. Proposta de análise de itens das provas do Saeb sob a perspectiva pedagógica e a psicométrica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

ⁱ Neste documento será denominada de Prova Docente.

ⁱⁱ Áreas de conhecimento da Prova Docente: i) Artes e seu Ensino; ii) Ciências da Natureza e seu Ensino; iii) Desenvolvimento e Aprendizagem; iv) Educação Física e seu Ensino; v) Geografia e seu Ensino; vi) História e seu Ensino; vii) Língua Portuguesa e seu Ensino; viii) Matemática e seu Ensino; ix) Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; x) Políticas Educacionais.

ⁱⁱⁱ Refere-se aos conteúdos de História organizados por tópicos que dão origem aos sub-tópicos.

^{iv} PROCESSO 1.(P1) A articulação de conhecimentos para compreensão de aspectos culturais, ambientais, políticos, econômicos, científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea.

PROCESSO 2.(P2) A promoção dos direitos humanos e educativos de todos, mediante ações de inclusão, valorização da diversidade e respeito à singularidade dos alunos no contexto da comunidade escolar.

PROCESSO 3.(P3) O planejamento do trabalho pedagógico para orientar os processos de construção de conhecimento.

PROCESSO 4. (P4) O desenvolvimento de metodologias e recursos pertinentes para alcançar os objetivos do trabalho pedagógico.

PROCESSO 5. (P5) A organização de procedimentos avaliativos que permitam reorientar a prática educacional.

PROCESSO 6. (P6) A comunicação com coerência e coesão por meio de textos escritos.

v Dimensão 1: articulação da educação e a sociedade contemporânea (p1 e p6)

Dimensão 2: promoção dos direitos educacionais (p2)

Dimensão 3: prática pedagógica (p3, p4, p5)

^{vi} A Comissão foi instituída por meio da Portaria Inep nº 338, de 9 de setembro de 2010, seguida da Portaria Inep nº 74, de 1º de abril de 2011 e da Portaria nº125, de 07 de maio de 2012.

^{vii} A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item. (ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R. & VALLE, R. C., 2000).

^{viii} A análise clássica dos itens de uma prova baseia-se em seus parâmetros descritivos, os quais auxiliam na interpretação da distribuição das respostas para cada alternativa. As propriedades psicométricas dos itens de uma prova correspondem aos seguintes parâmetros: índice de dificuldade (proporção de participantes que responderam ao item corretamente); índice de discriminação, que mede a capacidade do item de diferenciar os participantes de maior habilidade (27% dos respondentes com pontuações mais altas) daqueles de menor habilidade (27% dos respondentes com pontuações mais baixas), correspondendo à diferença entre a proporção de acertos do primeiro grupo e a do segundo grupo; e correlação bisserial entre a resposta numa dada categoria do item e a pontuação total na prova (BORGATO; ANDRADE, 2012).

^{ix} bi é o parâmetro de dificuldade (ou de posição) do item i, medido na mesma escala do traço latente (ARAUJO, Eutalia Aparecida Candido de; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vincenzi, 2009)

^x Apresenta as abreviações que aparecem na régua da TCT e as siglas dos parâmetros da TRI, com detalhamento dos aspectos principais.

^{xi} Os valores do parâmetro b variaram de -1,89 a -1,1.

xii Os valores do parâmetro b variaram de -0,75 a -0,14.

xiii Os valores do parâmetro b variaram de 0,16 a 0,88

xiv Os valores do parâmetro b variaram de 1,44 a 2,45

xv O valor do parâmetro b é 0

xvi O coeficiente bisserial é uma medida de associação entre o desempenho no item e o desempenho na prova – estima a correlação entre a variável de desempenho no teste e uma variável latente (não observável) com distribuição normal que, por hipótese, representa a habilidade que determina o acerto ou erro do item (BORGATTO; ANDRADE, 2012). A alternativa correspondente ao gabarito deve apresentar um bisserial positivo, neste caso houve 02 bisseriais positivos o que indica problemas no item.

ANÁLISE DE CONCURSOS PÚBLICOS PARA DOCENTES: ESTADO DA ARTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rayanne Ferreira Lopes
UnB

rayanne.lopes@hotmail.com

Shirleide Perreira da Silva Cruz
Faculdade de Educação/UnB

shirleidesc@gmail.com

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação/UnB

katiacurado@unb.br

GT 02. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar sob quais perspectivas os concursos públicos para docentes da Educação Básica vem sendo apresentados em teses e dissertações produzidas no período de 2006 à 2014. Os resultados mostram uma baixa incidência de trabalhos dentro da temática (1,96% do total de 357 trabalhos publicados no período), sendo que os estudos concentram-se em análises dos conteúdos inscritos nas provas e nos editais dos concursos públicos para docentes, tendo poucos trabalhos que contextualizem o modelo de seleção e suas implicações na carreira docente ou analisem o concurso público a partir da caracterização e percepção do professor ingressante.

Palavras-chaves: concurso público; profissionalidade polivalente; estado da arte.

ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS CONDIÇÕES E AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Rodrigo Roncato
Universidade Federal de Goiás – PPGE / REDECENTRO
rodrigoroncato@hotmail.com

GT 2 - Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

Resumo: Neste artigo apresentamos uma discussão referente ao trabalho docente. Assumimos, numa perspectiva materialista dialética e pela análise das referências sobre o tema, a proposta de entender como o projeto político e social fundado no ideário neoliberal, mediado pelas demandas de mercado, consegue manter a condição alienante do trabalho docente, tendo como meios para este processo a organização global das políticas educativas de formação e profissionalização docente. A partir de uma análise crítica e dialética sobre o objeto em tela – trabalho docente – este artigo visa contribuir para a valorização da práxis enquanto posicionamento político e ideológico contra hegemônico, para retirada do professor de seu estado de resignação, conduzindo-o para uma concepção emancipadora.

Palavras-chave: Trabalho docente. Profissionalização. Formação de professores.

Introdução

As contradições presentes no mundo do trabalho com certeza é um dos grandes desafios da humanidade. Sobretudo porque, devido a sua complexidade e sua capacidade de organização da vida humana, tem sido a causa da produção de uma série de conflitos sociais, políticos e ideológicos, que têm estado presentes ao longo do tempo histórico, refletindo exatamente aquilo que representa o próprio homem e suas contradições. Entendendo que é pelo trabalho que, dialeticamente, nos constituímos e objetivamos a nossa existência.

Se assim o é, significa que tais conflitos são gerados e produzidos pelo próprio homem nesta sociedade por meio das disputas referentes ao domínio do próprio trabalho, das forças produtivas e, conseqüentemente, de um grupo social sobre o outro. Em decorrência desta estrutura, este modo competitivo de gerir o trabalho têm sido determinante para aniquilar as possibilidades de materialização de sua forma mais humana, ou seja, como trabalho no seu sentido original, propriamente humano, dotado de sentido, com possibilidades de criação e emancipação (MARX, 2008).

Nessa perspectiva, ao pensar especificamente sobre o trabalho docente, propomos com este artigo compreender como o atual modelo de trabalho destitui o professor de sua capacidade criativa e crítica, para dar lugar a uma prática alienada, resultante da fragmentação do seu trabalho e da aniquilação de sua essência humana e formativa, que, por sua vez, segue

exatamente a um *modus operandi* (ANTUNES, 2005) previamente estabelecido pela ideologia dominante e pelo modo de produção vigente. Além disso, considerando a possibilidade de resistência pelo trabalho, nos interessa, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades de fortalecer e consolidar uma concepção de professor que tem como perspectiva a práxis enquanto compreensão de trabalho eminentemente humano.

Este texto, caracterizado como um ensaio, orientado por uma base epistemológica materialista dialética, e associado às pesquisas produzidas pela Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste (REDECENTRO)ⁱ, além representar um movimento teórico do autor para compreender o objeto – trabalho docente – e sua relação com a totalidade, justifica-se por entender como necessário contribuir com o fortalecimento do discurso contra hegemônico relacionado ao trabalho docente.

Assim, seguiremos nosso estudo a partir dos seguintes eixos: o trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista; contradições entre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente; e por fim, à guisa de conclusão, a práxis como materialização do trabalho docente.

O trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista

Como qualquer trabalho nesta sociedade, o trabalho docente, por sua condição histórica, assume características negativas por estar submetido à exploração (mais valia) e articulado à lógica da acumulação produtiva. Mesmo que suas finalidades sejam diferentes, ora como prestador de serviço público ou como autônomo e liberal na venda do seu serviço, suas condições são de produção e subsunção ao capital (KUENZER, 2011). Sua especificidade está apenas no fato de que o produto gerado não pode ser separado de seu produtor (professor), ou seja, este revela-se como imaterial.

Segundo Kuenzer (2011) essa não materialidade do trabalho do professor é a condição para uma ação de resistência na contramão do que lhe é imposto. Pois, de acordo com autora, tal característica “[...] limita, de certa maneira, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a ser indiretamente, por diferentes mediações que ‘convença’ o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração” (KUENZER, 2011, p. 678).

A possibilidade de resistência, portanto, existe e está articulada ao que caracteriza o trabalho do professor, ou seja, sua condição não material. Porém, hegemonicamente, o que temos acompanhado por meio da história e nos dias atuais, é uma estreita relação do trabalho

do professor, tanto no seu sentido ideológico quanto prático, com a produção de mercadorias em favor do desenvolvimento do capital. E, contraditoriamente, por serem trabalhadores de uma ação não material, porém não menos produtiva, têm suas subjetividades corrompidas, sua formação comprometida e suas condições de sofrimento no trabalho, de desistência e de adoecimento ampliadas (KUENZER, 2011).

Por essa razão, parece vir sendo fundamental a manutenção das ingerências de forças ideológicas e políticas no trabalho e na formação deste trabalhador, por meio da racionalização imposta pelo Estado capitalista, como forma de fortalecimento da ordem vigente (SILVA, 2011). Assim, submetido à lógica de exploração do trabalho, sua possibilidade de questionamento e sua condição de resistência tem se distanciado, uma vez que, tal como os demais trabalhadores atingidos pela crise e proletarizaçãoⁱⁱ do trabalho, também vende sua capacidade de produção em situações precárias para “objetivar um resultado com o qual, na maioria das vezes, não concordam. Ou seja, através de seu trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria” (KUENZER, 2011, p. 680).

Mas, demarcadamente, o modelo de trabalho com qual convivemos hoje ainda tem fortes relações com um ideário positivista, orientado pelos preceitos modernos e iluministas, e permanentemente aprimorado para atender a estrutura produtiva. No campo da educação e do trabalho docente este ideário pode ser reconhecido por meio das ações pragmáticas e da racionalização técnica, que, historicamente, tem sido fundamental para impor normas, estruturas e comportamentos às relações humanas e sociais (MAGALHÃES, 2014). Deste modo é possível reconhecer a origem da ênfase dada ao conhecimento prático no trabalho docente, com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento e aprimoramento técnico, atendendo as expectativas de um *modus operandi*, cada vez mais racionalizado e imbuído pela ideia da produção de competências (ANTUNES, 2005), característico do receituário imposto pela estrutura fabril e gerencialista que determina a organização da vida em sociedade.

As transformações de ordem social e políticas advindas da década de 1990 no Brasil é um marco histórico importante para compreendermos o atual modelo de trabalho que impera nas ações promovidas pelo professor. A partir daquele contexto uma nova organização econômica passa a ser implementada no país, baseado em princípios e leis orientadas pela ideologia neoliberal, com o objetivo de fortalecer ainda mais as forças produtivas que gerem o capital. Especialmente porque as políticas, desde então, se articularam com os interesses econômicos, adotando as políticas sociais instituídas pelos organismos internacionais, como bem trata autores como Gomide (2010), Shiroma e Evangelista (2008) e Torriglia (2005).

Para qualificar esta análise sobre as transformações no mundo do trabalho e suas relações com a educação e os interesses econômicos, Shiroma e Turmina (2011) dão destaque a sutileza ideológica muito bem projetada e presente na realidade, que tem conduzido a sociedade a um processo de formação e qualificação profissional com o propósito de construir um trabalhador de novo tipo. As autoras revelam a existência de uma concepção de trabalho hegemônica, aliada aos organismos internacionais, que tem como princípios as noções de eficiência, flexibilidade, funcionalidade, empreendedorismo e responsabilidade.

Na prática o que pôde ser acompanhado foi um processo bem articulado entre política, economia e educação, onde o trabalho docente, assim como o trabalho de modo geral, sofreu e ainda sofre com as condições de bastante intensificação e precarização, especialmente no que se refere às possibilidades de empregabilidade, baixos salários e desvalorização da carreira (OLIVEIRA, 2004).

Kuenzer (2011) nos chama a atenção sobre esta realidade destacando que tal condição presente no trabalho do professor, engendrada pelo modelo de acumulação flexívelⁱⁱⁱ, os levam na maioria das vezes a aceitar, de maneira resignada, as mais diversas dificuldades, muitas vezes inimagináveis, como forma de manutenção do emprego. E, como consequência desta concepção política, torna-se acentuada a ênfase sobre a valorização do desenvolvimento individual, do isolamento, da fragmentação do trabalho e da instrumentalização técnica com o foco no alcance de resultados. Tais desdobramentos, por sua vez, e de modo contraditório, são especificidades que tornam o trabalho docente pesado e intensificado, capaz de produzir no docente tamanho sofrimento que o leva à síndrome da desistência^{iv}.

Como forma de contornar esta possível desistência ao trabalho docente na atualidade, já que contraditoriamente e estruturalmente entende-se como necessário o aumento de professores para a elevação da qualidade educacional empresarial, alguns mecanismos de controle foram estabelecidos pelo campo político visando minimizar as crises no trabalho e os sinais de resistência por parte dos professores/trabalhadores, mas sem prever qualquer investimento nesta carreira do ponto de vista salarial, estrutural e social (OLIVEIRA, 2004).

Entre estes mecanismos, Shiroma e Schneider (2013) destacam a proposta de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) produzida pelos organismos internacionais nos últimos anos, em especial pelo Banco Mundial, a partir da noção de que os recursos voltados à educação, quando limitados, como é o caso da América Latina, exige da ação política uma melhor regulação para alcançar os resultados almejados. Entendida desta forma, a ADD é apresentada como mais um meio de racionalizar os custos com a educação, incluindo aqui baixo investimento com a formação de professores.

É engenhosa a forma como ideologicamente o capital converte o trabalho do professor para atender suas exigências. Além da ênfase dada ao saber prático na sua ação e no desempenho de sua função social, as ações voltadas à profissionalização desta prática se apresentam na verdade mais como uma desprofissionalização, capaz de destituir do professor sua competência intelectual e sua autonomia.

Contradições entre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente

Muito do que vimos falando sobre o trabalho docente está diretamente articulado com as questões em torno da formação e da profissionalização do professor. Por uma perspectiva dialética não há como deixar de relacionar e entender tais conceitos como parte de uma única estrutura. Afinal, as mesmas condições de trabalho e de profissionalização docente, são também as mesmas que engendram as condições de formação do professor.

No campo acadêmico e político há concordância por parte de diferentes autores (BRZEZINSKI, 2002; SOUZA; MAGALHÃES, 2011; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003) de que o professor e sua formação têm estado presente e em evidência nas últimas décadas. Acredita-se que isso se deve necessariamente as reformas políticas do final do século XX, materializada por meio de leis que passaram a direcionar a educação de um modo geral, fortemente articuladas com os objetivos propostos pelos organismos internacionais com vista a uma educação cujo critério de qualidade estão alicerçados no pragmatismo e no tecnicismo empresarial. E neste caso, ao falar dos marcos legais, é impossível não nos referirmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB), que emerge da tentativa de recolocar o país em uma nova estrutura de educação, necessariamente mais eficiente.

Ao instituir novas metas e estruturas para a formação superior, a LDB se apoia nos preceitos neoliberais. Por essa razão, segundo Cury (1997), acaba conduzindo a educação superior a aproximar-se da noção de produto, estabelecendo regras à universidade baseadas nos critérios de flexibilidade curricular e avaliação. Para a formação de professores soma-se a esta legislação, em momento posterior, as Resoluções 01/2002 e 01/2006 que tratam das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica e para a formação em pedagogia respectivamente, ambas reforçando a lógica de flexibilização curricular como estratégia para atendimento às necessidades e expectativas do mercado.

Estes marcos legais repercutem hoje diretamente no trabalho e na formação de professores. Foram responsáveis por legitimar uma concepção de formação fragmentada, aligeirada e subsumida aos interesses da iniciativa privada. Desde então, a formação de

professores toma novos rumos no país, influenciada pela ideia de profissionalização oriunda de um modelo globalizador e hegemônico de formação de professores (MAGALHÃES, 2014). Destaca-se neste caso a progressiva oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância para a formação docente, tendo como caminho prioritário as instituições de ensino privadas (PEREIRA; MINASI, 2014). Cursos estes que, em sua maioria, concordando com Magalhães (2014), são de duvidosa qualidade. Especialmente porque tende a corresponder diretamente a formação imediatista, prática e aligeirada. Como se a formação de professor fosse instrumental e sem qualquer especificidade epistemológica, política e conceitual que precisasse ser mais bem compreendida pelos próprios docentes em formação.

A formação universitária, portanto, assume amplamente, com todo o cuidado para não generalizar, a lógica da “Qualidade Total”, também representada pela ideia de “Qualidade Empresarial”. Que, segundo Brzezinski (1996, p. 111), fez tornar concreto o pensamento neoliberal, buscando “submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos”. Por essa razão, passa a ser amplamente e ideologicamente difundida a ideia da prática como componente exclusivo do trabalho docente. Repercutindo na valorização da ideia de que basta saber fazer, e culminando no que autores como Martins (2006) e Moraes (2009) vão denominar como descarte da teoria e recuo da teoria, respectivamente.

Por tudo que foi exposto enquanto dado histórico é que podemos compreender a origem do forte apelo à noção de competência^v associada à ideia de qualificação profissional de ordem gerencialista e empresarial, que toma a formação como algo adaptável e instrumentalizado. E por essa razão é que também vimos ganhar projeção as ideias e teorias orientadas pela “epistemologia da prática” (SCHÖN, 2000), baseadas na compreensão de que a formação e o trabalho dos professores são orientados basicamente por um conhecimento prático, construídos em situações concretas do cotidiano. Portanto, ideologicamente, reforçam a desvalorização da formação e do trabalho do professor, a partir da ideia de que tal prática social que não requer uma formação de profundidade teórica, sobretudo porque nesta lógica, o professor não é produtor de conhecimento, mas sim um reproduzidor de normas e conhecimentos de ordem prática e operacional (SILVA, 2011).

Pela análise que vimos fazendo compreendemos que, sob a luz do paradigma conservador e positivista, a formação docente tem estado hegemonicamente comprometida com os interesses da classe hegemônica e com uma educação eficiente e de qualidade, no seu sentido econômico e burocrático. Algo que, na visão dos reformistas e gerencialistas da educação, requer a figura de um professor como profissional capaz de dar respostas aos

problemas imediatos da escola, assumindo também, para além da sala de aula, funções de gestão e organização do tempo escolar (OLIVEIRA, 2004).

Foram estes encaminhamentos que conduziram a um processo de recrudescimento da ideia de profissionalização do trabalho docente, como mecanismo de cooptação da própria classe por meio de discursos que supostamente parecem colocar o professor em condições mais favoráveis (fetiche da profissionalização), mas, sobretudo, como forma de controle dos professores, ou seja, como meio para viabilizar o acesso ao conhecimento suficientemente necessário para atender aos critérios de qualidade educacional proposto pelas políticas internacionais, mas insuficientemente previsto e planejado para manter a classe como inofensiva e acrítica sobre suas próprias condições de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Sendo assim, fica claro que as contradições existentes entre as condições objetivas (intensificação, proletarização, precarização e valorização) e as políticas e práticas voltadas à profissionalização e a formação docente são estruturais. Elas compõem um projeto de sociedade que tem o professor e a ação promovida pela docência, o ensino, como partes fundamentais para o desenvolvimento da sociedade capitalista, mas especialmente para a manutenção da ideologia dominante (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; MAGALHÃES, 2014). O compromisso que parece estar colocado é o de embrutecer cada vez mais os professores, levando-os, por uma nova concepção de identidade docente, (des)profissionalizada e desintelectualizada, à naturalização da exploração e da reificação do seu trabalho, inviabilizando-os de inserir em movimentos coletivos e sindicais (SOUZA; MAGALHÃES, 2013 *apud* MAGALHÃES, 2014).

A práxis como materialização do trabalho docente

A proposta com este último eixo estabelecido nesta análise é a de produzir uma reflexão. Que, por sua vez, não tem a pretensão de esgotar o debate e nem alcançar todas suas dimensões. O intuito é promover uma reflexão, circunscrita na aproximação com o que almejamos enquanto projeto contra hegemônico para o trabalho docente, bem diferente das ações políticas que descrevemos ao longo deste texto e que expressam o pensamento político conservador e neoliberal.

Em condições ideais e de resistência, o trabalho e a função social docente são tidos por nós como a ação de ensinar e realização da atividade pedagógica propriamente dita (GUIMARÃES, 2008), articuladas com uma concepção de mundo, ciência e formação

orientada por uma concepção sócio-histórica, crítica e política, com o objetivo de promover alterações substantivas na lógica produtiva, almejando a explicitação dos condicionantes que determinam as desigualdades, as injustiças sociais e a própria desvalorização que acomete a profissão-professor (BRZEZINSKI, 2012).

Dentro desta perspectiva de trabalho docente que assumimos, outros elementos podem ser incluídos aqui na tentativa de elucidarmos o que se configuraria como trabalho numa concepção crítica e emancipadora. Até porque, o intuito com esta produção é também contribuir com o debate que almeja o alcance da práxis como elemento indispensável à formação e ao trabalho do professor, na busca de retirá-lo de sua resignação ideológica e política. E entendemos que este caminho não é só necessário, mas também possível, considerando que em diferentes momentos da história da formação docente houve espaço também para um discurso de contra hegemonia.

A práxis é o nosso ponto de referencia porque tem em sua gênese conceitual a necessidade de romper com qualquer fragmentação, especialmente aquelas que tendem a colar de um lado e de outro lado partes que necessariamente se entrecruzam dialeticamente para explicar e compreender a realidade, como é o caso da relação teoria e prática. A práxis, portanto, é compreendida neste texto como atividade humana e potencialmente transformadora, devido a sua capacidade de possibilitar que o homem se humanize (VÁSQUEZ, 1977), ou seja, que resgate o sentido ontológico e omnilateral do trabalho. E, como trabalho imaterial, o trabalho docente enquanto práxis apresenta ainda mais brechas e possibilidades de resistência, especialmente porque pela ação subjetiva que o professor emprega na atividade de ensino ele pode reconhecer verdadeiramente suas condições trabalho e propor ações para agir sobre elas. Nessa perspectiva entende como necessário compreender a história e perceber por ela, que toda e qualquer prática, assim como a do professor, é “transitiva, datada, histórica, estabelecida pelos homens graças a sua capacidade simbolizadora” (MAGALHÃES, 2004, p. 157).

Do ponto de vista do trabalho, a práxis implica reconhecer a indissociabilidade da teoria e prática. E isso se expressa como atividade humana que age sobre a realidade para transformá-la, destituída de qualquer ação utilitária. Portanto, parte da compreensão dialética de que é preciso conhecer (teoria) para transformar (prática social concreta), pois pelo conhecer somos capazes de estabelecer finalidades que sugerem a transformação da realidade (SILVA, 2011).

Por essa perspectiva, recaem sobre o trabalho docente todas as reflexões que trouxemos neste artigo e que explicitam os interesses de classe, que, fundamentalmente e

historicamente, têm tornado a docência uma ação utilitária, praticista, imediatista e conformista. Por essa via, torna-se possível afirmar a urgência, em favor dos próprios professores, de reconhecer a natureza do trabalho humano como constitutiva e constituinte do trabalho docente, tal como defendemos no desenvolvimento deste artigo, apoiados em Antunes (2005) e Marx (2008). Isso significa recusar qualquer forma de proletarização e intensificação, política e ideológica, apoiando na ideia de que a docência não pode ser equiparada ao modelo de trabalho fragmentado. Trata-se de um trabalho “inteiro”, como afirma Azzi (2012, p. 47), já que “[...] o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”.

Do ponto de vista da profissionalização, o conceito de trabalho docente enquanto práxis permite apropriar deste conceito atribuindo a ele valores na contramão do que originalmente foi empregado pelos interesses capitalistas de organização e sistematização da profissão. Pois, ao conhecer a realidade a partir do próprio saber produzido sobre ela, torna possível identificar que o projeto de profissionalização docente hegemônico, supostamente defensor da ideia de uma valorização profissional, no caso da profissão docente, caracterizou-se mais como uma desprofissionalização, como tratamos anteriormente. A segunda via (contra hegemônica) deste conceito implica, portanto, reconhecer a profissionalização como parte do conceito de políticas para a formação docente, ou políticas docente, como propõe Tello (2013) e Magalhães (2014). Onde se incluem diferentes componentes que constituem materialmente (condições de trabalho e de formação) e subjetivamente (valorização, associação política e coletiva, e reconhecimento profissional) a profissão professor.

Mas é preciso situar que todas estas propostas, mediadas pela noção de práxis, com a finalidade de produzir pelo trabalho docente o seu verdadeiro sentido hominizador, exige considerar a relação dialética com a formação, como destacamos neste artigo. Afinal, se “a efetivação da práxis requer a concorrência das forças naturais do homem e da sua capacidade de pensar, idealizar, projetar, prever finalidades para a ação, isto é, requer que o homem ponha em movimento sua capacidade teórico-prática” (QUEIROZ, 2014, p. 44). A formação não é só a parte deste processo, mas também o meio de alcançar, pela análise, as sínteses e as mediações necessárias para propor outra perspectiva de trabalho ao professor.

E nesta direção, em diálogo com Fernandes e Cunha (2013), chegamos ao entendimento de que se faz necessário, na perspectiva da práxis: compreender a universidade como espaço legítimo para a formação de professores, tendo a pesquisa como aliada neste processo; valorizar o conhecimento científico e pedagógico; politicamente assumir a

formação acadêmica para todos os níveis de ensino; orientar-se por uma base epistemológica crítica, que supõe a práxis; assumir a docência como tarefa complexa e dotada de sentidos que precisam estar articulados entre formação (universidade), escola e aluno; valorizar e qualificar os espaços de trabalho, entendidos como lugares para a formação humana.

ⁱ A REDECENTRO é composta por sete universidades (UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU, Uniube, UFT) e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação, e seus respectivos pesquisadores, alunos (mestrandos, doutorandos e iniciação científica) e colaboradores, interessados nos aprofundamentos da temática professor, a partir da análise de teses e dissertações sobre o professor defendidas na Região Centro-Oeste.

ⁱⁱ O conceito de proletarização está articulado à condição de trabalho do professor. Neste caso, segundo Oliveira (2004, p. 1133), caracteriza-se “pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho”. Configura-se na perda de sua autonomia e no fato de não reconhecer aquilo que faz e produz a partir do seu próprio trabalho, pois nessa lógica este encontra-se fragmentado.

ⁱⁱⁱ Modelo caracterizado pelo aparecimento de novos setores de produção, de organização do mercado e do comércio, e de novas ofertas de serviços financeiros e inovações tecnológicas. Tem como princípio a acentuação à competitividade e ao uso de recursos tecnológicos, favorecendo as desigualdades entre diferentes regiões e setores da sociedade (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

^{iv} Citando Codo (1999), Kuenzer (2011, p. 682) apresenta a síndrome da desistência como um sofrimento presente na tensão promovida pela condição imaterial do trabalho docente. Por essa razão, frente à precarização e exploração do seu trabalho, há uma frustração por parte do professor, especialmente por entender que seu trabalho não deixou de ser trabalho, no entanto é mercadoria.

^v Segundo Torriglia (2005) a subsunção da formação docente à noção de competências é o novo âmbito epistemológico em questão. Que sucumbe a ideia de produção do conhecimento na formação docente, para dar lugar ao desenvolvimento de competências (usar, fazer e interagir), tal como propõe os organismos internacionais.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In: *O caracol e sua concha*. Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. v. 22, n. 2, p. 109-130. 1996.

_____. *Profissão professor: identidade e profissionalidade docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2021). *Revista de Ciências Humanas*. v. 13. n. 20. p. 11-27. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Inter-ação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. v. 38. n. 1, 2013.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. Docência Universitária. In: I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, 2008, Feira de Santana/BA. *I Colóquio internacional sobre Ensino Superior - Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade*. v. 1. p. 1-13. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. In: *Educação e Sociedade*. vol.32, n.116, pp. 667-688.2011

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...) - um estudo sobre a socialização da infância - valores, princípios e possibilidades de um educador transformador*. 2004. 284 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. *Formação de professores*. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

OLIVERIA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa – MG, v. 15, n. 24, p. 7-19, 2014.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre resiliência e contestação*. 2013. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Kática Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Linhas Crítica*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan/abr. 2011.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

_____. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Orgs.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. *Anais da 34ª Reunião Anual ANPED*. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Inter-ação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa*. v. 38, n. 1, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TELLO, César. La profesionalización docente em Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Inter-ação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. V. 38, n. 1, 2013.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. *Anais da 28ª Reunião da Anped*, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**INTERAÇÃO E RELAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO
DE PAIS DE ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO DO
MUNICÍPIO DE ALTA-FLORESTA MT**

Rosane Duarte Rosa Seluchinesk

Doutora em Gestão Ambiental/Professora do Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso e Coordenadora do
PIBID/UNEMAT - rosane.rosa@unemat.br

Antônia de Pádua

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade
do Estado de Mato Grosso e Bolsista do PIBID/UNEMAT
antonia.padua.bio@gmail.com

Vagna Martins Fernandes

Graduada em Ciências Biológicas/Professora da Escola Estadual Dom Bosco e
Supervisora do PIBID/UNEMAT
vagnamartins@yahoo.com.br

Conhecer o ambiente escolar, bem como as relações e as interações que ocorrem neste espaço é de fundamental importância para a formação de professores, posto que é neste emaranhado de relações que se desenvolvem as atitudes de aprender e também de ensinar. A presente pesquisa é resultado de um estudo para conhecimento e caracterização do espaço escolar e das práticas pedagógicas realizado na Escola Estadual Dom Bosco pelos bolsistas graduados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Esta pesquisa teve como objetivo fazer um levantamento das percepções dos pais dos alunos, entendendo a sua participação enquanto membros da comunidade escolar. Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário em data e local previamente agendado. As questões elaboradas destinavam a investigação da satisfação e insatisfação dos pais com relação ao processo de ensino-aprendizagem, da infraestrutura física da escola, da participação dos pais no aprendizado de seus filhos, e também sobre possíveis melhorias dos aspectos físicos e principalmente pedagógicos da instituição. Foi questionado ainda sobre as formas de aceitação ou exclusão dos alunos, dando destaque para situações como o “bulling”. Os dados obtidos foram tabulados, havendo uma confirmação de que os pais estão satisfeitos, com a parte pedagógica, mas que a infraestrutura deveria merecer mais atenção por parte do governo, destacando necessidades como a climatização e também a

falta de salas para acomodar melhor os alunos. Os pais afirmam que sempre que possível estão presente nas reuniões e ou eventos, mas que no dia a dia a função é acompanhá-los até a escola. Sobre as atitudes preconceituosas, os pais afirmam que a instituição em seu dia-a-dia prática o exercício da prevenção com seus alunos, na mediação destes temas nas disciplinas, colocando um esclarecimento total sobre este assunto. Analisando os dados obtidos nota-se que os pais conhecem questões relativas a parte física e também pedagógica da instituição, já que mencionaram questões bem pontuais como o trabalho para evitar qualquer forma de discriminação que vem sendo desenvolvido pela escola. Isso se deve, em parte, da participação que só não se faz direto na sala de aula, mas que se evidencia nos comentários que estes fazem mediados pelas informações obtidas com os filhos e professores, demonstrando um bom relacionamento entre todos.

Palavras chaves: ensino-aprendizagem, participação, praticas pedagógicas

DESAFIOS ESCOLARES: *BULLYING* E SABERES DOCENTESRosemeire Barreto dos Santos Carvalho
rosemeirebarreto@hotmail.com – SEDUC

2. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação

Resumo: *Bullying* é um problema que afeta vários setores da sociedade, entre eles o ambiente escolar. Este artigo é resultado de um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual de Goiânia, em 2012. Teve como objetivo conhecer a percepção e atuação dos professores frente aos casos de bullying em sala de aula. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas e questionário. Os dados revelaram que os saberes docentes necessários à prevenção do *bullying* na escola, não são garantidos a todos os professores por meio de cursos de formação inicial ou continuada. Esses sujeitos lidam com a violência na escola fundamentados em saberes construídos da experiência no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Conflitos, *Bullying*; Formação Docente;

Introdução

O termo *bullying*, de origem inglesa e que ainda não tem tradução no Brasil, designa atos de violência, tanto físicas como psicológicas e repetitivas. Conforme Silva (2010), *bullying* é um fenômeno tão antigo quanto à própria instituição denominada escola. No entanto, o tema só passou a ser objeto de estudo científico no início dos anos 1970. No Brasil, as pesquisas e a atenção voltadas ao tema ainda se dão de forma incipiente.

A violência nas escolas é, hoje, um fenômeno real; trata-se de uma questão multicausal e complexa que demanda, ainda, análises e estudos mais aprofundados. Este tipo de estudo vem se tornando cada vez mais urgente visto que ajuda a entender um pouco melhor esta situação complexa que é vivenciada por milhares de jovens todos os dias no espaço escolar.

O *bullying* é um problema a ser enfrentado, que está presente nas formas de atitudes agressivas intencionais e repetidas, que vem ocorrendo sem ou com motivação banal causando os mais variados tipos de sentimentos desagradáveis ao ser humano. Fante (2005, p.29) define *bullying* como “[...] um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, adotado por uma ou mais pessoas contra outra(s), sem motivos evidentes, causando dor e sofrimento, e executado dentro de uma relação desigual de poder, o que possibilita a intimidação”.

Dessa forma, compreende-se que são atitudes executadas dentro de uma relação desigual de poder e resistência, portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima. Esta, normalmente, é incapaz de motivar professores e responsáveis para agirem em sua defesa.

Segundo Silva (2010), o *bullying* é uma forma de violência gratuita que pode ocorrer em qualquer local, porém, é no ambiente escolar que aparece com mais intensidade, devido às relações interpessoais e também porque se lida com indivíduos em pleno desenvolvimento e de formação de caráter. Esse fenômeno caracteriza-se pela repetição das agressões contra a mesma vítima em um determinado período de tempo, pelo desequilíbrio de poder entre as partes, pela intencionalidade de causar danos e prejuízos às vítimas. A autora afirma que o *bullying* envolvem três grupos: os agressores, as vítimas e os espectadores.

A escola tem sofrido mudanças e tem o desafio de administrar conflitos gerados por diferentes formas de violência, uma vez que é um espaço propício aos processos de

socialização e integração social. De acordo com Silva (2010), o *bullying* pode se manifestar de maneiras diferentes, entre elas, por meio verbal (insultar e ofender); físico e material (bater, espancar entre muitos outros); psicológico e moral (irritar, pela exclusão do outro, a ignorância, a ridicularização); sexual (abuso, violência, assédio e insinuação); e virtual conhecido como *ciberbullying*.

Na maioria das vezes, esse fenômeno é recorrente de preconceitos e de intolerância diante das adversidades. As vítimas escolhidas são alunos que não se encaixam no padrão imposto pelo grupo. Dentre as estratégias utilizadas pelos agressores, está o abuso de poder, a prepotência e a intimidação, para impor sua autoridade e manter seu domínio. A gravidade do problema é percebida na grande preocupação de especialistas educacionais e profissionais na área de saúde física e psicológica. Silva alerta:

Além de os *bullies* escolherem um aluno-alvo que se encontra em franca desigualdade de poder, geralmente este também já apresenta uma baixa autoestima. A prática de *bullying* agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis (2010, p.25).

A autora deixa claro que, embora a violência tenha se apresentado no meio escolar nas suas diversas facetas, o *bullying* tem causado traumas, desvios de condutas, baixa autoestima, deficiência na aprendizagem e até suicídios.

Há um grande entrave que precisa ser avaliado: a lei do segredo. Os alunos têm dificuldades para denunciar ou procurar ajuda, por medo, ou por achar o fato sem importância. Os estudantes que não são nem autores, nem vítimas das agressões, imaginam que não possuem responsabilidade em comunicar o fato ao professor. Eles temem que uma providência seja interpretada como um ato desprezível pelos colegas ou serem transformados em próximas vítimas pelos agressores. Desta forma, este mal se alastra dentro do ambiente escolar. Os professores, os gestores, funcionários e pais precisam estar atentos para buscar soluções.

O *bullying* é um fenômeno complexo e multicausal, as estratégias para o seu enfrentamento deverão ser igualmente complexas. O desafio fica em elaborar essas estratégias que deem conta dessa agressividade. Nesse sentido, os esforços investidos para uma escola sem violência parecem ser mais exitosos se for assumido que o *bullying* é um elemento do cotidiano escolar, o qual, professores, gestores, funcionários, alunos e familiares devem estar juntos para compreendê-lo e enfrentá-lo.

Fante (2005) alerta para a importância do papel do profissional da educação, principalmente o professor, e a urgência do envolvimento das autoridades:

[...] se quisermos construir uma sociedade em que a violência seja repudiada, é necessário que o olhar das autoridades esteja voltado à educação, pois é aí que se deve iniciar o processo de pacificação. Para isso, sugerimos que os profissionais que trabalham como educadores sejam preparados para lidar com as emoções dos alunos, dando lugar, em suas aulas, para a expressão de afeto, com isso, aprenderão a lidar com seus próprios conflitos e com os mais diversos tipos de violência, especialmente o *bullying* (p. 212 e 213).

É necessário que a escola, os professores e as famílias reflitam e apresentem, por meio de ações concretas, mudanças contínuas. É fundamental que a vítima do *bullying* encontre entendimento para o seu sofrimento e que cada agressor se dê conta de sua

transgressão, renovando, assim, a esperança de viver em sociedade justa e solidária. Assim, as autoridades educacionais também são parceiros indispensáveis nesse embate.

Prevenção e enfrentamento ao bullying

Diante desse fenômeno, Goiás, criou a Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010, que prevê um trabalho de conscientização, prevenção e combate ao bullying nas escolas públicas e privadas.

Art. 1º As escolas públicas e privadas da Educação Básica do Estado de Goiás deverão incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “bullying” escolar.

Art. 2º Entende-se por “bullying” a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima.

Art. 3º Constituem objetivos a serem atingidos:

I - conscientizar a comunidade escolar sobre o conceito de “bullying”, sua abrangência e a necessidade de medidas de prevenção, diagnose e combate;

II – prevenir, diagnosticar e combater a prática do “bullying” nas escolas;

III – capacitar docentes, equipe pedagógica e servidores da escola para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

IV – orientar os envolvidos em situação de “bullying”, visando à recuperação da autoestima, do desenvolvimento psicossocial e da convivência harmônica no ambiente escolar e social;

V – envolver a família no processo de construção da cultura de paz nas unidades escolares e perante a sociedade. (GOIÁS, 2010).

Com a vigência da lei, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), por meio da Gerência de Programas Transversais, iniciou o curso de formação de “Políticas de Prevenção e Enfrentamento *bullying*” (40 horas), na modalidade a distância semipresencial, aos profissionais da educação para diminuição de *bullying* nas escolas. A proposta do curso estabelece que

As atividades desenvolvidas no curso têm com foco primário a percepção e diagnóstico de incidentes como desrespeito, provocação, indisciplina, conflitos, preconceito, discriminação, exclusão, sofrimento mental e agressão/violência. Na finalização das atividades o cursista poderá prevenir e intervir contra as formas de *bullying*.

Além disso, outra finalidade do curso é mostrar como os integrantes da comunidade escolar vítimas de *bullying* podem ser amparados por aqueles que participaram de políticas de prevenção e enfrentamento aos efeitos do *bullying*, melhorando a qualidade de vida, e consolidando a constituição de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres perante a comunidade escolar e sociedade (SEDUC, 2011, p.4).

Para isso é preciso que não só a escola, como os pais e toda comunidade escolar, tenham interesse pelo assunto e se envolvam realmente em projetos juntos à escola, de política de enfrentamento ao *bullying*, pois é necessário esclarecimento de todos aqueles envolvidos no processo educacional. Entretanto, não é uma tarefa fácil. Segundo Carvalho:

É claro que tratar esse grave problema é uma tarefa árdua e complexa, que exige empenho e comprometimento, mas é necessário ser otimista. Se as

peessoas estiverem dispostas a conversar com as crianças e escutá-las sobre suas preocupações, será fácil criar um ambiente harmonioso. E quanto mais cedo começar a dialogar, melhor. (Diário da Manhã, 25/05/2011).

Frente a esse fenômeno, torna-se importante que o docente tenha uma formação adequada para lidar com as situações de *bullying* em todos os momentos em que se manifesta na escola e promova a interdisciplinaridade, articulando com os diversos saberes disciplinares, na construção da aprendizagem e da convivência no ambiente escolar.

Formação e saberes docentes no enfrentamento ao bullying

A formação inicial e continuada de professores permitem aos professores mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, de procedimentos e de valores, sublinhando a importância de priorizar uma sólida formação teórico que se articula à qualidade da prática pedagógica do professor.

Dessa maneira, a formação de um professor implica processo constante de reflexão aprofundada sobre esse fazer, buscando novos elementos que permitam uma abordagem e uma análise das complexas questões educacionais no cotidiano da escola. Tais procedimentos deverão possibilitar um redimensionamento do fazer pedagógico, a partir dos elementos integrados ao seu sistema de referências cognitivas, epistemológicas, teóricas e de ações do professor compatíveis com sua atuação no magistério.

De acordo com Tardif (2002, p. 38) “professores, no exercício de suas próprias funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”. Entretanto, não é demais afirmar que a experiência, a troca entre os pares, embora possa ser um fator importante para o desenvolvimento profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente, nem sempre é suficiente para responder às dificuldades da prática, pois a busca de soluções para muitos desses problemas requer contribuição teórica.

A reflexão crítica é considerada essencial para a formação e o bom desempenho do trabalho docente. Como alerta Brzezinski (2002), não basta delinear o perfil do profissional que se deseja, é preciso compreender e aperfeiçoar o profissional que existe ao analisar o contexto que o envolve. Assim:

As transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente (BRZEZINSKI, 2002, p.10).

Nesse processo, portanto, a experiência de vida do professor e os seus saberes tornam-se elementos chave para o seu desenvolvimento profissional. Porém, não é suficiente a mudança do profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele atua. O desenvolvimento profissional está articulado com os projetos pedagógicos das escolas que possuem autores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana.

É importante considerar que os professores, quando dotados de base sólida, adquirida na formação inicial, produzem saberes específicos relativos ao seu próprio trabalho e que são capazes de deliberar com maior segurança sobre suas próprias práticas partilhando com seus pares. Em sua trajetória de vivência em sala de aula, constroem e desconstróem seus saberes conforme suas experiências de vida, seus percursos formativos e profissionais.

No que concerne a sua função, a formação de qualidade deve preparar o professor para ser reflexivo diante de situações da vida profissional, seja de novos paradigmas, de ideologias ou de qualquer outro problema cotidiano da escola. A teoria apreendida durante a formação inicial deve articular-se às reais condições do exercício docente, contribuindo para a formação de um profissional que saiba refletir sobre sua prática.

O professor não pode ser limitado a um mero transmissor de conteúdos escolares, mas atuar como um pesquisador, com apoio de conhecimentos adquiridos de estudos e de sua prática. Deve preocupar com as características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, tomar consciência do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica e adquirir uma postura reflexiva das atividades e procedimentos na sala de aula. Por isso, é preciso reiterar que a formação inicial não oferece produtos acabados, mas que deve ser encarada como primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Desta forma, o docente, ao longo do exercício de sua profissão, precisará aprofundar e ampliar seus conhecimentos, revendo as suas ações e atitudes no ambiente em que trabalha. Nesse desafio, surgem as dificuldades dos docentes em compreender e saber como lidar com comportamentos de agressividade no cotidiano escolar. É fundamental que esse fenômeno seja discutido e analisado na universidade e posteriormente nos programas de formação continuada. Compreender essas manifestações de agressividade que vem provocando *bullying* é de fundamental importância para auxiliar na construção de uma proposta de prevenção e enfrentamento na escola.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer a percepção e atuação dos professores frente aos casos de *bullying* em sala de aula, bem como a influência desse comportamento.

Diante desse propósito, os objetivos específicos foram traçados da seguinte maneira:

- Analisar, a partir da perspectiva e comportamento dos professores, o que possam influenciar na ocorrência e na prevenção do *bullying*;
- Verificar como o professor se posiciona em relação aos conflitos entre alunos durante as aulas;
- Conferir se estes docentes receberam formação inicial e continuada para atuarem como agentes de prevenção ao *bullying* escolar.

Metodologia

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso. Nessa modalidade, a escola, o ambiente escolhido para investigação, constitui-se a fonte direta de coleta de dados e o pesquisador deve ter uma relação dinâmica com os sujeitos para uma melhor interpretação dos fenômenos pesquisados.

Bodgan e Biklen (1994, p.89) explicam que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico”. E Brzezinski (2007, p.9) salienta que essa é uma modalidade de investigação que “envolve pesquisador e pesquisados em uma ação que tem o propósito de descobrir alternativas para descrever e analisar problemas que atingem segmentos populacionais mínimos, quando comparados à natureza das pesquisas quantitativas”.

O estudo de caso foi realizado em uma escola pública de Goiânia/GO que atende alunos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio (1º a 3º Ano). A escolha dessa escola foi feita com base em dois critérios: primeiro, os professores passaram por um curso de

“Prevenção e enfrentamento ao bullying”, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Por outro lado, os alunos do 8º ano participaram do projeto realizado pela escola criado durante o curso. Participaram dessa pesquisa 5 professores que atuam no Ensino Fundamental, duas coordenadoras pedagógicas, 1 diretor e o vice-diretor. Foram aplicados como instrumentos de coleta de dados entrevistas e um questionário com perguntas abertas e fechadas. As questões fechadas objetivaram traçar o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa. As questões abertas pretendiam identificar as percepções dos professores diante dos conflitos entre alunos ao bullying; tipos de violência que consideram mais frequentes na escola; procedimentos que utilizam para contenção do bullying na escola; formação inicial e continuada para atuarem como agentes na prevenção do bullying na escola. Os dados obtidos por meio dos instrumentos proporcionaram uma reflexão aprofundada e uma construção teórica que ofereceram pistas para atingir os objetivos previamente propostos.

Resultados

Entre os resultados, a pesquisa mostra que apesar do projeto pedagógico da escola atender o que determina a Lei, alguns professores demonstram dificuldades de resolver alguns conflitos em sala de aula e adotam o uso de diálogo ou transferem o problema para a Coordenação Pedagógica. Ao serem questionados sobre suas intervenções diante da ocorrência de *bullying* na sala de aula, os professores afirmaram que sua primeira reação é dialogar com os envolvidos e, se a conversa não surtir efeito, eles encaminham o caso para a Coordenação Pedagógica.

Quanto à percepção do *bullying*, os professores percebem essa prática e identificam os alunos envolvidos, entretanto, mostram-se inseguros em mediar esse conflito. Os professores reconhecem que o comportamento do docente é influenciador no processo educacional e comportamental dos alunos e afirmam que não agridem verbalmente ou moralmente os alunos demonstrando respeito e afetividade por eles.

Com relação ao tempo de experiência trabalhada, destacam-se dois professores com mais tempo na profissão que apresentaram maior facilidade em perceber a prática de *bullying*, identificar os envolvidos e se empenharem em resolver o problema por meio da reflexão. Vale ressaltar o esforço desses professores no compromisso de mediar os conflitos em sala de aula e na preocupação da formação humana dos alunos. Afinal, neste contexto onde o professor convive com condições de trabalho adversas, com a falta de uma formação específica, com a ausência de uma política de valorização do magistério e com uma sociedade em constante mudança, ele é o protagonista de uma função que convive com muitas dificuldades, mas que também tenta encontrar possibilidades para a realização de um trabalho significativo.

Ao perguntar aos professores que tipos de manifestações ocorrem na escola, que caracterizam como *bullying*, após ser realizada uma breve definição sobre o conceito, “como uma ação/comportamento de forma repetitiva, por um período prolongado, contra uma mesma vítima, mais frágil que o agressor”, os docentes responderam de forma generalizada, por exemplo, falta de respeito, apelidos, agressão física, humilhação e agressão verbal. Entretanto, com a insegurança de alguns professores, ficou evidente a dificuldade em saber separar o comportamento típico da idade com indícios dos comportamentos inadequados entre os alunos.

Em relação à formação inicial recebida e o fenômeno *bullying* na escola, todos os professores indicaram que não foi trabalhado o tema *bullying* no espaço/tempo dessa formação. Eles apontaram como problema o não tratamento do *bullying* e a pouca inserção da prática e da falta de informações para se tratar com as situações conflituosas diárias em sala de aula. Como esses professores já atuavam na profissão havia mais de 15 anos, é possível

inferir que sua formação inicial se dera num período em que a discussão sobre o *bullying* não se constituía num tema que fizesse parte do elenco de conteúdos tratados nos cursos de graduação.

Para o desenvolvimento do trabalho docente, é necessária uma formação inicial eficaz e para isso é preciso de políticas educacionais de formação de professores que ajudem nesse processo. A formação inicial do professor é a base profissional desse indivíduo. De acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores e que estes, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica dos docentes. Porém é fundamental que o professor, hoje, busque uma formação continuada, já que esta é um processo subsequente em decorrência das mudanças da sociedade e cabe ao professor acompanhar essa evolução.

Dentre os sujeitos pesquisados, 5 professores afirmam que os alunos que participaram do projeto *antibullying*, desenvolvido pela escola, modificaram a forma de pensar e agir. Esta alteração no comportamento minimizou os índices de agressividade em relação aos alunos novatos que não sofreram intervenções por meio do projeto. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de aprenderem a lidar com as situações conflituosas articuladas com os valores da solidariedade e respeito.

É importante enfatizar a importância dos professores em compreender a dinâmica do *bullying* na escola e tomar conhecimento acerca das suas dificuldades e necessidades. Entretanto, não se pode negar que a iniciativa da SEDUC, em oferecer um curso de formação em prevenir as práticas violentas, ações específicas de *bullying*, contribuiu de maneira significativa de redução dessas práticas, bem como a forma de pensar e agir no espaço escolar. Vale ressaltar que o enfrentamento efetivo exige mudanças em todos os níveis, pois se professores, coordenadores e funcionários não mudarem suas atitudes e comportamentos, os alunos não irão alterar os seus.

Considerações finais

Diante da realidade exposta, é perceptível a preocupação dos professores em investirem nos projetos exitosos de prevenção à violência na escola. Amparando essa necessidade de um trabalho para além de sala de aula, que envolva, de alguma forma, toda a comunidade escolar. É importante discutir e analisar educativamente as práticas, valores e informações que veiculam no âmbito escolar buscando o desvelamento e não o acobertamento das práticas de discriminação e de intolerância que podem gerar violências entre os adolescentes e jovens e seus pares no contexto escolar. Assim, compreender e refletir sobre as relações cotidianas (diferenças e preconceitos) na escola contribui para uma melhor compreensão das situações de violência e, portanto, auxiliam na busca de alternativas mais inclusivas e democráticas.

A criação da Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010, determina a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “*bullying*” escolar no projeto pedagógico, entretanto, não apresenta sugestões de formação pedagógica a todos os profissionais da educação para o combate do fenômeno. É notório que só a implementação de uma legislação não garante a superação do *bullying* e os direitos das crianças e dos adolescentes. É preciso que diante dessa legislação se garanta uma formação inicial e continuada de qualidade para os educadores, para que estes tenham condições de realizar medidas que realmente contribuam para a prevenção ou enfrentamento desse mal que tem modificado os ambientes escolares. É preciso que as medidas sejam adequadas aos

profissionais da educação para garantir condições de trabalho satisfatórias, ambientes adequados aos estudantes e a organização da escola voltada para a implantação de culturas e políticas de paz para o fortalecimento das relações escolares.

O *bullying* é um fenômeno complexo, de difícil solução que exige envolvimento e compromisso de todos os componentes da comunidade escolar. Assim, reforça a necessidade de intervenção de políticas públicas consistentes na formação inicial e continuada de professores que proporcione condições para o enfrentamento a esse fenômeno que vem assolando os ambientes escolares.

Referências

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, Maria João; SANTOS, Sara Bahia; BAPTISTA, Telmo Mourinho. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. Metodologia de Pesquisa no Campo da Educação. In: Brzezinski, Iria; ABBUD, Maria Luiza Macedo; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de (Orgs.) *Percursos de Pesquisa em Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CARVALHO, Rosemeire Barreto dos Santos. A comunidade escolar na prevenção e enfrentamento ao bullying. *Diário da manhã*. Goiânia, p. 2, 25 maio 2011. Especial para opinião pública.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. *Lei nº 17.151*, de 16 de setembro de 2010. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “bullying” escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis. Acesso em: 23 set. 2012.

SEDUC/GOIÁS. *Curso de políticas de prevenção e enfrentamento ao bullying*. Goiânia/GO: SEDUC, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PANORAMA DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Cid Luiz Carvalho de Medeiros – Universidade Católica de Brasília - cidluiz@gmail.com
Débora Costa Gonçalves – Universidade Católica de Brasília - deborac.goncalves00@gmail.com
Bruno Teles Nunes – Universidade Católica de Brasília - brunonunes@ymail.com

Resumo

Sob a gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) encontra-se o Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC), objetivando, essencialmente, manter os profissionais, especialmente tutores e professores, das instituições de ensino participantes atualizados com os recursos pedagógicos e tecnológicos da modalidade de Educação a Distância (EAD). O estudo proposto, caracterizado como quantitativo/descritivo, almeja descortinar o contexto em questão, especificamente, traçando um paralelo entre o financiamento do PACC e fluxo de rotatividade dos profissionais nas instituições. A amostra de dados trabalhada foi obtida junta a Diretoria de Educação a Distância da Fundação Capes, e posteriormente se utilizou um *software* processador de planilhas para gerar as tabelas e gráficos, nacionais e regionais. Sintetizando as informações obtidas: 1) apurou-se que entre 2011 e 2014 56 milhões de reais (bolsas e custeio) foram injetados no PACC, sobretudo nas regiões nordeste e sudeste; e, 2) encontrou-se uma rotatividade nacional média de 38% entre os profissionais, com um pico de 52% na região Norte. Apesar do benefício para os indivíduos capacitados, a rotatividade observada causa um desperdício parcial de recursos financeiros, já que o conhecimento agregado não permanece no Sistema. Sob um olhar mais amplo, as informações expostas podem apontar para problemas no planejamento das ações do PACC, bem como, para assuntos que orbitam a temática “a falta de atratividade da carreira docente”.

Os custos indiretos do ensino médio noturno: o caso de estudantes trabalhadores de uma escola pública do DF

Eriane de Araújo Dantas
Universidade Católica de Brasília (UCB)
erianeead@gmail.com

Bibiani Borges Dias
Instituto Federal de Educação de Brasília (IFB)
bibiani.dias@ifb.edu.br

Wellington Ferreira de Jesus
Universidade Católica de Brasília (UCB)
wellington.jesus@catolica.edu.br

Resumo

O artigo resulta de uma pesquisa exploratória com estudantes do ensino médio regular noturno de uma escola pública do Distrito Federal. Objetivou-se identificar os custos indiretos envolvidos na frequência às aulas e na realização das atividades requeridas no nível de ensino bem como analisar a relação desses custos com a renda familiar dos estudantes. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário a noventa estudantes divididos nos três anos do ensino médio. Os resultados indicaram um grupo significativo de trabalhadores e renda familiar mensal de até seis salários mínimos. Observou-se também que os custos indiretos representam parcela considerável da renda familiar mensal, em especial, daqueles que integram famílias na faixa mensal de até três salários mínimos.

Palavras chave: ensino médio; custos educacionais; custos indiretos.

Os custos indiretos do ensino médio noturno: o caso de estudantes trabalhadores de uma escola pública do DF

Introdução

O direito público e subjetivo à educação determinado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), anteriormente à edição da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), limitava a obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental. Era dever do Estado, portanto, garantir tão-somente a oferta desse nível de ensino, não incorrendo em responsabilização da autoridade competente a ausência de oferecimento do ensino médio. Da mesma forma, o Poder Público estava obrigado a atender com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde unicamente os educandos do ensino fundamental, não se estendendo esse direito aos estudantes da última etapa da educação básica.

Diante dessa prescrição constitucional e da necessidade de universalizar o acesso ao ensino fundamental, as políticas de financiamento da educação, como o Salário-Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), centralizavam-se na segunda etapa da educação básica (LIMA, 2011).

Em 2006, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD (IBGE, 2007), 97,6% das pessoas de 7 a 14 anos estavam escolarizadas. O número de pessoas nessa faixa etária, segundo a PNAD 2006, que equivalia a 26.772.000, comparados aos dados sobre matrículas no ensino fundamental apresentados pelo Censo da Educação Básica de 2006 (INEP, 2007), correspondente a 33.455.000, permite observar que há mais matriculados no nível de ensino do que indivíduos na faixa etária correspondente, o que pode indicar que estudantes com idade própria do ensino médio ainda estavam matriculados no ensino fundamental. Quando se comparam os mesmos dados em relação ao ensino médio (10.425.000 pessoas com 15 a 17 anos e 8.906.820 matrículas no nível de ensino), nota-se que 85,4% dos indivíduos na faixa etária apropriada à última etapa da educação básica estavam matriculados em algum nível de ensino, ou seja, 14,6% estavam retidos na etapa anterior ou fora da escola (INEP, 2007).

Nesse ano, com o fim da vigência do Fundef, a Emenda Constitucional 53/2006 (BRASIL, 2006) instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e alterou o § 5º do art. 12 da Constituição Federal, que trata do Salário-Educação, tornando-o fonte de financiamento para toda a educação básica (LIMA, 2011).

A Emenda Constitucional 59/2009 tornou a educação básica obrigatória. Assim, passou a ser dever do Estado oferecer não somente ensino fundamental, mas também educação infantil e ensino médio a todas as pessoas com idade entre 4 e 17 anos e aos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria. Isso o obrigou ainda a promover a permanência de todos educandos, oferecendo-lhes especialmente transporte, alimentação escolar e material didático-escolar.

De acordo com a PNAD 2013 (IBGE, 2014), a taxa de escolarização das pessoas na faixa etária de 15 a 17 equivale a 84,3%, o que indica que parcela significativa dos estudantes que deveriam cursar o ensino médio não está matriculada em nenhum nível de ensino. Considerando-se esse dado, observa-se que quatro anos após o ensino médio ter se tornado obrigatório, grande parte dos jovens que deveriam cursá-lo ainda se encontra fora dos sistemas de ensino. Isso pode ser explicado pela dificuldade do Poder Público ofertar vagas a

todos os indivíduos em idade escolar ou ainda por condições socioeconômicas desfavoráveis apresentadas por muitos estudantes, tendo em vista que as políticas de atendimento ao educando com transporte, alimentação escolar e material didático-escolar não alcançam a totalidade dos estudantes e não suprem todas as necessidades apresentadas por eles.

Partindo dessa ideia e sem a pretensão de generalizar resultados, este estudo teve como objetivo identificar os custos indiretos do ensino médio público e relacioná-los com os rendimentos familiares mensais dos estudantes. Para coletar os dados, aplicou-se questionário com noventa alunos do ensino médio noturno de uma escola pública do Distrito Federal.

O trabalho divide-se em quatro partes. Na primeira parte, conceituam-se os custos educacionais. Na segunda, apresenta-se a metodologia utilizada. Em seguida, discutem-se os resultados obtidos na pesquisa e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

Custos educacionais

Usualmente custos são considerados sinônimos de despesas e gastos. No entanto, de acordo com Xavier e Marques (1988), não apresentam o mesmo significado, pois os custos são representados por valores numéricos, mas nem sempre envolvem desembolsos. Conforme Hallak (1969) custos podem ser expressos em termos monetários e não monetários e correspondem a valores que deveriam ser pagos aos donos dos fatores de produção como retribuição ao esforço necessário à produção de um bem ou serviço (MERCHÉDE, 1998b).

Como exemplo de custo que não envolve saída efetiva de dinheiro, os autores (XAVIER; MARQUES, 1988; HALLAK, 1969) apresentam o conceito de custos de oportunidade, que representa a oportunidade renunciada quando se opta por determinada alternativa. No campo educacional, o custo de oportunidade para o estudante pode ser traduzido pelo sacrifício realizado por ele em favor dos estudos. Em outras palavras, ao optarem por frequentar as aulas, os estudantes sacrificam outras atividades, como um trabalho remunerado.

Além desses, a atividade educacional envolve custos diretos e indiretos (XAVIER; MARQUES, 1988). Os custos diretos são aqui tratados como os custos envolvidos no funcionamento e no trabalho das instituições escolares públicas, suportados pela coletividade por meio de impostos e contribuições e comumente desconsiderado pelos estudantes e suas famílias, tendo em vista não se exigir o pagamento de mensalidades.

Com relação aos custos indiretos Merchede (1998, p. 35) define como “também chamados de custos de administração, referem-se aos ocorridos dentro da escola, mas fora da sala de aula”. Os custos indiretos são tratados neste trabalho como os custos a mais pelos quais os alunos e suas famílias se responsabilizam para adquirir bens e serviços necessários para frequentar as aulas e participar das atividades, como materiais escolares, livros, transporte, alimentação e vestuário.

Frequentemente não se dimensiona o valor gasto pelos alunos com itens essenciais nem o impacto que a carência destes pode causar nas condições de participação no correspondente nível de ensino. O cálculo dos custos indiretos assim como o dos diretos é uma indispensável ferramenta para planejar o financiamento da educação e o desenvolvimento de políticas públicas que subvençionem os estudantes quanto às despesas educacionais.

Metodologia

Este trabalho integra uma pesquisa exploratória realizada entre outubro e dezembro de 2014 com o objetivo de investigar os custos indiretos do ensino médio no Distrito Federal. O estudo envolveu pesquisa de campo em uma escola da rede pública de

ensino do DF, localizada na Região Administrativa de Taguatinga.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário que, conforme classificação de Marconi e Lakatos (2010), emprega perguntas fechadas e de múltipla escolha (combinadas com perguntas abertas) com mostruário e de avaliação, que questionam sobre dados concretos, intenções e opiniões, com a finalidade de caracterizar os participantes de acordo com seu perfil socioeconômico, dedicação aos estudos, participação em atividades culturais e objetivos após a conclusão do ensino médio.

Participaram da pesquisa estudantes do ensino médio regular do período noturno daquela escola pública. Optou-se por pesquisar alunos desse turno escolar, supondo-se que se encontraria maior número de alunos que conciliam estudo e trabalho, por vezes por necessitarem ajudar suas famílias a manterem as despesas mensais.

O grupo estudado foi selecionado aleatoriamente dentro da escola visitada. Escolheu-se uma turma de cada ano do ensino médio noturno, e todos os alunos presentes na turmas no dia da visita à escola foram convidados a participar. Ao todo, estavam presentes 25 alunos do 1º ano, 37 alunos do 2º ano e 28 alunos do 3º ano, totalizando 90 alunos. Todos os convidados aceitaram participar da pesquisa e responderam aos questionários.

Desse total, nove questionários foram desconsiderados por conterem menos de 50% de respostas e 81 questionários foram considerados válidos para a obtenção dos dados da pesquisa (22 referentes a alunos do 1º ano; 34, do 2º ano; e 25, do 3º ano).

Os dados foram tabulados com o auxílio das ferramentas *Google Drive* e *Formulários* e constituíram banco de dados, que foi analisado a partir de uma abordagem quantitativa.

Resultados

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Região Administrativa de Taguatinga, uma região que, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/DF) de 2013, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), possui população igual a 212.863 habitantes, sendo a quarta região administrativa mais populosa do DF.

De acordo com a classificação da PDAD/DF 2013 (CODEPLAN, 2014), Taguatinga pertence ao grupo de média-alta renda (Grupo II), grupo formado por oito regiões administrativas cujas populações apresentam renda domiciliar entre 6,90 (R\$ 5.000,00) e 15,19 salários mínimos (R\$ 11.000,00), conforme o Decreto 8166/2013 (BRASIL, 2013)¹. A referida região administrativa, ainda conforme dados da PDAD/DF 2013, apresenta renda domiciliar média mensal de 7,08 salários mínimos (SM) e renda *per capita* de 2,41 SM, valores pouco superiores às mesmas rendas médias do DF (6,93 e 2,20 SM).

Apesar de se localizar nessa região administrativa, a escola recebe estudantes provenientes de outras regiões, especialmente de Samambaia e Ceilândia, duas regiões administrativas caracterizadas (CODEPLAN, 2014) como de média-baixa renda (Grupo III), grupo que apresenta renda domiciliar entre 3,45 SM (R\$ 2.500,00) e 6,90 SM (R\$ 5.000,00). A escola também atrai alunos que residem em municípios do Estado de Goiás que se situam no entorno do DF.

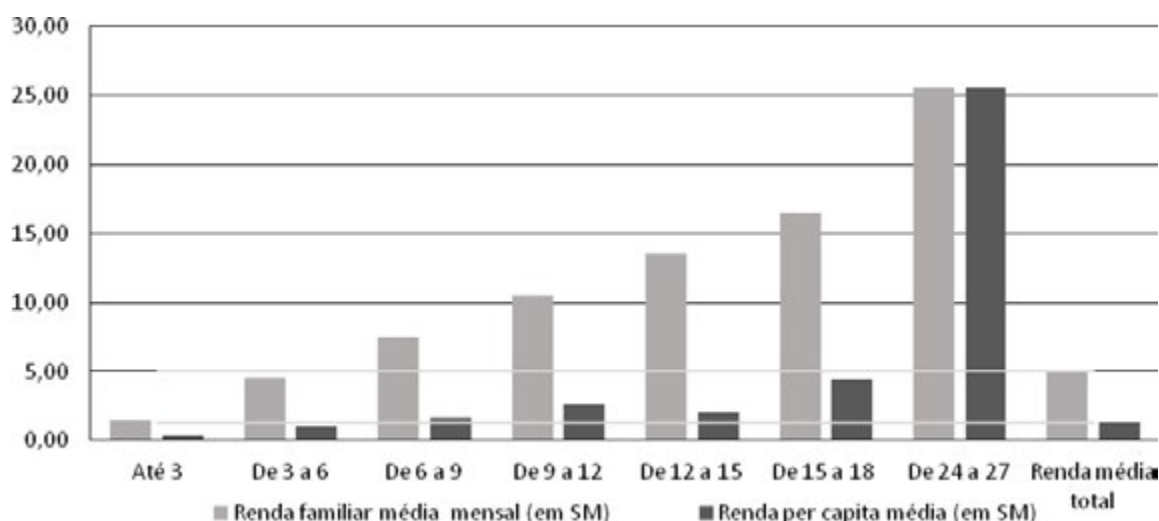
De acordo com a maioria dos estudantes, suas famílias apresentam renda mensal de até três SM (39,5%) ou de três a seis SM (27,2%). Ao se calcular a média dos salários apontados pelos pesquisados, observa-se que o grupo apresenta renda familiar média mensal de 5,02 SM (R\$ 3.634,98), isto é, inferior à renda média familiar projetada para o DF e para a região administrativa onde se localiza a escola (CODEPLAN, 2014). A Tabela 1 apresenta os percentuais de estudantes que apontaram cada faixa de renda.

Tabela 1 – Estudantes por faixas de renda familiar mensal (%)

Renda familiar (em SM)	%
Até 3	39,5
De 3 a 6	27,2
De 6 a 9	9,9
De 9 a 12	9,9
De 12 a 15	2,5
De 15 a 18	2,5
De 18 a 21	0,0
De 21 a 24	0,0
De 24 a 27	1,2
De 27 a 30	0,0
Mais de 30	0,0
Sem resposta	7,4
Total	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo.

Dividindo-se a renda familiar média mensal pelo número médio de pessoas na família (4 pessoas), obtém-se renda *per capita* mensal de 1,25 SM (R\$ 908,75), valor também inferior à renda *per capita* de Taguatinga e do DF (CODEPLAN, 2014). O Gráfico 1 apresenta a renda familiar média mensal e a renda *per capita* média por faixas de renda familiar e em comparação com as médias totais do grupo pesquisado.

Gráfico 1 – Renda familiar média mensal e renda per capita média por faixas de renda familiar (em SM)

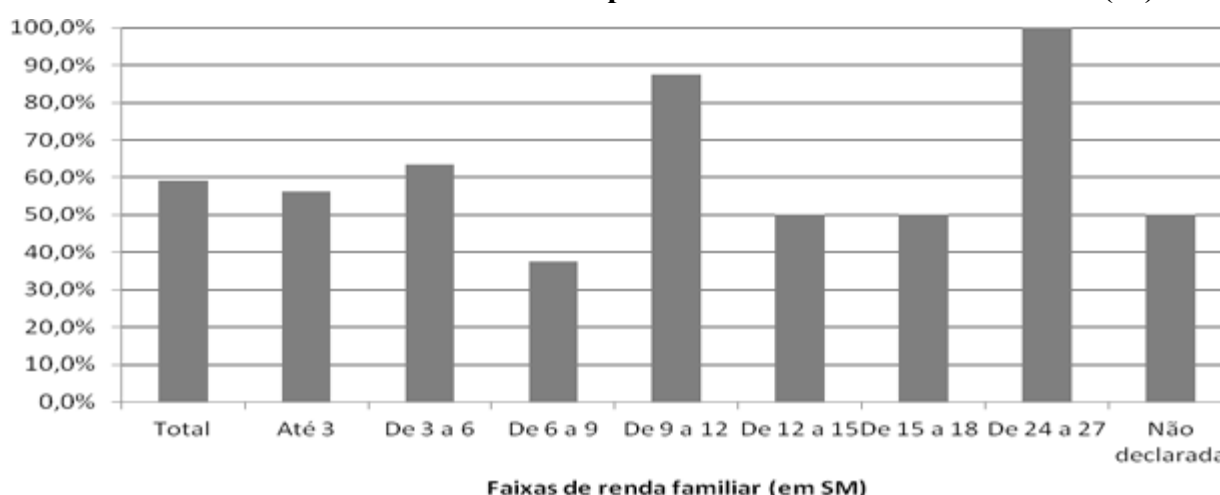
Fonte: Pesquisa de Campo/Elaboração dos autores.

Como observado no Gráfico 1, as primeiras faixas de renda, cujas porcentagens de estudantes somadas totalizam 66,7%, apresentam rendas familiares e *per capita* médias

abaixo dos valores médios do grupo pesquisado. As rendas familiar e *per capita* médias da primeira faixa de renda apresentam desvios de -3,52 e -0,87 SM a partir das mesmas médias de todo o grupo, respectivamente; as rendas médias da segunda faixa apresentam desvios de -0,52 e -0,22 SM. A classe de renda de 24 a 27 SM se destaca, com renda familiar média que ultrapassa o quádruplo da renda média do total de pesquisados.

Nas famílias dos pesquisados há até três pessoas exercendo atividade remunerada (81,5%) e em mais da metade delas (59,3%) os estudantes são um dos que trabalham e contribuem com a renda familiar, o que confirma a hipótese de que o ensino noturno é composto por uma parcela significativa de estudantes trabalhadores. Quando os dados são desagregados por faixas de renda familiar, conforme Gráfico 2, verifica-se que apenas na faixa de seis a nove SM os estudantes trabalhadores são minoria (37,5%).

Gráfico 2 – Estudantes trabalhadores por faixas de renda familiar mensal (%)



Fonte: Pesquisa de Campo/Elaboração dos autores.

Entre os alunos que trabalham, 47,9% são empregados com carteira assinada, 18,8% são estagiários, 10,4% são empregados sem carteira assinada, 8,2% trabalham por conta própria, 4,2% são empresários, 2,1% são servidores públicos e 2,1% foram contratados temporariamente para atuar no serviço público. A maioria dos estudantes trabalhadores (83,3%) recebe até três salários mínimos por mês, com remuneração média mensal de 1,71 SM (R\$ 1.238,03).

Poucos estudantes, porém, declaram-se os principais provedores da renda familiar (16,0%), papel ocupado, na maioria das famílias, por pais ou padrastos (35,8%) e mães ou madrastas (28,4%).

Os estudantes foram questionados acerca de quais atividades realizariam no horário das aulas, caso não cursassem o ensino médio. Os maiores percentuais de estudantes assinalaram que estariam estudando para um concurso público (40,7%), desempenhando um trabalho remunerado (38,3%) ou praticando atividade física (23,5%).

Entre os que estariam trabalhando, 83,9% acreditam que receberiam até três SM como remuneração. Calculando-se a média dos valores apontados pelos estudantes, obteve-se custo de oportunidade de 2,30 SM (R\$ 1.665,70), valor que ultrapassa em mais de meio SM a remuneração mensal dos estudantes trabalhadores; e em um SM a renda familiar média mensal dos estudantes da primeira faixa de renda.

Os pesquisados indicaram como despesas que mais comprometem o orçamento familiar financiamento ou aluguel do imóvel de residência (30,9%) e serviços de utilidade pública (21,0%), seguidos de alimentação (17,3%), saúde (9,9%) e transporte (7,4%).

Despesas com lazer (6,2%) e educação (2,5%) são consideradas por uma parcela muito pequena dos estudantes.

Quando as respostas são desagregadas por faixas de renda dos respondentes, verifica-se que as despesas com educação são apontadas apenas por estudantes da primeira faixa (3,1%) e por respondentes que não declararam renda familiar (16,7%). Isso pode indicar que os estudantes consideram que os valores empregados em gastos educacionais não sejam tão altos como os dos demais ou ainda que suas famílias não gastam muito com educação.

Quando questionados a respeito das despesas educacionais que realizam com mais frequência, a maioria dos estudantes apontou despesas com materiais escolares, como pode ser observado na Tabela 2. Essa escolha pode decorrer do fato de serem esses materiais os mais utilizados e de não existirem políticas que auxiliem os estudantes a adquiri-los.

Como apenas 8,6% dos pesquisados utilizam veículo próprio para se deslocarem até a escola, as despesas com estacionamento aparecem como as menos frequentes. Despesas com acessórios indispensáveis, como óculos de grau e lentes de contato, e com taxas escolares também são assinaladas por poucos alunos.

Tabela 2 – Despesas educacionais mais frequentes (%)

Itens de despesas educacionais	%
Materiais escolares	67,9
Impressão de textos ou trabalhos	48,1
Transporte	45,7
Alimentação	40,7
Livros	34,6
Serviço de internet	27,2
Vestuário	24,7
Cópias de livros ou de outros textos impressos	17,3
Acessórios indispensáveis	9,9
Taxas escolares	8,6
Estacionamento	4,9
Sem resposta	2,5

Fonte: Pesquisa de Campo.

Esses itens foram classificados em semanais, mensais e semestrais e divididos em faixas de valores. Solicitou-se aos estudantes que assinalassem para cada despesa, caso a realizassem, a faixa de valor correspondente. Com o percentual de respostas para cada classe de valor, foi possível calcular as medianas dos gastos dos alunos, conforme Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Despesas educacionais em valores medianos (R\$)

Semanais		Mensais		Semestrais	
Itens	Mediana (R\$)	Itens	Mediana (R\$)	Itens	Mediana (R\$)

Acessórios	15,80	Materiais escolares	34,00	Livros	18,50
Alimentação	55,62	Serviço de internet	29,87		
Cópias de livros	13,77				
Estacionamento	11,90				
Impressão	14,90				
Taxas escolares	16,50				
Transporte	28,39				
Vestuário	86,85				
Total	243,73	Total	63,87	Total	18,50

Fonte: Pesquisa de Campo.

Para estimar os custos indiretos do ensino médio, considerou-se um ano letivo formado por 200 dias letivos, distribuídos em dez meses, tendo em vista que cada mês tem cerca de vinte dias úteis. Considerou-se assim um mês composto por 2,86 semanas; e um semestre, por cinco meses.

A Tabela 4 apresenta os custos indiretos por item estimados para um mês e o quanto representa cada custo dentro do total de custos indiretos mensais.

Tabela 4 – Custos indiretos mensais medianos

Itens	Custo mediano (R\$)	%
Vestuário	248,39	32,5
Alimentação	159,07	20,8
Transporte	81,20	10,6
Taxas escolares	47,19	6,2
Acessórios indispensáveis	45,19	5,9
Impressão de textos ou trabalhos	42,61	5,6
Cópias de livros	39,38	5,2
Estacionamento	34,03	4,5
Materiais escolares	34,00	4,4
Serviço de internet	29,87	3,9
Livros	3,70	0,5
Total	764,64	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo.

Nota-se, a partir da Tabela 4, que os dispêndios com livros são os menores. Uma explicação possível para esse dado é que os estudantes estejam recebendo livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Outra suposição é que a falta desses materiais seja suprida por cópias de livros ou por impressão de textos digitais, que apresentam valores

superiores.

O valor gasto com transporte é um dos mais altos. É importante observar, no entanto, que 59,3% dos estudantes contam com passe livre estudantil no transporte público, ou seja, deslocam-se de casa até a escola gratuitamente no transporte coletivo. Uma parcela dos estudantes, porém, utiliza esse tipo de transporte mas não é beneficiária do passe livre (8,6%) e parcela idêntica utiliza veículo próprio para ir até a escola.

Os custos indiretos mensais totalizam 1,06 SM, o que representa 21,0% da renda familiar média mensal do grupo pesquisado e 84,1% da renda *per capita* média. Em relação aos rendimentos dos estudantes das primeiras faixas de renda familiar, os custos indiretos mensais representam, respectivamente, 70,2% e 23,5% das rendas familiares médias mensais das classes de até três e de três a seis SM; e ultrapassam ambas as rendas *per capita* médias. Isso significa que, ao realizarem as despesas necessárias para cursarem o ensino médio e participarem das atividades, os estudantes, especialmente os da classe de renda mais baixa, despendem grande parte da renda familiar.

Mesmo que se excluam os valores dos itens com os quais, de acordo com as respostas dos alunos, os gastos são menos frequentes – estacionamento, taxas escolares e acessórios –, os custos indiretos mensais, que totalizariam 0,88 SM (R\$ 638,22), ainda comprometem 58,7% da renda familiar média dos estudantes da faixa de renda de até três salários mínimos, 19,6% da renda familiar média dos alunos da segunda faixa de rendimento, 17,6% da renda média mensal e 70,2% da renda *per capita* média do total dos estudantes.

Quando somados ao custo de oportunidade, os custos indiretos perfazem um total de 3,36 SM (R\$ 2.430,34), valor que supera o dobro da média de renda mensal dos estudantes da primeira faixa de rendimento, representa 74,6% da renda média mensal dos pesquisados da classe de três a seis SM e 66,8% da renda média do grupo total de estudantes.

Assim, observa-se que os custos indiretos do ensino médio, somados ou não ao custo de oportunidade, comprometem grande parcela do rendimento familiar mensal dos estudantes, principalmente daqueles que integram a faixa de renda inferior, o que pode levá-los a utilizar estratégias de economia de recursos, optando por alguns itens em detrimento de outros considerados menos importantes.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo identificar os custos indiretos do ensino médio e relacioná-los aos rendimentos familiares mensais dos estudantes matriculados nessa etapa de ensino. Ressalva-se que, como a pesquisa foi realizada com pequeno número de participantes, os resultados obtidos são indicativos e representativos das especificidades do grupo estudado, porém não permitem generalizações nem para o DF nem para o Brasil.

Os dados estatísticos mostram que, embora haja parcela de estudantes com idade correspondente ao ensino médio matriculada no ensino fundamental ou mesmo fora da escola, houve avanços na universalização desse nível de ensino e ganhos significativos aos estudantes da escola média, que passaram a ter direito, a partir da edição da Emenda Constitucional nº 59/2009, ao recebimento do livro didático e de alimentação escolar bem como ao transporte escolar oferecido pelos sistemas de ensino.

Esses direitos, no entanto, não são capazes de suprir todos os itens necessários para que um estudante participe qualitativamente das atividades e se dedique aos estudos, pois os educandos precisam também de materiais escolares, materiais complementares de estudo, vestuário, acesso à internet etc.

A presente pesquisa revela que o total dos custos envolvidos com a aquisição dos materiais e serviços requeridos para a realização das atividades apresenta valor que compromete parte significativa da renda familiar mensal dos estudantes. Esses custos são

mais relevantes no caso de educandos pertencentes a famílias com rendimento familiar mensal de até três salários mínimos.

Embora se concentrem nas primeiras faixas, as rendas familiares mensais do grupo pesquisado apresentam disparidades. Dessa forma, os altos valores dos custos indiretos podem resultar em desigualdades de acesso e de participação dentro de uma mesma escola ou até no interior de uma mesma turma, o que, por sua vez, pode impactar os resultados escolares. Supõe-se que os indivíduos que compõem a primeira faixa de renda terão mais dificuldades para adquirir os bens e serviços necessários ao processo de aprendizagem, o que os deixa em desvantagem em relação aos colegas com melhores rendimentos familiares.

Esses resultados apontam para a necessidade de auxiliar os estudantes do ensino médio em relação aos custos indiretos, principalmente em se tratando daqueles provenientes de famílias com renda mensal com mais baixos valores, de forma a equiparar as condições materiais de participação dos alunos e elevar a qualidade de sua aprendizagem.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2014.

BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 12 jan. 2015.

BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 16 jan. 2014.

BRASIL. *Decreto Nº 8166, de 23 de dezembro de 2013*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8166.htm. Acesso em: 11 jan. 2014.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL-CODEPLAN. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Distrito Federal – PDAD/DF 2013*. Brasília: Codeplan, 2014. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2013/PDAD-DF-2013_1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2014.

HALLAK, J. *The analysis of educational costs and expenditure*. Paris: UNESCO, 1969.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2006*. Síntese de Indicadores 2006. [Rio de Janeiro]: IBGE, [2007?]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/sintese/tab3_4.pdf. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2013*. Síntese de Indicadores 2013. [Rio de Janeiro]: IBGE, [2014?]. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio

[s_anual/2013/Sintese_Indicadores/Indicadores/Sintese_Educacao_xls.zip](#). Acesso em: 10 dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006*. Brasília: INEP, 2007.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1806/1603>. Acesso em: 12 dez. 2014.

MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal. In: *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.79, n.192, p.30-47, maio/ago. 1998.

MERCHEDE, Alberto (1998b). *Custos da educação infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal*. Brasília, 1998. 212f. Dissertação (mestrado em Educação) Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

MARCONI, Marina de Andrade; MARCONI, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos da R.; MARQUES, Antonio Emílio Sendim. *Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau da Região Sul*. Brasília: MEC, 1988. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001989.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

ⁱ Salário mínimo nacional conforme Decreto 8166/2013, com valor de R\$724,00

EDUCAÇÃO PRIVADA COM DINHEIRO PÚBLICO: O PROUNI NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2004-2013).¹

João Victor Nunes Leite

Universidade Federal de Goiás

joaovictornunez@gmail.com

Leandro Viana de Almeida

Universidade Federal de Goiás

leandroviana@gmail.com

RESUMO: O objetivo da pesquisa é analisar o acúmulo do *GT11 – Ensino Superior* das Reuniões Anuais da ANPED acerca do processo de privatização do ensino superior, expressa no PROUNI, no período de 2004 a 2013. Como critério, consideramos os trabalhos que contêm o PROUNI no título e como objeto de pesquisa. Concluimos que a crítica em relação ao uso de recursos públicos na educação privada é um consenso entre os pesquisadores, sendo um insuficiente para a democratização da educação.

Palavras-Chave: PROUNI, Privatização, Ensino Superior.

É a concessão de bolsas a alunos – a ficção conseguida como luva de pelica para esconder o financiamento direto do ensino privado pelo Estado- uma medida que contribua para a democratização do ensino? (FERNANDES, 1966, p. 417).

As políticas educacionais no Brasil, durante o século XX, são marcadas por uma tensão entre setores que defendem o ensino público e o ensino privado. Com base em Saviani (2008), podemos explicitar três momentos significativos como expressão da defesa da educação pública como direito social. I) O movimento escola-novista que possui como ícone o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. II) A campanha de defesa da escola pública de 1960 e os movimentos de educação popular. III) E o período pós ditadura civil-militar no qual é expressivo na constituinte de 1988 e a LDB de 1996. Neste cenário, foi parte do conflito, a defesa de que o financiamento público seria somente para a educação pública, como expressava Florestan Fernandes e os escola-novistas na crítica às concessões de bolsas com dinheiro público na educação privada.

O PROUNI, criado pelo Governo Federal no ano 2004 pela Lei Nº 11.096, estabelece parâmetros e regulamentações acerca da destinação de bolsas de estudos (parciais ou integrais) a estudantes da escola pública, com renda *per capita* de até três salários mínimos e professores da rede pública de ensino básico. Fundamenta-se como uma política social de inclusão, baseada na lógica das ações afirmativas. Ao investigarmos no banco de dados da ANPED², totalizamos seis artigos, que em aspectos gerais, analisam o PROUNI sob dois aspectos. Dois textos discutem a natureza tributária do Estado e as formas de beneficiamento das IES privadas por meio de políticas de renúncia fiscal e quatro textos tratam-se de uma investigação sobre a implementação, eficiência e impactos do PROUNI. Em graus diferenciados, todos os trabalhos permeiam a discussão acerca da democratização do acesso ao ensino superior, inclusão, ação afirmativa e expansão do ensino superior privado. CARVALHO (2005, 2011) trata sobre a lógica natureza fiscal do Estado que beneficia as IES privadas. Faz um estudo sobre a política de renúncia fiscal na Reforma Universitária de 1968 até o PROUNI, estabelecendo uma análise comparativa entre o discurso do governo militar e

1 Pesquisa produzida por encomenda do Cursinho Popular Dirce Machado.

2 Período que abarca da criação do PROUNI até a última Reunião Anual da ANPED.

o governo Lula acerca da necessidade de expansão do ensino superior e conseqüentemente, as ações concretas de implementação destas reformas. Preservadas a conjuntura macroeconômica, os mecanismos de renúncia fiscal as IES privadas, tanto na reforma de 68, quanto na reforma do governo Lula, foram os principais mecanismos de expansão do ensino superior.

O segundo conjunto de textos trata sobre a implementação e impacto do PROUNI. É recorrente a estes trabalhos a realização de entrevistas com os alunos egressos do Programa ou com alunos que estão em andamento nos seus cursos de graduação. CARVALHO (2007), apresenta em sua pesquisa de campo, dados acerca do perfil socioeconômico, escolaridade, dos 400 bolsistas que foram entrevistados, e traça uma análise sobre a “percepção intersubjetiva” dos estudantes. AMARAL (2010, 2011), realiza um estudo sobre os discursos dos legisladores (deputados federais e senadores), e dos pesquisadores, estes últimos tendo como recorte o banco de teses e dissertações da CAPES, no portal do *Scielo* e no site da ANPED. Em seu primeiro trabalho, os legisladores proferem um discurso de exaltação do PROUNI, ao passo que os pesquisadores há a preocupação com a utilização de dinheiro público para IES privada. No trabalho posterior, aborda o seguinte problema: será o PROUNI o novo lugar de formação de professores? ALMEIDA (2010), objetiva estabelecer relações entre o acesso ao ensino superior de indivíduos de baixa renda com a expansão das IES privadas. Por meio de entrevistas realizadas com alunos do PROUNI, conclui que o Programa possibilita o acesso de indivíduos de baixa renda ao ensino superior. Alerta que os dados pormenorizados da situação dos bolsistas não são divulgados pelo MEC dificultando uma série de pesquisas sobre os impactos do Programa na formação superior brasileira. Por fim, com base nos artigos apresentados no GT-11 das Reuniões Anuais da ANPED, concluímos que a crítica em relação ao uso de recursos públicos na educação privada é um consenso entre os pesquisadores, sendo insuficiente para que a democratização da educação.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **O PROUNI e a “Democratização do Ensino Superior”: Explorações Empíricas e Conceituais.** In: Reunião Anual da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. Anais Caxambu, ANPED, 2010, p. 1-16.

AMARAL, Daniela Patti. **O Programa Universidade para todos e a Ampliação do Acesso ao Ensino Superior: Diferentes Discursos, Díficeis Consensos.** In: Reunião Anual da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. Anais Caxambu, ANPED, 2010, p. 1-15.

AMARAL, Daniela Patti. **Políticas de Formação de Professores no País: Será o PROUNI o Novo Protagonista da Formação de Mão de Obra Docente?** In: Reunião Anual da ANPED, 34ª, 2011, Natal. Anais Natal, ANPED, 2011, p. 1-16.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de Ensino Superior e Renúncia Fiscal: da Reforma Universitária de 1968 ao PROUNI.** In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambu. Anais Caxambu, ANPED, 2005, p. 1-16.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Uma Análise crítica do Financiamento do PROUNI: Instrumento de Estímulo a Iniciativa Privada e/ou Democratização do Acesso à Educação Superior?** In: Reunião Anual da ANPED, 34ª, 2011, Natal. Anais Natal, ANPED, 2011, p. 1-19.

CARVALHO, José Carmello. **O PROUNI como Política de Inclusão: Estudo de Campo sobre as Dimensões Institucionais e Intersubjetivas da Inclusão Universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006.** In: Reunião Anual da ANPED, 30ª, 2007, Caxambu. Anais Caxambu, ANPED, 2007, p. 1-18.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE CUIABÁ NO CONTEXTO DA LEI DE CARREIRA – 2004 A 2010

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú – UNEMAT / josetemcr@gmail.com.br

FIGUEIREDO, Geni Conceição UNEMAT/ genicfz@gmail.com

Políticas de Financiamento da Educação Básica e Superior

Resumo

A valorização dos profissionais da educação se apresenta como ponto estratégico da política educacional brasileira na busca de garantia de qualidade educacional, os fundamentos, prática e efeitos merecem ser conhecidos e analisados, com o intuito de detectar avanços, limites e desafios. A práxis foi auferida a partir do estudo da remuneração no período de 2004 a 2010 dos profissionais da educação do município capital – Cuiabá. A remuneração no contexto da carreira é demonstrada visualizando o histórico praticado na capital mato-grossense considerando a remuneração com base na habilitação de Ensino Médio, Licenciatura e Especialização, no início e final de carreira e as respectivas análises a partir da interconexão entre tais elementos.

Palavras Chaves: Remuneração; Carreira; Cuiabá.

Abstract

The valuation of education professionals presents itself as strategic point of Brazilian educational policy in the search for educational quality assurance, the basics, practice and effects deserve to be known and analysed, in order to detect advances, limits and challenges. Praxis was earned from the study of the remuneration for the period 2004 to 2010 of education professionals in the municipality capital – Cuiabá. The remuneration in the context of the career is demonstrated by viewing the history practiced in Mato Grosso capital considering the remuneration based on enablement of High School Graduation and Specialization, at the beginning and end of career and their analyses from the interconnection between these elements.

Key Words: Remuneration; Career; Cuiabá.

Introdução

A remuneração de professores de escolas públicas da educação básica da rede municipal de Cuiabá foi estudada no contexto da lei de carreira considerando o período de 2004 a 2010. O texto da Lei de carreira vigente até este período foi analisado e demonstrado os seus efeitos sobre a remuneração a partir de tabelas e gráficos contendo os valores remuneratórios considerando as classes e níveis conforme a evolução no interior da carreira. As tabelas de remuneração vigentes a cada ano foram corrigidas com base no INPC em 2010, o que permitiu demonstrar a evolução remuneratória no período estudado.

A lei de carreira da esfera municipal de ensino da capital além de regulamentar a carreira dos professores contempla também a inclusão dos funcionários de escolas e seus respectivos cargos conforme demonstraremos a seguir. Foram utilizados no processo da pesquisa análises quantitativas e qualitativas e as conclusões apresentadas são parciais uma vez que a presente pesquisa encontra-se em andamento e compõe uma rede de pesquisa ligada à CAPES / INEP / SECAD/ Observatório da Educação da qual participamos como colaboradores.

1.0 A Estrutura e movimentação na Carreira dos profissionais da Secretaria de Educação de Cuiabá

A Lei 4.594 de 02 de julho de 2004, que vigorou a partir deste ano até 2010, dispõe sobre a carreira dos profissionais da Secretaria de Educação de Cuiabá, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la, bem como estabelecer as normas, critérios e instruções especiais sobre o regime jurídico do seu pessoal, sendo que a oferta dos serviços educacionais de que trata a presente Lei deverá ser mantida sob a responsabilidade do município de Cuiabá, não podendo ser terceirizada ou transferida à organização de direito privado ou privatizada.

A carreira dos Profissionais da Secretaria de Educação é constituída de 07 (sete) cargos sendo eles:

- I – Professor ;
- II - Técnico de Nível Superior;
- III – Técnico em Desenvolvimento Infantil;
- IV - Técnico em Administração Escolar;
- V – Técnico em Nutrição Escolar;
- VI – Técnico em Manutenção e Infra-Estrutura;
- VII – Técnico em Multimeios Didáticos.

O acesso aos cargos de que trata a presente Lei será provido exclusivamente por concurso público, ressalvado o caso previsto no Artigo 37, inciso IX da Constituição Federal (caráter excepcional e provisório), e que a remuneração dos profissionais da educação será estabelecida através de subsídio devendo ser revista obrigatoriamente a cada 12 (doze) meses a partir da sua implantação.

Quanto ao ingresso na carreira este também está definido na Lei 4.594 e deverá obedecer a três critérios, sendo:

- I - Ter a habilitação específica exigida para provimento do cargo público em quaisquer dos níveis exigidos no edital de concurso;
- II - Ter escolaridade compatível com a natureza do cargo;
- III - Ter registro profissional expedido por órgão competente, quando assim exigido.

Já a movimentação funcional do Profissional da Secretaria de Educação do município de Cuiabá, se dará mediante as duas modalidades, sendo por promoção de nível (grau de escolaridade) e/ou por progressão de classe (tempo de serviço).

A estrutura de carreira se compõe basicamente de dois componentes principais: Classes e Níveis e suas respectivas remuneração, estabelecida a partir de coeficientes diferenciados.

1.1 Da série de classes e da progressão:

Na linha horizontal, representadas pelas letras que vão da letra A até a letra G representam o tempo de trabalho do servidor desde o seu ingresso até 30 anos ou mais de trabalho, sendo que esta se encontra assim distribuída:

Quadro I Progressão de Classe: tempo de serviço

CLASSE	TEMPO DE SERVIÇO
A	até cinco anos
B	acima de cinco anos
C	acima de dez anos
D	acima de quinze anos
E	acima de vinte anos
F	acima de vinte e cinco anos
G	acima de trinta anos de trabalho

FONTE: Lei 4.594 de 02 de julho de 2004

Quanto à progressão, o Profissional da Educação terá direito de ser ascendido de uma classe para outra a cada cinco anos, desde que aprovado em processo anual específico de avaliação de desempenho, sendo que o tempo para a primeira progressão será contado a partir da data do efetivo exercício no cargo ou do seu enquadramento, assegurando-se neste último caso, a contagem do tempo já cumprido na classe atual para efeito da próxima progressão, e se decorrido o prazo previsto em lei e não havendo processo de avaliação, a progressão funcional dar-se-á automaticamente, e as demais normas da avaliação processual, incluindo instrumentos e critérios, terão regulamento próprio, definido por comissão tripartite constituída pelo órgão central da educação, pelos gestores de unidades desconcentradas e pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação.

1.2- Da promoção de nível e constituição das carreiras

Quanto à promoção do Profissional da Educação, de um nível para outro, acontecerá imediatamente ao nível superior ao que já ocupa na sua carreira; isto ocorrerá em virtude da nova habilitação específica alcançada pelo profissional e esta habilitação deverá, obrigatoriamente, ser devidamente comprovada.

Na tabela de subsídio o nível encontra-se visualizado na posição vertical, e se difere de um cargo a outro, conforme especificado abaixo a composição dos cargos, bem como a nomenclatura do nível:

I- O cargo de **Professor** é composto das atribuições relativas às atividades de docência, de coordenação pedagógica, de direção de unidade escolar e de assessoramento educacional ou de gestão, podendo galgar de forma vertical três níveis:

II-

Quadro II Promoção de Nível: habilitação

I- PL	PROFESSOR LICENCIADO	habilitação específica ao nível de graduação em licenciatura plena;
II-PE	PROFESSOR ESPECIALISTA	habilitação específica ao nível de graduação, em licenciatura plena com especialização <i>latu sensu</i> na área da educação;
III-PPG	PROFESSOR PÓS GRADUADO	habilitação ao nível de graduação, com titulação de Mestrado e/ou Doutorado na área da Educação.

--	--	--

FONTE: Lei 4.594 de 02 de julho de 2004

É importante ressaltar que a carreira para o cargo de professor inicia-se com habilitação ou graduação em licenciatura plena, ou seja, os concursos públicos para este cargo, não podem mais serem ofertados a nível médio ou licenciaturas curtas.

Convém citar que ao professor lotado e em exercício em unidade escolar do campo, assegura-se também o pagamento de verba indenizatória para auxílio nas despesas com transporte e/ou moradia.

II – O cargo de **Técnico de Nível Superior** é composto de atribuições inerentes às atividades que demandam formação em nível superior, por exigência e especificidade da função, tais como: de assessoria jurídica, contábil, psicológica, de planejamento, nutrição, comunicação social e outras, conforme legislação específica.

III – O cargo de **Técnico em Desenvolvimento Infantil** é composto de atribuições que se referem à gestão das creches e atenção integral às crianças na faixa etária de 0 a 4 anos. Nessas unidades escolares, os profissionais que lá atuam poderão percorrer quatro níveis diferentes.

IV - O **Técnico em Administração Escolar** é aquele que exerce atividade de escrituração, arquivo, protocolo, estatística, confecção de atas, transferências escolares e boletins, bem como prestação de contas e acompanhamento financeiro-orçamentário, relativos ao funcionamento das secretarias escolares, e outras atividades correlatas;

V – O **profissional Técnico em Nutrição Escolar** exerce as atividades relativas ao recebimento, conservação e armazenamento de gêneros e à higienização do espaço e utensílios, preparação e distribuição da alimentação escolar;

VI – O cargo de **Técnico em Manutenção e Infraestrutura** consiste naquele que exerce as funções de zeladoria, atendimento, vigilância, limpeza, apoio na confecção e distribuição da alimentação escolar e manutenção da infraestrutura. O profissional poderá percorrer três níveis na vertical.

VII – O cargo de **Técnico em Multimeios Didáticos** é composto de atribuições inerentes às atividades de gestão, atendimento, organização e dinamização de uso das bibliotecas da rede de educação, manuseio de equipamentos elétrico-eletrônicos bem como de outros recursos didáticos de uso especial.

1.3 Da jornada semanal de trabalho

A jornada de trabalho dos Profissionais da Educação será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas no caso de cargo de professor e de 30 (trinta) horas semanais nos cargos técnicos, quanto as horas atividades, fica assegurado a todos os professores o correspondente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal para tal fim, sendo estas relacionadas ao processo educativo e que sejam destinadas à preparação e avaliação do trabalho pedagógico, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a

comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta educativa de cada unidade escolar.

1.4 Da dedicação exclusiva

O regime de Dedicção Exclusiva implica o exercício integral das funções de gestão central e de unidades desconcentradas, observada a jornada de 40 horas semanais, sendo que a Dedicção Exclusiva é atribuída às funções de direção, coordenação e secretaria das unidades escolares e de gestão educativa no órgão central.

Neste contexto, ficam asseguradas 2 (duas) remunerações do regime de Dedicção Exclusiva por unidade escolar, correspondentes às funções de direção e secretaria e mais 1 (uma) correspondente às funções de coordenação educativa nas unidades com até 30 (trinta) turmas, ou 2 (duas) em unidades com até 60 (sessenta) turmas, ou 3 (três) em unidades com número superior de turmas.

O número de vagas destinadas ao exercício das funções de gestão educativa no órgão central, serão em número de 30 (trinta), sendo estas sob regime de Dedicção Exclusiva, e o provimento das vagas no órgão central se dará por ato do titular da pasta, podendo ser delegado apenas a profissionais de carreira, bem como é vedada a concessão do regime de Dedicção Exclusiva, em todas as hipóteses de incidência, aos profissionais que acumulem cargos com carga horária de 60 h semanais, ou superior.

Além do impedimento de exercício de outra atividade remunerada, seja pública ou privada, durante a sua vigência em que o profissional estiver recebendo e exercendo cargo sob dedicação exclusiva, há de se ressaltar que esta não é incorporável para fins de aposentadoria.

1.5 Da transposição

O professor efetivo ocupante de um único cargo público em regime de 20 horas poderá ser transposto para o regime de 40 (quarenta) horas semanais, observando-se três requisitos, sendo eles:

I – Tempo máximo de 12 (doze) anos e 6 (seis) meses em exercício de cargo no serviço público ;

II – Expectativa de contribuição previdenciária mínima de 12 (doze) anos e 6 (seis) meses no caso de mulheres, ou 15 (quinze) anos no caso de homens, a partir da transposição;

III – Existência de vaga na unidade escolar;

O processo de acesso universal à transposição precederá obrigatoriamente à abertura de concurso público e os professores detentores de 2 (dois) cargos de docência, em jornada de 20h semanais poderão transpor para a jornada de 40h semanais com base nos critérios estabelecidos nesta lei 4.594; sendo que as demais condições e critérios para a concessão da transposição serão regulamentadas em Portaria proposta por comissão formada por representação do órgão central e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação e promulgada pelo titular da pasta.

2. A Evolução da Remuneração a partir da Carreira

O artigo 47 da Lei 4.594 de 02 de julho de 2004, define o sistema remuneratório dos Profissionais da Secretaria de Educação de Cuiabá, em forma de subsídio fixado em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou qualquer espécie remuneratória, exceto o que está previsto em lei, citando como exemplo o pagamento de verba indenizatória para auxílio nas despesas com transporte e/ou moradia, a professores que vão desempenhar sua função no campo.

De acordo com o § 3º do art. 1º a remuneração dos profissionais da educação será estabelecida através de subsídio devendo ser revista obrigatoriamente a cada 12 (doze) meses.

Anterior ao ano de 2004 a remuneração dos professores possuía outros mecanismos de regulamentação, cujos documentos comprobatórios não foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Só a partir de 2004 com a aprovação da Lei de Carreira que a categoria docente passou a ter anualmente a remuneração estabelecida por mecanismos legais previamente estabelecidos com um piso salarial inicial para cada nível correspondente à formação, nível médio, graduado ou especialista, estabelecido de acordo com os coeficientes definidos no âmbito da legislação.

As tabelas apresentadas a seguir demonstram os valores da remuneração no período de 2004 à 2010 referentes ao tempo de trabalho exercido no cargo de professor no início e no final da carreira de acordo com a habilitação exigida para o exercício da docência. Na tabela I são apresentados os valores para 20 horas semanais e na tabela II para 40 horas semanais.

Tabela I
Vencimento básico do Ensino Médio, Licenciatura, Especialização
(Em valores reais)
Cuiabá - 2004 a 2010

Habilitação		C. H	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ensino Médio	Inicial	20	851,75981	807,13609	814,30658	827,3549	836,14919	861,23621	845,41
	Final	20	1362,8157	1291,4177	1302,8905	1323,775	1337,8432	1377,9779	1352,66
Licenciatura	Inicial	20	1216,7997	1153,0516	1163,2951	1181,9458	1194,5052	1230,3405	1207,74
	Final	20	1946,8796	1844,8825	1861,2722	1891,1156	1911,2061	1968,5491	1932,38
Especialização	Inicial	20	1338,4797	1268,3567	1279,6246	1300,1427	1313,9535	1353,3895	1328,52
	Final	20	2141,5675	2029,3707	2047,3994	2080,2212	2102,3234	2165,4061	2125,64

Fonte: SME/município de Cuiabá. Tabelas salariais referentes aos anos 2004 – 2010

Tabela II
Vencimento básico Ensino Médio, Licenciatura, Especialização
(em valores reais)
Cuiabá - 2004 a 2010

Habilitação	Vencimento	CH	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ensino Médio	Inicial	40	1.703,52	1.614,27	1.628,61	1.654,71	1.672,30	1.722,47	1.690,82
	Final	40	2.725,63	2.582,84	2.605,78	2.647,55	2.675,69	2.755,96	2.705,32
Licenciatura	Inicial	40	2.433,60	2.306,10	2.326,59	2.363,89	2.389,01	2.460,68	2.415,48
	Final	40	3.893,76	3.689,76	3.722,54	3.782,23	3.822,41	3.937,10	3.864,76
Especialização	Inicial	40	2.676,96	2.536,71	2.559,25	2.600,29	2.627,91	2.706,78	2.657,04
	Final	40	4.283,14	4.058,74	4.094,80	4.160,44	4.204,65	4.330,81	4.251,28

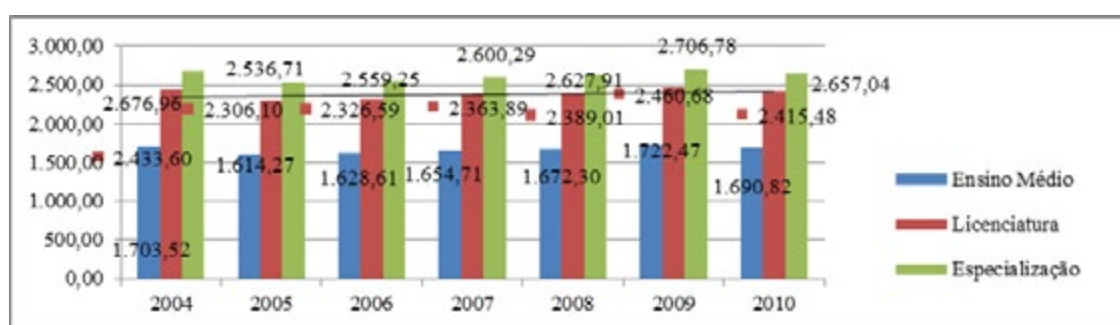
Fonte: SME/município de Cuiabá. Tabelas salariais referentes aos anos 2004 – 2010

As tabelas demonstram a remuneração corrigida com base no INPC de 2010, dos vencimentos iniciais e finais para as respectivas jornadas de trabalho de 20 ou de 40 horas, para os professores com habilitação no ensino médio, na graduação e na pós graduação. O número de professores em cada classe que representa o tempo de serviço ou em cada nível que representa a habilitação perpassa pela constante movimentação no interior da carreira e

demanda de acompanhamento constante, a fim de que se tenha informações precisas e o real controle. Informações estas necessárias ao planejamento e ao processo de valorização docente, o que inclui tanto a política remuneratória quanto a política de formação contínua e permanente.

No gráfico a seguir apresentado foram considerados os vencimentos referentes à jornada de trabalho de 40(quarenta) horas semanais:

Gráfico I
Vencimento Básico Inicial - Pessoal efetivo - 40 horas semanais.
Habilitações: Ensino Médio, Licenciatura e Especialização
CUIABÁ/MT 2004- 2010 (Em Valores Reais de dez./2010 INPC – IBGE)



Fonte: SME/município de Cuiabá. Tabelas salariais referentes aos anos 2004 – 2010

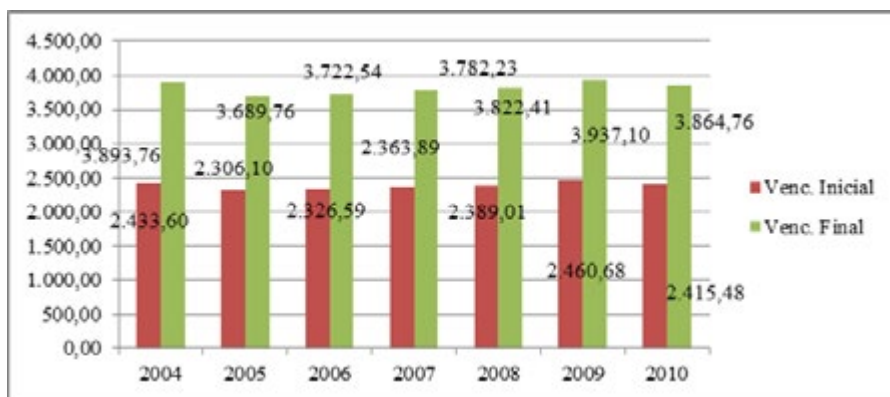
Vejamos o movimento da remuneração para o Ensino Médio:

Gráfico 2
Vencimento Básico Inicial e Final - Pessoal efetivo
40 horas semanais, habilitação de Ensino Médio –
CUIABÁ/MT: 2004 - 2010 (Em Valores Reais de dez./2010 INPC – IBGE)



Fonte: SME/município de Cuiabá. Tabelas salariais referentes aos anos 2004 - 2010

Gráfico III
Vencimento Básico Inicial e Final - Pessoal efetivo
40 horas semanais, com Licenciatura
CUIABÁ/MT – 2004 – 2010 (Em Valores Reais de dez./2010 INPC – IBGE)



Fonte: SME/município de Cuiabá. Tabelas salariais referentes aos anos 2004 - 2010

Gráfico III
Vencimento Básico Inicial e Final - Pessoal efetivo
- 40 horas semanais, com habilitação de Especialização
CUIABÁ/MT 2004 - 2010 (Reais de dez./2010 INPC - IBGE)



Fonte: SME/município de Cuiabá. Tabelas salariais referentes aos anos 2004 - 2010

As alterações ocorridas na política de valorização do magistério, com outra estrutura de carreira e remuneração, implementada a partir do conceito de piso salarial profissional, contemplando todos os níveis e classes, a partir de coeficientes estabelecidos no âmbito da Lei de Carreira, de fato implementada, encontrou respaldo no movimento advindo da política de financiamento da educação a partir da criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, seguido do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Considerações Finais

A lei de carreira dos profissionais da educação básica é um dos principais elementos geradores da valorização docente. Na capital de Mato Grosso - Cuiabá, a lei de julho de 2004 garantiu o ingresso na carreira a partir de concurso público, a transposição para novos níveis, o que tem garantido a evolução da remuneração.

Compreender a política educacional no que tange à valorização dos profissionais da educação em seus aspectos basilares como carreira e remuneração, nos desafiou de imediato à buscar na política do financiamento da Educação Básica, conceitos e marcos jurídicos normativos que desse suporte para analisar a práxis evidenciada sobre a carreira docente em Cuiabá e visualizar o desenho desta valorização.

Diante do estudo feito, a partir dos documentos legais referentes à carreira e remuneração, checados através de extratos da folha de pagamento, coletados na Secretaria Municipal de Educação da capital mato-grossense, constatou-se que: as tabelas salariais referentes aos subsídios, como consta na Lei de Carreira, definidas pelo executivo a partir de comissões composta por governo e sindicato, tem sido de fato implementada; a esfera municipal de ensino de Cuiabá, em sua estrutura de carreira viabiliza a valorização docente, dado que a evolução salarial em termos de níveis e classes e seus respectivos coeficientes tem sido implementado regularmente.

Na continuidade da pesquisa recomenda-se:

1. Estudos mais sistemáticos tanto dos aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, quanto das implicações no âmbito de cada esfera para garantia da educação como direito, a partir do parâmetro qualidade social e valorização dos seus profissionais, cujas condições de trabalho permita o processo de construção do perfil profissional adequado ao fazer docente necessário à atuação em cada etapa e modalidade de ensino da Educação Básica.
2. Estudos mais pontuais quanto à qualidade da jornada de trabalho e a continuidade de pesquisas, com instrumentais estatísticos que permitam auferir as reais condições de trabalho dos profissionais em sua atuação, pautados em perspectivas de construção de sua profissionalidade, onde o tempo se apresenta como um dos fatores preponderantes da qualidade, tanto em termos de atuação do profissional quanto da qualidade dos resultados advindos do seu fazer docente.

Registra-se ainda, alterações ocorridas no âmbito do plano de cargos carreira e salários dos profissionais da educação básica da rede municipal de ensino da capital – Cuiabá no final de dezembro de 2010, com efeitos já a partir de 2011, intimando a continuidade deste estudo, tendo em vista conhecer de forma sistemática e crítica, as alterações ocorridas, e também refletir quanto aos efeitos sobre a remuneração e a valorização dos profissionais da educação, especialmente sobre o trabalho docente e o cargo de professor.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. (2010). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília- DF: Senado. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso: novembro de 2011.
- _____. (1999). Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.
- _____, (1999). Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.
- _____,(1999). Lei n.º 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.
- _____, (2006). Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília, DF: Disponível em: www.fnde.gov.brAcesso: novembro de 2011.
- _____, (2007). 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. Presidência da República. Casa Civil. Sub chefia para assuntos jurídicos, Brasília-DF: Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso: novembro de 2011.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. CNTE Ano XIV nº 21 – 2ª edição – novembro de 2009.
- CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação. 2009, Cadernos de Educação, Brasília, n. 21, p. 16-35, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>. pdf
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009. fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública Disponível em:http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em 19 de março de 2013.
- CUIABÁ/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Lei 4.594 de 02 de julho de 2004. Memo
- CUIABÁ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Tabelas Salariais de Remuneração de Professores Período: 2004 - 2010.Memo
- INEP / SECAD Observatório da Educação. Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas. Relatório Parcial sobre Carreira Docente (cópia eletrônica).
- LEÃO, Roberto Franklin de. As Idiosincrasias do Piso do Magistério. Revista Jurídica, Consulex. Ano XVI – nº 366 15 de abril de 2012, p. 34 e 35. www.consulex.com.br.
- LEI DO PISO : debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF /[coordenação editorial Salomão Barros Ximenes]. -- São Paulo : Ação Educativa : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. -- (Em questão ; 7)Disponível em: http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/EQ_7. Acesso em: 02 de julho de 2012.
- MATO GROSSO /SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Educacionais: Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC. 1998.
- _____. Lei complementar n.º 49, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências Diretrizes Educacionais: Estado de Mato Grosso. Cuiabá. Secretaria de Estado de Educação. 1998.
- MATO GROSSO/FORUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Plano Estadual de Educação – 2006 – 2016. Seduc, Undime, CEE, Sintep, Assembléia Legislativa, Ame. Cuiabá, 2006. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php. Acesso em abril de 2013

MEC/INEP. Sinopses Estatísticas de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em 10 de Fevereiro de 2013.

MEC/CNE, (2009). Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília-DF: Disponível em <www.cne.gov.br> acesso em setembro de 2011.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. VALORIZAÇÃO SALARIAL DOS PROFESSORES. O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Pulo, 2000.

MONLEVADE, João Antonio. Para entender o FUNDEB. Ceilândia, Idea, 2007.

Relatório do Projeto de Pesquisa. Edital nº. 001/2008 CAPES / INEP / SECAD Observatório da Educação. Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas. Estado de Mato Grosso: Colaborador.

SINTEP. Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública. Sub sede de Cuiabá. Tabelas salariais – 2004 – 2010. Disponível em www.sintepsubsedecuiaba.org.br Acesso em 10.05.2013.

SINTEP-MT. A educação nas mãos dos trabalhadores. XII Congresso Estadual do SINTEP-MT. Caderno de Teses. Sintep-MT. Edição: Pau e Prosa Comunicação. 2004.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO SOCIAL FINANCIADO PELO ESTADO: UMA ANÁLISE DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Marcilene Pelegrine Gomes

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG
Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia e da Pontifícia Universidade Católica de
Goiás
pelegrine10@yahoo.com.br

GT 3- Políticas de Financiamento da Educação básica e superior

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apreender, a partir da análise das Constituições brasileiras, como na história da educação brasileira a relação entre a garantia do direito social à educação escolar para todos e o papel de financiador do Estado se materializou nos textos constitucionais do Império à República contemporânea. No processo de investigação procurou-se problematizar em que medida a vinculação ou a desvinculação constitucional de recursos públicos para o financiamento da escola pública evidenciaram (evidenciam) as contradições e as tensões entre as políticas públicas e a construção da instrução primária como direito social público no Brasil. Para construção da análise utilizou-se de estudos bibliográficos e documentais.

PALAVRAS-CHAVE: Constituições Brasileiras. Educação Escolar. Financiamento educacional. Direito social à educação.

Introdução

É certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. (...). Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou, não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tidos como 'graves', fazendo-o naturalmente segundo forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos materiais e humanos (FERNANDES, 1966. p. 4).

Na Europa ocidental e na América do Norte, desde o século XIX, o acesso à instrução escolar foi considerado um dos principais direitos de cidadaniaⁱ, fundamental para inserção do indivíduo à sociedade liberal burguesa. Sendo um direito dos indivíduos, o Estado tornou-se o principal responsável por prover para todos os cidadãos o acesso à escola pública, laica e gratuita, entendendo esta como um instrumento central para inclusão dos sujeitos na sociedade e, sobretudo, no modo de produção capitalista. Em que pese os limites do Estado burguês, pode-se dizer que na Europa, do século XIX ao início do XX, principalmente em países como a França, Alemanha, Inglaterra, a instrução escolar primária já era organizada com base no pressuposto jurídico da educação como direito social público, ou seja, como um direito de todos os indivíduos (*bem público*) que, necessariamente, deveria ser promovido e financiado pelo Estado Nacional.

Diferente do movimento europeu, a história da educação brasileira demonstra que o direito social de todos os brasileiros à instrução escolar primária não foi consolidado no século XIX com a independência política do país em 1822, nem tampouco com a instauração do Estado republicano em 1889. A luta da sociedade civil brasileira pelo direito à instrução, sobretudo, a primáriaⁱⁱ adentrou por vários períodos da história do país e em diferentes governos, autoritários ou democráticos, evidenciando as tensões e as contradições entre as demandas apontadas pela sociedade civil, organizada em sindicatos de trabalhadores ou em associações de professores, e as políticas públicas implementadas pelo Estado.

Pesquisas acadêmicas (AMARAL, 2001, 2012; CURY, 2005, 2007; PINTO, 2000, OLIVEIRA, 1998; VIEIRA, 2007) indicam que dentre as contradições históricas e sociais que impossibilitaram o Estado brasileiro de garantir, do Império à República, o direito público à educação situa-se a sua omissão política para enfrentar as questões relacionadas ao financiamento da educação escolar, sobretudo, da instrução primária destinada às camadas populares. Esse fato fica evidenciado nos textos constitucionais elaborados em diferentes conjunturas nacionais, mas que expressam uma mesma totalidade/estrutura histórica caracterizada pelas desigualdades sociais engendradas no seio da sociedade brasileira expressando a relação antagônica ora entre a metrópole e a colônia, ora entre o latifúndio/exportador e o trabalho escravo, ora entre o trabalho assalariado e o capital.

Nesse sentido, considerando os limites históricos do Estado brasileiroⁱⁱⁱ em promover a educação pública como direito social de todos e a importância do financiamento estatal para a estruturação, funcionamento e manutenção da escola pública com vistas a assegurar esse direito, este artigo tem como objetivo apreender, a partir da análise das Constituições brasileiras, como na história da educação do Brasil a relação entre a garantia do direito social à educação escolar para todos e o papel de financiador do Estado se materializou nos textos constitucionais do Império à República Contemporânea. No processo de investigação procurou-se problematizar em que medida a vinculação ou a desvinculação constitucional de recursos públicos para o financiamento da escola pública evidenciam as contradições e as tensões entre as políticas públicas e a construção da instrução primária como direito público no Brasil.

Ao longo do estudo procurou-se evidenciar que o reconhecimento da educação como um direito público “[...] constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democratização das sociedades” (CURY, 2005, p.28) pressupõe jurídica e politicamente assegurar recursos públicos que viabilizem a realização desse direito para todos. Para tanto, faz-se necessário elaborar e implementar leis nacionais que garantam a vinculação de recursos públicos para o financiamento da escola pública estatal. Pois, a vinculação constitucional de recursos impõe aos governos (União, estados, municípios e Distrito Federal) a obrigatoriedade de aplicar os percentuais mínimos indicados na Lei, caso isso não ocorra, podem ser acionados jurídico e criminalmente para cumprirem a determinação legal.

Para construção da análise utilizou-se de estudos bibliográficos e documentais. Foram analisadas seis Constituições Federais Brasileiras, do Império a República, para apreender-se como os temas do direito social à educação e do financiamento aparecem nos textos constitucionais, tendo-se em vista o contexto político, econômico e social neles engendrados. As constituições foram tratadas como documentos históricos que expressam projetos, desejos, perspectivas e contradições dos sujeitos coletivos em determinada materialidade histórica, portanto, conforme afirma Vieira (2007, p. 291), “[...] expressam desejos de reforma da sociedade, apontando possibilidades sem assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforçam privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao Legislativo”. Na perspectiva da pesquisa em políticas públicas, as Constituições brasileiras devem ser analisadas como documentos centrais para apreender-se o contexto e os temas relevantes concernentes aos diferentes momentos históricos. Pois, os textos constitucionais, apesar de seus limites e contradições, evidenciam as prioridades do Estado, os projetos de sociedade, a agenda de reformas e os seus contextos.

Direito social à educação e o financiamento da escola pública: o que as Constituições brasileiras evidenciam?

De acordo com Duarte (2004), o direito público à educação, instituído na Europa no século XIX, é um instrumento jurídico de controle no que se refere à atuação do Estado no campo educacional, obrigando os governos a promoverem ações que assegurem o direito social de todos os indivíduos à escola, à instrução. Ao assumir a educação como um direito público, o Estado tanto reconhece que todos os sujeitos têm o direito de usufruir dessa prerrogativa legal, como também, assume a responsabilidade de implementar políticas públicas que objetivamente garantam a todos os cidadãos o direito à instrução escolar. Portanto, juridicamente, considerar a educação escolar um

direito público representa um grande avanço social, pois impõe a responsabilidade objetiva de o Estado garantir esse direito. Todavia, essa prerrogativa jurídica só pode ser cobrada pela sociedade civil e materializada em políticas públicas se estiver incorporada na legislação nacional dos países, portanto, nas constituições federais.

No Brasil, em decorrência da formação histórica do Estado nacional e da sociedade, assentada na lógica aristocrática/escravocrata de exclusão de uma maioria em benefício de uma minoria, a garantia da escolarização das camadas populares sempre foi negligenciada pelos poderes instituídos (executivo, legislativo e judiciário), tanto no Império como na República. Para Severino (2006, p. 315), “[...] a experiência histórica da sociedade brasileira foi e continua sendo marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito”. Essa realidade fica evidenciada nos textos constitucionais ou nas diferentes políticas públicas implementadas, ao longo da história da educação brasileira, para suprir as demandas por escolarização no Brasil.

Durante o período colonial, pela própria natureza jurídica do país, colônia da metrópole portuguesa, a discussão sobre o direito à instrução escolar dos colonos não emergiu como um problema para a Coroa Portuguesa. As experiências de escolarização, protagonizadas, principalmente, pela Companhia de Jesus, estavam voltadas para aculturação dos povos indígenas por meio da catequização, para formação de sacerdotes e para formação humanística da aristocracia colonial (SAVIANI, 2005). O restante da população – camponeses, agregados, mulheres, escravos etc. –, desconsiderados como sujeitos de direitos, o acesso à escola não era visto como prerrogativa tanto da Igreja Católica como do Estado português.

Com a instituição do Império em 1822, inaugurando o então Estado brasileiro, não há uma mudança estrutural na sociedade e na economia do país. Os interesses da aristocracia agrária continuam hegemônicos, a economia permanece atrelada e centrada nos latifúndios de exportação, a produção alicerçada na mão de obra escrava. Naquele cenário, a instrução escolar, mesmo sendo apontada pelo imperador como importante e estratégica para a modernização do país, não apareceu como prioridade nos projetos de leis e nas ações do nascente Estado Nacional brasileiro (VIEIRA, 2007). O texto da Constituição de 1824 (BRASIL, 2001a) evidencia as contradições entre o discurso, a lei e as políticas implementadas pelo governo imperial para instrução escolar da população brasileira.

A primeira Constituição, outorgada por D. Pedro I em 1824, em seu Artigo 179, ao tratar dos direitos civis e sociais dos cidadãos brasileiros, trazia apenas dois incisos referentes à educação nacional. O inciso XXXI estabelecia o seguinte: “[...] a Instrução primária, é gratuita a todos os Cidadãos”^{iv}, e o inciso XXXII definia “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 2001a, p. 87). Verifica-se que em todo o texto constitucional apenas dois incisos faziam referências à educação, sendo que em nenhum deles havia a determinação de fontes orçamentárias que assegurariam objetivamente o direito de todos os cidadãos à instrução primária. De acordo com Vieira (2007), o texto constitucional de 1824, pelas suas omissões e contradições, expressava o ínfimo espaço concedido à educação escolar tanto pelo Estado como pela sociedade agrária brasileira do século XIX. Para a autora, naquele contexto a educação ainda não era uma bandeira de luta empunhada pela sociedade civil.

Em termos práticos, o direito de todos os cidadãos à instrução primária não exigiu do governo imperial políticas públicas de gestão e financiamento destinadas à construção de prédios escolares, à formação, contratação e remuneração de professores,

bem como a criação de um sistema de ensino, conforme ocorreu na Europa (SAVIANI, 1995). Nesse sentido, a intenção da Lei Nacional em afirmar a instrução primária como gratuita não foi acompanhada da apresentação de dispositivos jurídicos e políticas públicas que de fato garantissem a alocação de recursos financeiros específicos para o custeio da expansão e da manutenção da educação primária para todos os cidadãos do Império. O estabelecimento da gratuidade da instrução primária na Constituição não deixou, portanto, assegurada a vinculação de recursos para organização da instrução primária para atender gratuitamente a todos os cidadãos.

Em 1834, o Imperador decreta o Ato Adicional, Lei n. 16 de agosto de 1834, por meio do qual estabelece que a receita pública para custeio da instrução primária e para formação de professores desse nível de ensino seria de responsabilidade única dos governadores de Províncias. O Governo Imperial responsabilizava-se pelo ensino secundário e superior. Como não havia vinculação constitucional e nem mecanismos de controle dos valores aplicados pelas Províncias, cada governo aplicava o que lhe convinha e o que lhe era possível, tendo em vista, conforme aponta Pinto (2000), que a forma de arrecadação de impostos pelas províncias era extremamente rudimentar e precária. Essa precariedade fazia com que uma ínfima parte dos poucos recursos fosse alocada para o custeio da instrução primária.

Para os estudiosos de políticas públicas e financiamento da educação básica (CURY, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2004; PINTO, 2000) dentre os fatores que impossibilitaram a efetivação da escola primária como direito público dos cidadãos no Império situa-se também a desobrigação e a descentralização do Estado quanto à gestão e ao financiamento da instrução primária, os quais ficaram sob a responsabilidade dos governos das Províncias.

Vê-se por aí que não se tratou apenas da descentralização de competências como também as Províncias ficariam com os menores impostos ao contrário da Corte. A elas cabia a instrução primária. Os poderes imperiais, por seu turno, ficariam com o ensino das elites regrado por lei geral. Essas mesmas elites propiciariam ensino elementar ou nas próprias casas ou em internatos (CURY, 2005, p. 23-24).

A descentralização de recursos financeiros e a desobrigação do Estado Imperial com a instrução primária são elementos importantes para analisar as contradições entre a Lei e a efetivação da educação como direito de todos. Nesse sentido, apesar de primeira Constituição brasileira afirmar o direito do cidadão à instrução primária, o quadro da educação no Império, no que se refere à garantia de acesso de todos à escola pública permanecia denunciando a seguinte realidade: insuficiência de estabelecimentos de ensino para o atendimento a demanda por acesso à escola primária; ausência de políticas de formação de professores; pífia remuneração docente; descontinuidade das políticas educacionais; ausência de vinculação constitucional de recursos para educação escolar; desobrigação do Estado Imperial com a educação primária. Dessa forma, ao longo do Império, os montantes investidos pela União e pelas Províncias na educação escolar não conseguiram assegurar a organização de um sistema de ensino nas províncias. Assim, mesmo considerando o direito do cidadão à instrução primária pública, os recursos destinados à educação foram insuficientes para universalizar o acesso das camadas populares à escola. Diante disso, consolidou-se uma organização dual da educação escolar brasileira: uma escola primária precária mantida pelas províncias para os pobres e o ensino para elite custeado com recursos do governo imperial.

No campo educacional, os 65 anos de Império deixou uma imensa dívida histórica com a instrução da população brasileira, pois não conseguirá cumprir o mínimo que estava estabelecido na Constituição de 1824. Assim, ao término do período imperial (1822 a 1889), 80% da população permanecia analfabeta (NAGLE, 2001), portanto, a instrução primária não se realizou como direito de todos os cidadãos. Essa dívida histórica, apesar dos discursos republicanos, das leis nacionais e da cobrança pela sociedade civil, também não foi sanada nas primeiras décadas da república brasileira.

Em 1889, a união de interesses entre setores da aristocracia rural e do exército culminou com um movimento militar que levou ao fim do governo imperial e instaurou a República no Brasil. Fundamentada ideologicamente no positivismo de Auguste Comte (1798-1857) e no liberalismo, a nascente República brasileira foi inspirada no ideário político de ordem e progresso sintetizado pela modernidade europeia expressa, sobretudo, na experiência liberal burguesa do século XIX. Nas trilhas da modernização, os defensores do nascente Estado republicano viam na industrialização e na escolarização primária da população os elementos centrais para a modernização do país. Em torno desses ideais se aglutinavam os intelectuais partidários do republicanismo e a incipiente burguesia brasileira (FAUSTO, 2011).

De acordo com Nagle (2001), na Primeira República, a promessa republicana de modernizar o país pela educação não se materializou nem em forma de lei nem tampouco em políticas públicas. Nas duas primeiras décadas da República, as políticas para educação escolar herdadas do Império mantiveram-se quase que inalteradas. Os anseios e as expectativas de ampliação do acesso aos direitos sociais que garantissem a cidadania, dentre eles a instrução primária, defendidos pelos republicanos, não foram contemplados pelas primeiras ações instituídas pelo Estado.

A primeira Constituição Republicana (BRASIL 2001b), promulgada em 1891, estabeleceu o sistema do voto direto e universal, sendo considerados eleitores todos os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos, excluindo os analfabetos, as mulheres, os mendigos, os clérigos reclusos e os soldados de baixa patente (NAGLE, 2001). Ao atrelar o direito ao voto à condição de alfabetização, antagonicamente, a *res-publica* brasileira afastava a grande maioria da população desse direito, tendo em vista, como afirma Nagle (2001), que 80% da população, no início da república, era analfabeta. Nesse sentido, mesmo vinculado o direito ao voto à alfabetização, o texto constitucional de 1891 não estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução primária. Esse fato mobilizará a sociedade civil organizada, sobretudo, por meio de sindicatos de trabalhadores da recente indústria, à luta pela ampliação ao acesso à escolarização primária, uma vez que o acesso à instrução/alfabetização tornava-se condição imprescindível para participação na vida política do país.

A Constituição de 1891, mesmo avançando ao considerar a laicidade da instrução pública, retrocedeu, se comparada Constituição de 1824, ao não estabelecer a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução primária, num contexto político-social em que o direito ao voto vinculava-se diretamente à instrução escolar. A mesma lógica dual que não assegurou a instrução escolar para todos como dever do Estado republicano também não estabeleceu a vinculação de recursos para organização da oferta de ensino público nos diferentes estados federados.

A segunda Constituição brasileira, além de não estabelecer a vinculação constitucional de recursos, instituiu a descentralização do financiamento da educação em duas esferas administrativas: a federal e a estadual. Por intermédio dessa distribuição, o governo federal tornava-se responsável pelo ensino superior e secundário; o estadual pelo ensino primário e profissionalizante, bem como pela

formação de professores. Entretanto, sem a vinculação de recursos financeiros específicos para estruturação de um sistema educativo, os estados federados não conseguiram dar uma resposta às demandas por instrução primária para todos, permanecendo a falta de vagas, a ausência de políticas para formação e remuneração docente, a precariedade dos espaços físicos, a descontinuidade de ações, a desarticulação entre esfera federal e os estados. Esse contexto favorecia a

[...] consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática entre a educação da classe dominante e a educação do povo. [...] A vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos estados, acentuou não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais (ROMANELLI, 1999, p. 42-44).

Diante disso, tanto nas primeiras décadas da República como no Império, o direito à educação escolar estava distante de ser universalizado para todos os brasileiros, tendo-se em vista que o próprio Estado não se articulava técnica e financeiramente para estruturar um sistema nacional de educação que desce conta de enfrentar os desafios herdados do Império. Essa realidade impulsionou no âmbito da sociedade civil acalorados debates acadêmicos e políticos em torno da temática da escolarização e do desenvolvimento econômico do Brasil. Para muitos educadores brasileiros, dentre eles Anísio Teixeira (1957), Fernando Azevedo (1964) e Lourenço Filho (2002), a modernização e o desenvolvimento econômico do país só seriam alavancados por meio da escolarização da população, dessa forma, esses educadores, muitos deles influenciados pela pedagogia liberal norte americana de John Dewey (1859-1952), defendiam reformas profundas para a precária escola pública brasileira como elemento de transformação social e econômica do país.

De acordo com Nagle (2001), esse entusiasmo pedagógico impulsionou reformas educacionais nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Essas reformas foram idealizadas e lideradas por Anísio Teixeira, Francisco Campos e Fernando Azevedo, educadores com projetos políticos e pensamento educacional de matrizes teóricas e ideológicas diferentes, mas que contribuíram para incluir, nas décadas posteriores, na pauta nacional a temática da educação escolar como direito público dos indivíduos.

As três primeiras décadas da república brasileira, mesmo com os acalorados debates em torno da importância da educação escolar para o desenvolvimento econômico do Brasil, não conseguiram expandir o acesso à instrução primária. No final da década de 1920, a realidade da instrução primária no país indicava que a promessa republicana do final do século XIX não se cumprira: a grande maioria da população permanecia excluída da escola, os índices de analfabetismo atingiam mais de 60% da população (NAGLE, 2001).

Se na educação a realidade denunciava os limites do Estado republicano, instaurado em 1889, no âmbito da sociedade as desigualdades sociais nos centros urbanos e nas zonas rurais do país evidenciavam a permanência da estrutura social excludente e a hegemonia política do sudeste (“política café com leite”). Essa realidade mobilizou segmentos da sociedade civil (partidos políticos, movimento operário, movimento de educadores, militares etc.) a cobrarem reformas tanto na política como na sociedade. Nesse cenário, mediante o apoio da nascente burguesia industrial, explode a Revolução de 1930 que levou à presidência do país Getúlio Vargas (1882-1954) que, ideologicamente, propôs instaurar uma “nova” República brasileira com objetivo o de

modernizar o país impulsionando a urbanização, a indústria nacional e a escolarização dos trabalhadores. Para Fausto (2011), a vitória de Vargas representou a possibilidade de a burguesia industrial ter força e vez na definição do projeto de Estado e de sociedade a ser efetivado a partir de 1930.

Sob forte influência do pensamento liberal burguês e à pressão de setores organizados da sociedade civil em prol de uma nova constituição nacional, foi promulgada, em 1934, a terceira Constituição Brasileira (BRASIL, 2001c). Essa Constituição, se comparada com as duas anteriores, ampliou consideravelmente o espaço destinado à educação escolar, assegurando pela primeira vez um capítulo específico para esse tema. De acordo com Flach (2011), no capítulo sobre a Educação do texto Constitucional de 1934 observa-se a influência direta do movimento escolanovista, sobretudo, das ideias defendidas no *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 acerca do direito de todos os indivíduos à educação formal e à responsabilidade do Estado nessa matéria. O Manifesto reafirmava ainda a importância da educação tanto para o desenvolvimento econômico do país quanto para o desenvolvimento da cidadania para a população brasileira.

Nesse sentido, a Constituição de 1934, em decorrência da influência das ideias do movimento escolanovista, avançou jurídica e socialmente ao estabelecer a educação escolar como um *direito de todos*.

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana (BRASIL, 2001c, p.138).

O texto constitucional estabelecia ainda a gratuidade e a obrigatoriedade da oferta do ensino primário, bem como determinava ser da competência da União a fixação do Plano Nacional de Educação e das diretrizes para estruturação de um sistema articulado de educação no país.

Art. 150. Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz;
- b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario;
- e) exercer acção suppletiva, onde se faça necessaria, por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções (BRASIL, 2001c, p. 138)

No âmbito do financiamento da educação escolar, a Carta de 1934 avançou, sobretudo, ao determinar pela primeira vez a vinculação de percentuais de impostos arrecadados pela União, estados, Distrito Federal e municípios para a manutenção e desenvolvimento da educação.

Art. 156. A União e os Municípios applicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos systemas educativos. (BRASIL, 2001c, p. 139).

No campo educacional, os avanços apresentados pela Constituição de 1934, ao reconhecer a educação como direito de todos e o financiamento da escola pública como instrumento do Estado para a materialização desse direito, não chegaram a ser efetivados. Em 1937, Getúlio Vargas por meio de um Golpe de Estado, instituiu um governo ditatorial, denominado “Estado Novo”, e, como um dos primeiros atos de governo, revogou a Constituição de 1934 e outorgou a Constituição de 1937 (BRASIL, 2001d).

A nova Constituição, como expressão de um momento de crise da democracia e, contraditoriamente, de supremacia dos ideais liberais conservadores e totalitários^v que nortearam essa fase do governo de Vargas, rompe com inúmeras conquistas educacionais estabelecidas pela Constituição anterior. No texto da nova Lei, o ensino primário deixa de ser compreendido como um direito público que deve ser financiado inclusivamente pelo Estado.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 2001d, p. 85).

A Constituição de 1937 além de estabelecer que a educação pública deveria também ser custeada “solidariamente” pela iniciativa privada, por meio de uma Caixa Escolar ou outras contribuições, retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar. Esse retrocesso constitucional, reforçado pela ditadura política do Estado Novo, contribuiu para desconstrução histórica da educação como direito público no Brasil, impedindo, conseqüentemente, a expansão da instrução primária a toda população brasileira, sobretudo dos centros urbanos.

Em 1945, em decorrência da pressão política internacional e nacional pela redemocratização do país, Vargas foi desposto do governo e encerrava-se, dessa forma, o Estado Novo. No campo educacional, o Governo Vargas (1930-1945) passava adiante a dívida histórica herdada dos governos anteriores: o alto índice de analfabetismo^{vi} e o difícil acesso à instrução primária. Portanto, mais de cinco décadas depois da proclamação da República, o Brasil ainda não tinha conseguido universalizar a instrução primária como direito público.

De forma geral, até 1945, a instrução primária não teve centralidade nas políticas públicas da União, ficando restrita aos projetos e ações descontínuas, esporádicas e às emergências dos governos estaduais. Essa realidade contribuiu para o não atendimento à demanda por escolarização/alfabetização da nascente classe operária dos grandes centros urbanos brasileiro, sobretudo de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas gerais. Pois, cada estado organizava e reformava a educação primária de acordo com os seus interesses políticos e os recursos financeiros disponíveis, mantendo uma desigualdade regional em relação à educação oferecida à população (ROMANELLI, 1989).

Em 1946, com o fim do Estado Novo, foi promulgada a quarta Constituição Brasileira (BRASIL, 2001e). De acordo com Cury (2005, p. 25), essa Constituição retomou os princípios liberais democráticos da Constituição de 1934, bem como: a vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar (Artigo 169) e a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário para todos (Artigo 168). Com relação à vinculação de recursos, a Lei estabelecia que “[...] anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 2001e, p. 89).

Observa-se ainda no texto Constitucional de 1946 a preocupação com o estabelecimento de um Fundo Nacional^{vii} para custeio da educação primária.

Art. 171. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional (BRASIL, 2001d, p.89).

Estudos apontam (CURY, 2005; FLACH, 2011) que a Constituição de 1946, como expressão de um momento de luta da sociedade civil em defesa da educação pública e da democracia brasileira, avançou substancialmente no que se refere à educação como um direito social e quanto à vinculação de recursos para aplicação na educação pública, evidenciando o compromisso público do Estado brasileiro em garantir a efetivação desse direito, principalmente em relação aos princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostravam tão explícitos no texto Constitucional.

De acordo com Romanelli (1999), o período de 1946 a 1964 representou um momento significativo no que se refere à discussão política e social sobre o sentido da educação como política pública, portanto, como direito de toda a sociedade brasileira. Com base na Constituição de 1946 foi aprovada, em 1961, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), essa Lei reiterava a vinculação constitucional para o financiamento estatal da educação escolar. As Diretrizes estabeleciam ainda a necessidade do estabelecimento de metas quantitativas e qualitativas para educação, as quais deveriam sistematizadas por meio da elaboração de um Plano Nacional de Educação. Dessa forma, em 1962 foi aprovado o Plano Nacional de Educação que estabelecia como uma de suas metas a garantia da matrícula no ensino primário de 100% da população com a idade de 7 aos 11 anos.

No período de 1945 a 1964, a sociedade brasileira, mesmo que assentada em bases capitalistas de desenvolvimento, caminhava para construção de um Estado liberal de bem estar-social e para consolidação da democracia representativa, todavia, esse processo foi interrompido em 1964. Nesse ano, em meio à crise econômica e política, aliada à pressão dos movimentos sociais organizados de trabalhadores e estudantes em torno das reformas de base^{viii}, a burguesia nacional e o exército, com apoio dos Estados Unidos da América, deflagraram um Golpe Militar pondo fim ao Estado Democrático, instaurando um Estado Ditatorial Militar (GERMANO, 2011).

Num contexto de supressão de direitos civis e políticos, a Constituição de 1946, mesmo não sendo revogada, passou por várias emendas que alteraram substantivamente seus princípios e o contexto histórico que os constituíram. Dessa forma, em 1967 foi promulgada a quinta Constituição Brasileira (BRASIL, 2001f), agora mais articulada ao projeto de Estado e de sociedade liberal conservadora em curso no Brasil.

No campo educacional, a Constituição de 1967, em seu Artigo 176, estabelece que “[...] a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 2001e, p. 197). Para os estudiosos das Constituições Federais (CURY, 2005; VIEIRA, 2007), mesmo considerando a educação como direito social de todos, o texto Constitucional de 1967 representou um retrocesso para educação pública brasileira ao suprimir a vinculação de recursos para a educação.

A Constituição de 1967, no que se refere à educação, trazia, contraditoriamente, como principais mudanças o estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino

primário nos estabelecimentos oficiais de ensino para a população na faixa etária de 7 a 14 anos e ainda a desvinculação de recursos públicos para oferta e manutenção da educação escolar.

Quer dizer: houve extensão da obrigatoriedade associada a faixa etária e ao mesmo tempo caiu a vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar. Fala-se apenas em prestações de assistência técnico-financeira da União para com os estados (CURY, 2005, p.838).

Nesse sentido, caminhando na contramão da garantia do direito à educação, o Estado brasileiro ampliou a possibilidade de acesso ao ensino primário, sem, contudo, assegurar os recursos financeiros necessários para custear com qualidade a expansão do número de vagas nas instituições públicas de ensino. De acordo com Cury (2005, 2007), durante os governos militares houve uma diminuição drástica de recursos aplicados na educação, constatação preocupante tendo-se em vista que, nos governos anteriores, os montantes aplicados já eram ínfimos frente aos desafios e às demandas por escola pública destinada aos anos iniciais de escolarização.

A diminuição de recursos não impediu, sobretudo a partir de 1970, a entrada de uma grande parcela da população brasileira na escola de 1º Grau. O aumento do acesso da população à escola primária sem a ampliação das fontes de financiamento precarizou ainda mais o funcionamento das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, durante os anos de ditadura militar, a educação escolar brasileira expandiu e funcionou sem a vinculação constitucional de verbas. Esse fato contribuiu para inviabilizar a garantia do direito público à instrução primária de qualidade em estabelecimentos oficiais de ensino, pois, a garantia do acesso à vaga não possibilitou a permanência e o acesso à aprendizagem, ao conhecimento. Os dados sobre os índices de reprovação e evasão, naquele período, demonstraram a exclusão do educando dentro da própria escola, pois,

[...], muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados (GERMANO, 2011, p. 170).

A partir do final da década de 1970, as críticas acirradas ao governo militar, a luta dos movimentos organizados da sociedade civil em defesa da democracia e a pressão internacional pela redemocratização do país contribuíram para o fim do regime militar em 1985. Entretanto, o saldo de vinte e um anos de ditadura militar, até hoje, podem ser observados no retrocesso do país em assegurar os direitos sociais fundantes da cidadania: educação, saúde, trabalho, moradia, segurança.

Isso não significa que o Estado Militar não desenvolveu políticas sociais em diversos campos: educação, saúde, previdência, habitação, assistência social, emprego, “desenvolvimento comunitário” etc., mas significa que ele privilegiou, diretamente e de forma “selvagem”, a manutenção da desigualdade social e a acumulação de capital, mesmo no que concerne ao domínio da política social (Idem, 2011, p. 23).

Em 1988, num contexto de redemocratização do Estado e da sociedade brasileira, foi promulgada a sexta Constituição Brasileira (BRASIL, 2011g). No campo educação, em que pese as tensões e as disputas pelo poder no processo de elaboração da Lei, o novo texto Constitucional foi diretamente influenciado pela sociedade civil organizada em fóruns de defesa da escola pública, em entidades de professores e estudantes, dentre outras organizações. Nesse sentido, a pressão da sociedade civil

contribuiu para que na nova Constituição, a educação fosse definida como um dos primeiros direitos sociais.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2001g, p. 7)

Para Cury (2005), a Constituição de 1988, ao registrar a educação como o primeiro direito social na ordem de citação, reconhece-a como direito fundante da cidadania, portanto, fundamental para inserção dos indivíduos ao mundo da cultura e do trabalho. Com relação ao ensino fundamental, os nove anos iniciais de escolarização, a Lei estabelece em seu Artigo 208 que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 2001g, p. 35). Nesse mesmo Artigo fica estabelecido ainda o ensino fundamental como direito subjetivo dos indivíduos: “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Idem, p. 35).

Ao determinar o ensino fundamental como um direito público subjetivo^{ix} dos indivíduos, independente da faixa etária, o texto Constitucional deixa explícito a obrigatoriedade de o Estado zelar para que em todo território nacional haja a oferta gratuita desse nível de ensino. Para Oliveira (1998, p. 65), a Constituição atual, ao estabelecer o ensino fundamental como direito subjetivo, possibilitou a introdução e a utilização de vários instrumentos jurídicos para garantir que esse direito fosse cumprido, tais como: o mandado de segurança coletiva, o mandado de injunção e a ação civil pública. Esses dispositivos podem ser utilizados em ações visando à conquista de vaga, à cobrança de taxas em escolas públicas, a retenção de documentos de alunos, bem como em ações para garantia do padrão básico de qualidade do ensino – número de alunos por sala, remuneração de professores, condições dos prédios etc.

No que se refere ao financiamento da educação escolar, o texto constitucional reestabelece a vinculação de impostos para desenvolvimento e manutenção da educação escolar.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento de ensino (BRASIL, 2001g, p. 35)

A Constituição de 1988, além de determinar a vinculação de percentuais de recursos para manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) (re)estabeleceu os recursos do Salário Educação^x como fonte extra para o custeio do ensino fundamental. Dessa forma, de acordo com a Lei, “[...] o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes” (BRASIL, 2001g, p. 35).

No âmbito do financiamento da educação escolar, portanto, o texto Constitucional de 1988 avançou ao reestabelecer a vinculação constitucional de recursos da União, estados, Distrito Federal e municípios para manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, bem como, conforme analisa Cury (2005), diferentemente das constituições anteriores, estabeleceu mecanismos jurídicos e administrativos de

acompanhamento e controle social da gestão e da aplicação dos recursos públicos destinados à educação escolar.

De acordo com os dados oficiais (BRASIL, 2001h), o Brasil, no final da década de 1990, conseguiu universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, portanto, todos os indivíduos têm o direito assegurado de realizar esse nível de ensino, luta histórica dos educadores brasileiros, desde a década de 1920. Todavia, se todos conseguiram o direito de frequentar a educação fundamental, pesquisas acadêmicas indicam (FREITAS, MALAVASI, SORDI, 2009) que o direito do acesso ainda não foi convertido em direito à aprendizagem significativa para todos.

Frente a essa realidade, no século XXI, a luta em defesa da alfabetização, da aprendizagem dos conhecimentos sistematizados pela humanidade no âmbito das ciências, das artes, da linguagem; da melhoria da infraestrutura das escolas; da formação, da carreira e da remuneração docente ainda se faz necessária para universalização com qualidade da escola de ensino fundamental. Para tanto, torna-se imprescindível à ampliação dos percentuais de recursos públicos destinadas à escola pública, pois se torna impossível assegurar uma educação pública de qualidade sem a definição do capital financeiro para custeá-la. Dessa forma, como afirmam Amaral e Dourado (2011), é necessário à luta política da sociedade civil em prol da destinação efetiva de 10% do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para educação, patamar já estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Considerações finais

Após percorrer dois séculos da história da educação brasileira, verifica-se que, apesar das descontinuidades das políticas governamentais e de dois grandes períodos de governos ditatoriais, à mobilização da sociedade civil contribuiu para que o Brasil chegasse ao século XXI com uma Constituição Federal avançada e democrática. No campo educacional, os avanços jurídicos do texto Constitucional de 1988 estão diretamente vinculados à pressão e à atuação do Fórum Nacional e dos Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública no processo de elaboração e aprovação do texto constitucional. Nesse sentido, no Brasil, o direito público à educação, declarado desde a Constituição Federal de 1934, foi, do ponto de vista jurídico, aperfeiçoado pela Constituição de 1988 em decorrência, sobretudo, da ação da sociedade civil.

No âmbito da luta para efetivação do direito à educação para todos por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem significativa, a garantia da vinculação constitucional de recursos públicos para o funcionamento e a manutenção da escola pública deve ser compreendida como uma estratégia política fundamental para qualidade social da educação. Pois, a história da educação brasileira, expressa nos textos e nos contextos das Constituições, evidencia a impossibilidade da universalização do direito à instrução escolar de qualidade sem a previsão e aplicação de recursos financeiros públicos que objetivamente garantam esse direito.

Nesse aspecto, a história evidencia que, para a construção e consolidação da educação como direito público, é imprescindível o papel do Estado no financiamento e na gestão da educação pública, pois, um direito público só é assegurado por meio da intervenção objetiva e sistemática do Estado e do acompanhamento e do controle social da gestão e dos gastos dos recursos públicos. É importante também reafirmar a

democracia como princípio legítimo para regular a vida em sociedade, a gestão do Estado, dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino. Para tanto, a Constituição deve ser compreendida como instrumento democrático de luta, criada inicialmente pela sociedade Moderna para efetivação de direitos dos indivíduos nas sociedades liberais burguesas marcadas pelas desigualdades sociais. Como criação humana, as constituições e os direitos nelas inscritos expressam os limites e as contradições dos sujeitos coletivos e dos contextos que os produziram, mas, contraditoriamente, expressam também as possibilidades históricas para superação e avanço da realidade vivida.

Notas

ⁱ Na Europa do século XIX, a ideia de cidadania estava diretamente vinculada à defesa e à consolidação dos direitos políticos e civis. A discussão acerca dos direitos sociais (educação, trabalho, moradia, saúde) só ganha evidência no final século XIX e início do XX. Entretanto, mesmo que a luta em torno dos direitos sociais só se consolide no século XX, a instrução escolar foi tratada na Europa, ainda no século XIX, como instrumento fundamental para efetivação das mudanças materiais, sociais e culturais necessárias para consolidação do projeto liberal burguês de sociedade e de homem, bem como elemento de inclusão dos indivíduos nesse projeto societário (DUARTE, 2004; SAVIANI, 1995).

ⁱⁱ A instrução primária ou ensino primário foi à denominação utilizada nas Constituições brasileiras, do Império até 1988, para referir-se aos primeiros anos de escolarização. Atualmente, com base nas determinações da Constituição de 1988, os anos iniciais de escolarização são denominados de primeira etapa do ensino fundamental (nota da autora).

ⁱⁱⁱ Conforme aponta Germano (2011), Estado será aqui analisado como instituição constitutiva e constituinte da sociedade, portanto, das “[...] suas classes sociais e, por conseguinte, das suas contradições sociais [...]”. Essa concepção engloba, no tocante do fenômeno estatal, a sociedade política ou Estado em sentido estrito e a sociedade civil como esfera, formada por organizações privadas, dotada de uma materialidade própria [...]” (p. 20).

^{iv} Ressaltar-se que os negros e as mulheres não foram reconhecidos como cidadãos por essa Lei, dessa forma eles foram excluídos do acesso à escolarização primária (nota da autora).

^v De acordo com Fausto (2011), o Estado Novo Vargas foi inspirado no ideário da extrema direita nacionalista conservadora da Europa representada pelos governos totalitários da Alemanha Nazista e, principalmente, pela Itália Fascista.

^{vi} De acordo com os dados do INEP, na década de 1940, mais de 56,1% da população brasileira de 15 ou acima de 15 anos era analfabeta (BRASIL, MEC/INEP, 2003, p.6).

^{vii} De acordo com Amaral (2001), essa primeira ideia de Fundo teve a influência do pensamento de Anísio Teixeira. O educador escolanovista realizou um profundo estudo sobre os recursos que o Estado brasileiro deveria captar e redistribuir para sanar o problema de alfabetização em todo o território nacional.

^{viii} Reformas de base são as reformas estruturais solicitadas, sobretudo, no período de 1962 a 1964, por vários movimentos organizados da sociedade civil e encampadas pelo Governo de João Goulart (1919-1976) que tinham como foco a implementação de um conjunto de leis destinadas à efetivação de reformas, tais como: agrária, educacional, tributária, administrativa e urbana (FAUSTO, 2011).

^{ix} O direito público subjetivo garante aos indivíduos a oferta de direitos que coincidem com o interesse público, constituindo-se em ferramenta de exigência de execução de políticas públicas, as quais, se não cumpridas, oferecem os mecanismos jurídicos de responsabilização do poder público (DUA RTE, 2004).

^x De acordo com Amaral (2012, p. 76), o Salário Educação é uma contribuição social estabelecida inicialmente em 1964, Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964. Essa contribuição tornou-se constitucional em 1988, ficando definida como fonte de recurso para utilização apenas no ensino fundamental, sendo que, em 2006, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 53 de 19/12/2006, essa contribuição social passou a ser aplicada em toda educação básica.

Referências

- AMARAL, Nelson Cardoso. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- _____. Um novo FUNDEF? As ideias de Anísio Teixeira. In: Educ. Soc. vol.22 n.75 Campinas Aug. 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200013>.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BRASIL/Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *O Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003.
- BRASIL. *Constituições Brasileiras: 1824*. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.
- _____. *Constituições Brasileiras: 1891*. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.
- _____. *Constituições Brasileiras: 1934*. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.
- _____. *Constituições Brasileiras: 1937*. vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.
- _____. *Constituições Brasileiras: 1946*. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.
- _____. *Constituições Brasileiras: 1967*. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.
- _____. *Constituições Brasileiras: 1988*. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001g.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Geografia da educação brasileira*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001h.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 (Especial), p. 831-855, out. / 2007.
- _____. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil – vol. III: Século XX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectiva. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p.285-315)
- DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: São Paulo Perspec. [online]. 2004, vol.18, n.2, pp. 113-118. ISSN 0102-8839. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200012. Acessado em: 12/09/13.
- FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

- FLACH, Simone de Fátima. *Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade*. In.: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.43, p. 285-303, set2011 - ISSN: 1676-2584.
- FREITAS, L. C.; MALAVASI, M. M. S.; SORDI, M. R. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. São Paulo: Vozes, 2009.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Tendências da educação brasileira*. 2. ed. Brasília: MEC/INEP, 2002.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. *O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set. de 1998.
- PINTO, J. M. R.. *Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- _____. *Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III: Século XX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje*. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. (289-320)
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

"NÓS MENTIMOS PRA ELES O TEMPO INTEIRO": A PERSPECTIVA DOCENTE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO PROEJA

Prof. Dr. Giovani Comerlatto,
IFG - Campus Valparaíso, gylatto@gmail.com

RESUMO

Essa apresentação traz à tona, como relato de experiência pedagógica, concepções teórico-práticas de professores sobre os alunos do curso de Técnico em Manutenção e Suporte de Computadores, na modalidade PROEJA, durante o ano de 2014 em um campus do Instituto Federal no sul do país, vista sob a perspectiva de docentes. Seu **objetivo** principal é trazer para o debate acadêmico algumas concepções teórico-práticas, vivências e (in)compreensões sobre a modalidade de ensino PROEJA e refletir sobre as soluções apontadas (e recorrentes) por uma grande parte dos docentes do curso.

Como é notório, o PROEJA foi criado pelo Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006 e teve como perspectiva oferecer uma formação humana, no seu sentido lato, ou como o site da instituição apresenta como um curso de formação "na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele". Os objetivos nesse campus são: "*Possibilitar ao estudante compreender o significado das ciências, da comunicação e das artes como formas de conhecimentos significativos para a construção crítica do exercício da cidadania e do trabalho; *Oportunizar a continuidade dos estudos para os sujeitos historicamente afastados de uma trajetória escolar, elevando suas escolaridades; *Construir alternativas de trabalho e renda ampliando as possibilidades dos egressos tornarem-se cidadãos-trabalhadores mais autônomos em relação ao mercado hegemônico (...)". Organizado presencialmente em 3 anos e de forma noturna o curso totaliza 2.466,58 horas, acrescido de 300 horas de estágio curricular. O egresso deste deve apresentar conhecimento de "operação, hardware e software, com habilidades para realizar instalação e manutenção de equipamentos de informática e com bastante atitude para intervir criticamente na sociedade".

Aparentemente o curso é bem organizado e comprometido com a construção do conhecimento pelos corpo docente e técnico. Há reuniões pedagógicas mensais e além dos assuntos de organização burocrática, houve na maioria das reuniões leituras pedagógicas, partilha de experiências, apresentação de projetos de extensão e pesquisa, além do espaço constante para a discussão das dificuldades que os professores enfrentavam com as turmas no geral e com alunos em específico tanto cognitivo quanto de relacionamento pessoal. Entretanto, os problemas que se apresentaram de forma mais intensa durante o ano letivo de 2014 principalmente na sua finalização parecem demonstrar que é preciso avançar muito em vários aspectos, principalmente na concepção que os próprios professores têm do curso e que é o objetivo principal desse resumo apresentar. Ante os problemas apresentados: 1) Abandono do curso pelos alunos e esvaziamento das turmas (a ponto de reduzir do 30 iniciais para 3 alunos concluintes), 2) Desinteresse e falta de esforço dos alunos para aprender as matérias (especialmente aqui as técnicas e as exatas), 3) Ações adotadas para diminuir o abandono dos alunos do curso como a reprovação apenas com mais de 3 disciplinas, o abono de faltas pelos atrasos constantes no primeiro período de aula, a constante negociação com trabalhos atrasados, etc. são enquadrados pelos professores como A) Perda de soberania da decisão sobre a aprovação e reprovação do aluno alimentando um clima de "oba-oba" no curso; B) A diminuição da competência técnica pela baixa exigência no curso seria a comprovação que o curso é uma mentira e por isso as empresas pouco se interessam

pelos técnicos formados no PROEJA. Tal raciocínio compartilhado por alguns no conselho de classe final teve o ápice quando um professor declarou que "o curso como está e o conhecimento que transmitimos aos alunos é uma mentira; nós mentimos para eles o tempo inteiro que eles serão técnicos, mas na verdade a maioria não tem condições nem de consertar o software, muito menos o hardware dos computadores de casa, imagina de empresas". Pela força da manifestação, a frase foi deslocada-antecipada para o título dessa apresentação. C) A necessidade de aumento das cobranças individuais nas disciplinas e aumento da carga horária das disciplinas técnicas ou o fechamento do curso (o fazer de conta que o curso existe, mas sem compromisso algum do sucesso na aprendizagem dos alunos). É preciso ressaltar que houve variadas atividades de formação além da sala de aula para os alunos do PROEJA durante o ano de 2014 e houve também muita resistência de professores das áreas técnicas-exatas na liberação desses alunos para o acompanhamento das atividades.

A **metodologia** utilizada foi a pesquisa-ação justamente porque fui professor do curso durante o ano e pude acompanhar semanalmente o desenvolvimento das atividades, das aulas e da estrutura organizativa. A observação-participação das reuniões mensais com a maioria os professores, a participação ativa nas diversas atividades que o PROEJA participou.

Os **resultados** apontam para: 1) fracasso efetivo do curso, pois de uma totalidade plena ideal de 90 alunos ano (dividido em 3 turmas de 30) houve apenas 03 alunos formados na primeira turma e uma previsão de 07 alunos a se formarem na segunda turma que finaliza agora em março de 2015; 2) A "mentira" apontada pelo professor parece ser mais profunda. O próprio curso não consegue cumprir aos objetivos traçados pela própria instituição e os mecanismos de aprendizagem ainda estão presos na soberania disciplinar que imperante. A aparente "mentira" aos alunos parece ser mais um auto-engano, pois o olhar atendo do educador deveria ao menos desconfiar da inversão da visão de seu trabalho. Ou melhor o curso PROEJA se auto-engana em se considerar um local de aprendizagem para um tal objetivo como a elevação da cidadania e a elevação da escolaridade do aluno e 3) A obrigatoriedade da oferta de cursos PROEJA nas instituições de ensino técnico federal onde a maioria do corpo docente é formado por profissionais competentes na área técnica, parece "gritar" aos gestores públicos a necessidade de debates e constantes aprimoramentos pedagógicos da parte docente.

Como **conclusão** acredita-se que haja 1) A necessidade da preparação de quadro docentes com formação específica para atuar nos cursos de modalidade PROEJA. Talvez seja mais uma estratégia inconsciente de recusa dos docentes que obrigados a se envolver em diferentes áreas das quais foram capacitados na sua formação técnica-docente, se vêem obrigados a se adaptarem à políticas educacionais eleitoreiras de governo que políticas educacionais de estado. 2) A necessária revisão da estrutura curricular do curso para que a soberania disciplinar não seja mais um empecilho na vida escolar dos alunos que até então estavam afastados por longo tempo.

Palavras-chave: Proeja - Organização Curricular - Formação de Professores

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A LEI Nº 11.769/2008

Mestranda: Gilmeire Gottardi Silva Fialho
professoragilmeire@gmail.com
Instituição: Universidad Leonardo Da Vinci - Assunção-PY

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo
rabelodanilo62@yahoo.com.br
Instituição: UFG

RESUMO:

Este trabalho de pesquisa, tem o objetivo de investigar a configuração da prática pedagógica de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental no contexto da Lei nº 11.769/2008 a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas da Educação Básica. Desse modo foram adotados procedimentos que puderam identificar a presença da música na escola no sentido de conhecer as possibilidades e limites desse ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as reais ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação no que tange ao processo de implementação da Lei 11.769/08. O referencial metodológico adotado neste estudo se insere na perspectiva da metodologia de investigação quanti-qualitativa. A investigação contou com 14 (quatorze) professores que atuam efetivamente em duas Instituições de Ensino da rede municipal e 132 (cento e trinta e dois) alunos regularmente matriculados nas referidas Escolas. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumentos básicos a entrevista semi-estruturada a qual propiciou captar o sentido, a interpretação e as concepções que estes sujeitos dão ao tema proposto bem como consultas bibliográficas e leitura específica sobre as bases legais que regem o Ensino Fundamental no Brasil e políticas públicas que envolvem a inserção da música na escola. Os resultados apontaram para a necessidade do fortalecimento dessa prática na escola, especialmente a partir de políticas públicas em nível municipal que possam garantir a presença da música nas escolas municipais de Goiânia.

PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 11.769/2008 - Música na Escola - Formação de Professores - Prática pedagógica

GRÁFICO 1: Formação Acadêmica dos Professores entrevistados

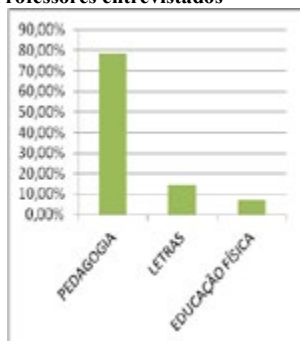


GRÁFICO 2: Tempo de exercício na Profissão Docente

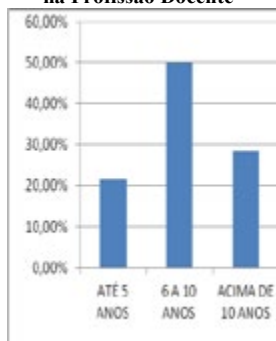


GRÁFICO 3: Formação em Música

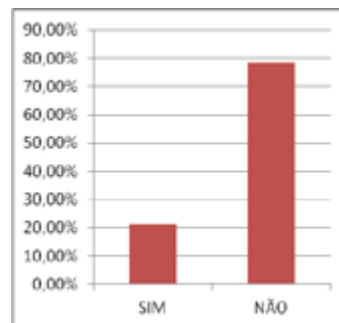


GRÁFICO 4: Disciplina em Música na Formação inicial



GRÁFICO 5: Inserção da Música no PPP da Escola

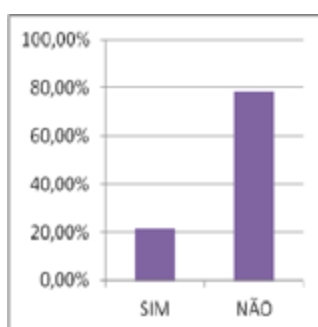


GRÁFICO 6: Cursos sobre Música oferecidos pelas Secretaria Municipal de Educação

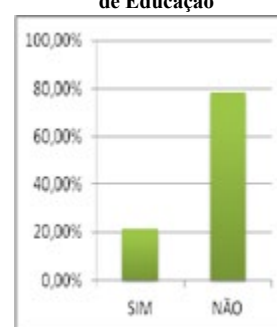


GRÁFICO 7: Conhecimento dos Professores de música

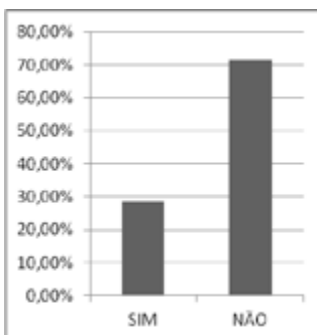


GRÁFICO 8: Profissional que deve ministrar aulas sobre a Lei 11.769/2008



GRÁFICO 9: disponibilidade de recursos didáticos na escola para o ensino de música

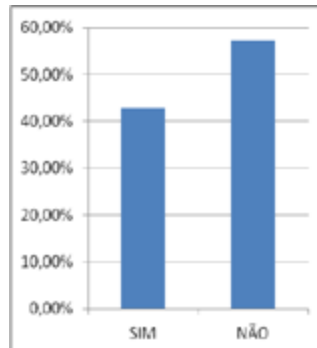


GRÁFICO 10: Utilização dos PCN para se orientar sobre o ensino da música

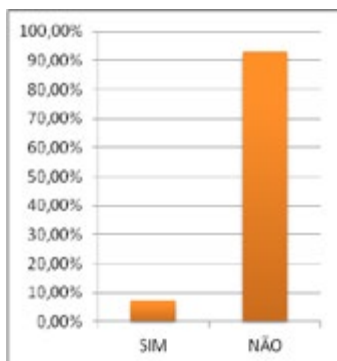


Gráfico 11: Percentuais de Professores das Escolas A e B que recebem orientação da Coordenação pedagógica para o ensino da música

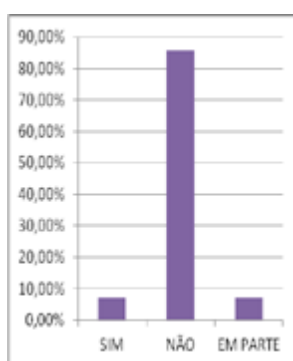
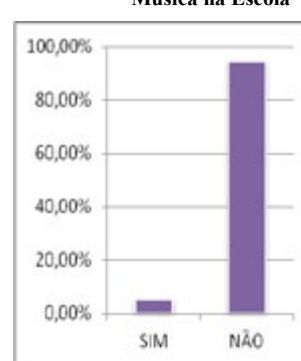


GRÁFICO 12: Aulas de Música na Escola



Fonte: Gráficos elaborados pela autora a partir dos dados coletados nesta pesquisa

**ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR:
RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

Marcos Jerônimo DIAS JÚNIOR

Dr^a Sandra Valéria LIMONTA

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

mjrgoias2012@hotmail.com

sandralimonta@gmail.com

RESUMO

As contradições entre capital e trabalho e a luta entre as classes sociais que envolvem as forças sociais produtivas e as relações de produção econômica no atual momento histórico vão constituindo as inter-relações entre trabalho, educação, educação escolar, currículo e ensino, sendo o currículo entendido nesta pesquisa como instrumento fundamental para a construção do processo de formação humana no sentido ontológico dentro do âmbito escolar. Neste contexto, mecanismos ideológicos e elementos de um tipo de violência que denominamos de subliminar são constituídos no currículo e ensino na escola, tornando-se por sua vez fundamentos que acabam por constituir a consciência de professores e estudantes na direção da reprodução e legitimação da hegemonia social capitalista. As forças produtivas do capital se revelam soberanas sobre os processos de humanização, em contraposição a uma perspectiva ontológica de formação unilateral do ser social. Nesta pesquisa, que esta em sua fase inicial, estamos buscando compreender como se constituem as relações e contradições entre ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar no currículo escolar da educação básica. Tem como objetivos específicos identificar e analisar os elementos ontológicos e de violência subliminar presentes no currículo; Estabelecer a relação entre os mecanismos ideológicos e a constituição de uma violência subliminar no currículo; Discutir a relação entre ontologia, currículo, educação, ideologia e violência subliminar no ensino de educação física; Analisar as contradições entre ontologia, ideologia e violência subliminar no currículo de educação física implementado na rede estadual de educação do estado de Goiás. Para tanto, partimos da seguinte questão: quais elementos e mecanismos ontológicos, ideológicos e de violência subliminar estão presentes no campo do currículo e no ensino da Educação Física escolar? Assim, iremos buscar compreender estes aspectos fundamentando-nos no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético e na filosofia ontológica do ser social, tendo como referência fundamental; Marx(2013;2011;2010), Marx e Engels(2007;2000), Luckács(2013;2012), Mészáros(2012;2008, Gramsci(1991), Manacorda(2010,2013), Enguita(1989), Apple(2006), Paraskeva(2007), Saviani(2010), Saviani(2012), Saviani e Duarte(2012), Soares(1994) e Suchodolski(1976), propondo uma investigação que tem como objeto nuclear o currículo e ensino da educação física e seu papel na formação humana na perspectiva da totalidade e, como eixo de análise a ontologia do ser social. Trata-se de uma pesquisa que busca apreender a totalidade e a concreticidade do objeto a partir da análise documental – projetos, programas e orientações curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – e a investigação empírica em quatro escolas de Ensino Médio da rede estadual de educação, onde analisaremos a concretização do currículo e ensino na área da Educação Física por meio de análises dos projetos políticos pedagógicos da escola, questionários e entrevistas com os professores de educação física. Portanto, buscamos resultados que venha contribuir com a organização curricular da educação básica dentro de uma análise da totalidade social.

Palavras-chave: Ontologia, currículo e ideologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APLLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. SP: Cortez, 2012.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª edição, 1991.
- LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social, V. 1*. 1º Ed- SP: Boitempo, 2012.
- _____. *Para uma ontologia do ser social, V. 2*. 1º Ed- SP: Boitempo, 2013.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2º Ed. SP: Ed. Alínea, 2010.
- _____. *O princípio Educativo em Gramsci. Americanismo e fordismo*. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Editora Boitempo, 2013.
- _____. *Manuscritos Econômicos filosóficos*. São Paulo, SP: Ed. Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo-SP. Ed. Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. *O poder da ideologia*. 1º Ed. São Paulo: Boitempo. 2012.
- PARASKEVA, João. *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa- Portugal. Didáctica Ed, 2007.
- SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas SP: Autores associados, 2012.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP. Associados, 2010.
- SOARES, Carmem Lucia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP. Autores Associados, 1994.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A teoria Marxista para Educação*. Volume II. São Paulo-SP. Martins Fontes, 1976.

CURRÍCULO: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Yara Fonseca de Oliveira e Silva (UEG)ⁱ
yarafonsecas09@gmail.com

Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG/BIP)ⁱⁱ
marlenebfreis@hotmail.com

EIXO Temático 4: organização curricular da educação básica e superior

Resumo: No contexto em que a discussão da diversidade se faz presente, este estudo reflete experiências discutidas e vivenciadas na formação de professores e pretende sinalizar a importância e a necessidade de se repensar o currículo da Educação Básica a par das temáticas sobre gênero e sexualidade. Nesse sentido, o objetivo do texto é refletir acerca do caráter histórico-social e mutável dos conceitos que transversalizam essas temáticas. Parte-se da compreensão que sexualidade e gênero são construções histórico-sociais e considera-se que esses compõem a prática educacional. Para tanto, as políticas para formação de professores e para o currículo, com enfoque nas práticas pedagógicas transversais pode ultrapassar os preconceitos que ainda permanecem na escola e na sociedade multicultural.

Palavras-chave: Currículo. Gênero e sexualidade. Práticas Educacionais.

Introdução

A discussão acerca do trabalho dos professores e do currículo a ser desenvolvido na escola de educação básica vem ganhando relevo nas discussões das políticas e práticas educativas um pouco por todo o mundo. Continuamente estamos sendo chamados a refletirmos sobre as exigências postas para o conhecimento, ou seja, quais conhecimentos a partir do currículo o professor deve mediar em sua sala de aula em uma sociedade que vem sofrendo mudanças substanciais na sociedade contemporânea.

É pautando-se nesses chamamentos, em experiências discutidas e vivenciadas na formação de professores que esse texto traduz-se numa tentativa de motivação e reflexão sobre possibilidades de pensar a condição do currículo na prática pedagógica. Numa perspectiva de um currículo que dê “voz” às culturas excluídas ou silenciadas nas relações histórico-sociais. Nesse sentido, a sociedade pós-moderna convida a escola e professores a buscarem práticas inovadoras que promovam o acolhimento da diversidade humana e sociocultural.

Vale ressaltar que o que denominamos de diversidade centra-se na variedade e convivência de idéias diferentes, de pessoas diferentes no mesmo espaço; paradigma da heterogeneidade sobrepõe o da homogeneidade. Trata-se, portanto, de uma visão ampliada de inclusão, em reconhecer, valorizar e considerar as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, sexuais, além daquelas pessoas possuidoras de alguma condição biológica que venha dificultar a convivência nos padrões das condições chamadas ‘normais’, Reis (2013).

Por isso, tratar da diversidade para Reis (2013, p. 83), é reconhecer que as dimensões conceituais que perpassam pela questão da formação de professores vêm ganhando novas nuances a fim de acompanhar a evolução paradigmática intrínseca às reformas instituídas neste cenário que adentra o século XXI. Por isso, vale o reforço de que estas

concepções não são neutras; ao contrário, elas advêm de um determinado contexto histórico e social e que evidenciam o entendimento de papéis, representações e categorias que engendram a contemporaneidade.

E para responder a este atual contexto sociopolítico e econômico, a escola é chamada a criar estratégias que tenham por finalidade promover o debate e as discussões referentes à defesa dos direitos humanos na perspectiva de contribuir para a erradicação das discriminações relativas a gênero e orientação sexual a partir da proposta de currículo interdisciplinar, utilizando os temas transversais para contribuir com a adoção de uma postura crítica e ética diante da formação continuada de seus profissionais.

Assim, o propósito da escola, dentre outros compromissos, é compreender e discutir a temática de currículo em suas diferentes dimensões seja o currículo oficial ou o oculto. Porém, o recorte deste texto centra-se nas discussões sobre o papel do currículo na discussão de gênero e sexualidade a partir de estudos e pesquisa de caráter teórico-prático, objetivando sensibilizar e instigar questionamentos dos professores levando-os a refletirem o caráter histórico-social e mutável dos conceitos das temáticas citadas.

A proposta é motivá-los a pensar sobre esses temas e, a partir daí cada qual refazer e recriar sua prática, baseada em um currículo eivado de propostas atitudinais que promovam uma recriação do sujeito que se faz “diferente” para que o mesmo não se torna alvo de preconceito e discriminação.

Tecendo algumas reflexões sobre currículo: formação e práticas pedagógicas

A escola parece estar mal equipada para lidar com as novas demandas e configurações do contexto socioeconômico capitalista e, o currículo por ser o espaço onde se constroem formas de conhecimento e de saber tem sido chamado a ser repensado. A proposta é que a escola atual tenha formas renovadas e criativas para pensar e desenvolver currículos que levem em conta os novos mapas e configurações atuais do mundo globalizado.

A educação básica ainda promove pouca discussão sobre currículo, por isso, tem sido algo dado, não sendo alvo de problematização. Mas, esse constitui o núcleo do processo institucionalizado, por efetivar as relações sociais. Portanto, a escolha do currículo a ser desenvolvido estabelecerá um vínculo estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, se constituindo uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural, seja para o processo de transformação ou para a reprodução da sociedade moderna que contempla a diversidade cultural.

As definições de currículo ora se diferenciam e ora se aproximam, para Libâneo, Ferreira, e Toschi (2003, p. 362), “compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola”, a priori entende-se que é um conjunto de disciplinas que deve ser ensinado e aprendido pelos alunos de determinado nível escolar.

Para Forquin (1993), currículo é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos transmitidos nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. Nesse estudo, ainda que se concorde com os estudiosos citados, mais do que isso interessa mostrar que currículo é um território em que se travam competições em torno dos significados e, portanto, concorda-se (Moreira e Silva, 1995), por entender ser o currículo como um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

Nesse contexto, uma questão que importa discutir é o que de fato significa o currículo para a área educacional e quais os grupos tem sido representados e quais os grupos que deixam de ser representados pelo currículo da educação básica?

No contexto atual a sociedade em nível mundial vivencia mudanças significativas que redimensionam a forma de olhar seu grupo social. Dentre as contradições existentes verifica-se de um lado, a posição de movimentos sociais e, de outro o Estado na busca de propostas políticas para o equilíbrio da sociedade.

De abrangência mundial, em defesa da integridade humana tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) e, a partir desta desencadeiam-se diversos protocolos que reafirmem liberdades e concepções nos diferentes países. Em seu Artigo 1º a Declaração reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Desse modo, o movimento de direitos humanos e as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial, sexualidade e o respeito à diversidade agregado aos movimentos sociais via tratados internacionais articulado com os estados nacionais geram políticas públicas.

Nos países da América Latina, como o Brasil, a área de políticas públicas tem alcançado maior visibilidade por buscar equacionar e impulsionar o desenvolvimento destes países, pois a “política pública é uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas” (SOUZA, 2007, p. 68). Sendo assim, políticas públicas são implementadas dentro do contexto sócio-político e econômico do Estado brasileiro principalmente a partir da década de 1990, onde houve um amplo processo de mudanças, em que a educação é chamada para ser reformada.

É possível dizer que essa reforma inicia-se com as diretrizes criadas pelo Estado. Exemplificado pelo conjunto de leis, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que em certa medida buscam reparar, em alguns momentos o processo excludente construído na construção históricas do país e, portanto, o desencadeamento de políticas reparatórias e inclusivas.

A questão da diversidade passa a ser um tema recorrente na literatura e nas políticas públicas, sobretudo a partir dos anos 1990. Ao buscar o reconhecimento e aceitação das minorias, o multiculturalismo tem incitado os mais diversos setores a desenvolverem propostas e programas voltados especificamente para esse segmento da sociedade nos mais diferentes âmbitos. Porém, a postura multicultural é um desafio, podendo ser apresentada como um processo inacabado, em constante transformação, um exercício diário, pela dificuldade de conviver com as distintas identidades, mesmo sabendo-se que as mesmas estão presentes, direta ou indiretamente nas nossas vidas (BARREIROS e MORGADO, 2002).

O termo “multiculturalismo” pode ser conceituado por diferentes vertentes. Comumente, significa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas, conforme pontuam Santos e Nunes (2003). Contudo, para os autores, esta seria uma concepção do multiculturalismo conservador, que, apesar de admitir a existência de outras culturas, consideram-nas inferiores. Em oposição a esta perspectiva conservadora, o destaque maior das reflexões de Santos e Nunes (2003) se pauta na defesa do multiculturalismo emancipatório, por considerarem sua relação com as dinâmicas econômicas e políticas da globalização.

A escola pública e gratuita assume o papel de acolher a população e realizar a socialização e promover formação cultural e científica aos seus alunos, para que as pessoas aprendam a viver em comunidade respeitando as limitações e as diferenças de cada sujeito.

Nesse contexto contraditório, é preciso da reação e adoção daqueles que se encontram à frente da escola para a diversidade, da escola inclusiva e de qualidade. É possível romper, ao menos em parte, com a descrença e as fragilidades que assolam e invadem essa instituição, a partir de algumas brechas que surgem nesse campo de força e de lutas.

De acordo com Fleury (2003, p.17) “isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários”.

Já conforme Reis (2013), acolher a diversidade dos alunos e contar com professores preparados e capacitados para uma escola inclusiva tem sido um grande desafio da educação na atualidade e um tema bastante complexo e recorrente nas produções acadêmicas. Neste sentido, a questão da formação de professores para atuar neste contexto se inscreve em um novo discurso – o da diversidade e, mais uma vez, os professores entram em cena como importantes atores e protagonistas desse contexto.

A par disso, uma das possíveis condições encontrada é o incentivo aos professores à formação continuada para estudos dos conceitos de gênero e sexualidade no intuito de repensarem a importância da cultura, do currículo e da sua prática pedagógica cotidiana que influencia diretamente, na formação do aluno e que posteriormente poderá consolidar na condição do profissional a partir de atitudes e comportamentos menos preconceituosos e discriminatórios. Até porque, “os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização”, conforme pontua Gomes, (2007, p. 83).

A nosso ver, o docente para ser capaz de articular entre os diversos conhecimentos deve ter condições para desenvolver suas competências necessárias nas mais variadas situações educacionais, favorecendo a integração dos saberes, por meio da formação continuada.

Sabemos que ensinar vai além da transmissão de conteúdo. Aprender se dá pela comunicação, pela linguagem, pela aplicação de ensinamentos, pelo compartilhar de ideias, fatos, conceitos, estratégias, métodos, metodologias capazes de tornar a tarefa de ensinar uma troca em situação de sala de aula, em tempo sincrônico. Assim, os saberes são construídos por meio da prática, da troca de experiências no campo profissional, por meio da verbalização de suas ações, de suas explicações, de suas análises, de seus resultados através da formação continuada.

A LDBEN 9.394/96, em seu Art. 67, define como responsabilidade da escola assegurar “II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V- período reservado a estudos planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”.

A par disso, a formação continuada pode ser uma solução viável para responder a essas questões e contemplar as orientações da Lei e, em seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais trazem os temas transversais como gênero e sexualidade em uma proposta interdisciplinar necessária para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Ademais, é preciso lembrar que a escola é o espaço em que essas questões precisam ser discutidas e fortalecidas, tendo em vista ser ela considerada “como a instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e ao afirmar o compromisso com a cidadania, coloque em análise suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula” (BRASIL, 1997, p. 137).

Essa preocupação se deve ao fato de que cada vez mais o profissional docente deve ser capaz de analisar situações complexas, refletir sobre as estratégias a serem utilizadas, escolher técnicas e instrumentos adequados para as diversas formas de se ensinar. Assim,

como salienta Perrenoud *et al.* (2007, p. 12), “é preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações [...]”. É necessário ter mais do que consciência do caminho a ser seguido, é necessário compartilhar e analisar reflexivamente suas práticas, na busca pelo equilíbrio nas diversas formas de se ensinar.

A proposta de formação continuada torna a escola um *locus* de capacitação e socialização entre os professores, para Nóvoa (1992), a escola constitui-se, então, em um espaço-cultural, onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direção. Diante disso, as trocas de experiências cotidianas promovem a atualização dos conceitos teóricos e possibilitam os professores compartilhar sua prática pedagógica.

Um dos desafios da formação continuada é a adesão dos professores em relação à participação efetiva, pois ainda, mesmo sendo direito do profissional da educação é perceptível as barreiras de alguns professores em relação à nova organização curricular, pois as práticas e as representações não se modificam devido à legislação que impõe mudanças.

Nesse sentido, para implementar uma nova concepção é preciso envolver e sensibilizar o grupo de profissionais da real importância da mudança de paradigmas, do contexto social que se refaz e da necessidade de ampliar a discussão de temas atuais.

Um importante aspecto a considerar é a cultura do grupo social. A qual se define como um padrão de comportamento, por meio da individualidade incorpora-se sentidos simbólicos à sua atuação, sua capacidade de emancipação e de desenvolvimento enquanto sujeito participante de seu território, de seu Estado. Constata-se que o início da formação cultural do povo brasileiro esteve permeada por um conjunto de regras coercitivas, cujo objetivo era o de garantir a obediência do colonizado por imposição dos membros externos para o alcance da subserviência aos interesses europeus.

A sociedade caracteriza-se pela “diferença”. Durante todo o século XX as lutas pela igualdade de gênero e sexualidade foram constantes e, ainda assim, chegamos ao século XXI com atitudes preconceituosas nos espaços sociais. A escola, enquanto espaço de formação humana e profissional a partir do currículo que adota imprime um ritmo, uma postura nos sujeitos, homens e mulheres incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos.

Por isso mesmo, vale lembrar que o conceito de gênero transcende as características biológicas, pois é construído socialmente a partir de determinismos culturais utilizados como forma de legitimar as diferenças e a fragilização entre os sexos masculino e feminino.

Desse modo, podemos ressaltar que é um “elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 53).

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição presente na sociedade precisa rever suas concepções e atualizar o seu conhecimento conforme, Silva (2014) a forma e a produção do conhecimento se agregam ao estágio ou nível em que a sociedade se encontra, conforme sua época, e se redefinem na medida em que a sociedade evolui e, portanto, é preciso reconhecer que educar para a valorização da diversidade é responsabilidade de todos, escola, família e Estado.

A preocupação atual implica em verificar até que ponto o currículo contribui com a escola para tecer a relação de poder que viabiliza a imposição cultural que imprime a dominação do grupo, economicamente, desfavorecido. Para Moreira e Silva (1995), a preocupação é entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazer para utilizar esse conhecimento em favor desse grupo oprimido.

Cavalcanti e Franco (2001, p. 53) afirmam que a ideia de natureza humana tem um caráter ideológico, pois camufla a determinação social do homem. O homem é pensado de forma descolada da sua realidade social, realidade que o constitui e lhe dá sentido. Defende-se, portanto a posição que coloca ser humano como construtor e constituído pela sua história e pela história da sua sociedade.

Fagundes (2001, p.16) reafirma que a educação, como processo não pode excluir o entendimento e a consciência de que sofre implicações de gênero e a sexualidade dos indivíduos e dos grupos que constituem a sociedade na qual se destina. Fato que denota a contradição entre a formalização de condutas “adequadas” para o mundo social em detrimento as possibilidades de conscientização sobre a dinâmica das relações de gênero e as perspectivas nas relações sociais entre homens e mulheres.

Considerações finais

A reflexão trazida neste texto pretendeu destacar alguns pontos fundamentais na discussão de currículo no contexto da diversidade com recorte para a questão de gênero e sexualidade, não com a intenção de finalizar o assunto, mas para fomentar novos debates sobre o tema ainda tão discutido e polêmico no âmbito da escola e da formação de professores. A reflexão com os professores sobre esse tema provoca questões que ultrapassam a visão biológica. Partindo da compreensão que sexualidade e gênero são construções histórico-sociais, considerou-se que esses compõem a prática educacional, portanto, a proposta sinaliza para a necessidade da formação continuada dos professores da Educação Básica a partir de um currículo que contemple a diversidade cultural e social dos estudantes.

No nosso entendimento, as experiências vivenciadas na formação de professores, sinalizam alternativas metodológicas que podem ser desenvolvidas em diferentes espaços escolares, sejam na sala de aula, na biblioteca, pátios, mostrando que esse conteúdo é necessário e o enfrentamento dos preconceitos e da discriminação fazem parte do currículo escolar.

Para tanto, a proposta de repensar o papel do currículo a partir da formação continuada pode ser significativo se for capaz de provocar mudanças na postura do professor a partir da reflexão da sua prática pedagógica. Uma dessas mudanças pode centrar-se na escolha de metodologias diversificadas. Essas escolhas poderão partir de ações planejadas pelo grupo de professores, por meio de oficinas pedagógicas, seminários com ênfase no acolhimento e respeito à diversidade, encontros periódicos e reuniões de estudo entre os pares, participações em congressos que promovam reflexões sobre essa temática no cotidiano escolar e das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, reforçamos que a formação continuada dos professores que buscam introduzir as temáticas aqui discutidas em suas salas de aula, contribui para a superação do preconceito e discriminação, bem como o respeito e a valorização das diversidades sexuais e de gênero. Possibilita, pois, outros olhares, pensamentos e reflexões acerca das formas de agir em relação ao currículo na busca pela superação da escola ser apenas a reprodutora dos saberes, que atendem a interesses particulares e ou de um grupo social que possui o poder, mas que a partir dessa, os conteúdos sejam indicadores de conscientização social, tanto política quanto econômica para superação de uma cultura de preconceitos e discriminações.

Referências

- BARREIROS, D., & MORGADO, V. (2002). *Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil: um estudo sobre a multieducação*. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARB, Paulo (Orgs). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, (p. 93-108).
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional.
- _____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. (Acesso em 18 de abril de 2013).
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares nacionais. Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEMT, 1997
- CAVALCANTI, E. L. S., & FRANCO, S. T. da C. e S. (2001). *Identidade: uma construção psicossocial*. Salvador: UFBA.
- FAGUNDES, Tereza C.P. Carvalho (org). (2001). *Ensaio sobre gênero e educação*. Salvador: UFBA.
- FLEURI, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago nº 23, (p. 16-35).
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEC. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero. Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA & Tomaz Tadeu da. (Orgs). Tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- NAÇÕES UNIDAS, Organização das. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Biblioteca Virtual da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/declaracao/declaracao_univ.htm/>. (Acesso em 28 de Setembro de 2013).
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. et all. (2007). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- REIS, M. B. de F.. (2013). Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SOUSA, Eustáquia S. de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, agosto/1999.
- SOUZA, C. (2007). *Estado da arte da pesquisa em políticas públicas*. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETICHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.) *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- SOUZA S. B. de; NUNES, J. A. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (p. 13-59).

SILVA, Y. F. O. (2014) Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ⁱ Pedagoga. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ/RJ); Mestre em Educação (UFG/GO). Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS) e Avaliação Institucional (UEG/GO). Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – Campus Anápolis e Professora da Graduação de Contabilidade e Administração Câmpus de Aparecida de Goiânia da UEG. E-mail: yarafonseca09@gmail.com

ⁱⁱ Pedagoga. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/UEG. Pedagoga. Especialista em Planejamento Educacional. Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Professora de Educação e Diversidade e Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UEG – Câmpus Inhumas. Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (BIP) da UEG. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS COMO TRADUÇÃO DE POLÍTICAS DE ESCOLA E DE CONHECIMENTO

Yolanda Leticia Toguia da Silva*

RESUMO: Para entendermos as relações das reformas curriculares no Brasil, em finais do século XX, década de 1990, objetivadas em uma política de escola pautada na regulação do conhecimento distribuído, tomamos os documentos curriculares nacionais, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, como fontes de análise. As discussões sobre políticas de escola dos anos 1990 estão subsidiadas pelo estudo das bases econômicas que compõem a sociedade desse mesmo período, ou seja, o sistema capitalista nas suas mais amplas esferas. Neste contexto, a eleição dos documentos curriculares dá-se na perspectiva de buscar as expressões de reestruturação das escolas e de inovação estratégica de distribuição de conhecimentos. Tal exercício está ancorado na hipótese de que essas expressões são formas neoliberais, neoconservadoras e neogerenciais, disciplinadas pelo mercado e pelo capital, que atuam diretamente no processo de seleção e distribuição de conhecimentos em uma espécie de solidariedade social e democracia ativa. O conhecimento que pretendemos mapear e desvelar relaciona-se a compreensão das estratégias escolares colocadas em marcha no interior desses documentos curriculares como indutoras, ou melhor, reforçadoras das expectativas em relação a cultura, a educação e as práticas sociais.

Palavras-chave: 1) Currículo 2) Conhecimento 3) Escola

INTRODUÇÃO

A escola inaugurada a partir das reformas educativas da década de 1990, nos limites desta pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ), está delineada na análise dos documentos curriculares nacionais, trazidos ao espaço escolar em finais dos anos 1990, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI). A eleição desses documentos está circunscrita a hipótese de que são expressões de reestruturação

das escolas e de inovação estratégica de distribuição de conhecimentos.

Nas investigações sobre as políticas educacionais atuais, a lógica de estudo da escola tem apontado para o fenômeno da descentralização e não a têm visto como "lugar de formação" (NÓVOA, 1998, p. 17). E, principalmente, tem adotado a descentralização como um fim em si mesmo (CARNOY; CASTRO, 1999).

A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas, mas tem sido definida como parte das relações sociais da escolarização, podendo ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997). Isto porque a escola é colocada como a primeira instituição na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade alcançará o futuro.

POLÍTICAS DE ESCOLA CONSTITUÍDAS PELOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

Segundo Candau e Moreira (2007) os conhecimentos escolares são uma construção específica da esfera educativa, produzidos pelo sistema escolar e pelo contexto social mais amplo em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar entre esse e a sociedade.

Nos PCN os conhecimentos escolares ou conteúdos curriculares, são apresentados como instrumentos para o desenvolvimento, socialização, exercício da cidadania democrática e a atuação de forma a refutar, crenças dogmáticas, petrificação de valores, deformação dos conhecimentos, entre outros, devendo, conforme salientado, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Nesse sentido, este documento retoma a ideia/proposição de uma escola democrática, participativa, em consonância com as demandas da sociedade, na qual os alunos iriam adquirir as competências básicas requeridas pela modernidade.

As justificativas para tal propósito têm como foco principal, os avanços tecnológicos que, nesse período, ocorriam com muita rapidez, tornando os conhecimentos obsoletos em pouco tempo, imprimindo a necessidade de uma educação escolar básica que formasse indivíduos que se adequassem a essas constantes mudanças.

No caso da instituição de educação infantil, o RCNEI aponta que deve integrar as funções de “cuidar” e “educar”. Diante disso, “educar” engloba proporcionar situações

de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada corroborando para o desenvolvimento de “capacidades” infantis.

Desse modo, propõe a ressignificação dos processos de aprendizagem e ensino, bem como quais conhecimentos a escola deve transmitir aos alunos. “A criação de novos instrumentos de análise, planejamento e ação educativa na escola [devem] se situar dentro da perspectiva construtivista” (BRASIL, 1997, p.36), ou seja, os mecanismos de ação educativa deviam ser orientados pelo reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento.

A instituição escolar passa a ser considerada de suma importância para o desenvolvimento econômico da nação e na construção dos mercados transnacionais, assim “os discursos oficiais passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e os conteúdos trabalhados.” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.27).

Os discursos promovidos pelo poder estabelecido insistem em articular sistemas educacionais e produtividade econômica, uma constante “naturalização dessa interligação, ou este movimento unidirecional” será transformado no núcleo da insistente propaganda com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação. (TORRES SANTOMÉ, 2003).

A reorientação do conhecimento legítimo, e da educação legítima evidenciada nas reformas educacionais e nos documentos oficiais, são efeitos visíveis da globalização, da governabilidade e dos processos de modernização conservadora, segundo Apple (2005, p.29) “este processo [modernização conservadora] decorre da ênfase acerca de um controle mais forte sobre currículo, novas propostas de gerenciamento para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis”. Dessa forma passa a se situar a escola não apenas com o propósito de promover um o conhecimento “desinteressado”, mas a seleção, organização do conhecimento por vezes é orientada por valores econômicos. (APPLE; 2006)

NOTAS FINAIS

De fato, a reestruturação política, econômica e social que toma forma no Brasil na década de 1990, provoca um intenso processo de ressignificação da educação, do papel

que as instituições escolares ocupavam na sociedade, e o que a educação viria a contribuir na consolidação de novos ideais.

As pretensões democráticas expressas nos documentos analisados, quanto à igualdade de oportunidade no acesso à escolarização, acabam por colocar aos seus serviços, algumas proposições que acabam por fomentar escolas que incluam a todos, ao mesmo tempo, que reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um.

Essas proposições refletem a preocupação histórica de garantir a igualdade de oportunidades, em um processo social e educativo contraditório, para o qual as condições de acesso de cada aluno podem não significar as condições de aprendizagem, uma vez que para esta última já se encontra incorporada o sistema de classes.

REFERÊNCIAS:

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Para Além da Lógica do Mercado: compreendendo e pondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARONOWITZ, S. **Contra a Escolarização: Educação e Classe social**. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.5-39, Jul/Dez2005.

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CEB, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em 21 out. 2012.

CARNOY, Martin & CASTRO, Cláudio M. **Como andam as reformas educacionais na América Latina**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e Trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 09, mai/ ago. 2009, pp. 129-136.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, out/dez. 2010, pp. 1337-1354.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 96 p.

THOMAS, Vinod. **Políticas de distribuição e conhecimento**. XVI Fórum Nacional Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social, Rio de Janeiro, maio de 2004.

TORRES SANTOME, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3(57), set/dez. 2008, pp. 83-104.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, set/dez. 2011, p. 609- 810.

DAS ALTERAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NO MEIO AMBIENTE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS

Adriano Batista Castorino

Doutor em Ciências Sociais/Antropologia
Coorientador do PIBID/UNEMAT

Teli Cristiane Briekowiec Kremer

Graduada em Ciências Biológicas/Professora da Escola Estadual Jardim
Universitário e Supervisora do PIBID/UNEMAT
telicristiane@gmail.com

Weslaine de Almeida Macedo

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da
Universidade do Estado de Mato Grosso e Bolsista do PIBID/UNEMAT
weslaine.af@hotmail.com

A questão ambiental é um tema que vem sendo muito discutido nos últimos tempos, é um problema que segue desde a Revolução Industrial, sendo a sociedade moderna a principal responsável pelas alterações que o meio ambiente vem sofrendo. Assim no que se refere à área ambiental, há muitas informações, valores e procedimentos que são transmitidos à criança pelo que se faz e se diz em casa. Esse conhecimento deverá ser trazido e incluído nos trabalhos da escola, para assim estabelecer as relações entre esses dois universos no reconhecimento dos valores que se expressam por meio de comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais. Devido ao crescimento acelerado da população, o desperdício, a crescente urbanização e conseqüentemente o desenvolvimento industrial, sem um planejamento adequado agravam-se ainda mais os problemas com o meio ambiente no planeta. A sensibilização global para a questão ambiental nas últimas décadas representada pela escassez de água e poluição crescente, generalizadas e mais significativamente perigosas, leva inúmeros sociólogos a crerem em seu reflexo sobre a própria transformação das instituições sociais. O desafio da teoria social contemporânea consiste em construir conceitos que possibilitem compreender o significado e as tendências mais perenes da transformação das práticas sociais induzidas pelas interferências sociais no meio natural e seus reflexos na configuração das instituições que regulam as próprias práticas sociais. Acreditamos que o desenvolvimento da Sociologia Ambiental dependerá de uma ampliação de sua base empírica que garanta a condição necessária e suficiente para a elaboração dos fundamentos teóricos que

serão capazes de responder à questão sobre a influência do meio natural artificializado pelas transformações da sociedade. Desta maneira e com o objetivo de verificar as alterações antrópicas no meio urbano pelos alunos da Escola Estadual Jardim Universitário é que se propôs uma metodologia que ultrapassasse o ambiente escolar. Essa estratégia gerou a oportunidade de visualizar ou tomar consciência da harmonia funcional existente entre os elementos da natureza através de um sistema integrado de produção espacial criada e modificada constantemente com o meio, de maneira a colocar em evidência a importância de preservar o espaço onde estão inseridos. Para este trabalho foi realizado o levantamento e análise das características ambientais no bairro Residencial Universitário e bairros vizinhos, observando suas causas e consequências, utilizando-se para isso o registro com fotos. Paralelamente a esse levantamento foi e ainda estão sendo desenvolvidos em sala de aula atividades referente ao assunto como: leitura, seminários, cartazes, maquetes, produção de textos, músicas, cartazes informativos, teatro e paródias. Como resultado das atividades observamos que os alunos adquiriram uma postura crítica em relação à situação em que se encontra o espaço urbano onde vivem, pois questionaram as formas das construções, o tratamento dado as árvores, ao solo e principalmente na destinação do lixo. As fotos trouxeram imagens de áreas abandonadas e notadamente as diferenças entre as residências, apontando que a apropriação dos recursos naturais tem sido feitas de forma muito diferente e de acordo com critérios econômicos, reforçando as diferenças sociais. Estas atividades sensibilizaram sobre a importância que o meio ambiente tem na vida de todos. Os alunos questionaram sobre a posição do homem que movido pelo sentimento capitalista vem realizando uma série de transformações ambientais, sociais e econômicas via exploração e destruição de todas as formas de vida, sem preocupar-se com o ambiente e com os próprios homens. Com essas observações se chegou a conclusão de que em nome do desenvolvimento a humanidade tem colocado em risco a continuidade da existência do planeta.

Palavras-chave: Transformações, Meio Ambiente, Educação.

UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR (2011-2014)

Aline Anjos da Rosa
alineanjosdarosa@gmail.com
PPGEDU/Universidade Federal da Grande Dourados
José da Silva Santos Junior
josejunior_ss@yahoo.com.br
PPGEDU/Universidade Federal da Grande Dourados

Eixo temático 5: Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.

Resumo: O presente artigo apresenta uma síntese dos estudos empíricos sobre a implantação do sistema de cotas adotados em instituições públicas de ensino no período de 2011 a 2014. As fontes de informação utilizada foram os bancos de teses da CAPES e da BDTD. Apontamos como tendência, investigações que gravitam em torno do acesso da população negra à educação superior, associada com a análise em torno das práticas institucionais das universidades que adotaram programas de ações afirmativas.

Palavra - chaves: Ações afirmativas; educação superior; política de cotas.

Introdução

A elevação dos níveis de escolarização é uma meta almejada por todos os países que buscam melhorar seus índices educacionais. Na última década, diversas instituições públicas de ensino brasileiras passaram a adotar ações afirmativas, principalmente por meio do sistema de cotas, com a finalidade de promover o acesso à educação superior de setores sociais histórico e culturalmente excluídos dessa etapa de ensino.. Diversos encontros, seminários e debates foram realizados sobre o assunto, dando origem a grupos de pesquisa e de acompanhamento dessas políticas, desdobrando-se em temática de pesquisa na pós-graduação brasileira. Parte dessa produção se debruçou em investigar como estava ocorrendo a implantação dessas políticas no universo acadêmico, e são esses estudos o objeto de investigação do presente trabalho.

A finalidade do presente artigo é efetuar um levantamento bibliográfico, buscando traçar um panorama sobre a produção acadêmica sobre as ações afirmativas no ensino superior no Brasil no período de 2011 a 2014. O foco são os trabalhos que abordam estudos empíricos sobre a adoção de cotas nas universidades brasileiras realizados na área da Educação e da Sociologia. Os estudos que se configuram como investigações no campo teórico ou jurídico, não foram inclusos nesse levantamento. Foi realizado levantamento em duas fontes de divulgação de pesquisa: Banco de teses e dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), com a finalidade de proporcionar um panorama sobre aquilo que já foi produzido sobre a temática. Justifica-se a escolha dessas fontes em virtude do banco de teses e dissertações apresentar pesquisas já concluídas. As publicações científicas realizadas pela área do conhecimento da Educação e Sociologia¹ expressam, em parte, a consolidação do campo de investigação sobre as ações afirmativas no ensino superior no campo acadêmico.

A pesquisa no banco de teses da CAPES foi realizada no período de 11/08/2014 a 21/09/2014, no qual foram registradas 139 teses e dissertações, utilizando-se como recorte temporal o período de 2011 a 2014. O primeiro termo de busca utilizado foi “ações afirmativas”. Selecionaram-se dissertações e teses cujo objeto tratasse de estudo empírico sobre a implementação da política de cotas no contexto universitário brasileiro, defendidos em programas de pós-graduação stricto sensu na área da Educação e Sociologia. As dissertações e teses que não se enquadraram nesse critério, não foram apreciadas neste trabalho. Desse modo, das 139 teses e dissertações registradas, 14 foram selecionadas para análise. O mesmo procedimento foi realizado com o termo de busca “cotas” no dia 1/12/2014. Do total de 180 registros encontrados, 05 trabalhos foram selecionados para compor a amostra de análise.

Utilizando os mesmos parâmetros, realizamos busca na BDTD, em que foram encontrados 18 trabalhos com os termos “ações afirmativas” e “cotas”, dos quais foram selecionados 05 para análise.

Este trabalho está dividido em duas partes além das considerações finais. Primeiramente faremos uma introdução ao tema das ações afirmativas no contexto universitário brasileiro. Na segunda parte será apresentado o levantamento de teses e dissertações no portal de teses da CAPES e da BDTD de 2011 a 2014, e analisadas as principais temáticas investigadas nesses estudos.

A adoção das ações afirmativas no contexto universitário brasileiro

As políticas de cotas adotadas pelas universidades públicas brasileiras nos últimos 11 anos vêm sendo considerada uma aposta para promover inclusão social e racial por meio da educação. Essas políticas começaram a ser pensadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). No governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) elas se intensificam com o estímulo para adoção de programas que visassem a inclusão social na educação superior, culminando no governo Dilma Rousseff, na Lei 12.771/2012.

Após reivindicação do movimento social negro por maior representatividade na universidade, a pressão de órgãos nacionais e internacionais de combate ao racismo e outras formas de discriminação e o julgamento da constitucionalidade das cotas postas em prática pela Universidade Federal de Brasília e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo Supremo Tribunal Federal (STF), foi sancionada a Lei 12.711/2012, em 29 de agosto de 2012, que determinou que todas as instituições federais de ensino do país as políticas de inclusão racial e social denominadas de reserva de cotas. A lei garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno para alunos oriundos integralmente do ensino público.

De acordo com esta lei, metade desse percentual deve ser destinado aos candidatos que comprovarem renda mensal de até um salário mínimo e meio por membro da família. Desse percentual, a Lei também estabelece uma proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenasⁱⁱ, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa distribuição leva em conta a composição da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012).

As ações afirmativas também são denominadas de política de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, (MOEHLECKE, 2002) discriminação positiva (termo mais usual na França), sendo as cotas adotadas nas universidades uma das modalidades pelas quais a ação afirmativa pode se materializar como política pública. Neste trabalho as ações afirmativas são definidas como:

(...) um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p.40)

A implantação das ações afirmativas por meio do sistema de cotas no Brasil é marcada por muitos conflitos e controvérsias de opiniões. A reserva de cotas nas universidades públicas, especialmente as cotas raciais, suscitou debates públicos sobre a sua constitucionalidade, segundo as normas brasileiras, tendo aqueles que a defendem como uma forma de reparação histórica e os que a criticam, pois desconsideraria a questão da capacidade e mérito próprio do indivíduo.

O processo de redemocratização pelo qual o país passou nas últimas décadas trouxe à tona questões chaves, como o combate a desigualdades sociais e raciais por meio da

educação, pressionadas principalmente pelos movimentos sociais militantes da condição do negro na sociedade brasileira.

O marco de reconhecimento para a agenda pública de adoção das ações afirmativas destinadas à população negra foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil se tornou signatário e se comprometeu a formular e implementar políticas que “atenuassem a desigualdade racial histórica, ao lado de outras medidas de combate ao racismo” (PAIVA, 2013, p. 48).

Nesse sentido, foram propostas ações afirmativas para diversos segmentos da sociedade brasileira, sendo uma delas, o sistema de cotas com recortes sociais e/ou raciais, adotadas por universidades públicas, primeiramente as estaduais, por iniciativa do legislativo e posteriormente pelas universidades federais, que por decisão interna, adotaram programas próprios de cotas.

Esses programas e ações tornaram-se objeto de pesquisa de investigação de mestrado e doutorado em diversos programas de pós-graduação no país, revelando a relevância do tema e sua institucionalização.

A produção acadêmica sobre as ações afirmativas no ensino superior brasileiro entre 2011 e 2014

Diante de um contexto de expansão do acesso à educação superior, com a formulação e implementação de políticas direcionadas ao ingresso de estudantes com perfis diferenciados nesta etapa, as ações afirmativas têm sido alvo de estudos em instituições diversas, de todas as regiões do país, o que reforça a relevância desta temática no contexto brasileiro.

Na tabela 01, apresentamos as instituições às quais os trabalhos selecionados para a análise estão vinculados:

Tabela 01: Número de teses e dissertações por Instituições de Ensino Superior

Instituição	Categoria Administrativa*	UF	Nº de teses e dissertações
Região Sudeste			
Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP	E	SP	3

Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF	E	RJ	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ	E	RJ	2
Universidade de São Paulo-USP	E	SP	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP	E	SP	1
Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR	F	SP	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-RJ	P	RJ	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP	P	SP	1
Região Sul			
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS	F	RS	3
Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG	E	PR	1
Região Centro-Oeste			
Universidade Católica Dom Bosco-UCDB	P	MS	2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC-GO	P	GO	1
Região Nordeste			
Universidade Federal do Ceará-UFCE	F	CE	2
Universidade Federal da Paraíba-UFPA	F	PA	1
Região Norte			
Universidade Federal do Pará-UFPA	F	PA	1
Universidade Federal do Amazonas-UFAM	F	AM	1
TOTAL			24

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas no banco de teses da CAPES e BDTD.

***Legenda:** E- Estadual F – Federal e P – Privada

As instituições de ensino que mais se destacam na produção de trabalhos sobre a temática é a UNICAMP e a UFRGS, com 03 trabalhos cada uma. A seguir, a UERJ,

UFSCAR, UCDB e a UFC, com 02 trabalhos. As demais instituições contam com um trabalho sobre a temática, de acordo com os critérios estabelecidos. As instituições estaduais elaboraram 09 trabalhos, as federais 10 e as instituições privadas 04. É importante lembrar que a UFRGS implantou as cotas no ano de 2008 com recorte étnico, dando origem a um dos processos julgados pelo STF no ano de 2012 sobre a constitucionalidade das cotas. A instituição possui uma Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Cotas, o que pode ser um dos indícios que reflete no número de pesquisas que vem realizando. Já os trabalhos defendidos na UNICAMP trazem como locus de pesquisa outras instituições de ensino.

A região Sudeste apresenta o maior número de instituições, sendo 05 estaduais, 01 federal e 02 privadas. Isso reflete a massificação de programas de pós-graduação stricto sensu nessa região. A região Sul, Centro Oeste e Norte apresentam 02 instituições cada. O destaque aqui é para a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), instituição privada que investiga a experiência da adoção de cotas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), uma das pioneiras da região Centro-Oeste na aprovação de cotas para indígenas e negros.

Tabela 2: Distribuição dos trabalhos por área do Conhecimento

Área do conhecimento	Nº de trabalhos	%
Educação	18	75
Avaliação de Políticas Públicas	2	8,33
Sociologia	4	16,66
Total	24	100

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas no banco de teses da CAPES e BDTD

A área do conhecimento que mais se destaca sobre a investigação dos programas de ações afirmativas adotadas pelas universidades é a área de Educação (75%). Isso pode estar atrelado a linhas de pesquisa de Políticas Públicas da Educação que os programas de pós-graduação em Educação desenvolvem. Referente aos trabalhos do campo da Sociologia, o foco está nos estudos que se reportam ao o mito da democracia racial; justiça social; mecanismos de reprodução de classe; desigualdades sociais.

A investigação em torno da adoção de ações afirmativas na forma de sistema de cotas vem crescendo desde o início da década passada. Conforme apontou o estudo de Cordeiro (2014) o aumento pelo interesse pela temática ocorreu a partir de 2003, quando algumas universidades estaduais já tinham implantado ou estavam em fase de implantação. Destaca também que a questão mais abordada foi a constitucionalidade das cotas, seguido do debate sobre as ações afirmativas.

Nesta etapa optamos por sistematizar a análise a partir de três aspectos: instituição investigada, objeto do estudo e objetivo. As experiências das seguintes instituições foram investigadas: Universidade Federal de São Paulo (1); Universidade do Estado do Amazonas (1); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (3); Universidade Federal de São Carlos (2); Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Campus São José (2); Universidade Federal de Ouro Preto (1); Universidade Federal de Goiás (1); Universidade Federal do Tocantins (2), Universidade Federal do Maranhão (2); Universidade Estadual de Ponta Grossa (2), Universidade Estadual Do Norte Fluminense (1); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2); Universidade Federal de Pernambuco (1).

Das 24 instituições investigadas, 08 estudos investigaram a experiência de universidades estaduais e 16 a experiência de universidades federais, sendo 02 estudos sobre um instituto federal de ciência e tecnologia. Embora as primeiras iniciativas das políticas de cotas ocorreram nas instituições estaduais, às práticas institucionais das universidades federais vêm sendo mais abordadas. O maior número de trabalhos nas instituições federais pode ser um reflexo do número maior de instituições federais (59) com relação às instituições estaduais (39) que existem no país. Também o maior número de programas de pós-graduação nas instituições federais pode ser um indício.

A partir da tabela 03, agrupamos o objeto de estudo das dissertações e teses nas seguintes categorias:

Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações por objeto de estudo

Objeto do Estudo	Nº de trabalhos
Análise sobre as práticas institucionais sobre políticas de cotas sociais e raciais	13
Acesso da população negra à educação superior	6
Acesso da população indígena à educação superior	3

Acesso da população negra à educação superior e cotistas sociais	1
Desigualdade racial e social	1
Total	24

Fonte: Elaboração própria

Conforme o recorte realizado, a finalidade do levantamento foi de identificar as teses e dissertações que discutissem as práticas institucionais sobre a adoção de políticas de cotas nas universidades. O que foi observado é que grande parte dos estudos tem como foco discutir o acesso da população negra à educação superior, seja pelo viés dos cotistas, professores, ou pelo olhar das políticas públicas. Na tabela 03, se somarmos o número de trabalho que se dedicaram a investigar o “acesso da população negra à educação superior” e a “análise sobre as práticas institucionais sobre as políticas de cotas sociais e raciais”, teremos 19 trabalhos, dos 24 que compõe a análise, que abordam de forma direta ou indireta essa temática. Essa tendência já foi indicada no estudo de Pulici (2013) sobre as pesquisas que são realizadas nos programas de pós-graduação: a predominância de estudos que discutem o acesso da população negra à educação superior. Este estudo apontou que o referido tema é recorrente nas pesquisas sobre ações afirmativas, atribuindo essa tendência para a “necessidade do debate sobre a discriminação e reparação cultural, bastante reivindicado pelos negros, mas ainda não compreendido ou sequer estudado profundamente pela sociedade” (PULICI, 2013, p. 54). A pesquisadora aponta também que a comunidade negra é a responsável pela propagação das ações afirmativas no Brasil, já que a maioria das ações são voltadas para este público.

Os trabalhos categorizados com enfoque na análise no acesso da população negra e população indígena na educação superior trazem a fala dos sujeitos cotistas para a centralidade de seus trabalhos. São os casos de Ferreira (2011); Bello (2011); Jodas (2012); Doebber (2011); Drelich (2012); Pereira (2011); Oliveira (2013).

Os estudos de Salviano (2011) e Emerich (2011) têm como finalidade discutir o acesso da população negra à educação superior, com enfoque na percepção dos professores sobre o sistema de cotas para os negros.

Os trabalhos cujo foco são as práticas institucionais têm objetivos diversos: analisar como vem operando as práticas institucionais (DOEBBER, 2011); verificar as ações de acompanhamento e favorecimento para a permanência e êxito dos cotistas (BEVILACQUA, 2012); avaliar o processo de implementação e execução de um programa de ações afirmativas

adotada por uma instituição (FARIA, 2011), (SOUZA, 2012), (MATTA, 2012), (NUNES, 2011); MELO (2011); (COSTA, 2012), (ANHAIA, 2013), (KRAINSKI, 2013); BALDINO (2014). Esses são estudos com ênfase nas experiências institucionais.

Há trabalhos cujo objetivo é efetuar uma análise mais ampla da política de cotas, a exemplo de Santos (2011), que visa identificar se essa política contribui para a democratização do ensino superior no Brasil. Já o estudo de Jatobá (2012) discute a desigualdade racial e social a partir do caso da UFPE sobre o impacto na composição racial dos ingressantes. A maioria dos estudos estabelecem nexos entre a justiça social e as desigualdades sociais, posicionando a favor da política de cotas. Outro aspecto levantado pelos estudos é a menção da necessidade da adoção de políticas de permanência destinadas aos cotistas, para que se garanta o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico.

Quanto à questão metodológica, genericamente, a imensa maioria das pesquisas é definida por seus autores, como sendo de natureza quanti-qualitativa. Para a coleta de dados, constatou-se que os autores se utilizaram de técnicas diversas, tais como: entrevistas semi-estruturadas; aplicação de questionário; estudos quantitativos, dentre outras.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo efetuar um levantamento das dissertações e teses que abordassem como tema de estudo as experiências sobre a implantação das cotas em universidades brasileiras. O estudo dos textos teve como finalidade extrair o objetivo, o objeto de pesquisa para se efetuar um panorama daquilo do que se está se produzindo referente às experiências das ações afirmativas nas universidades brasileiras, no período de 2011-2014.

De acordo com o levantamento realizado, podemos inferir que as ações afirmativas vêm sendo temática de pesquisa investigada de modo mais expressivo por programas de pós-graduação na área Educação, principalmente quando se refere à análise e avaliação de políticas de acesso e permanência no ensino superior, seja pelo viés racial (com mais proeminência), ou pelo viés das cotas sociais. Esse interesse na pesquisa pode ser entendido como fruto das mudanças na sociedade brasileira, quando o mérito acadêmico passa a ser questionado como único critério para o acesso a bens sociais, como a educação. Assim, a sociedade passa a reconhecer a necessidade de um conjunto de medidas de acesso diferenciado para grupos historicamente excluídos do ambiente universitário. Os apelos pela democratização do ensino, a discussão midiática aliada à demanda pela elevação da escolarização, fez repensar os mecanismos de acesso à educação superior.

No caso das ações afirmativas na educação superior, argumentamos que as universidades estaduais e federais ao adotarem políticas de cotas, seja por decisão do poder legislativo ou por decisão de seus conselhos universitários, apostaram na diversificação social e racial de seus bancos universitários. Seus relatos de experiências transformados em produção científica ajudaram na construção, discussão e validação da política de ações afirmativas materializada na Lei 12.771/2012.

Nos estudos levantados visualizamos o que e como se está investigando, além de verificar as lacunas e visualizar possibilidades de investigação. Concordamos com Pulici (2013) ao afirmar a necessidade de se efetuar análises mais amplas que busquem nexos com as mudanças do cenário educacional nacional e global das últimas décadas. Esta mesma autora argumenta que a concentração demasiada de pesquisas, focadas principalmente em determinadas populações “cotistas” e “negros”, enfraquece o estudo, pois cria base de dados para área pontuais e não para o contexto geral das ações afirmativas.

Destacamos que a tendência de novas pesquisas que irá se construir ao longo dos próximos anos será em virtude da necessidade de análise da implantação da Lei 12.711/2012, que está mudando a composição racial e social dos bancos universitários de várias instituições brasileiras, principalmente nos cursos de graduação com maior prestígio social, trazendo novos desafios e traçando novos rumos para a educação superior.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. J. **Classe, raça e ação afirmativa**: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco. 2012. 377 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09112012-122850/pt-br.php>> Acesso em: 30 jan. 2015.

ANHAIA, B. C. **Educação superior e inclusão social**: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil : dos debates à prática. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81370/000902162.pdf?seq>> Acesso em: 30 jan. 2015.

AVILA, M. M. **"Cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José"**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014

BELLO, L. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível: <www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35089> Acesso em: 11 ago. 2014

BEVILACQUA, A. S. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010).** 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Acesso em set de 2013. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CERQUEIRA, E.A. **Ações Afirmativas, educação e cidadania: as cotas incluem ou excluem? o caso dos cotistas egressos da UERJ.** 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014

CORDEIRO, A.L.L. Políticas de ação afirmativa na Educação Superior: a produção acadêmica na região Centro Oeste (1998-2013). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCACAO / CENTRO OESTE, 12., 2014, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2014. 1-16p. 1 CD-ROM.

DOEBBER, M. B. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014

EMERICH, D. R. **A percepção dos professores sobre o sistema de cotas para negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - curso de Pedagogia de Dourados (2004-2008).** 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8190-a-percepcao-dos-professores-sobre-o-sistema-de-cotas-para-negros-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-curso-de-pedagogia-de-dourados-2004-2008.pdf>> Acesso em: 21 set.2014

ESTACIO, M. A. F. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas.** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014

FARIA, D. C. **Acesso e permanência dos estudantes de origem popular à educação superior: uma avaliação do programa Conexões de Saberes na UFT campus de Palmas.**

2011. 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014

GOMES, J. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HAMÚ, D. R. P. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do programa UFGINCLUI.** 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1829> Acesso em: 30 jan. 2015.

JODAS, J. **entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCAR e as vivências dos estudantes indígenas.** 2012 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014

KRAINSKI, L. B. **A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior.** 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16652> Acesso em: 30 jan. 2015.

MATTA, L. G. **A política de ação afirmativa em pauta: debates, consensos e conflitos: um estudo de caso sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense.** 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014

MELO, N. B. **Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará.** 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém 2011. Disponível em: <<http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertnairo.pdf>> Acesso em 21 set.2014

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

NOROES, K. C. **Cotas Raciais ou Sociais? Trajetória, Percalços e Conquistas na Implementação de Ações Afirmativas no Ensino Superior Público - 2001 a 2010.** 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2011. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago.2014

NUNES, A. A.C. **O sistema de cotas para negros na universidade federal do maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense.** 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/nunes_aac_do_mar.pdf> Acesso em 12 ago.2014

OLIVEIRA, J. A. N. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior.** 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6107> Acesso em: 30 jan. 2015.

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: _____ (Org.) **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 41-72. cap. 2.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal de Tocantins (UFT).** 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2491>> Acesso em 21 set.2014

PULICI, M. B. S. M. **A Pesquisa acadêmica sobre Ação afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010.** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5853> Acesso em: 30 jan. 2015.

SANTOS, A. P. **Políticas de ação afirmativa: novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior. a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto.** 2011. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014

SALVIANO, D. C. M. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação as cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.** 2011. 91 f. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8187-a-representacao-do-docente-e-do-academico-indigena-com-relacao-as-cotas-indigenas-no-curso-de-direito-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems-unidade-universitaria-dourados.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2015.

SOUZA, A. C. **Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito a igualdade e à diferença.** 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Uvaranas, 2012. Disponível em: <<http://www3.uepg.br/geppea/2014/06/11/avaliacao-da-politica-de-cotas-da-uepg-desvelando-o-direito-a-igualdade-e-a-diferenca/>> Acesso em: 30 jan. 2015

SILVA, E. A. **Ações Afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011.** 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12594/1/2012_EdneuzaAlvesdaSilva.pdf> Acesso em: 30 jan. 2015.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-Alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico.** 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014

ⁱ Além dos trabalhos selecionados, ligados às áreas da Educação e da Sociologia, foram encontrados estudos nas áreas do Direito, Psicologia e Geografia, sendo que estes últimos não integraram a amostra.

ⁱⁱ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide a população do país em cinco grupos: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Durante a realização da visita domiciliar do Censo cada pessoa indica a cor que pertence.

EM BUSCA DO PROFESSOR INCLUSIVO: NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Calixto Junior de Souza
calixtojr_ufg@yahoo.com.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Câmpus Inhumas
Comunicação oral

Eixo: 5. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.

Resumo

Tal estudo realizou uma análise dos cursos de licenciatura no tocante a identificar, refletir e cotejar a articulação da disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares. Para tanto, este estudo tem como objetivo timoneiro estudar a articulação com um enfoque interdisciplinar da disciplina de Educação Especial nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Com isso, como método este estudo acolhe o tipo descritivo como forma de estudar a materialização desta articulação *in locus* na Universidade Federal da Grande Dourados. Dessa forma, este estudo configura-se como um estudo de caso na qual se almeja aprofundar na interação entre a formação de professores e o processo de inclusão escolar com foco na disciplina de Educação Especial.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação Especial. Projeto Pedagógico de Curso. Processo de inclusão escolar.

Introdução

Com o intuito de cunhar as trilhas de um processo de inclusão escolar cuja materialização está na disciplina de Educação Especial, a guisa inicial é possibilitar o entendimento da formação de professores com um enfoque interdisciplinar com vistas a propiciar uma formação ampla, crítica e dialética. Tal delineamento proporcionou que seja concretizada uma análise dos cursos de licenciatura no tocante a identificar, refletir e cotejar a articulação da disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares.

Para tanto, este capítulo tem como objetivo timoneiro de estudar a articulação da disciplina de Educação Especial com um enfoque interdisciplinar nos cursos de Educação Física e Pedagogia, perpassando pela análise do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) como mediador do processo de inclusão escolar e, também, a reflexão das matrizes curriculares e do estágio supervisionado desses cursos para tal processo.

Com isso, como método, acolhe-se o tipo descritivo postulado por Gil (2002) como forma de estudar a materialização dessa articulação *in locus* na Universidade Federal da Grande Dourados, apontando os avanços, retrocessos e dilemas da formação inicial de professores nesta instituição de ensino, pesquisa e extensão. O tipo descritivo possibilita averiguar as características de determinada população/grupo ou de um fenômeno, de forma que possa levantar opiniões, atitudes e crenças desse grupo, almejando desvendar as contradições e conflitos presentes no fenômeno estudado.

Será realizado um estudo *in locus* na UFGD com o intuito de compreender o processo de inclusão escolar nessa instituição, essencialmente em relação aos cursos de Educação Física e Pedagogia. Essa parte se configura como um estudo de caso. Segundo

André (2008), a escolha do estudo de caso tem como ponto central a intencionalidade do pesquisador no que ele quer saber sobre o caso estudado, perpassando pela estruturação do propósito, bem como pela problemática a ser respondida pelo estudo.

Parte-se, aqui, do pressuposto de que a disciplina de Educação Especial é somente parte de um contexto geral que se “afunila” na área de Educação Especial. Neste sentido, faz-se necessária análise como se materializam as articulações dessa disciplina com as demais disciplinas do curso por meio da análise das matrizes curriculares do complexo curricular dos cursos de Educação Física e Pedagogia.

Ao se conceber uma postura interdisciplinar da disciplina de Educação Especial, estrutura-se uma teia de significados que conduz essa disciplina a dialogar com outras disciplinas com o intuito de ampliar o olhar sobre a própria prática pedagógica, bem como para significar um avanço crítico para a materialização do estágio supervisionado.

Fazenda (2012) aponta que o primeiro passo para construir uma concepção interdisciplinar seria abandonar aquelas posturas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que não possibilitam um avanço no sentido de encarar o novo com outros olhares. Tal ponto de vista perpassa pela concepção de uma prática pedagógica que contemple a inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e, por sua vez, o abandono de práticas que correspondam a um ensino tradicional que reproduz métodos e modelos que não abarcam essa inclusão.

Sobre o conceito de interdisciplinaridade, os autores são unânimes em destacar que este conceito é um pensamento inovador de encarar a prática pedagógica, no sentido de justificar a união colaborativa de duas ou mais disciplinas (FAZENDA, 2008; TRINDADE, 2008; MIRANDA, 2008; YARED, 2008). Tais disciplinas não terão um aspecto unificado que circunscreve objetivos próprios, mas sim, irão compartilhar objetivos que terão um papel determinante para justificar a colaboração entre as várias disciplinas com o intuito de abarcar a totalidade do saber.

Considerando que o currículo é um processo e uma construção coletiva intimamente ligada às experiências do professorado no trato da prática enquanto intervenção e movimento em construção (SACRISTÁN, 2000), se faz necessário estudar a matriz curricular na UFGD como forma de reconhecer como se processa a sua articulação com as demais disciplinas. Para o autor supracitado, o currículo é uma práxis que se reflete na prática, pois além de planejado, ele também é avaliado coletivamente pelos pares envolvidos no processo.

No que concerne ao teor de análise sobre a materialização da prática pedagógica no âmbito da formação inicial de professores, urge repensá-la para além do discurso e permeada por questões que não atingem os aspectos sociais e culturais. Nesse sentido, o currículo:

... é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

Cabe ressaltar que muitos estudos recentes denunciam a falta de preparação do professorado para lidar com os alunos PAEE, especialmente, aqueles que possuem deficiências “severas” (VITALIANO e MANZINI, 2010); BUENO, 1999; KRUG e SILVA, 2008; CAETANO, 2009; COCATE, 2008). Posto isto, há uma ausência de pesquisas que façam uma contextualização nacional, com interfaces com a área de Educação Especial, nos cursos de licenciatura, pois serão esses cursos que irão formar os futuros professores para atuar na educação desses alunos.

Nesse contexto, a inclusão é um desafio para a realidade escolar, já que sua

concretude perpassa por uma reestruturação do contexto escolar, como a própria função social da escola e, sobretudo, é preciso transcender os velhos paradigmas da educação brasileira (MANTOAN, 2003). Ainda mais que, atualmente, persiste a dicotomia entre a formação de professores generalistas e especialistas para atuar no ensino regular com os alunos PAEE (BUENO, 1999).

Projeto Pedagógico de Curso inovador: um grassar interdisciplinar

Com o intuito de atingir os objetivos almejados por este estudo, a seção a seguir abordará apontamentos entre a formação do ensino superior com um cunho inovador do projeto pedagógico de curso, de modo a desvendar algumas reflexões para repensar a formação inicial de futuros professores dos cursos de licenciatura.

Inicialmente, reconhece-se que o PPC é um guia democrático no qual o curso esboçará uma organização curricular e pedagógica com o intuito de trilhar resultados profícuos para o futuro, perpassando por uma organização coletiva e, coerentemente, articulada com a realidade do curso com vistas à propiciar terrenos de diálogo com espaços de transformação.

Coadunando com esse pensamento, Veiga (2004, p.15) caracteriza o projeto pedagógico como algo que “relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente”.

Neste sentido, a estruturação do PPC, como mediador coletivo de um determinado grupo, conduz à realização de escolhas, à definição de intenções e perfis profissionais, bem como procura orientar e decidir os focos decisórios no que se refere à forma de conceber o currículo e a prática pedagógica (VEIGA, 2004).

Sacristán (2000) afirma que o currículo é um processo teorizado por um coletivo de protagonistas que estão diretamente ligados à prática pedagógica. Este currículo é materializado na prática com a intencionalidade de possibilitar arranjo e rearranjo no ensino por meio de estratégias para melhor adequá-lo à realidade concreta. Para tanto, esta dinamicidade na elaboração do currículo permite que seja constantemente reelaborado com o intuito de possibilitar melhorias para um coletivo.

Corazza (2001) contribui no sentido de conceber o currículo de uma forma pós-crítica, permitindo construir um pensamento de mudança a partir da prática e, ao mesmo tempo, de imperfeição, de modo a possibilitar um saber que seja articulado com as necessidades da prática pedagógica, já que “[...] funciona como a própria forma de saber pós-crítico: um saber que não permite saber tudo” (CORAZZA, 2001, p.18). Dessa forma, a pesquisa pós-crítica enseja tratar o novo por meio do específico com laços de coletividade, destacando como principal tarefa política que “[...] a pesquisa pós-crítica quer transformar o funcionamento da linguagem de um currículo na direção de modificar as suas condições de enunciação, fornecendo-lhe planos infinitos de possíveis” (CORAZZA, 2001, p.20).

Concebendo esta exposição inovadora do trato do PPC no ensino superior, faz-se necessário estabelecer um diálogo entre tal proposta inovadora com o processo de inclusão escolar, tendo em vista que tanto uma proposta inovadora de conceber o PPC como o processo de inclusão escolar ‘falam a mesma língua’.

No tocante às adaptações que podem ser instrumentalizadas nas práticas do professorado, é preciso diferenciar duas formas: a não planejada e a crítica-conscientizadora. Uma adaptação não planejada é aquela que o professor realiza de forma instintiva e muito ligada ao momento da efetuação da atividade, não considerando a individualidade do aluno e muito menos quais as situações que podem ser positivas para a sua inclusão. Factualmente, tal adaptação poderá levar a vários momentos de exclusão pelo desconhecimento e

descomprometimento com a inclusão escolar. Por outro lado, uma adaptação crítica-conscientizadora é aquela na qual o professor tem conhecimento de quais potencialidades do aluno podem ser exploradas no momento da inclusão.

Partindo do pressuposto da concretização de um PPC inovador e comprometido com o desafio das diferenças, é necessário a criação de um currículo flexível e aberto que possa prover melhorias para todos os alunos, mediante as necessidades específicas, por meio das competências, por uma relação dialética entre os vários protagonistas do ambiente escolar: professor-aluno-diretor-comunidade-família (MINETTO, 2008).

Relacionando tal pensamento com o processo de inclusão escolar, destaca-se que, ainda, existe a dicotomia entre ensino regular e ensino especial na qual o sujeito é direcionado intencionalmente para o ensino especial sem ao menos terem sido estudadas suas potencialidades para ser incluído no ensino regular. Portanto, isso denota o retorno a um contexto passado, tendo em vista que tal processo segrega o sujeito das instâncias educacionais.

Destarte, para fortalecer o surgimento de um professor que seja inclusivo, urge a elaboração de uma formação crítica no sentido de desvendar os processos excludentes que sempre estiveram presentes no nosso cotidiano socioeducativo e, acima de tudo, reorganizar novas posturas práticas e conceituais com a finalidade de encarar o processo de inclusão com seriedade e compromisso. Segundo Mantoan (2003, p.81):

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis (...) a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Nesse contexto, se faz oportuno pensar como está sendo construída a formação da disciplina de Educação Especial cuja essência é a inclusão dos alunos PAEE. Para tanto, o próximo tópico analisará a articulação dessa disciplina na UFGD, pois a concretização das atuações desses alunos com transparência no processo de inclusão escolar perpassa pela estruturação de uma sociedade mais democrática e inclusiva em sua essência.

Análise da disciplina de Educação Especial na UFGD

Adentrando nos estudos da disciplina de Educação Especial da UFGD, onde são alocados os cursos de Educação Física e de Pedagogia, é preciso analisar como a disciplina se configura, pedagogicamente falando, no âmbito do trabalho materializado pelo PPC, enquanto planejamento e pela matriz curricular.

Importante destacar que a partir do momento em que se escolhe uma abordagem interdisciplinar de conceber a disciplina de Educação Especial, não acontece a anulação de seu caráter disciplinar, pois essa abordagem parte do pressuposto da interação de duas ou mais disciplinas, ao mesmo tempo em que contempla esse caráter. Com isso, coaduna-se com Lenoir (2012) no sentido de conceber que a perspectiva interdisciplinar não é contrária à perspectiva disciplinar, pois uma complementa a outra.

Acima de tudo, contemplar uma abordagem interdisciplinar no seio do processo de inclusão escolar é aderir a um pensamento de ciência superadora e inovadora em detrimento de abordar uma visão simplista, fragmentada e determinista da ciência moderna (TRINDADE, 2008).

Por meio do próprio PPC dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UFGD, a

ementa da disciplina de Educação Especial contempla os seguintes conteúdos temáticos:

Paradigma da educação inclusiva. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença, cultura e bilingüismo: implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores no contexto da educação inclusiva. (PPCs, 2012, p. 31; 39)

Como pode ser analisado, a disciplina de Educação Especial tem a missão de contextualizar os conhecimentos gerais sobre o processo de inclusão escolar, demonstrando as peculiaridades da política de educação especial de inclusão, população-alvo, posturas que levem à valorização e à aceitação da diferença no âmbito da prática pedagógica. Essa disciplina também preza pelo conhecimento das adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar e, por fim, uma formação de professores que instigue a realidade de uma educação inclusiva.

Nesse sentido, uma educação inclusiva assume o papel de promover o acesso dos alunos PAEE ao ensino regular por meio de uma educação baseada em competências, de modo que esses alunos possam ter a permanência e sucesso de acordo com o seu processo de aprendizagem. Não obstante, esse acesso ao ensino regular, pautado em uma educação inclusiva, também permite a ida dos alunos PAEE para os espaços de ensino especial como forma de contornar as carências de aprendizagem.

Pensando na alocação da disciplina de Educação Especial com o processo de ensino e aprendizagem, o lugar no currículo dessa disciplina deverá ser repensado com o intuito de melhorar a simbiose dos professores bem como de práticas que sejam inclusivas. Portanto, almeja-se promover que a teoria seja concretizada pela prática, e esta, por sua vez, dialeticamente, possa ressignificar a melhoria da teoria pela materialização de mudanças, reformas e revoluções, no que tange a conceber a prática pedagógica com cunho crítico e consciente.

Trindade (2008) colabora no sentido de compreender o sentido da prática pedagógica com um cunho crítico e consciente quando descreve o sentido da prática interdisciplinar, já que esta

pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o 'eu' convive com o outro sem abrir mão das suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (TRINDADE, 2008, p. 82).

A disciplina de Educação Especial, nos currículos de ambos os cursos, possui a carga horária de 72 horas e está prevista para o terceiro semestre. Assim alocada, essa disciplina corresponde aos passos iniciais do processo de formação e, por isso, pode ser considerada como alicerce para o processo de inclusão no âmbito do ensino superior, corroborando para internalizar posturas e atitudes que sejam inclusivas.

Em ambos os cursos, o terceiro semestre é concebido como ideal no intuito de possibilitar flexibilização no trabalho coletivo e pedagógico de uma futura modificação e, diante desse aspecto, pode-se pensar em mudanças em prol do processo de inclusão escolar no âmbito do ensino superior. Acreditamos que tal estratégia de tempo deva transpor o cunho ideológico com a finalidade de não ficar somente na teoria e na elaboração do PCC. Destarte, possa concretizar as mudanças plausíveis no ano seguinte, por meio da própria prática, dos relatos dos professores e de reuniões em grupo.

A disciplina de Educação Especial é obrigatória na UFGD. Isso, infelizmente, não é realidade em todo o Brasil visto que não há legislação que garanta essa disciplina. Diante do exposto, supomos que os professores das outras áreas afins não dominem os conteúdos e conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar, particularmente, o ensino de alunos PAEE e da área de Educação Especial. O que fazer para diminuir tal carência na docência?

Múltiplas alternativas poderão ser esboçadas para lidar com essa carência e limitação de conhecimento, e este estudo propõe sugestões que possam ser adequadamente estudadas para evitar confusões de discursos e práticas inclusivas perante o processo de inclusão escolar.

Um dos caminhos a serem trilhados com vistas à diminuição da carência na docência, perante o processo de inclusão escolar, se refere a realizar um trabalho colaborativo com enfoque interdisciplinar, no qual o fazer pedagógico possa se tornar uma intervenção coletiva. Para tanto, urge a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão que possam envolver o corpo docente e discente. Assim, a formação inicial de professores construirá um processo de ensino e aprendizagem que possa auxiliar a troca mútua de conhecimentos e, a partir disso, possibilitar o entendimento da realidade dos alunos PAEE por meio de um trabalho que valorize as competências em detrimento das limitações que são sensíveis a cada deficiência.

Com um enfoque interdisciplinar o professor é instigado a ser mediador dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, de modo que os discentes possam se sentir autores de suas próprias histórias. Nesse sentido, o professor e o discente são sujeitos que protagonizam esse processo, pois “é necessário ter consciência de que o sujeito é plenamente ativo, é protagonista, mas que não pode vangloriar-se dentro ou atrás de uma vitória” (YARED, 2008, p. 165).

A partir do momento em que ambos os cursos concebem a disciplina nos passos iniciais da formação inicial de professores, pode-se ter a presença de dois aspectos: o primeiro é que essa disciplina seja concebida como somente teórica, sem almejar a concretização de seus fundamentos e ensinamentos na prática; e o segundo aspecto é a omissão dessa disciplina para fundamentar posturas inclusivas no estágio supervisionado, tendo em vista que, se ministrada no primeiro semestre, os discentes poderão não construir, de forma autônoma, um pensamento de articulação de tais posturas com as outras disciplinas, inclusive com o estágio supervisionado.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho é que a disciplina seja oferecida de forma interdisciplinar com temas transversais, com a finalidade de favorecer um vir a ser colaborativo entre os vários docentes de ambos os cursos. Em outras palavras, os temas transversais seriam o nível elementar para o processo que, associado às tensões e conduções positivas e negativas no caminho do ensino, se materializa no amadurecimento de um trabalho colaborativo do professorado em construir um projeto de curso que seja interdisciplinar. Interdisciplinar, em ser processo de inclusão: reflexivo, crítico, articulado, inacabado e sempre significando um pensar a própria realidade.

Tal ponto de partida pode ser observado na pesquisa de Vitaliano e Manzini (2010), na qual os participantes denunciaram a necessidade de articulação entre as áreas de Educação e de Educação Especial. Esses autores apontaram que as disciplinas pertencentes às estas duas áreas podem trabalhar a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia, cuja intenção é tratar os conhecimentos ligados à inclusão escolar como temas transversais nas outras disciplinas do curso.

Por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e Pedagogia, outra disciplina que tem sua parcela de contribuição direta no processo de inclusão escolar se refere à de Língua Brasileira de Sinais (Libras). O processo de inclusão escolar

pressupõe que o sujeito esteja disposto ao aprendizado, pois na sociedade ele conviverá com pessoas com deficiência e, assim, deverá aprender os mecanismos de comunicação do outro que pertence ao seu próprio meio social.

Além das disciplinas de Educação Especial e de Libras pertencentes às matrizes curriculares dos cursos estudados, outras disciplinas também podem ser listadas como potenciais para auxiliar a disciplina de Educação Especial a possibilitar um processo de inclusão escolar. São elas: Tópicos em Cultura e Diversidade Étnorracial, Didática, Educação Física Adaptada (para o curso de Educação Física), Estágio Supervisionado, Currículo da Educação Infantil I e II e as disciplinas de Currículo - para o curso de Pedagogia, Educação e TCIs (para o curso de Pedagogia), Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Educação Física Escolar I e II, dentre outras.

Com uma gama de disciplinas articuladas com os objetivos propostos pela disciplina de Educação Especial, é possível pensar em um processo de ensino que se pautar por uma aprendizagem coerente com o processo de inclusão escolar. Sobretudo para o melhor entendimento das especificidades dos alunos com NEE e a consistente permanência desses alunos no processo de aprendizagem.

O próximo tópico se focará em abordar o vivenciar do trabalho docente por meio da análise entre a disciplina de Educação Especial e o estágio supervisionado, em que tal materialização deverá estar intrinsecamente articulada com a prática pedagógica do professorado com vistas à proporcionar um trabalho coeso e que atenda a realidade dos alunos PAEE bem como de todos os alunos.

A prática docente: o estágio supervisionado em questão

Neste tópico serão contextualizados os processos de articulação entre o estágio supervisionado e o trabalho docente com o intuito de trilhar uma alocação que seja ideal para ensaiar os princípios e fundamentos da disciplina de Educação Especial. Isso porque a alocação desarticulada dessa disciplina no currículo poder-se-á acarretar prejuízos para a formação inicial de professores com a finalidade de estabelecer o processo de inclusão escolar.

Anteriormente, como nos cursos estudados as disciplinas estavam no 4º e 5º semestres dos cursos, podia-se pensar que isso favoreceria a articulação com outras disciplinas. Contudo, como forma de favorecer essa articulação, a disciplina de Educação Especial poderia ser oferecida no terceiro semestre, pois não seria precoce demais, já que teria passado por algumas disciplinas teóricas e básicas de ambos os cursos. Além disso, ainda há outros semestres e, principalmente, os estágios supervisionados, nos quais os discentes poderiam ainda ter tempo para discutir com os demais professores, além dos professores supervisores, os conteúdos e práticas observadas e vivenciadas nas experiências de campo.

Isto posto, a formação inicial de professores torna uma constante busca pelo conhecimento e uma constante construção do saber por meio da prática pedagógica, nesse sentido “(...) uma formação que permita aos futuros professores assumirem sua tarefa, bastante completa, de modo a contribuir, decisivamente, com uma educação mais humana e inclusiva” (MELO, 2008, p.87).

Portanto, o estágio supervisionado se torna um momento de práxis inclusiva significativa para o discente se identificar com a atuação, já que o estágio:

é o momento em que o estagiário verá um *flash* de sua possível atuação no futuro. Ainda como aprendiz ele pode espelhar-se na prática do outro e dá chances ao outro de também se ver, ainda, aprendendo. Permite-lhe vivenciar a ética da profissão e enriquecer seu relacionamento humano (MELO, 2008, p.125).

Por meio da análise dos PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia¹, nota-se que o estágio supervisionado nesses cursos se apresenta em vários níveis de ensino, isto é, desde a educação infantil até chegar ao ensino médio. Este modelo oportuniza aos discentes o acesso aos conhecimentos nesses diferentes níveis de ensino no que se refere à peculiaridade do processo de ensino e aprendizagem de cada estágio de desenvolvimento do alunado. Portanto, nesse modelo, os discentes podem internalizar um aprendizado para suas futuras atuações de um modo polivalente e consciente, pois conhecerá o processo de aquisição do conhecimento de forma singular ao nível de ensino bem como ao nível potencial do alunado.

Articulando tal amplitude do estágio supervisionado de ambos os cursos, ao abordar o processo de ensino e aprendizagem com a inclusão escolar, é possível conjecturar que ele renderá bons frutos para a melhor percepção dos discentes perante às necessidades e potencialidades dos alunos PAEE. Há que se destacar que os discentes poderão ter uma visão ampliada de como são efetivadas as práticas inclusivas.

Esta postura interventora pode significar um momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Especial, bem como nas outras disciplinas do curso, ressaltando o compromisso dos cursos em possibilitarem a aproximação, mediação e colaboração do conhecimento nas duas áreas do conhecimento que, por si só, não conseguem proporcionar uma educação para todos e muito menos ampliar os olhos para além do prisma do igual, conforme, tradicional e exclusivo.

Acima de tudo, além dos cursos estruturarem seus PPCs com aproximações com o processo de inclusão escolar e com a realidade dos discentes do ensino superior, se faz necessário que os PPCs desses cursos tenham articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) em que eles atuarão, de modo que tal relação possa significar atender aos objetivos de ambas as instituições formadoras.

No contexto do estágio supervisionado como mediador das relações entre a instituição formadora e a instituição a ser realizada a intervenção pedagógica, há que se destacar, conforme Melo (2008), Miranda (2008) e Silva (2008) cada locus de estudo no tocante à área do conhecimento de cada sujeito-investigador, os procedimentos metodológicos aplicados e o ambiente de intervenção do estágio supervisionado, do que somente pensar o estágio supervisionado como uma plena indissociabilidade entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a teoria não pode existir sem a presença da prática, pois uma visão crítica e consciente de um vir a ser reflexivo e transformador pautado em uma união colaborativa será profícuo para estabelecer uma formação inicial de professores com um espírito de constante mudança e transformação da própria prática pedagógica.

Dessa forma, o estágio supervisionado deve ser estruturado com o intuito de transcender o âmbito do ensino e concretizar uma constante reflexão-ação sobre a prática com a finalidade de repensar a teoria que a precede. Em outras palavras, é a estruturação do ensino atrelado à pesquisa como forma de ampliar a atuação nesse estágio, para a concretização de um momento de regência que possa significar a afirmação dos conhecimentos internalizados durante as disciplinas do curso, em detrimento de encará-lo como um momento de observação ou atividade obrigatória.

Considerando que a construção do PPC é sempre coletiva e envolve os anseios de um vir a ser profissional para o mercado de trabalho, urge organizar o PPC de modo a contemplar a formação inicial de professores com vistas a possibilitar um processo de inclusão escolar que constantemente reorganize-o de modo coerente com a inclusão dos

¹Conforme os PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, o estágio supervisionado consiste em um período de dois anos, sendo que no curso de Educação Física ele contempla a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, ao passo que no curso de Pedagogia ele contempla a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

alunos PAEE.

Importante frisar que não se pode delegar somente à disciplina de Educação Especial a função de facilitar a disseminação de subsídios e conteúdos para melhor compreender os alunos PAEE, uma vez que é necessário que haja uma interdisciplinaridade. Portanto, é preciso pensar no papel das várias disciplinas do curso em desempenhar uma colaboração mútua para contextualizar a teoria e a prática de determinada disciplina relacionando-a com as peculiaridades do alunado, essencialmente dos alunos com NEE.

Quiçá, essas questões sejam o palco de discussões entre as áreas de Educação Geral e da Educação Especial cuja intenção estará, por um lado, entre a inclusão de novas disciplinas incentivadoras do processo de inclusão escolar, inclusive para a inclusão dos alunos PAEE no contexto do ensino regular e, por outro lado, na simbiose entre as várias disciplinas do curso, com a finalidade de angariar forças para dissipar os conhecimentos do processo de inclusão escolar, tendo como pressuposto primário a interdisciplinaridade. Contudo, cabe analisar nessa articulação a intenção em prol do processo de inclusão escolar, a fim de sempre reservar um espaço fecundo que garanta a sua concretude no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Com a alocação da disciplina de Educação Especial nos passos iniciais da formação de professores, há uma maior atuação da interdisciplinaridade na disciplina de Educação Especial e nas demais dos cursos, de modo que os discentes possam instigar e provocar os docentes das outras disciplinas a trabalharem com temáticas transversais que tenham como pano de fundo a inclusão escolar. Poderiam com este repertório, já no início do curso, construir uma visão otimista criticando os conhecimentos das demais disciplinas.

Não obstante a carga horária suficiente para o processo de aprendizagem para inclusão escolar, nota-se que ela é insuficiente para proporcionar a presença da interdisciplinaridade no complexo curricular de cada curso, haja vista os temas, conteúdos e estratégias previstos nas ementas. Nesse sentido, considerando que nos cursos a disciplina de Educação Especial tem um caráter teórico, tal alocação pode ser apenas um amontoado de discursos e práticas que sejam inclusivas no âmbito do ensino superior e, sobretudo, uma consequência para as futuras atuações de ensino dos discentes. Esse aligeiramento de reflexões inclusivas pode desvencilhar posturas que não coadunam com o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, não significando mudanças na forma de conceber um ensino pautando em uma educação inclusiva e que seja total no seu acesso e para todos em sua permanência.

Já em relação à alocação dessa disciplina no meio do curso, ela está a nosso ver em um momento ideal para possibilitar a interdisciplinaridade com as outras disciplinas do curso, bem como a ser uma disciplina explorada pedagogicamente no estágio supervisionado, no entanto possui baixa carga horária.

Logo, a tendência para a melhoria dos cursos de Educação Física e de Pedagogia se refere à realocação das disciplinas no currículo de modo que ela possa ser cultivada no próprio curso, especificamente, quando se tratam daqueles alunos que possuem necessidades mais severas e pouco estudadas. Tal atitude de mudança pode melhorar a postura de resiliência por parte dos discentes diante de situações difíceis de serem tratadas durante a prática pedagógica em aceitar os alunos PAEE.

Assim, destacamos a disciplina de Educação Especial como mediadora de tal processo, com a finalidade de aproximar as duas grandes áreas supracitadas. Ressalta-se que tal aproximação não é uma tarefa fácil e ainda marcada por agruras, pois exige que seja repensado um novo PPC que contemple as diferenças, assim como a interdisciplinaridade

enquanto processo de trocas de saberes e de competências. Portanto, o processo de inclusão escolar pressupõe uma constante busca pelo ato de incluir e pelo ato de praticar, haja vista os marcos legais que só denunciam avanços no âmbito da teoria deixando, muitas vezes, o âmbito da prática em regressão e descaso.

Por meio das análises das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da UFGD se pode concluir, sobre os aspectos determinantes para a articulação da disciplina de Educação Especial perante o currículo, que:

1º) Há baixa carga horária para possibilitar que essa disciplina atinja todos os objetivos propostos pela sua ementa, já que isso perpassa pela interdisciplinaridade nos cursos;

2º) Há inadequação da alocação dessa disciplina nos passos iniciais da formação.

Conclui-se que a disciplina de Educação Especial, por um lado, possibilita uma visão geral sobre os princípios e os conceitos de inclusão escolar e, por outro lado, não consegue dialogar com as outras disciplinas e, ainda, não permite um processo de ensino e aprendizagem pautado em vertentes que instiguem a sua prática com as demais disciplinas.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2008.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAETANO, A. M. A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito do Santo. 2009. 236f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito do Santo, Vitória, 2009.

COCATE, P. G. et. al;. Percepção dos discentes do último período do curso de educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. *Revista Digital*, nº 126, Buenos Aires, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/educacao-fisica-formacao-para-atuar-com-pessoas-com-necessidades-especiais.html>>. Acesso em: 22 maio 2012.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org). Interdisciplinaridade- transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Práxis)

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LENOIR, Yves. *Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e*

incontornável. In: FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Práxis)

LIMA, N. S. T. Por uma práxis educativa inclusiva e responsável. *Revista @ambiente educação*, v. 1, n. 2, p. 104-112, ago/dez, 2008.

KRUG, H. N.; SILVA, M. S.da. A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos iniciais de ensino fundamental. *Revista Digital*, Buenos Aires. Ano 13- n.123, ago de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>>. Acesso em: 22 maio 2012

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 92- 122.

MINETTO, M. de F. *Currículo na educação: entendendo esse desafio*. Curitiba/PR: IBPEX, 2008.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C., MIRANDA, M. I. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: SP, 2008, p.15-36.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, p. 13-45, 2004.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, p. 50- 112, 2010.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

POR UMA EDUCAÇÃO NO CAMPO: O LUGAR DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO AGRICULTOR FAMILIAR

Fabiana Cristina Pessoni Albino (MIELT/UEG)ⁱ

Marlene Barbosa de Freitas Reis (MIELT/UEG)ⁱⁱ

GT: Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social

Neste artigo traçamos o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil ressaltando nesta trajetória as ações voltadas para a educação no campo. Analisamos que a ausência de ações voltadas para a educação das famílias rurais levou à implantação de escolas baseadas na pedagogia da alternância. O artigo faz algumas inferências acerca desta proposta pedagógica levando em consideração o objetivo da mesma, que para nós será apontada como necessidade de valorização da identidade cultural das famílias ligadas à agricultura familiar. Acreditamos que a pedagogia da alternância visa consolidar um novo paradigma de respeito à diversidade cultural deste grupo além de contribuir para viabilizar um ideal de sustentabilidade.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Identidade; Políticas Públicas.

Introdução

Este artigo integra nossa pesquisa de mestrado concluída e defendida em dezembro de 2014. Partimos das perspectivas da pedagogia da alternância como proposta educativa que visa contribuir para a formação integral dos jovens provenientes de famílias agricultoras.

O objetivo deste estudo é investigar se a pedagogia da alternância contribui para perpetuar e consolidar um paradigma de respeito à diversidade cultural das famílias agrícolas.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Família Agrícola, localizada no município de Goiás onde observamos e coletamos dados empíricos para realizar as análises desta pesquisa.

Trata-se de um estudo qualitativo, tendo em vista o contato direto e prolongado que temos com o ambiente pesquisado, bem como o caráter social da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 18) “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Desse modo, além da observação participante na Escola Família Agrícola, realizamos entrevistas semiestruturadas com pessoas diretamente ligadas ao processo de

implantação da escola no município de Goiás. Para registrar as entrevistas, bem como as análises e observações feitas, utilizamos um gravador de áudio para em seguida, digitalizar as mesmas.

Políticas públicas para a educação no Brasil: breves considerações

Inicialmente, consideramos a questão de que o Brasil é marcado por políticas públicas que tendem a aprofundar as desigualdades. Desde o início da colonização há uma valorização da burguesia (classe dominante) em detrimento das classes populares.

Atualmente, porém, há uma ampla discussão acerca da necessidade da educação para a diversidade, para o respeito à cultura e identidade de diferentes grupos sociais. Segundo Reis (2013)

Ao analisar a questão da diversidade constatamos que é um tema recorrente nas discussões educacionais atuais, porém, ainda bastante controverso, muitas vezes, situado nos marcos do currículo, do multiculturalismo (HALL, 2003), da identidade e diferença, temas que se encontram no centro de boa parte dessas discussões. Por isso, é frequentemente empregada com múltiplos significados na área social, física, emocional, ambiental, mas, sobretudo, cultural. (2013, p. 74).

É necessário, pois, notar que de acordo com a autora a questão da diversidade situa-se nas questões relacionadas ao currículo e ao multiculturalismo. Dentro desta perspectiva, apontamos a pedagogia da alternância como uma prática pedagógica que busca este princípio de diversidade, especialmente no que se refere à questão da identidade cultural das famílias rurais ligadas a esta proposta pedagógica.

No entanto, é preciso considerar que a pedagogia da alternância surgiu a partir de ação da Igreja Católica junto aos movimentos sociais rurais que, buscavam uma forma de promover uma educação que levasse em consideração a identidade coletiva deste grupo. Questionamentos que, têm sua origem na ausência de políticas públicas que contemplasse a educação no/campo como um inter-espço de educação, que poderia ir além da educação formal para a identificação social dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, é preciso compreender o percurso das políticas educacionais brasileiras no intuito de identificar as ações voltadas para a educação do campo ao longo da história.

Consideramos inicialmente que a educação brasileira originou-se no período de colonização, e que foram os padres jesuítas que iniciaram a educação no Brasil, porém, com o objetivo de catequisar os índios desfigurando a cultura que lhes era pertinente. Após este

período de catequização, a educação ainda ficou sob a responsabilidade da Igreja católica por muitos anos.

No início do século XX, surgiram as primeiras discussões em nível nacional quanto à necessidade de exigir do Estado o financiamento da educação brasileira, tornando-a pública, gratuita e laica para todos os brasileiros em atendimento ao que reivindicavam os Pioneiros a Escola Nova no *Manifesto dos educadores* (1932). Este documento discutia sobre a importância de implantação de uma escola pública e gratuita que atendesse as necessidades da população brasileira.

Em 1959 muitos dos educadores vinculados ao projeto da *Escola Nova* junto com aqueles que redigiram o Manifesto de 1932 voltaram a reivindicar educação obrigatória, laica e gratuita para todos os brasileiros. Foi então com o objetivo de fomentar as discussões acerca de políticas educacionais que atendessem a maioria da população os “pioneiros” redigiram um novo documento: *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, em 1959. Este movimento teve um papel fundamental na instituição de políticas educacionais, uma vez que posterior a ele foi instituída primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (*Lei n. 4.024, de 20/12/1961*).

A primeira LDB tratou em seu Artigo 1º da finalidade da educação e, neste sentido, ela nos diz que a educação tem por fim o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos, a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça; sendo assim, fica estabelecido a partir da primeira LDB que a educação é para todos.

Diante de tantos embates sociais e ideológicos, a primeira LDB surgiu como um projeto amplamente discutido, porém com muitos problemas a serem superados. Como vimos a partir do artigo 1º houve uma preocupação de que a educação fosse para todos, de forma generalizada. No entanto, os avanços ainda eram muito pequenos no que se refere à educação no campo, talvez porque neste momento o cenário cultural brasileiro incentivasse uma urbanização que os impedisse de pensar o campo como um inter-espço de educação.

Rocha, Passos e Carvalho (2004) afirmam que

A partir da década de 1950, consolida-se a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural (2004, p.2)

A industrialização trouxe significativas mudanças para o campo e para a cidade, uma vez que nas cidades houve uma grande oferta de emprego e, no campo, a substituição do

trabalho humano pelas máquinas agrícolas. No entanto, a população que decidiu viver ainda no campo enfrentava problemas no que se refere à educação, pois as tímidas políticas de educação voltadas para esta parcelada sociedade não garantiam melhorias significativas.

Percebemos, então, que havia ainda muitos desafios estruturais a serem superados pelas políticas educacionais do país, tendo em vista que até então as políticas educacionais sustentadas no país não buscavam formas de inserir a educação no/para o campo como pauta.

Três anos após a promulgação da primeira LDB, estudantes e organizações populares começaram a ganhar espaço no cenário político brasileiro o que causou preocupação entre as camadas mais conservadoras como a Igreja Católica, empresários e militares. Foi então que, em um golpe de Estado, o Brasil passou a ser comandado por militares. A ditadura colocou um fim às relações democráticas na sociedade brasileira e inviabilizou as discussões acerca das políticas educacionais que atendessem aos interesses das classes populares. Este regime foi marcado pela opressão e obrigatoriedade no que se refere aos currículos nas escolas.

Durante a ditadura militar foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação (*Lei n. 5.692, de 11/08/71*) que tinha como característica a definição de currículos com disciplinas de obrigatoriedade nacional, como a disciplina de moral e cívica; a valorização e implantação de escolas técnicas que iriam auxiliar no crescimento industrial do país formando os indivíduos para a profissionalização. No entanto, ela não trouxe nenhuma ação voltada para a educação no campo, tendo em vista apenas o caráter de imposição da disciplina, da moral e da ordem, próprios deste período.

Em 1996 foi instituída a terceira Lei de diretrizes e Bases da educação (*Lei n° 9.394, de 2/12/96*) que tem como bases o princípio universal da educação para todos. A nova LDB trouxe algumas novidades em relação às anteriores, especialmente no que se refere à quantidade de horas de atividades educacionais (ampliada para oitocentas horas) e a inclusão da Educação Infantil na obrigatoriedade do ensino público.

Em seu artigo 1º a LDB de 1996 afirma que

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (1996, p.1).

Para Rocha, Passos e Carvalho (2004) este artigo permite uma perspectiva de discussão acerca da educação do campo, salientando-se o campo como um espaço de lutas e movimentos sociais, bem como um espaço de manifestações culturais próprias do meio rural, ou seja, do respeito à diversidade.

Nesta LDB há outros artigos que reforçam uma preocupação das autoridades em se desenvolver, mesmo que precariamente, políticas educacionais no campo. Isso foi uma inovação em relação às outras duas LDB's anteriores. Nesse sentido, o artigo 28 vem reforçar a necessidade de adequações curriculares, organizacionais, pedagógicas e culturais para as escolas localizadas em áreas rurais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (1996, p. 13).

É necessário reconhecer que a LDB de 1996 trouxe avanços no que se refere à população do meio rural, no entanto, elas ainda eram muito pequenas para garantir uma educação de qualidade às comunidades rurais. Sendo assim, no ano de 2002 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Este documento foi uma tentativa do governo de instituir políticas de valorização da educação no campo, bem como de garantir a permanência destes grupos no meio rural.

Esta medida teve como objetivo dar uma resposta aos movimentos sociais das comunidades rurais que questionavam a respeito da inserção de políticas públicas que atendessem às necessidades das crianças e jovens do campo.

Segundo Pessoa (2007) o rural não pode ser concebido apenas sob critérios geográficos, nem de economia agrícola, mas como elemento de representações de mundo, modos de ser, pensar e agir que organizam relações sociais e produtivas em contextos históricos determinados. Desse modo, a educação rural deve ser promovida a partir de sua realidade como perspectiva educacional, pensada pelos seus ideais e necessidades. Pensando, pois, nestes modos de agir e nas representações de mundo, a pedagogia da alternância surgiu como uma alternativa de respeito à diversidade cultural e identidade dos jovens do campo.

Pedagogia da Alternância: uma alternativa para o jovem do campo?

Como medida para atenuar a ausência de políticas públicas voltadas para a educação no campo, bem como criar possibilidades de permanência do jovem neste espaço, que, segundo Pessoa (2007), vai além dos critérios geográficos, um grupo de trabalhadores aliados a membros da Igreja Católica viabilizaram a criação de escolas rurais baseadas na pedagogia da alternância.

Segundo Melo e Silva (2009), a pedagogia da alternância surgiu em 1935 na França, onde alguns pais, com o apoio da Igreja Católica, preocupados com o êxodo rural idealizaram uma escola que unisse teoria e prática. Inicialmente, os jovens passavam uma semana na escola realizando estudos teóricos e aprendendo novas formas de lidar com a terra. Depois deste período de estudos, os alunos voltam às pequenas propriedades rurais onde passavam três semanas e realizavam algumas atividades direcionadas pelos professores, bem como participam junto às famílias das atividades campesinas desenvolvidas na agricultura familiar.

Sendo assim, um dos objetivos iniciais da pedagogia da alternância era direcionar uma proposta diferenciada que alternasse conteúdos escolares obrigatórios e técnicas agrícolas para melhoria da renda familiar e valorização de sua formação e trabalho.

Esta proposta partiu da iniciativa dos próprios trabalhadores rurais, que buscaram resolver uma questão que os incomodava: seus filhos deveriam ir para as escolas urbanas estudar todos os dias uma realidade que para eles seria diferenciada de suas necessidades ou poderiam optar por uma escola que lhes garantissem a permanência no campo e a manutenção da agricultura familiar:

As EFA's, em seus princípios, procura estimular a agricultura familiar, numa perspectiva comunitária, na busca de diversificação e de alternativas adequadas à preservação da vida e do meio ambiente e contribuir com as iniciativas dos trabalhadores na conquista de uma política agrícola diferenciada para este setor. Além de valorizar, incentivar e promover o intercâmbio das experiências alternativas de organização, de gerenciamento da produção, do beneficiamento (agregando valores) e da comercialização (NASCIMENTO, 2003, p. 9).

Para Nascimento (2003) os princípios das Escolas Família Agrícola seriam, portanto, o estímulo à agricultura familiar, a busca pela diversificação de medidas de preservação do meio ambiente numa perspectiva comunitária e sustentável.

Sendo assim, percebemos que a proposta da pedagogia da alternância tem em sua gênese o objetivo fundamental de viabilizar a permanência do jovem no campo. Para isso, buscam aliar teoria e prática, estudo e trabalho.

Este projeto foi trazido para o Brasil durante a década de 60 e fixou-se, inicialmente no Estado do Espírito Santo, onde se localiza a Província da Companhia de Jesus (Jesuítas). De acordo com Nascimento (2003) a articulação para a instalação do projeto no estado iniciou-se a partir da presença de um padre italiano que mobilizou um regime de colaboração entre brasileiros e italianos, bem como a fundação da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* – AES (Associação dos Amigos do Estado

Brasileiro do Espírito Santo). Durante os anos de 1965 e 1966 jovens brasileiros foram enviados à Itália para estudarem (e terminaram por estagiarem em escolas rurais baseadas na pedagogia da alternância), bem como tivemos (no ES) a visita de técnicos italianos e a formação de comitês locais.

Toda essa movimentação no início da década terminou por contribuir para a fundação da primeira Escola Família Agrícola no Brasil com os princípios e ideais das *Maison Familiale Rurale* –MFR (Casa Familiar Rural).

Cabe-nos neste momento compreender o cenário político em que foram instituídas as primeiras escolas baseadas na pedagogia da alternância, tendo em vista a importância dos fatos históricos ocorridos neste período: a ditadura militar que durou 21 longos anos.

O golpe de abril de 1964 foi uma manobra política dos militares para solucionar a crise gerada pela perda da hegemonia do Estado brasileiro. Com objetivos de modernizar e acelerar a industrialização no Brasil, o golpe ganhou força com a presença de empresários, bem como a participação financeira de multinacionais.

O ano de 1968 foi um ano de grandes agitações, no qual estudantes, intelectuais e trabalhadores realizam greves se manifestam com o objetivo de derrubar o regime militar vigente naquele período. No entanto, o estado venceu e o governo propôs as políticas educacionais que sinalizaram uma série de mudanças.

Segundo Germano (2005), a política educacional do Regime Militar pautou-se na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano” tendo como eixos o controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis, estabelecimento de uma relação direta e imediata segundo a teoria do capital humano, incentivo a pesquisa vinculada à acumulação de capital e, descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita.

Neste contexto, o Estado do Espírito Santo foi o local escolhido para a implementação da primeira escola fundamentada nos princípios da pedagogia da alternância. De acordo com as observações de Nascimento (2005)

O Estado do Espírito Santo tinha duas realidades opostas. Por um lado, a penetração do capital internacional na economia e a intensificação do modelo capitalista baseada na teoria do desenvolvimento. E, por outro lado, o surgimento dos movimentos sociais no campo e do sindicato, partidos de esquerda que permaneciam na clandestinidade, compromisso de setores da Igreja Católica com a organização sociopolítica e com as lutas populares. O contexto real baseava-se nas reformas implantadas pela Ditadura Militar com o Golpe de 1964. (2005, p. 47).

Percebemos então que a pedagogia da alternância chegou ao Brasil em um momento de urbanização, industrialização e intensificação do modelo capitalista. Nesse sentido, além de avaliar e discorrer sobre os instrumentos pedagógicos próprios da realidade analisada devemos observar se estes vão ao encontro das necessidades culturais, bem como podem ser identificados na identidade e cultura dos jovens ligados à agricultura familiar e aos movimentos sociais.

Identidade, educação e cultura e movimentos sociais.

Vimos, portanto, que na história das políticas educacionais no Brasil não há uma preocupação incisiva no que se refere a atender às necessidades dos trabalhadores do campo. Muitas vezes, o que vemos é a instalação de escolas rurais com modelos urbanos serem instaladas no campo, sem a preocupação com diversidade cultural e identidade desses grupos.

Para Brandão (1995) misturamos a vida com a educação todos os dias, em todos os lugares em que passamos: na igreja, na escola, em casa; estamos sempre aprendendo. Ela é “uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (p.10). Assim a educação é múltipla, acontece em diversos espaços e as questões sociais que envolvem os seres são fundamentais em um processo educativo; trata-se de levar em consideração a cultura e os saberes que são partilhados por grupos sociais.

Mascarenhas (2003) afirma que a educação representa um “processo de interação entre as pessoas da mesma geração ou de gerações diferentes, propiciando aprendizado, criação e recriação das situações e das pessoas envolvidas” (p.16). Esta afirmação nos leva à compreensão de que as relações sociais, a interação entre os indivíduos são fundamentais na construção da aprendizagem dos mesmos.

Tendo como base de suas reflexões o fato das relações sociais fomentarem o aprendizado, Mascarenhas (2003), traz em suas considerações um conceito de educação ampliado, associando a educação à cultura. Para a autora, a cultura é um processo através do qual os homens orientam suas ações e dão significado a elas, e, neste processo há um saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos.

Este saber vivo é que deve ser considerado como parte integrante da educação e vai além da educação formal e sistematizada. Trata-se de uma educação que parte das relações sociais e que formam os indivíduos, suas práticas e conceitos. Nesse sentido, Mascarenhas (2003, p. 16) afirma que “o homem é sujeito da história, porque cria a cultura” e acrescenta que educamos dentro de uma multiplicidade de relações.

Acreditamos que este o sujeito criador da cultura, o sujeito que se relaciona com a história e que se faz parte integrante da mesma num movimento de aprender a aprender a cada dia, é o sujeito que busca a alternativa da pedagogia que apresentamos nesta pesquisa. Este sujeito traz uma identidade, uma característica, que o distingue dos demais e a união de sujeitos que trazem estas características formam o que Mascarenhas (2003) chama de identidade coletiva.

Na intenção de mostrar a formação da identidade coletiva, a autora apresenta os movimentos sociais como fruto da vontade coletiva de sujeitos que lutam por igualdade, liberdade e justiça social em um mundo de privilégios e preconceitos. Para a autora, “à medida em que os grupos organizam-se, compartilham interesses, uma luta e uma visão de mundo, constroem uma identidade” (p.20). Assim sendo, a luta por interesses comuns e a possibilidade de organização social desses grupos, permitem-lhes essa identidade coletiva, que parte de atores individuais para as coletividades.

Para Nascimento (2002) a educação no campo parte do movimento, dos gestos, da cultura e das memórias históricas construídas coletivamente. Em suas reflexões sobre a educação no campo, o autor mostra que a educação rural vai além da sistematização do ensino e leva em consideração questões como esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho,

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sociocultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva (...). Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais (p.455).

As considerações deste autor vão ao encontro das afirmações de Gadotti (2002) quando o autor esclarece a respeito da necessidade de outro paradigma de educação, uma vez que para o autor, o globalismo e a visão industrialista predatória é essencialmente insustentável. Sendo assim, ele apresenta a Pedagogia da Terra como “uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz” (p.148). Na intenção de organizar didaticamente esse novo paradigma educacional, o autor apresenta os pressupostos fundamentais para que isso seja possível: educar para pensar globalmente; educar os sentimentos; educar para conquistar um vínculo amoroso com a Terra, não pra explorá-la, mas para amá-la; formar para a consciência planetária, compreendendo que somos interdependentes; formar para a ética do gênero humano, não para a ética instrumental e utilitária do mercado; educar para a simplicidade e para a quietude. (p. 148 e 149).

Para o autor, “a Pedagogia da Terra funda-se nesse novo paradigma ético e numa nova inteligência do mundo” (p.148). Sendo assim, observamos que a proposta pedagógica da pedagogia da alternância pretende formar para a inclusão social, respeitando a diversidade cultural e humana do campo. Acreditamos que este novo paradigma de educação está presente na formação da identidade cultural dos movimentos sociais e, assim, dos sujeitos envolvidos na proposta pedagógica da alternância.

É neste sentido que a pedagogia da alternância apresenta-se como uma proposta pedagógica que atende a diversidade cultural dos movimentos sociais do campo. Trata-se de uma prática que busca aliar: diversidade cultural e identidade campestre, formando cidadãos num novo paradigma de sustentabilidade e respeito.

Conclusões

Partimos, portanto, do princípio de que a pedagogia da alternância surgiu dos questionamentos de um determinado grupo social acerca de uma prática pedagógica que contribuísse com as necessidades culturais deste grupo. Grupos que, unidos pela identidade coletiva e impulsionados pela vontade de realizar ações que contribuíssem com formação de seus jovens, buscaram uma forma alternativa de solucionar a ausência de ações políticas que respeitasse sua diversidade cultural.

Vimos que se trata de uma prática pedagógica que visa aliar estudos e trabalho numa lógica de alternância e que há questões sociais imbricadas neste processo de ensino. Questões estas, que levam os sujeitos envolvidos nesta proposta pedagógica a viverem sob um novo paradigma de educação fundamentado na ética e no respeito à diversidade cultural e social, bem como contribuir com a sustentabilidade no planeta.

Concluimos, portanto, que a pedagogia da alternância, em consonância com a Pedagogia da Terra tem contribuído para formar cidadãos mais preocupados com a justiça, a liberdade, a simplicidade e o respeito.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*, 2ª edição, São Paulo. SP. Cortez.1999.

Brasil. Congresso Nacional. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9394\9ⁱⁱⁱ6.

Brasil. Conselho Nacional de Educação\ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002*. Brasil.

BRASIL MEC. *Lei n. 4.024, de 20/12/1961*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Nóbrega, V., 1967, p. 17-40.

DOCUMENTO. *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* (Janeiro 1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006. Disponível em: <http://www.histed.br/fae.unicamp.br/doc_2_22e.pdf> . Acesso em: 26 set.2006.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra e cultura da sustentabilidade*. In: *Pedagogia da Alternância formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Unefab, 2002.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

MASCARENHAS, Angela C. B.. *A educação para além da escola o caráter educativo dos movimentos sociais*. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). *Saberes do nós – Ensaio de educação e movimentos sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, Érica Ferreira; SILVA, Halline Mariana Santos. *Pedagogia da alternância: um olhar para o campo*. XXV Congresso Nacional de Educação, Jataí, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____, Claudemiro Godoy do. *Educação no campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003.

_____, Claudemiro Godoy do. *Educação e cultura: As escolas do campo em movimento*. In: *Fragmentos de cultura*, Vol. 12. Goiânia: UCG, 2002, p. 453 – 469.

PESSOA, Jadir de Moraes. *Extensões do rural e educação*. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de; TEXTO BASE; *Educação do Campo: Um olhar panorâmico*. Acesso em 12/07/2013.

<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>

ⁱ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela UEG; Graduada em Letras pela UEG. Especialista em Mídias na Educação pela UFG. Professora na Rede Estadual de Educação; e-mail: fabianapessoni@gmail.com

ⁱⁱ Orientadora. Pedagoga pela UFG. Especialista em Planejamento Educacional pela Salgado de Oliveira. Mestre em Educação pela Universidade de Havana - Cuba. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Docente permanente no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia - MIELT e no curso de Pedagogia da UEG – Inhumas. e-mail: marlenebfreis@hotmail.com

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES CIENTÍFICOS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL¹Jean Carlos Coelho Luz²**RESUMO**

A presente pesquisa tem por iniciativa realizar uma reflexão sobre a relação entre os espaços de educação não formal e a construção do saber científico. O objeto de estudo tomado para realização dessa pesquisa tratar-se-a dos museus encontrados no município de Goiânia capital do estado de Goiás, que se caracterizarem por serem museus de história natural e museu de ciências e tecnologia, que apresentem em suas exposições um acervo de instrumento ligado à pesquisa e ao desenvolvimento científico fornecendo ferramentas didáticas pedagógicas que auxiliem os professores a explorarem o conhecimento de forma concreta, crítica e científica; a pesquisa procurará levar em conta duas perspectiva sobre o papel do museu, nesta relação o da escola e o do próprio museu. As reflexões serão feitas com base em observações feitas nas próprias instituições museológicas selecionadas para realização dessa pesquisa e com isso pretende se apontar elementos fundamentais que concretizem a relação museu e escola, tomando por base o planejamento e a realização de ações educativas realizadas tanto no âmbito escolar como no museu fortalecendo a relação no que diz respeito à educação formal e não formal.

Palavras Chave: escola, aprendizado, tecnologia

ABSTRACT

This research initiative is to develop a reflection on the relationship between the non-formal education spaces and the construction of scientific knowledge. The object of study taken for this survey treat yourself to the museums found in the city of Goiania capital of the state of Goiás, which are characterized by being natural history museums and science museum and technology, which have in their exhibits a collection instrument connected to the research and scientific development by providing educational teaching tools that help teachers explore knowledge in a concrete way, critical and scientific; research will seek to take into account two perspective on the role of the museum, this school of the relationship and the museum itself. The reflections will be based on observations made in their own museum institutions selected for this survey and it intends to point out key elements materialize the relationship museum and school, based on planning and conducting educational activities both in schools as the museum strengthening the relationship with regard to formal and non formal education.

Keywords: school, learning, technology

1-Artigo apresentado como requisito para apresentação de trabalhos oral no VIII seminário de Política e Administração da Educação da Região Centro Oeste.

2-Possui Graduação em Ciências Biológicas, atualmente é pós graduando em Educação Corporativa, desenvolve e ministra cursos em EAD bem como cursos presenciais. jcbiologyn@gmail.com.

1- INTRODUÇÃO

A divulgação científica é uma prática social conforme Chelini e Lopes (2008) citada por Inocêncio (2012), que vem sendo cada vez mais ampliada e desenvolvida e, nesse aspecto, os museus ganham destaque como locais de comunicação e de educação não formal. Talvez, para Chelini e Lopes (2008) em função do consenso em relação à importância e necessidade de experiências fora da escola, que realmente auxiliem na compreensão do conhecimento científico, o museu, a divulgação científica e a educação não formal, pouco a pouco, têm se tornado, nos últimos anos e em especial no Brasil, objeto de maior número de iniciativas de investigação.

Atualmente os museus vêm sofrendo com mudanças gradativas tanto no papel social quanto no seu papel educativo, porém Colinvaux (2005) afirma que tais fatos levam a questionar os pressupostos teóricos e práticos que fundamentaram, e fundamentam as ações museológicas nesses locais, em especial a expografia.

Forquin (1992) enfatiza a existência de uma cultura escolar construída a partir de um processo de didatização do saber, realizado através de seleção e produção de um novo tipo de saber. Essa perspectiva transforma a visão do papel da escola na relação com a produção do conhecimento científico. Existiria assim um saber escolar que mantém uma estreita relação com o saber de referência, sendo na busca de aproximação do mesmo, sendo na tentativa de superar saberes do senso comum. Do mesmo modo, entende-se que os museus também possuem uma cultura própria, pois, guardam relação com o saber de referência, mas possui um saber próprio o saber museu, construído a partir do processo de transposição didática Chevallard (1991) ou mesmo de recontextualização Bernstein (1996) do saber científico, sendo então determinado pelas relações entre diferentes saberes que estão no espaço do museu.

O universo das diferentes formas de organizar estruturalmente o fenômeno educacional para Nakashato (2012) é amplamente explorado pelos especialistas da educação, gerando compreensões que variam de acordo com os embasamentos ou os contextos que os cercam.

Esta pesquisa tem por iniciativa realizar uma reflexão sobre a relação entre o museu e a escola, tomando como referência o ensino de ciências e biologia destinado ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Tomamos como objeto de estudo os museus encontrados no município de Goiânia capital do estado de Goiás que se caracterizam por serem museus de história natural e museus de ciência e Tecnologia os quais, em suas exposições, possuem um acervo de instrumentos ligados à pesquisa e ao desenvolvimento científico que forneçam ferramentas didáticas pedagógicas que auxiliem os professores de ciências e biologia a explorarem os conhecimentos a serem formados na educação básica de forma concreta, crítica e científica.

2- OBJETIVOS

2.1- GERAL

Verificar os museus existentes no município de Goiânia que podem servir de apoio para realização das aulas de ciências e biologia, auxiliando os professores no desenvolvimento de suas aulas.

2.2- ESPECIFICOS

- Observar e enumerar as exposições encontradas nos museus que atendam aos currículos de ciências e biologia conforme os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais);
- Relacionar as ações educativas encontradas nos museus de Goiânia;
- Analisar as dificuldades dos museus de Goiânia em atender as comunidades escolares da região metropolitana de Goiânia;

3- REFERENCIAL TEORICO

A Educação é um processo pelo qual o homem se desenvolve socialmente, segundo Almeida (2012), na rua, em casa, no trabalho, na igreja, na escola e em todos os lugares que se efetivem relações sociais ela acontece. É uma prática social, na qual os homens interagem uns com os outros em todas as fases da vida, é um importante processo necessário para vivermos em sociedade.

Pode-se dizer que educação como prática social, analisada a partir de vários métodos e de diferentes formulações teóricas demonstra ser complexa, Almeida (2012). A palavra “educação” tem muitos significados, conforme ela se divide em três modalidades: Educação Formal, Informal e Não Formal Gohn (2005).

Para Gohn (2006), quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática, a educação formal para Gohn (2006) é aquela que acontece nas escolas, com conteúdos historicamente sistematizados e pré-estabelecidos nos currículos com uma carga horária para a aprendizagem destes conteúdos pré-determinada. Esta modalidade tem seus objetivos claramente definidos, sendo que um dos principais é o de formar para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, os professores são os profissionais que atuam para que este processo de formação aconteça e, ainda, pressupõe avaliação definida que possibilita a certificação e a titulação garantidora da sequência estudantil nas várias fases, desde a educação infantil até a pós-graduação. Este tipo de educação não é neutro, há uma intencionalidade política e ideológica nas teorias pedagógicas que são operacionalizadas nas escolas, que por sua vez norteiam a prática do professor e também do alunado.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. PCN (1998)

Já a educação informal, ainda para Gohn (2006) se efetiva em ambientes informais como a casa e a rua. É aquela que ocorre sem uma intencionalidade política e pedagógica. Mesmo sem frequentar a escola e sem ter um professor ela se efetiva, tendo em vista que parte da socialização do indivíduo, ou seja, a partir das múltiplas relações humanas se estabelecem trocas de experiências, valores, usos, costumes, etc: situações de aprendizagem. Em relações recíprocas, de trocas de experiências com amigos, colegas, vizinhos, irmãos de fé, entre outras, ensinamos e aprendemos sem as formalidades do ensino escolar.

O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal; segundo Filho (2007) entende-se que educação informal é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), e que acontece sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta.

Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado Afonso (1989).

Godinho (2006) relata que a trajetória formativa dos educadores se constitui a partir da articulação entre saberes produzidos em experiências educacionais formais, não formais e informais. As duas primeiras se caracterizam por conter, em sua organização – planejamento, dinâmicas, procedimentos e instrumentos utilizados – a intencionalidade e intervenção pedagógicas, responsáveis pela definição de objetivos e a sistematização (em diferentes graus) dos saberes produzido.

A educação formal ocorre em ambiente escolar ou outros estabelecimentos de ensino, com estrutura própria e planejamento, cujo conhecimento é sistematizado a fim de ser didaticamente trabalhado, conforme Langhi e Nardi (2010). Por isso, as práticas educativas da educação formal possuem elevados graus de intencionalidade e institucionalização Libianeo (2005) sendo sua obrigatoriedade garantida em lei. Porém, nem sempre todos os conteúdos são trabalhados durante a educação formal, haja vista o exemplo de conceitos da disciplina de ciências no ensino fundamental, o que, na maioria das vezes, deixa de ser considerada ou pouco contemplada durante a trajetória formativa do aluno do ensino fundamental, bem como do futuro professor, tanto no ambiente escolar como nos materiais didáticos utilizados, conforme Maluf (2000) Isto traz algumas consequências com relação a atuação docente em sala de aula, uma vez que a sua educação formal não lhe garantiu uma abordagem destes saberes disciplinares, Langhi (2007). Algumas destas consequências são as dificuldades em ensinar/aprender conteúdos de ciências e a propagação de erros conceituais, concepções alternativas, mitos e crenças sobre fenômenos científicos conforme Langhi (2005).

A importância do ensino de Ciências Naturais para Chassot (2003), em todos os níveis de escolaridade tem sido objeto de discussão em diversos trabalhos desenvolvidos no Brasil, a formação científica oferecida na Educação Básica não é suficiente, se considerarmos como um de seus principais objetivos a compreensão do mundo que nos cerca.

Pensar e esboçar uma proposta de educação científica para o mundo globalizado, no Brasil com agudas diferenças sociais e culturais para Gouveia et al (2001) , não é uma tarefa fácil, principalmente o destaque que passou a ser dado à educação nesse novo contexto. Nele a educação se insere nas novas estratégias de sobrevivência e de existência capazes de orientar as sociedades e culturas no sentido de se habilitarem melhor para interagir e trocar conhecimento científico, técnico e tecnológico em espaços reais e virtuais.

Trata-se de uma possibilidade de promover a alfabetização científica, de modo que o sujeito da aprendizagem tenha condições de refletir sobre o conhecimento científico de forma a realizar leituras de seu entorno social, no qual segundo Ovigli (2011), este conhecimento se faz cada vez mais necessário. Não sendo mais possível pensar na formação do cidadão crítico à margem do saber científico, a relação educação/sociedade induziu a uma aproximação das Ciências Naturais às Ciências Humanas e Sociais.

A fim de reforçar a percepção da Ciência como uma construção humana, nesse sentido, a ciência deve ser vista como parte da cultura, tendo o cidadão meio de enriquecimento cultural científica para, ao questionar as informações difundidas pela mídia, fazer uma leitura mais consciente da época em que vive. (Snow, 1995).

O conhecimento científico não se resume ao contexto estritamente escolar. Para Falaschi (2013), essa afirmação cada vez mais presente entre educadores em ciências – e a compreensão do que é ciência figuram como elementos importantes na construção da cidadania de um povo, que recebe informações por meio dos espaços escolares e dos veículos de comunicação, como jornais, revistas, televisão e internet. Além desses, existem outros espaços dedicados a essa finalidade? É nesse contexto que se situamos museus de ciência e tecnologia como promotores da ‘alfabetização’ científica. Esses museus têm sido objeto de

diversas pesquisas, que abordam principalmente a importância de seu papel educacional e a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem que ali potencialmente ocorrem.

Segundo Martin-Barbero (2002) a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, já que existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Esta diversificação e difusão do saber por fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo.

Os museus e centros de ciências, segundo Vieira et al (2003), oferecem a oportunidade de suprir, ao menos em parte, algumas das carências da escola como a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por estimular o aprendizado. É importante, no entanto, uma análise mais profunda desses espaços e dos conteúdos neles presentes para um melhor aproveitamento escolar.

Segundo Chagas (1993), para Burcaw (1983) existem dois tipos de museus de ciência: *museus de história natural* e *museus de ciência e indústria* (ou ciência e tecnologia). Os museus de história natural são os herdeiros das “salas de curiosidades” abertas ao público durante o século XVI em vários cantos da Europa com o objetivo de mostrar as coleções daqueles que se interessavam pelo estudo do mundo natural a um público conhecedor e motivado para se cultivar. Assim para Chagas (1993), com o evoluir dos quatro ramos da ciência que classicamente fazem parte de um museu de história natural — zoologia, botânica, geologia e antropologia — estes museus passaram a ser o local do trabalho de especialistas. Começaram assim a delinear-se as três funções que atualmente se consideram como essenciais de qualquer museu: aquisição e conservação de coleções, investigação e divulgação (funções educativas).

Os museus de ciência e tecnologia têm por objetivo ensinar princípios de física, química e matemática e mostrar os artefatos e instrumentos que são fruto do engenho humano Burcaw (1983). Estes museus nasceram com a revolução industrial e constituíram-se originalmente como forma de satisfazer as necessidades das indústrias em formar operários adequados às novas condições de trabalho. O primeiro museu deste tipo, conforme Chagas (1993), foi o *Conservatoire des Arts et Métiers de Paris*, fundado em 1794 a fim de treinar artesãos e operários utilizando as máquinas e mecanismos que faziam parte das suas coleções.

Para Gohn (1999), espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal.

A educação desenvolvida em âmbito extraescolar, como em museus de ciências, tem sido objeto de discussão em diversas teses e dissertações defendidas no Brasil. As investigações empreendidas nesse campo tem tratado, na maioria das vezes, de aspectos referentes a processos de aprendizagem nesses espaços Gaspar (1993), o discurso expositivo Chelini (2006) e a relação museu escola Sapiras (2007).

4- MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa foi realizada em seis instituições museológicas encontradas na cidade de Goiânia capital do estado de Goiás, para as escolhas dessas instituições foram levados em considerações dois pontos:

1. A caracterização da instituição como espaço museológico.
2. A tipologia da instituição como sendo museu de história natural e museu de ciências e tecnologia.

As instituições museológicas que atenderam a esses dois requisitos conforme o GNM (Guia Nacional de Museus) são:

- Instituto do Trópico Submerso – Memorial do Cerrado
- Hidasi Instituto – Museu da Biodiversidade

- Jardim Botânico de Goiânia – Museu Carpológico
- Museu de Zoologia Professor Hidasí
- Museu Goiano Professor Zoroastro Artiaga
- Planetário da UFG

O projeto foi desenvolvido em etapas, sendo realizado em quatro meses (agosto a novembro) e consistiu em uma análise de como os museus de Goiânia selecionados para essa pesquisa atendem as exigências dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e como se dá a construção do saber científico nesses espaços educativos e sociais.

As etapas para o desenvolvimento dessa pesquisa foram:

Elaboração de um formulário de observação para desenvolvimento da pesquisa no mês de agosto ver (ANEXO);

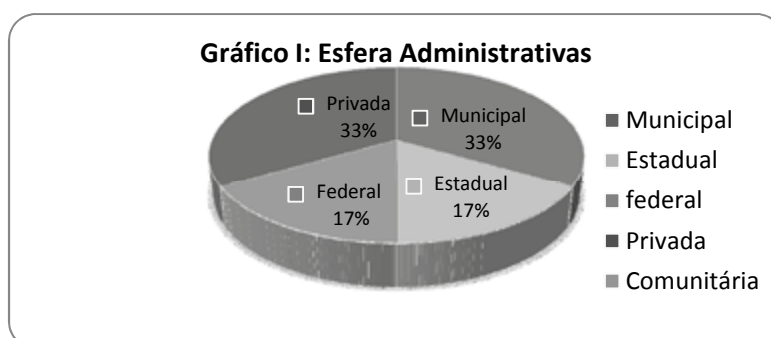
- Visitas às instituições museológicas; nesta etapa foram preenchidas os formulários conforme observações feitas nos acervos expográficos, bem como informações obtidas em conversas com alguns funcionários dos museus sendo, monitores, arquivistas e educadores em museu;
- Após a etapa de observação nos museus que se seguiu de setembro a outubro, foi feita uma análise dos resultados obtidos nesta etapa articulando-os aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais);
- Por fim em novembro foram feitas as últimas considerações e o fechamento desta pesquisa.

5- RESULTADOS E DISCUSSÃO

ASPECTOS GERAIS

Durante as visitas realizadas nos museus pudemos observar características peculiares sobre cada uma das instituições visitadas.

Dos museus visitados conforme gráfico I 33% são gerenciados pelas esferas administrativas municipal e privada, sendo 17% gerenciado pelas esferas administrativas estadual e federal. Ainda neste quesito não foi encontrado nenhum museu gerenciado pela esfera administrativa comunitária.

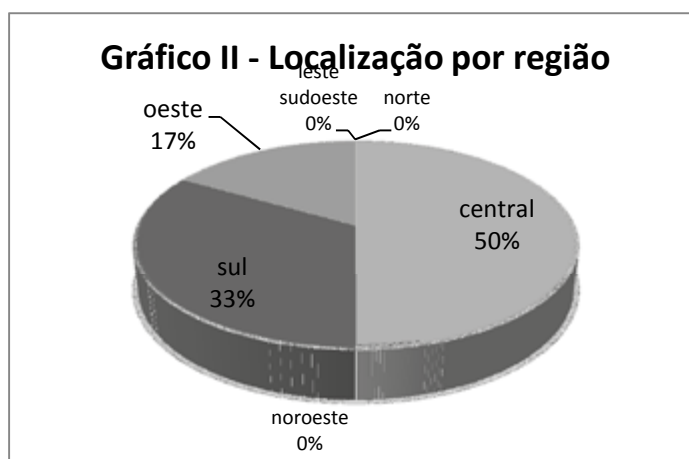


No que diz respeito ao funcionamento as instituições pesquisadas funcionam em horário comercial conforme cronograma da seguinte maneira:

- Todos os dias incluindo sábados, domingos e feriados podendo ser fechadas em algum período para manutenção, são elas:
 - Instituto do trópico subúmido – Memorial do cerrado
 - Museu de zoologia professor Hidasí
 - Museu goiano professor Zoroastro Artiaga

- Todos os dias incluindo sábados, domingos e feriados
 - Museu goiano professor Zoroastro Artiaga
- Somente de terça- feira a sexta- feira.
 - Jardim Botânico de Goiânia – Museu Carpológico
- Todos os dias exceto sábado, domingo e feriado,
 - Instituto Hidasi – Museu da Biodiversidade
 - Planetário da UfG

Ainda sobre o funcionamento das instituições acima citadas devemos ressaltar que todas possuem setor educativo com agendamento de visitas via telefone para grupo de alunos e escolas conforme suas necessidades.



O gráfico II acima se refere à localização das instituições museológicas por região, nessa pesquisa foram encontradas:

- 50% das instituições na região central abrangendo os setores central, oeste e outros, sendo estas instituições de autarquia federal, municipal e estadual;
- 17% na região oeste abrangendo campinas e outros sendo este de autarquia privada;
- 33% das instituições museológicas na região sul abrangendo Jardim Olimpico, setor Pedro Ludovico e outros sendo estes de autarquia municipal e privada;
- Nas demais regiões não foram encontrados museus que atendam as caracterizações para a pesquisa.

ASPECTOS EXPOGRÁFICOS

Abaixo segue caracterização das instituições museológicas quanto aos seus acervos expográficos:

Instituto do Tropic Subúmido – Memorial do Cerrado – Eleito no ano de 2008 o local mais bonito de Goiânia, o memorial do cerrado funciona como um complexo científico localizado no campus II da PUC-GO (Pontificia Universidade Católica de Goiás), sobre a esfera administrativa privada, o complexo funciona todos os dias incluindo os feriados das 08:00h às 17:30h, fechando a cada 15 dias (segundas–feiras) para manutenção, podendo nesse período realizar visitas e o agendamento das mesmas via telefone. O memorial do cerrado reúne espaços que representam as diversas formas de ocupação do Cerrado e os modelos de relacionamento com a natureza e o homem. São eles:

- ✓ Museu de Historia Natural – Espaço de exposições (Figura1) em que painéis e cenários narram a história evolutiva do planeta Terra e de seus subsistemas, bem como

a história do ambiente cerrado e do homem, desde o seu surgimento na África Oriental até os tempos atuais.



Figura 1- Entrada do museu de historia natural com replica de floresta petrificada cerca de 220 milhões de anos

- ✓ Vila Cenográfica de Santa Luzia- Reconstrução original de um povoado (Figura2) do período colonial/republicano típico da região central do Brasil.



Figura 2- Entrada da vila colonial

- ✓ Aldeia Indígena- Réplica (Figura3) em tamanho original de uma aldeia indígena modelo Timbira.



Figura 3- Casas da aldeia indígena modelo Timbira

- ✓ Quilombo- Réplicas de um local de resistência ocupado por negros africanos ou afro-brasileiros que fugiam da escravidão (Figura4).



Figura 4- Replica de um quilombo

- ✓ Espaço de Educação Ambiental Dalila Coelho Barbosa- Auditório ao ar livre (Figura5) com espaço para 150 lugares e lugar destinados a oficinas educativas, piqueniques e recreação e trilhas ecológicas que estão interdidas



Figura 5- Espaço de educação ambiental

Hidasi Instituto – Museu da Biodiversidade - O museu da biodiversidade funciona como um complexo científico localizado no bairro de campinas na região metropolitana de Goiânia, sobre a esfera administrativa privada, em parceria com o município, o complexo funciona de segunda a sexta- feira das 08:00h às 18:00h, podendo nesse período realizar visitas e o agendamento das mesmas via telefone. O museu reúne espaços com espécies de animais (Figura6) de diversas partes do mundo taxidemizados desde espécies pré-históricas a espécies mais evoluídas, além de painéis e amostras de fósseis, replicas de esqueletos, animais imersos em formol para conservação e outros.



Figura 6- Aves taxidemizadas expostas no museu

Museu Carpológico – Jardim Botânico de Goiânia- O jardim botânico (Figura7) funciona como um complexo científico ambiental localizado no setor Pedro Ludovico na região metropolitana de Goiânia, sobre a esfera administrativa municipal, o complexo funciona de terça a sexta- feira das 08:00h às 17:00h, podendo nesse período realizar visitas e o agendamento das mesmas via telefone. O museu reúne espaços com espécies de plantas nativas do cerrado, exsicatas, além de painéis e coleções de sementes e frutos, possui também um herbário com cerca de 200 espécies de plantas catalogadas espaço esse aberto somente a visitas por pesquisadores.



Figura 7- Jardim Botânico de Goiânia (área externa) e entrada do museu carpológico

Museu de Zoologia Professor Hidasi - O museu de zoologia (Figura 8) funciona como um complexo científico localizado no interior do zoológico de Goiânia situado no setor oeste na região metropolitana de Goiânia, sobre a esfera administrativa municipal, o complexo funciona todos os dias incluindo os feriados das 08:00h às 16:00h fechado apenas na segunda-feira para manutenção, podendo nesse período realizar visitas e o agendamento das mesmas via telefone. O museu reúne espaços com espécies de animais de diversas partes do mundo taxidemizados, além de painéis com amostras de áreas verdes em Goiânia como o Jardim Botânico por exemplo. Além de animais taxidemizados encontramos exemplares de espécies viventes na parte externa do museu o que compõem o viveiro do parque zoológico.



Figura 8- Salas de exposições mostras aves, mamíferos reptéis e outros grupos de animais taxidemizados encontrados em diversas partes do mundo

Museu Goiano Professor Zoroastro Artiaga - O museu está localizado no centro de Goiânia na praça cívica, região metropolitana de Goiânia (Figura 9), sobre a esfera administrativa estadual, o complexo funciona todos os dias de segunda a sexta- feira das 08:00h às 18:00h sábados, domingos e feriados das 09:00h às 15:00h, podendo nesse período realizar visitas e o agendamento das mesmas via telefone. O museu reúne espaços com espécies de aves nativas do cerrado taxidemizadas, além de painéis com amostras do surgimento do universo, folclore, cultura popular, minerais e fósseis entre outros.



Figura 9- Visão externa do museu e visão interna salas de exposições

Planetário da UFG - O planetário está localizado no centro de Goiânia próximo ao Parque Mutirama na região metropolitana de Goiânia (Figura 10), sobre a esfera administrativa federal, o complexo funciona todos os dias de segunda a sexta- feira das 08:00h às 18:00h, podendo nesse período realizar visitas e o agendamento das mesmas via telefone. O planetário reúne espaços com modelos de telescópios, painéis na parte externa com os planetas que compõem o sistema solar. Não possui um espaço museológico constituído, pois espera liberação de verba do governo para construção do museu, assim como a construção de um observatório.



Figura 10- Parte externa do planetário com painéis dos planetas que constituem o sistema solar

TABELA 1- ACERVO EXPOGRAFICO	
INSTITUIÇÃO	TIPO DE ACERVO
Memorial do Cerrado	Painéis, rochas, maquetes, reconstituição em 3D, animais taxidemizados, sítios arqueológicos, fósseis de animais e vegetais
Museu da Biodiversidade	Painéis, animais taxidemizados, replica evolutivas do crânio humano, insetários, animais conservados em formol, fósseis de peixes
Museu Carpológico	Exsicatas, coleção de frutos e de sementes, insetário, painéis
Museu de Zoologia	Animais taxidemizados, pequeno insetário, painéis das áreas verdes de Goiânia
Museu Zoroastro Artiaga	Rochas, fósseis, painéis diversos, aves taxidemizadas, replica de caverna com pintura rupestre, exposição antropológicas
Planetário da UFG	Painéis e telescópios sem uso

ASPECTO EDUCATIVO NOS MUSEUS

Como outros lugares destinados à educação, os museus possuem objetivos como educar, facilitar o acesso à cultura, socializar, favorecer a prática da cidadania, formar indivíduos críticos, criativos e autônomos, promovendo ainda a liberdade de expressão a cerca do conhecimento adquirido na educação formal em um espaço não formal de educação que seja fonte de complementação para a satisfação do processo ensino aprendizagem.

Vejamos as principais diferenças entre o museu e a escola de acordo com Marandino (2001):

ESCOLA

- Objetivo: Instruir e educar.
- Cliente cativo e estável.
- Cliente estruturado em função da idade ou da formação.

- Possui programa que lhe é imposto, pode fazer diferentes interpretações, mas é fiel a ele.
- Concebida para atividades em grupos (classe).
- Tempo: 1 ano cada serie/ano.
- Atividade fundamentada na palavra e na leitura.

MUSEU

- Objetivo: Recolher, conservar, estudar e expor.
- Cliente livre e passageiro.
- Todos os grupos de idade sem distinção de formação.
- Possui exposições próprias ou itinerantes e realiza suas atividades pedagógicas em função de sua coleção.
- Concebidos para atividades individuais ou de pequenos grupos.
- Tempo: 1h ou 2h.
- Atividade fundamentada no objeto.

No entanto, antes de ser um divulgador e expositor, os museus devem atuar de forma contextualizada com os requisitos impostos pela educação formal. Em sua localidade, os museus têm a capacidade de promover a identidade local por meio de ações que colocam em evidência aspectos relevantes a construção do saber científico. Algumas ações educativas para a escola encontradas nos museus de Goiânia são:

Instituto do Tropic Sub Úmido – Memorial do Cerrado

- ✓ Visitas monitoradas
- ✓ Projeto Semana do folclore
- ✓ Espaço para projetos de educação ambiental
- ✓ Oficinas culturais
- ✓ Exposições itinerantes

Instituto Hidasi – Museu da Biodiversidade

- ✓ Visitas monitoradas
- ✓ Curso de taxidemia
- ✓ Projetos de educação ambiental
- ✓ Palestras

Museu Carpológico – Jardim Botânico de Goiânia

- ✓ Visitas monitoradas
- ✓ Palestras para cerca de 40 alunos
- ✓ Projetos de educação ambiental
- ✓ Oficinas de produção de exsicatas
- ✓ Trilhas ecológicas na mata do jardim botânico com monitoramento

Museu de Zoologia Professor Hidasi

- ✓ Visita monitorada pelo setor de educação do zoológico
- ✓ Exposições itinerantes

Museu Goiano Professor Zoroastro Artiaga

- ✓ Visitas monitoradas
- ✓ Palestras
- ✓ Oficinas de arqueologia
- ✓ Exposições itinerantes

Planetário da UFG

- ✓ Visitas monitoradas
- ✓ Cursos oferecidos entre março e agosto

- ✓ Sessões escolas e sessões públicas

ASPECTOS ARTICULADRES DO PCN

Ao longo dos anos varias pesquisas vem sendo desenvolvidas no que diz respeito a educação, buscar forma de experimentação praticas , visitas em espaços educativos não formais se constitui um modelo de educação bastante visto pelos pesquisadores da atualidade que buscam ancora essa necessidade da escola moderna aos PCN.

A educação está na pauta das discussões mundiais. Em diferentes lugares do mundo discute-se cada vez mais o papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. (PCN p.15.1998)

Trabalhar a educação formal na integra é promover atividades que atendam aos PCN de ciências e biologia com atividades pratica que complementem o conhecimento do alunado, porem cabe a cada educador saber impor essa vontade de forma organizada e planejada, pois depende do professor contribuir para a formação de um cidadão de bem apto para o exercer da cidadania

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normalizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (PCN p.16.1998)

As atividades práticas permitem aprendizagens que a aula teórica, apenas, não permite, sendo compromisso do professor, e também da escola, dar esta oportunidade para a formação do aluno, por isso pesquisas no campo da educação não formal vem crescendo e contribuindo para o planejamento de aulas praticas em espaços de educação não formal contribuindo para a formação do discente. Porem o medo e o despreparo faz de alguns educadores repensarem quando se tratar de elaboração de uma aula em espaços educativos não formal como o museu

Assim diante de toda a temática abordada notamos que os museus de Goiania caracterizados como museus de ciências e tecnologias e museus de historia natural são excelente espaços de aprendizagem que possa atender os apelos da educação formal no que diz respeito aos PCN; o quadro abaixo mostra os conteúdos que podem ser trabalhados nesses espaços e que atendem aos requisitos dos currículos da educação básica.

TABELA 1- ACERVO EXPOGRAFICO E OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA	
INSTITUIÇÃO	CONTEUDOS x ACERVO
Memorial do Cerrado	Anatomia e fisiologia humana, Biogeografia e biodiversidade, evolução, botânica, zoologia, educação ambiental e ecologia
Museu da Biodiversidade	Anatomia e fisiologia humana, botânica, zoologia, evolução
Museu Carpológico	Botanica, zoologia, ecologia, educação ambiental
Museu de Zoologia	Zoologia, ecologia
Museu Zoroastro Artiaga	Biogeografia e biodiversidade, evolução, botânica, zoologia, ecologia
Planetário UFG	Evolução, biotecnologia

Dessa forma espera se que com auas expositivas e praticas em espaços de educação não formal como o museu possamgarantir que os quatro pilares do PCN (1998) sejam atendidos, sendo eles:

1. **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em

- profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
2. **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
 3. **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
 4. **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

AVALIAÇÃO PERCEPTIVA DOS MUSEUS

Durante as visitas e as observações feitas nas instituições museológicas pode se perceber e avaliar as dificuldades encontradas pelos museus no desenvolver de suas atividades, espaço físico, carência de material e recursos foram os pontos mais abordados pelos próprios funcionários das instituições tomadas como objeto para esse estudo.

Das instituições pesquisadas a educadora do museu carpológico e os monitores do memorial do cerrado relataram a dificuldade que sentem no exercer de suas atividades uma vez que quando recebem visitas os professores das escolas não ficam perto para conter a indisciplina dos alunos, relataram ainda que os professores visitantes se afastam das turmas como se o momento fosse uma fuga um refugio para os mesmo da sua carga horaria.

Durante a visita ao memorial do cerrado para observação e preenchimento do formulário, observou-se a presença de uma instituição escolar em visita as dependências do museu assim como do espaço externo, notou-se que o relato dos monitores logo no inicio de nossas observações condizia com a realidade enfrentada por eles todas as semanas.

Em visita ao planetário da UFG o educador que nos atendeu relatou dificuldades no espaço físico, o mesmo não possui um espaço museológico constituído por falta de verba para a construção do mesmo, relatou ainda dificuldade em atender a escolas visitantes por não ter material que atendam as necessidades dos professores para que os mesmo possam dar continuidade em suas instituições de origem, relatou ainda que não há monitores preparados para auxiliar os visitantes e que muitos estagiários quando são encaminhados para la não querem atender ao publico por despreparo e medo.

Por varias dificuldades encontradas por estes museus muitas de suas ações educativas foram interrompidas sem previsão de retorno.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, tem-se discutido a relevância do estudo das modalidades de educação formal, não formal e informal. Nesta proposta, em meio a temas transversais, de acordo com a lei em vigor que direciona as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi realizadas reflexões a cerca da construção do saber científico nos museus de Goiânia

Educação em espaços educativos não formais possui significação relevante à formação acadêmica de atitudes e valores que buscam a práxis conducente à educação.

Integrar a educação globalizada requer aspectos a serem vivenciados e assegurados no êxito de sua formação para a preparação e formação do individuo capazes de exercer a cidadania e de se relacionarem entre si.

Através dos dados obtidos, podemos perceber que os museus se familiarizaram com a necessidade da escola conforme as exigências do PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais,

pois os resultados mostram que é importante a implementação prática com um embasamento teórico científico, pois desta forma a construção do saber científico se concretiza,

Nota-se através dessa pesquisa, o quanto é necessário que se estabeleça nas escolas, campanhas educativas e projetos independente, se for pública ou particular, mais que atendam as necessidades do aluno diante do mundo globalizado.

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R.P. Em todo lugar se aprende”: Sobre o campo da Educação Não Formal. Semana de Integração Acadêmica. ANAIS – volume 1 – 2012.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico classe, códigos e controle*. Editora Vozes. Petrópolis, 1996.

BURCAW, G. Introduction to museum work. Nashville, TN: AASLH Press.1983

COLINVAUX, D. et al. Aprendizagem em Museus de Ciências e Tecnologia sob enfoque dos modelos mentais. In *VI Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física*, Florianópolis, 1998.

CHAGAS, I. Aprendizagem não formal/formal das ciências. Relações entre os museus de ciência e as escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59. Lisboa. 1993.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 89 – 100, 2003.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editora Aique, Argentina, 1991.

CHELINI; LOPES. M.J.E; S.B.G.C. Exposições em museus de ciências: reflexões e critérios para análise. *Anais do Museu Paulista*, 12(2): 205-238, 2008.

CHELINI, M. J. E. Moluscos nos espaços expositivos. São Paulo, 2006. 220 f. Tese (doutorado em Ciências – Zoologia) – Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo.

FALASCHI, R.I. et al. Museus de ciências, ensino e conhecimento científico. Disponível em: http://www.academia.edu/850271/Museus_de_ciencias_ensino_e_conhecimento_cientifico13/04/2013

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In *Teoria & Educação*, No.5, p.28-49, 1992.

GASPAR, A. Museus e Centros de ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993. 173 p. (Tese de doutorado)

GODINHO, A. C.F. O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. *GT: Educação Popular / n.06*. 2006

GOUVEIA, Guaracira et al. Uma visão comparada do ensino em ciências, tecnologia e sociedade na escola e em um museu de ciências. *Ciências & Educação*, v.7, n.1, p67-84, 2001.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. Educação Não-Formal e Cultura Política. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHM, M. G. Educação não-formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez. 1999.

INOCÊNCINO, A.F. Educação ambiental e educação não formal:Um estudo de caso na perspectiva de um museu interdisciplinar. IX ANPED SUL -2012.

LAGHI e NARDI, R. e R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. Copyright by the Sociedade Brasileira de Física. Printed in Brazil. 2010.

LAGHI, R. in Observatórios Virtuais (IAG/USP, São Paulo, 2005), CDROM, p. 1-9.

LAGHI e NARDI, R. e R. , Caderno Brasileiro de Ensino de Física 24, 87 (2007).

LIBIANEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos, Para Que? (Cortez, São Paulo, 2005), 8a ed.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. In *Educação e Sociedade*, v. 40, p.443-455, dez, 1991.

MALUF, V.J. A Terra no Espaço: A desconstrução do objeto real na construção do objeto científico. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

MARANDINO, M. Interfaces da Relação Museu/Escola. In: *Cad.Cat.Ens.Fis.*, v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.

MARTIN-BARBERO, J.J. Comunicación e Indentidad. Pensar Iberoamerica. Revista de Cultura. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciência la cultura e educación. 2002

NAKASHATO, G. A educação não formal como campo de estágio contribuição na frmação inical do arte educador. São Paulo- SP. SESI-SP 2012.

OVIGLI, Daniel F.B. Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo. Rev. Ensaio | Belo Horizonte | v.13 | n.03 | p.133-149 | set-dez | 2011.

PALHARES, Jose. A. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(2), pp. 53-84 © 2009, CIEd - Universidade do Minho

SAPIRAS, A. Aprendizagem em museus: uma análise das visitas escolares ao Museu Biológico do Instituto Butantã. São Paulo, 2007. 155 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SNOW, C. P. As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica. São Paulo: EDUSP, 1995.

VIEIRA, V. et al.. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências. *Ciência e Cultura*, v.57, n.4, p.21-3, out-dez. 2005.

Avanços e desafios da criança Down: a parceria escola/família para o desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem no DF.

Cleonice Pereira Damasceno de Araújo
cleo1622@gmail.com
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Maria Audecy Neves Ramalho Ferreira
audecy@gmail.com
Secretaria de Estado da Educação do DF (SEDF)

Resumo

As primeiras propostas de garantir educação aos jovens com algum tipo de deficiência remontam aos anos 1950, ainda pautadas na distinção entre os alunos. Na década de 1970, os debates começam a trazer concepções de integração, com um modelo próprio de educação especial, direcionada a esse público. A inclusão, compreendida como a adequação dos sistemas educacionais e aliada às garantias legais de igualdade, embora tenha resquícios nas décadas de 1980 e 1990, não se concretizou de fato, já que a disponibilidade de recursos aos portadores de necessidades especiais, em seus mais variados graus de diferença no ritmo de aprendizagem, ainda encontra um abismo em quantidade e, sobretudo, em qualidade. Diante dessa realidade, com o processo de inclusão a escola vivencia também desafios diversificados entre eles os estudantes portadores da síndrome de Down, que para possuírem progresso em sua vida escolar necessitam de acompanhamento não apenas da escola, o apoio familiar é extremamente importante para o aprendizado destes grupos. Nesta perspectiva o estudo objetivou analisar os meios utilizados pelos pais, mães e responsáveis no auxílio as atividades escolares dos filhos, bem como coletar informações sobre as limitações encontradas no processo de orientação às tarefas escolares. A parceria com a escola para que esses alunos possam desenvolver-se em aspectos que alcance a aprendizagem de forma globalizada, é importante, mas que este processo seja desenvolvido de forma consciente e responsável, compreendendo cada parceiro o seu papel, para a inclusão desses alunos. Os casos de incidência de nascimento de uma criança Down, não atingem grupos étnicos específicos, já no caso de pessoas com idade mais elevada há maior probabilidade de gerar uma criança portadora desta síndrome. A família um dos

principais grupos de apoio aos estudos, em função dá pela proximidade de contato desde os primeiros anos de vida, o que a torna a principal responsável pelas instruções básicas de educação para o convívio em sociedade. Por meio de um olhar diferenciado, é possível visualizar que o papel da família não se resume apenas a procriação, e nem mesmo a provisão de necessidades básicas, é necessário um conjunto de ações para que a criança se desenvolva de forma integral em sua aprendizagem. Neste sentido, é importante a criação de políticas públicas que reforcem a inserção dos pais dentro do ambiente escolar. A metodologia teve por referência pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista contendo perguntas abertas e fechadas. O estudo abordou a realidade vivenciada por profissionais e pais diretamente ligados a criança com Síndrome de Down. A escolha pela pesquisa qualitativa vem de encontro à ideia do autor Godoy (1995) que ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, tais como: (i) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (ii) O caráter descritivo; (iii) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (iv) Enfoque indutivo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foi a entrevista, com um grupo pequeno de professores de escola pública e pais, o trabalho foi realizado individualmente, de maneira que pudesse compreender o entendimento de cada um com relação ao tema. A pesquisa foi desenvolvida no Distrito Federal, com professores e familiares de escolas públicas do Distrito Federal (DF), durante o segundo semestre de 2014. Como conclusões destacam-se Assim, a partir das discussões foi possível perceber que é importante trilhar juntos, escola e pais, no sentido de que possam cada um desempenhar seu papel de forma consciente e responsável, mas é importante que se tenha em mente o discente, pensar nele no sentido de torná-lo independente. É fundamental construir o ensino de forma prazerosa, para que o estudante sinta-se acolhido, e a pessoa portadora desta síndrome precisa está inserida, sendo acompanhada antes mesmo do seu nascimento. Outro fator interessante que os profissionais colocaram é que a escola é o espaço ideal para a socialização, mas precisa melhorar em alguns pontos como estrutura física, materiais didáticos etc. As aulas precisam ser constituírem de forma motivadora, para que o discente tenha interesse despertado.

POLÍTICAS DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO: NOVAS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG/BIP)ⁱ
marlenebfreis@hotmail.com

Eixo temático 5. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.

Resumo: Este texto decorre de reflexões e estudos realizados a partir do projeto de pesquisa “Políticas Públicas de diversidade no Brasil: continuidades e descontinuidadesⁱⁱ” e tem como objetivo gerar uma reflexão sobre a questão da diversidade e da formação de professores no processo de inclusão escolar. Nos tempos em que somos chamados a refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social, construir uma escola na perspectiva da diversidade e que atenda a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais.

Palavras-chave: Diversidade. Formação de professores. Políticas públicas.

Introdução

Entendemos que não basta apenas celebrar e contemplar as diferenças, mas questioná-las e problematizá-las, explicando como são produzidas histórica e socialmente e como estão envolvidas nas/ou com as relações de poder, discursivas e simbólicas, que buscam hierarquizar e dividir o mundo em extratos sociais.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de superação do caráter homogeneizador e condutor dos currículos escolares que, historicamente, silenciou e reforçou as diferenças existentes no âmbito das salas de aula, para uma prática sustentada numa pedagogia “para e na diversidade”. A par disso, entendemos que uma política de formação de professores que se comprometa com o reconhecimento e aceitação da diversidade deve ser afinada com a justiça social e com os direitos humanos e um desafio posto para o delineamento de uma prática pedagógica nesses moldes, é que ela deixa de ser fragmentária e binária, para recuperar a diversidade na unidade e vice-versa, numa visão sistêmica, complexa e ecológica do conhecimento.

Por isso, este trabalho foi realizado com o desejo, não de apontar caminhos, mas corroborar com as discussões sobre o que pode ser mudado nas práticas pedagógicas e as possibilidades para a expansão do movimento de inclusão que, começando pela escola, tende a tomar rumos e proporções mais extensos, e assim atingir a inclusão social em todas as suas dimensões. Uma educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos.

A defesa da diversidade vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas, desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos. No Brasil, muito já se avançou, mas há ainda, muitos desafios a vencer e muitos outros a conquistar, principalmente, no campo educacional, nos seus diferentes níveis e modalidades.

Segundo Reis (2013, p.68),

A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana.

Sob essa ótica, entendemos que é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Ainda de acordo com Reis (2006), vale destacar que nesse estudo, diversidade é tratada como valor, característica natural do ser humano, variedade e convivência de pessoas, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular onde a heterogeneidade deve se sobrepôr a homogeneidade. Diversidade é portanto, tratada aqui, como política pública norteadora da política nacional inclusiva em detrimento de políticas focalizadas, entendendo-a como forma de existir. Por isso, pensar o espaço educacional como espaço de oportunidades de debates, de estilos e ritmos de aprendizagens diferentes, abarca os fundamentos e princípios da educação inclusiva.

Pensada sob essa ótica, para Miranda e Galvão (2012, p.127)

a inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente.

Nessa mesma dimensão, e, conforme apregoam Glat, Fontes e Plestsch (2006), a Educação Inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos. É uma proposta que impulsiona uma transformação das práticas tradicionais que explicam as dificuldades dos alunos por seu suposto “déficit”, em direção a uma prática inovadora que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, tendo como referência o sistema educacional e suas possíveis limitações.

Afinal, a escola é um espaço de convivências e trocas de experiências que constantemente sofre mudanças, assim o professor tem papel importante de mediador do conhecimento, estabelecendo relações favoráveis a todos os alunos, contribuindo para a inclusão, a aprendizagem, evolução e autonomia dos alunos com deficiência, pois o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva.

A importância da formação do professor para a diversidade

A efetivação do direito à educação requer estratégias eficazes de enfrentamento dos desafios que se interpõem ao processo de construção dos sistemas educacionais

inclusivos. Um dos caminhos mais seguros na consecução dessa tarefa passa pela formação inicial e continuada dos profissionais docentes, sobretudo para o cumprimento do papel social que a eles compete.

Nesse sentido, comungamos do pensamento freireano de que “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática, é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1998, p.118), na busca da pedagogia da autonomia, centrada na alteridade, na interculturalidade e na transdisciplinaridade.

Para que isso aconteça, entendemos que há que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. As políticas educacionais públicas devem garantir ao educador o direito ético da formação de qualidade, uma formação que considere a diversidade. Não podemos abrir mão da prerrogativa de que “todos devem estar no jogo”. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, que está em sala de aula.

De acordo com Miranda e Galvão (2012, p.140)

A inexistência dessa formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Salientamos ainda que, para que isso aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje, com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho.

Por isso, a importância do professor no trabalho educativo inclusivo é primordial. Ele é e será o profissional responsável por garantir o direito dos indivíduos a receberem as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem. A autonomia se mostra importante em todos os níveis do processo educativo, desde as questões da escola frente ao Governo, até o desenvolvimento do pensamento reflexivo de cada aluno. Assim, ressalta-se a necessidade de autonomia para os docentes, pois através do exercício dela é que poderão buscar soluções para as diversas situações, bem como informações que os tornem aptos a trabalhar e desenvolver projetos em suas salas de aula, pois são eles que acompanham o dia-a-dia dos alunos e conhecem as especificidades de cada turma.

A par disso, a formação dos professores é essencial para que haja a inclusão. Desse modo, para atuar com alunos com necessidades educativas especiais, os professores devem comprovar sua formação para tal, e, assim, de acordo com as Diretrizes (2001, p. 31-32), “[...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e a capacidade de atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial”.

A esse respeito, a própria Declaração de Salamanca (1994, p. 1) reforça que:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades,

- as escolas regulares, seguindo essa orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Ainda a esse despeito, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a escola deve criar espaços exclusivos que atendam os alunos com necessidades educativas especiais. É por respeito e por valorização aos alunos que a escola deve dispor dessas medidas de responsabilidade, ou seja, de sua verdadeira função social. As Diretrizes fixam tal obrigação pelo fato de que, não é o aluno quem precisa adaptar-se aos modelos da escola, mas sim, a escola é que deve possibilitar àquele as condições devidas para um bom aproveitamento do processo.

Segundo o documento (2001, p. 29-30), a matrícula dos alunos com necessidades especiais deve ser garantida nas classes comuns das escolas, porém "[...] essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico especializados, tanto públicos quanto privados, para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos".

Sob esse aspecto, que vem ocorrendo uma ampla discussão com o entendimento de que uma aula inclusiva compatível com o modelo educacional inclusivo, que incentiva estratégias de compartilhamento, supõe uma inteligência em permanente construção e progresso, suscetível de modificação quando encontra as condições adequadas para uma verdadeira aprendizagem.

Para concretizar esta esperada prática pedagógica que responda ao paradigma da diversidade, é importante o conhecimento que cada docente tem sobre seu aluno, suas necessidades específicas, suas potencialidades, suas dificuldades, para, em função destas, fixar as metas e objetivos que se ampliam de forma gradual, adequados às próprias possibilidades e êxitos do aluno e do grupo e não em relação a um padrão populacional ou a um projeto curricular descontextualizado.

Por isso, as necessárias mudanças e as discussões no contexto escolar envolvem diretamente a formação de professores ou a falta dela, denunciada pelos próprios professores que trabalham com alunos com necessidades especiais. É nesse contexto que emerge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com esses alunos, considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Vale lembrar, que é no contexto das reformas educacionais filiadas aos pressupostos neoliberais que ocorre a disseminação das políticas de inclusão em nosso país. No que tange à formação inicial de professores e suas relações com o campo da educação especial, no ano de 2001, a Resolução nº. 2 do CNE instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. O teor do referido documento apresenta uma distinção entre professores capacitados e professores especializados para trabalharem com os alunos com “necessidades educacionais especiais”

Conforme a Resolução, são considerados professores capacitados, aqueles das turmas comuns de ensino que comprovem em sua formação (inicial – em nível médio ou superior – ou continuada), disciplinas do campo da educação especial, que os capacitem para o trabalho pedagógico com os alunos da educação especial. Os professores especializados são aqueles formados nos cursos de licenciatura em educação especial ou pedagogia, com habilitação em educação especial, bem como, os que tenham cursos complementares de

estudos ou pós-graduação em educação especial ou áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

Com base nas Diretrizes acima, se tem a introdução de disciplinas específicas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, garantidas ou determinadas através da Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: II - o acolhimento e o trato da diversidade (BRASIL, 2002, p.1).

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002, p.2 & 3.)

Assim, desde o ano de 2002, a introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de licenciatura, apresenta-se como obrigatórias nas matrizes curriculares. Essas disciplinas, em geral, aparecem nas grades curriculares como “Introdução à Educação Especial” ou “Fundamentos da Educação Especial” e compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais vinculadas à educação especial.

Para Reis e Silva (2011, p. 11), somente a formação acadêmica não é suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. As competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. A formação do profissional docente não deve se restringir e nem tampouco extinguir-se na formação inicial; o professor é um profissional que deve estar sempre em formação para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade.

Entretanto, com a referida Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, a tendência é que se acentue cada vez mais uma política de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação. Essa tendência aliada às mudanças e avanços constantes do conhecimento, bem como as diferentes necessidades do exercício profissional, conferem à formação continuada o status de condição ao trabalho pedagógico.

Referências à formação de professores para atuarem na educação especial, são encontradas também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes

hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Essa formação deve contemplar conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p.17 & 18).

A construção dos sistemas educacionais inclusivos é um processo contínuo e permanente, que se faz por meio da formação continuada de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, assim como, por meio da mudança de concepção da prática pedagógica e gestão escolar. Dessa forma, a alteração na concepção da formação inicial de professores deve deixar de habilitar profissionais para atuar, exclusivamente, na escolarização de pessoas com deficiência e passar a compreender a educação especial como área do conhecimento, integrada à formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Sob esse prisma, Reis e Silva (2011) destacam que para a efetivação de mudanças necessárias, não se pode correr o risco de limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pois dessa forma, pode-se acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas, alimentando a ideia de que inclusão refere-se apenas ao aluno com deficiência. Nesse sentido, a formação inicial de professores deve contemplar no currículo de cada um, conhecimentos voltados à prática pedagógica, tendo como base o reconhecimento da diversidade humana.

Para as autoras, as mudanças na formação de professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas, práticas e metodologias capazes de efetivar a inclusão escolar. Tendo em vista que esse novo paradigma de educação traz a valorização das diferenças, sendo preciso respeitar o indivíduo como um ser único, princípio que força os professores à abolição de toda forma de homogeneidade em suas práticas.

Porém sabemos que os professores não se sentem preparados e seguros para atuarem na sala de aula com alunos especiais, pois a formação acadêmica que tiveram não é suficiente para o desenvolvimento desse trabalho. E ainda há um despreparo das escolas em atender alunos com necessidades especiais, pois os professores não possuem formação suficiente para atender esta demanda, além de outros obstáculos que enfrentam como falta de materiais necessários para favorecer a aprendizagem, e de profissionais que possam orientá-los em seu trabalho.

Trabalhar com diferentes formas de aprender passa, essencialmente, pela formação do educador, ou seja, não somos “formados” para ensinar alunos que aprendem de forma diferente. Embora não desejemos excluir ninguém, o processo de exclusão apresenta-se de maneira cada vez mais evidente em nosso contexto escolar, pontuam Reis e Barreto (2011).

Diante dessa situação, os profissionais da educação além de buscarem em si mesmos o interesse de ampliar sua formação profissional, necessitam de apoio por parte dos governantes e das escolas na busca de uma formação continuada, voltada para as necessidades educacionais dos alunos em suas diversidades.

Para Barreto e Reis (2011), precisamos alvejar, além de uma simples especialização, cursos de curta duração na atualização de conhecimentos pedagógicos. Educar, na perspectiva inclusiva, supõe dar um novo significado ao papel do professor e sua atuação no contexto educacional; é desconstruir todo um paradigma de educação pautado na homogeneização e normalidade para privilegiar um novo projeto de educação para todos.

Tais premissas corroboram que a sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Assim, é necessário buscarmos uma educação que, social e historicamente construída pelo homem, possa ter como base e essência, no seu desenvolvimento, múltiplas linguagens e atentos olhares à diversidade. Uma educação, sobretudo, que integre os desafios que atualmente se colocam e que, de alguma forma, estão intimamente relacionados à formação docente.

Para que essa superação de fato ocorra, a formação dos professores configura-se num desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira e, diante das mudanças ocorridas na política em nosso país, mais do que nunca há a necessidade de construção de um projeto político e educacional, voltado para uma formação que se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social. Essa formação, ao ser compreendida e trabalhada numa perspectiva de constante reflexão sobre a natureza do ser professor, e os aspectos que permeiam a identidade docente, vem se consolidando a partir da formação de um professor que atue profissionalmente, de maneira significativa e transformadora sobre sua realidade.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática é, portanto, o diferencial capaz de conduzir, dialogicamente, a própria relação rumo a uma nova práxis e o exercício da docência, apreendido como ação transformadora que se renova, tanto na teoria quanto na prática e requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do professor.

Desse modo, compreendemos que a formação de professores é complexa, pois nesse processo estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação, quanto os saberes diversos que devem estar articulados, compondo um referencial teórico-prático que possibilite a estes profissionais, a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos alunos. Entende-se que a proposta de formação de professores que hoje se discute, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade, contemplando o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores.

Assim, a formação do professor, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como profissional, com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se almeja: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa no processo de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania.

As diferentes situações de sala de aula possibilitam e podem motivar uma reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de ações, estratégias e conhecimentos específicos, de forma a responder às exigências que a realidade demanda. Nessa perspectiva, é interessante perceber que o professor está inserido no contexto de sua própria formação, num processo de reelaboração dos saberes, em confronto com sua prática vivenciada. Assim, os saberes são construídos, a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Se a educação inclusiva é uma prática em construção, o saber está sendo construído à medida que as experiências se acumulam, aprimorando-se as práticas anteriores, concretizando a inclusão. A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos.

Para tanto, na percepção de Barreto e Reis (2011, p. 30),

A estrutura educacional deve ser repensada no sentido de rever sua organização e concepções fundamentais como: conteúdos curriculares vinculados à realidade histórico-cultural dos alunos; o sistema de avaliação como elemento facilitador e promotor de aprendizagens; a valorização do educador como profissional competente para trabalhar esse conteúdo de forma contextualizada e significativa; a qualidade das relações que se estabelecem no espaço escolar, respeitando as diferenças e o lugar da emoção nessas interações, haja vista que a organização conceitual do lugar da emoção tem estado ausente das teorias de aprendizagem.

Assim, o professor poderá valorizar cada especificidade do alunado, usar métodos e também a criatividade quando esses não forem suficientes para (re)descobrir o potencial de cada um, dando condições para que o trabalho produza resultados eficientes, bem como trabalhar projetos políticos pedagógicos eficazes. Nesse processo, não bastam apenas propostas, é preciso lembrar que o cotidiano escolar inclusivo é aquele que, respeitando as diferenças constitutivas, consegue crescer e desenvolver sucessivos triunfos. O professor, como um ser ativo, não pode esquecer que as diferenças existem em todas as relações interpessoais, mas que é possível, mesmo com obstáculos, construir, formar pessoas e obter êxito na sua profissão.

Considerações finais

A par do exposto na tecitura do texto, fica evidente que mudanças no campo da formação docente para a diversidade podem contribuir de maneira significativa para que nas escolas, a inclusão aconteça de fato e que experiências bem-sucedidas não sejam mais exceções no nosso cenário educacional, mas sim a norma de uma educação democrática.

Por essa razão, considera-se que tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras, até a edificação dos prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como das formas de comunicação. Esperamos que o contínuo aprimoramento de projetos nesse sentido, tanto na formação inicial, como na formação continuada de professores, contribuam para desconstruir preconceitos e acolher as diferenças que são inerentes ao ser humano.

Dessa forma, em consonância com Reis e Silva (2011), fica evidente que a respeitar a diversidade e os direitos humanos, inclusive constitui-se como um fator importantíssimo para a transformação social. Portanto, pensar a formação de professores nessa perspectiva caracteriza-se como ação fundamental para que a inclusão educacional ocorra de fato, mudando uma realidade ainda muitas vezes conturbada na rede regular de ensino e acima de tudo, exterminando preconceitos, ampliando horizontes e exercitando a alteridade como um princípio essencial para as relações estabelecidas no âmbito escolar.

Por isso, cada vez mais, é preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional. A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino e a garantia de permanência; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

Se almejamos, pois, uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física e pedagógica) e invisíveis, que são as mais sérias a serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como “diferente”, conforme destaque de Miranda e Galvão Filho (2012).

É importante que se entenda a escola como um lugar privilegiado de formação, como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada, na busca de caminhos concernentes à tomada de decisões relativas às condições de trabalho e à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade. A inclusão deve ser pensada, também, de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar.

Trata-se de repensar uma renovação nas práticas pedagógicas para que possam atender e realmente expressar a riqueza das diversidades culturais, sociais e étnicas presentes no espaço educacional e na sociedade, oferecendo de forma igualitária as múltiplas possibilidades de leitura de vida, expressão cultural, formas de ser e viver, maneiras e jeitos que caracterizam os seres como humanos.

Nesse sentido, nossos anseios é que estudos que articulem a formação continuada de professores a perspectivas inclusivas, interculturais e transdisciplinares possam, cada vez mais, configurarem-se como pontos de reflexão e exploração, de modo a propiciar a pesquisadores, educadores e estudiosos do tema, além de desafios contínuos, processos de reflexão que permitam construir uma formação e uma escola mais democrática e inclusiva, fundada nos princípios da alteridade e, conseqüentemente, do respeito e acolhimento ao outro. Daí, não se pode abordar a formação docente de maneira reducionista, mas situá-la diante dos desafios emergentes, na busca de novas tendências que possam ampliar o olhar sobre esse processo, procurando articular as dimensões macro e micro que constituem a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Cláudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade**. Polyphonia, v. 22/1, jan./jun. 2011
- BRASIL. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- _____. MEC. UNESCO (Espanha). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. 79 p.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=declara%C3%A7ao+de+salamanca&btnG=Pesquisar&meta=>>>. Acesso em: 23 out. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana; PLESTCH, Márcia Denise. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. UNIGRANRIO Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas,

Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SILVA, Livia Ramos de Souza. **Educação inclusiva: o desafio da formação de professores**. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. V. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17.

ⁱ Pedagoga. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/UEG. Pedagoga. Especialista em Planejamento Educacional. Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Professora de Educação e Diversidade e Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UEG – Câmpus Inhumas. Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (BIP) da UEG. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

ⁱⁱ Projeto de pesquisa aprovado na PrP/UEG – 2014. Colaboração e participação de Caroline Aidar Silvestre, bolsista PBIC/UEG e acadêmica do 2º ano do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas. E-mail: carolineaidar@gmail.com

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: OS DESAFIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS NA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO ESTADO DE GOIÁS

Ms Nelson Carneiro Júnior
Professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da
Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
nelsoncjunior@yahoo.com.br

RESUMO: Ao estabelecer as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, o governo federal reconhece que a educação neste estabelecimento é um direito humano. O relato de experiência apresenta os desafios políticos e educacionais na implementação e desenvolvimento dessa política pública, em especial, no estabelecimentos penais do estado de Goiás. Apresenta também minha vivência como professor efetivo da rede estadual de ensino que atua na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário do estado e os desafios da ação docente neste espaço.

PALAVRAS CHAVES: Educação de Jovens e Adultos; Sistema Penitenciário; Plano Nacional de Educação

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: OS DESAFIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS NA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO ESTADO DE GOIÁS

A sociedade brasileira é composta por indivíduos que se localizam em grupos sociais distintos. O acesso à riqueza, ao lazer, à educação, à saúde, ao transporte, a moradia não está franqueada a todos nas mesmas condições. A condição dos trabalhadores, desde o século XVI até o início do século XXI vai se definindo como de precariedade, de vulnerabilidade e de crescentes desigualdades em relação ao grupo social dominante.

Diante da necessidade de romper ou diminuir essa precariedade e vulnerabilidade de parte da população trabalhadora brasileira, duas modalidades de educação aparecem com destaque nas últimas décadas em nosso país. A primeira é a oferta da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas, a segunda, a Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica indica que os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço. Por isso, o ensino deve priorizar conteúdos significativos para os jovens e adultos. Enquanto sujeito de direitos a construção de uma educação humanizada perpassa a necessidade de construção do conhecimento sobre uma perspectiva dialógica e problemática. Freire afirma que

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso, mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever não só de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, chegar a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos. (FREIRE, p. 15, 1996)

A constituição de 1988 indica o princípio da universalidade do direito à educação. Dessa forma, a educação como direito humano é garantido a qualquer

pessoa, sem nenhum tipo de distinção. A existência da educação no sistema penitenciário nos coloca o desafio de construção de uma nova concepção de educação nesses ambientes. Por isso, Onofre (2013) indica que

a educação na prisão deve ser vista pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas. (p. 52)

Ao estabelecer através da resolução número 2, de 19 de maio de 2010 as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, o governo federal reconhece que a educação neste estabelecimento é antes de tudo um direito humano.

Nos últimos dez anos, o governo federal apresentou avanços significativos na confirmação desta realidade. A realização de dois seminários nacionais sobre educação nas prisões, o desenvolvimento do projeto Educando com a Liberdade em parceria com a UNESCO e o Ministério da Justiça, a regulamentação da diretriz nacional para a oferta de educação para jovens e adultos nas prisões e mais recentemente, a instituição do plano estratégico de educação no âmbito do sistema penal e a ênfase na elaboração de planos estaduais de educação nas prisões são exemplos que confirmam a existência de uma política pública para a educação no sistema prisional.

A problemática da oferta de educação de jovens e adultos para privados de liberdade é complexa. A efetivação e o desenvolvimento desta modalidade de ensino pressupõem vários desafios; dentre eles, um ajustamento de condutas e parcerias para o desenvolvimento da educação neste espaço; seja no âmbito das secretarias da educação; no âmbito das secretarias de segurança pública e da administração penitenciária e do Ministério da Justiça.

As reflexões teóricas acerca do processo de construção, formação e desenvolvimento de políticas públicas elaboradas pelo estado de Goiás na oferta de educação no sistema prisional são fruto da experiência de leituras e práticas que tenho como professor efetivo da rede estadual de educação, atuando de forma específica, sistema prisional do estado de Goiás com turmas da Educação de Jovens e Adultos no município de Hidrolândia, na região metropolitana de Goiânia desde 2010.

A experiência em trabalhar neste espaço é desafiadora. Quebra de preconceitos, revisão de paradigmas, experiências didáticas, revisão de teorias foram fundamentais e continuam sendo para que meu trabalho possa ser realizado. A necessidade de entender e atuar neste espaço fez com que eu entrasse em contato com as leis e dispositivos que asseguravam a existência da educação nas prisões.

Sem qualquer preparo pedagógico específico e leituras na área, fui apresentado a essa realidade de uma forma direta e percebi que ao conhecer as leis e entender a lógica do sistema penal, deveria a todo instante rever e discutir minhas práticas didáticas e a maneira de ver o mundo, reafirmando a diversidade como elemento primordial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios enfrentados pela educação no sistema prisional são inúmeros e não podem ser dissociados de fatores que compõe a chamada cultura prisional. Essa cultura prisional é visível em vários discursos dos sujeitos (agentes, diretores, presos, professores) envolvidos. A percepção dos discursos vai desde a idéia de que a educação nas prisões configuraria como um tipo de privilégio ao preso; na visível contradição encontrada entre o ambiente hostil e degradante das condições penitenciárias com discurso de emancipação e de direitos humanos que não são colocados em prática, na falta de projetos pedagógicos, materiais didáticos e infraestrutura adequada para o processo de ensino e aprendizagem dos privados de liberdade.

A especificidade do trabalho com jovens e adultos e em especial com jovens e adultos em situação prisional coloca vários desafios a nação. Não apenas na formação de uma política educacional para esses grupos sociais, mas instigam os docentes a reelaborarem suas práticas metodológicas diante dos desafios enfrentados no cotidiano dessa realidade, reorientando também a ação dos agentes envolvidos no sistema e na administração penitenciária.

A prática educacional em especial nesse ambiente precisa ser realizada a partir da concepção problematizadora da educação, considerando que conhecer não pode ser um ato de “doação” do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato do homem com o seu mundo vivido. E este não é estático, mas dinâmico, em contínua transformação. Essa visão é fundamental na elaboração de práticas pedagógicas que podem ser elaboradas e desenvolvidas no espaço da educação de jovens e adultos.

Os profissionais da educação devem utilizar metodologias que reafirmem não apenas a importância da educação na perspectiva individual, mas que garanta a esse aluno privado da liberdade, não apenas o diploma de conclusão do ensino fundamental ou médio, mas consiga desenvolver de forma plena as habilidades e competências necessárias para o exercício da cidadania e a emancipação humana.

A necessidade de educação no sistema prisional está presente na Lei de Execução Penal. A LEP, de 1984, apresenta no artigo 14 no capítulo “Da Assistência”, seção V, dos artigos 17 a 21

o artigo 17 estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. O artigo 18 determina que o ensino de primeiro grau (ensino fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. O artigo 19 define que o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico e que as mulheres terão educação profissional adequado a sua condição. O artigo 20 prevê a possibilidade da realização de convênios com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. O artigo 21 estabelece a exigência de implantação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (CARREIRA, 2009, p.13-14)

Em 2005 o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação assinaram um protocolo de intenções com o objetivo de qualificar e consolidar a oferta da educação nos estabelecimentos penais em todo o país. O protocolo sinalizava para a construção de uma política pública de educação nas prisões, estabelecendo parcerias com os Estados, Municípios e Distrito Federal.

Com o apoio da UNESCO e de organizações da sociedade civil organizada, como a Pastoral Carcerária, os Fóruns do EJA, Organizações não Governamentais, secretarias de estado em todo o país, com a realização de seminários regionais e nacionais pela educação nas prisões, o governo federal elaborou um conjunto de sugestões que serviram de base para que o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias, vinculada ao Ministério da Justiça, elaborassem diretrizes que normatizassem a oferta da educação nos estabelecimentos penais.

Em julho de 2006, foi realizado em Brasília, o 1ª Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. Foi deliberada três grandes eixos de trabalho: gestão e

articulação, formação e questões pedagógicas. Como propostas de intervenção são indicadas prerrogativas como

22. Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela Pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a Educação nas Prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional;

23. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento;

24. No âmbito de seus projetos político-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário.

25. As Instituições de Ensino Superior e os Centros de Pesquisa sejam considerados parceiros potenciais no processo de formação dos profissionais do sistema, na execução de projetos de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos;

26. A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso;

27. Os atores estaduais estimulem a criação de espaços de debate, formação, reflexão e discussão como fóruns e redes que reflitam sobre o papel da educação nas prisões;

28. Os cursos superiores de graduação em Pedagogia e as demais Licenciaturas incluam nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a Educação Prisional;

29. Os educandos e educadores recebam apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, etc.) para o constante aprimoramento da relação de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p.5)

O 25^a artigo indica a necessidade das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa atuar no processo de formação dos profissionais do sistema, ou na execução de projetos de formação e na organização de ações didáticas e pedagógicas. O 28^a artigo reforça a necessidade dos cursos superiores de

graduação em Pedagogia e Licenciaturas a incluir nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a Educação Prisional.

Todas essas discussões resultaram na resolução nº2, de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Neste documento, a educação é entendida como direito humano que deve ser assegurado pelo Estado, principalmente atendendo a necessidade dos grupos sociais vulneráveis. Dentre esses grupos vulneráveis, encontram-se os privados de liberdade. Por isso,

a educação de jovens e adultos privados de liberdade não é benefício, pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e faz parte da proposta de política pública de execução penal como objetivo de garantir a reinserção social do apenado, e principalmente, garantir sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional. (BRASIL, 7.05.2010)

No 5ª artigo das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais indica que

os Estados, O Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas tecnologias educacionais, assim como o de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregadas no âmbito das escolas do sistema prisional. (BRASIL, 7.05. 2010)

Dentre os desafios indicados na construção de uma prática pedagógica consciente no espaço educativo prisional, estaria a elaboração de um regimento escolar que pudesse preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de Educação nas Prisões; a produção de material didático

específico para a educação no sistema penitenciário. É urgente também conceber a elaboração de um currículo elaborado a partir dos sujeitos do processo educativo nas prisões, considerando o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto.

Há uma defasagem nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas a acerca dessa modalidade de ensino. A necessidade de promover uma formação específica de estudantes professores para a educação de jovens e adultos e em especial, a educação de jovens e adultos em situações de privação de liberdade colabora ainda mais na efetivação de uma educação direcionada para os direitos humanos. O objetivo central dessa educação em Direitos Humanos seria a de

art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. (BRASIL, 2012)

O Plano Nacional de Educação em 2001 tinha como meta a ser alcançada num prazo de 10 anos, à implantação, em todas as unidades prisionais, programas de formação profissional e de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio. Por inúmeros problemas, a meta não foi alcançada.

No novo Plano Nacional de Educação que entrou em vigor em junho de 2014 três metas fazem referência direta a educação de jovens e adultos. A meta 9 propõe a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015. Por isso, uma das estratégias concebidas seria assegurar a oferta da EJA de ensino fundamental e ensino médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando uma formação específica dos professores e implementação das diretrizes educacionais.

Os planos estaduais da educação dos estados da região Centro Oeste indicam de forma tímida a oferta da educação nas prisões. Nos planos estaduais de educação do estado de Mato Grosso (2006-2016) e do Mato Grosso do Sul (2001-2010) não a sequer nenhuma abordagem que indique a preocupação com a oferta de educação nos estabelecimentos penais daqueles estados. Com o novo plano nacional de educação do Brasil e a institucionalização das Diretrizes Nacionais Curriculares para EJA nas prisões e a instituição do Plano Estratégico, tem-se a prerrogativa de pensar a oferta e a sistematização da existência desta modalidade de ensino.

O Plano Estadual de Educação do estado de Goiás (2008-2017) aprovado em 2008 propõem metas para vários níveis do ensino e suas diversas modalidades, mas não apresenta as especificidades e estratégias que deveriam ser objetos de discussão acerca da oferta e garantia de educação nos estabelecimentos penais do estado de Goiás.

No plano estadual de Goiás, a meta 21 que indicava a promoção de formação e qualificação de agentes prisionais, educadores e técnicos pedagógicos, para atuarem no programa de educação prisional e de jovens em situação de risco social. O plano reafirmava ainda a necessidade de manter intercâmbio com as IES que formem recursos humanos para a atuação docente, com a finalidade de desenvolver pesquisas de novas metodologias adequadas aos jovens e adultos do sistema prisional.

Em algumas cidades do estado, ao ingressar no cotidiano do sistema prisional e trabalhar na educação oferecida nos presídios, o professor não passava por um processo de formação, promovido pela Secretaria Estadual de Educação nem pela Secretaria de Estado da Administração Penitenciária e Justiça do Estado de Goiás. Entretanto, nos últimos 3 anos (2012-2014) foram realizados pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás dois Seminários estaduais especificamente voltado para a formação docente específica para a educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais. Nestes seminários, pesquisadores especialistas na área foram convidados a participar de palestras e momentos formativos.

Uma das discussões a ser travadas na elaboração de um novo plano estadual de ensino do estado de Goiás é a efetivação da educação nas prisões como uma meta prioritária com estratégias distintas pela sua efetivação. O recente plano de educação do Distrito Federal pode ser um modelo inspirador para a discussão e

aprovação dessas metas. Neste plano, a meta 10 propõe garantir no sistema público de ensino do DF a oferta de escolarização às pessoas adultas, jovens e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade, no sistema prisional do DF, de modo que, até o último ano de vigência deste plano, no mínimo, 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da EJA.

Discussões sobre direitos humanos, políticas públicas na área e experiências didáticas nestes seminários regionais proporcionaram aos envolvidos nas práticas educacionais e da gestão penitenciária momentos de reflexão e construção de percepções que possam redimensionar a prática docente tornando-a mais próxima do aluno e proporciona

O mais recente documento do governo sobre educação no sistema prisional foi publicado em novembro de 2011, o decreto nº 7.626 que institui PEESP: O Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Coordenado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça, sua finalidade é executar ações que levam a ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Uma de suas ações é a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação. Dentre seus principais objetivos do PEESP estão o incentivo a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implantação; contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional e promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na oferta do ensino nos estabelecimentos penais.

O 6º artigo do PEESP indica que compete ao Ministério da Educação, na execução do plano 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.

O Estado de Goiás vem nos últimos anos realizando um trabalho de efetivação e consolidação desta nova realidade educacional. O Estado possui 87 unidades prisionais no Estado administradas pela Secretaria de Executiva de Administração Penitenciária SAPEJUS. Nestas unidades prisionais, tem-se a

existência de 45 salas de aula. Entretanto, a simples existência das salas não traduz em medidas eficazes. A infraestrutura encontrada em algumas unidades e a convivência com características específicas de uma cultura prisional redimensiona a prática docente instigando o professor a rever constantemente a sua prática como e seus discursos no que diz respeito a função e importância do exercício docente realizado neste espaço. Uma parte do ensino desenvolvido nas unidades penitenciárias é resultado de projetos de extensão de escolas públicas nem sempre funcionando de uma maneira eficiente e propositiva.

Fica visível a necessidade do diálogo e parcerias efetivas entre os órgãos competentes para que o plano estratégico da educação no âmbito do sistema penitenciário possa sair do papel e alcançar resultados práticos. É visível que nesse processo, as escolas que oferecem a educação nas unidades penitenciárias não estabelecem um diálogo entre si, no que diz respeito a elaboração curricular e formação docente enfraquecendo dessa forma, reflexões e trocas de experiência que poderiam aprimorar as condições de oferta da educação no sistema penitenciário e principalmente impossibilitam a discussão acerca de um projeto político pedagógico específico de atuação em estabelecimentos penais.

A construção de um plano estratégico efetivo que oferta e garanta da educação nos estabelecimentos penais como política pública permanente de Estado e não apenas como política pública de um governo é uma medida urgente em nosso país. É necessário cada vez mais que o Estado de Goiás estabeleça uma política efetiva de educação nas prisões desenvolvendo projetos e estimulando a parceria entre as secretarias responsáveis. Há muito trabalho a ser feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições. Ministério da Educação, 2007.

_____, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB 11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002c.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, Senado, 1988.

- _____. Decreto-lei n. 4898, de 20 de julho de 1940 – Institui o Código Penal.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/1998.
- _____. Lei n. 7210, de 11 de Julho de 1984 – Institui a Lei de Execução Penal.

CARREIRA, D. *Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

ESTADO DE GOIÁS. *Projeto Educando para a Liberdade*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

_____. Plano Estadual de Educação (2007- 2016). Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2007. Disponível em: <
<http://consed.org.br/rh/resultados/2012/planos-estaduais-de-educacao/pee-go.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

UNESCO. *Educando para a liberdade*: Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

_____. Direitos Humanos e Prisões. Guia do Formador para Direitos humanos dos funcionários prisionais. Série de Formação profissional, n. II/ Add. 2

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA REGIÃO CENTRO OESTE

Flavia Melville Paiva - flavia.paiva@ufms.br - UFMS

Resumo

O presente trabalho pretende apresentar como vem ocorrendo a participação de estudantes e pesquisadores da Região Centro Oeste do Brasil no programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que é uma política pública federal que visa promover, consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e tecnologia, a inovação e a competitividade brasileiras através de oferta de bolsas de estudo de intercâmbio e mobilidade internacionais. Foi conduzida uma análise quantitativa com dados coletados do sítio eletrônico do CsF, período de concessão de bolsas de 2011 a janeiro de 2015, bem como a presença destes bolsistas nas principais universidades do mundo, utilizando para tanto a pesquisa realizada pela *Times Higher Education 2014-2015*, comparado à da *Quacquarelli Symonds 2014/15*.

Palavras-chave: Internacionalização, Educação Superior, Ciência sem Fronteiras

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização do conhecimento deveria ser característica da educação, no entanto, a eterna luta entre dominante e dominado e hegemonia ou partilha, coloca em risco o fenômeno internacionalização da educação, e, enquanto educação superior, em cheque o conhecimento científico.

Mas, mesmo vivenciando este dilema, a internacionalização da educação superior passou a ser fortalecida em todo o mundo a partir da década de 1990, consequência da globalização, da busca por rompimento de fronteiras, da tendência de categorizar também a educação como serviço, assumindo seu papel importante para o estabelecimento de soberania do estado-nação e paralelo ao “predomínio da concepção de transnacionalização” (MOROSINI, 2006, p.107).

Sugerindo o questionamento se educação é serviço ou bem público, citamos como Peixoto (2010, p. 32) percebe a necessidade de diferenciar internacionalização de transnacionalização ou liberação da educação superior, conceituando internacionalização da educação superior como sendo o

processo de integrar a dimensão internacional às funções de docência, pesquisa e serviços que as instituições de educação superior desempenham e seu uso está mais estritamente relacionado com o valor acadêmico das atividades internacionais do que com uma motivação econômica. (PEIXOTO, 2010)

E, aproximando-a da categorização de educação como bem público, que “decorre da própria missão da universidade no campo da geração do conhecimento”, implicando “uma cooperação internacional solidária com ênfase na cooperação horizontal” (Ibdem, p.33).

A categorização como bem global, segundo Peixoto (ibdem, ibdem), é característica da liberação da mundialização, por garantir a empresas de países mais desenvolvidos assumirem o controle ao poder propor formas de gerar “eliminação de barreiras para incrementar o movimento dos serviços educativos, facilitar o estabelecimento de filiais

de universidades estrangeiras, executar a cooperação dominada por critérios assistenciais, vender franquias acadêmicas, criar universidades corporativas, programas multimeios e universidades virtuais”.

Nesse contexto, percebemos que a motivação à internacionalização da educação superior, enquanto fenômeno educacional, chega às instituições de educação superior de formas distintas, mas com a mesma exigência de produção, geração de conhecimento, publicações em parceria, organização de eventos, e a consequente avaliação das instituições quanto à internacionalização do saber e inserção internacional.

É o que Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19) resumem ao afirmar que em nosso momento de reestruturação capitalista, “compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo”, o problema desta priorização é que a universidade passa a ser avaliada como produtiva se vincular “sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação...”, o que tem como implicação “minar as bases da universidade como espaço privilegiado de produção de conhecimento” (ibidem, p. 20).

Assim, o interesse em globalizar e romper fronteiras traz o questionamento de como internacionalizar a educação superior brasileira percebendo as diferenças entre as áreas de conhecimento, entre os interesses públicos ou privados e entre as regiões geográficas brasileiras, citando apenas algumas possibilidades..

Percebemos que determinadas áreas de conhecimento tem alcançado avaliações melhores que outras no que se refere à sua inserção internacional, muitas vezes pela disponibilidade de recursos para financiamento de pesquisas internacionais, mobilidade docente ou discente, motivadores de ações positivas de políticas públicas em áreas prioritárias para determinado momento ou lugar.

É fato perceber que tanto Ministério da Educação quanto o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação tem incentivado a internacionalização da educação superior, como programas como o Mercosul educativo, a criação da Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA), do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-graduação (PEC-PG) e o Ciência sem Fronteiras (CsF), este último sendo o objeto da presente análise quanto a participação regional.

O CsF tem sido o programa que mais movimentou recursos federais e privados nestes últimos 5 anos em mobilidade de estudantes, pesquisadores e cientistas brasileiros para universidades estrangeiras e tem trazido jovens cientistas estrangeiros para o Brasil.

O programa, lançado em 2011 pelo governo federal, propõem-se a conceder, até o final de 2015, 110.000 bolsas de mobilidade internacional de brasileiros para o exterior e de jovens cientistas para o Brasil.

Em início de 2015, quase 80.000 bolsas já foram concedidas. Analisando a seleção dos acadêmicos, a oferta de países e universidades, percebemos que inicialmente o CsF visava apenas as principais universidades dos Estados Unidos, mas logo abriu sua oferta para universidades do mundo todo, que a cada dia tem mais interesse em participar do programa.

A proposta inicial era de enviar para estas universidades somente os melhores alunos, mas avaliar esta qualidade tornou-se difícil até mesmo pela dificuldade de termos estudantes brasileiros com competência linguística internacional aptos a realizar mobilidades.

Em segundo momento, o CsF possibilitou que estes alunos passassem um período de sua mobilidade destinados a aprender o idioma, políticas de incentivo ao estudo de idiomas estrangeiros, de avaliação via exames internacionais, e de permissão de estudos por um período além da mobilidade de um ano, para aprender ou aprimorar o idioma foram surgindo

e transformando em verdade o sonho de muitos brasileiros de vivenciar a produção de conhecimento em países diferentes do Brasil. .

Mas o CsF não trouxe em momento algum a proposta de considerar as diferenças regionais brasileiras como busca de equilíbrio entre unidades federativas da união, ou entre instituições de ensino, como alguns outros programas de mobilidade existentes sugerem, mas divulga que os bolsistas brasileiros serão enviados para as melhores universidades do mundo.

Com isto, o presente trabalho teve como motivação inicial o questionamento da como a região CO tem participado do CsF, e que levou a outra pergunta de pesquisa: se os bolsistas do CO tem sido contemplados com mobilidade para as universidades estrangeiras de maior prestígio mundial, buscou entre os dados disponibilizados no sítio eletrônico www.cienciasemfronteiras.gov.br, especialmente na aba denominada “Bolsistas e Investimentos”, informações para propor uma análise quantitativa comparativa da concessão de bolsas a estudantes e cientistas brasileiros para período de mobilidade em universidades estrangeiras com a concessão das mesmas para bolsistas oriundos de instituições de ensino e pesquisa estabelecidos na região Centro Oeste (CO).

Assim, para estabelecer a lista de melhores 10 universidades estrangeiras foi critério extremamente subjetivo, portanto, recorreremos ao ranqueamento de duas instituições respeitadas mundialmente, sendo elas: a britânica *Times Higher Education* (THE) e a organização internacional *Quacquarelli Symonds* (QS), ambas com pesquisas divulgadas para o período 2014/2015.

Utilizamos inicialmente a pesquisa da instituição britânica com a informação adicional do ranqueamento destas universidades pelo grupo QS.

Os critérios utilizados pela *Times Higher Education*, descritos em seu sítio eletrônico, seguem a metodologia aplicada em anos anteriores, empregando 13 indicadores de desempenho, divididos em três áreas, sendo elas Ensino, Pesquisa, Inovação, Influência de pesquisa e Inserção internacional de funcionários, alunos e pesquisa (THE, 2014, nossa tradução).

Atentando para a inserção internacional, ela emprega três indicadores que são: 1. A diversidade do campus e até qual nível ocorre a colaboração internacional entre colegas e projetos de pesquisa; 2. A capacidade em atrair alunos de graduação e pós-graduação de todo o planeta e 3. A proporção do total de publicações em revistas de pesquisa que tenham pelo menos um coautor internacional e seja em revistas altamente qualificadas.

A THE exclui as instituições que não tenham alunos de graduação ou tenham apenas um curso, ou se sua pesquisa não supera 1000 artigos publicados no período de 2008 e 2012 (200 por ano).

A THE propõe uma análise comparativa de 400 melhores universidades por ela ranqueadas como as melhores.

A *Quacquarelli Symonds* (QS, 2014, tradução nossa) afirma que seu objetivo principal é o de apoiar os alunos a melhor compararem suas opções de estudo internacionais, para tanto, compara 800 universidades nas áreas de pesquisa, ensino, empregabilidade e inserção internacional.

Estas quatro áreas são avaliadas utilizando seis indicadores, sendo elas: 1. Reputação da universidade entre os acadêmicos, 2. Reputação julgada pelos empregadores; 3. Relação entre número de estudantes e número de professores, 4. Número de pesquisas citadas em publicações de referência, 5. Número de estudantes estrangeiros e 6. Número de professores estrangeiros.

Cuidados precisam ser tomados ao analisarmos tais ranqueamentos, especialmente o de julga-los sem analisar seus critérios estabelecidos, que podem ser exclusivamente quantitativos ou não, mas que geram dados que são apontados mundialmente como balizadores de qualidade e para busca de excelência.

Assim, como o CsF surgiu do interesse, conforme afirmado pela presidente Dilma Rousseff (PLANALTO, 2013), de que “estamos levando os nossos melhores alunos para as melhores universidades do mundo”, entendemos que precisamos verificar como os alunos da região Centro Oeste brasileira estão participando deste programa e presentes nas 10 universidades de maior prestígio internacional.

2 O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

O programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é um programa que foi lançado pelo governo federal brasileiro em 2011 (BRASIL, 2011), através da parceria do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério de Educação (MEC), com o objetivo de “promover a consolidação, extensão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (MOROSINI, GOLEMBIEWSKI, BERTINATTI, 2013), com investimento na formação de pessoal altamente qualificado, pela promoção de inserção internacional das instituições brasileiras por seus alunos e cientistas em instituições estrangeiras, bem como a recepção de talentos estrangeiros para período de mobilidade no Brasil.

Como metas, o CsF pretende atingir até o ano 2015 um total de 101.000 bolsas de estudos, divididas nas modalidades doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado, graduação sanduíche, desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior, mestrado no exterior e atração de jovens talentos.

Ao final de janeiro de 2015, quando foram coletados os dados para esta pesquisa no sítio eletrônico disponibilizado pelo programa, ele já havia distribuído 76.841 bolsas, sendo 60.995 para graduação sanduíche, 7.559 para doutorado sanduíche, 4.182 para pós-doutorado, 2.642 para doutorado pleno, 572 para pesquisador visitante especial, 556 para mestrado e 335 para atração de jovens talentos.

Esta política pública federal tem gerado grande mudança nas instituições brasileiras e na forma como o Brasil é visto mundialmente, já que instituições estrangeiras tem o interesse de participar do programa tanto para receber nossos alunos e cientistas, como para enviar jovens talentos.

A modificação também pode ser sentida nos cursos de graduação brasileiros, em que alunos percebem a oportunidade de incrementar seus estudos via mobilidade internacional, mesmo tendo o programa delimitado algumas áreas contempladas para atendimento, que acabam por excluir alguns cursos.

As áreas que o programa considera contempladas, na data desta pesquisa, são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos.

Além de oferecer uma quantia alta de bolsas a serem usadas no período de 2011 a 2015, o valor das bolsas é considerado competitivo, ajustado de acordo com a moeda local de destino, diferenciando apenas se o bolsista recebe apoio de moradia ou não da instituição receptora, o que atrai mais candidatos.

A Graduação sanduíche, por exemplo, oferece bolsa de US\$870,00 (oitocentos e setenta dólares) ou de US\$300,00, para os Estados Unidos, este último valor, caso o bolsista receba auxílio moradia ou alimentação da universidade destino. Em região zona do Euro, a

bolsa é de €870,00 (oitocentos e setenta euros), no Japão, ¥99.640,00 (noventa e nove mil, seiscentos e quarenta ienes), tendo diferenciações definidas em tabela exposta no sítio do programa para Reino Unido, Canadá, Austrália, Suécia, Dinamarca, Noruega, Suíça e demais países da Europa.

Além de auxílio para a passagem, auxílio de localidade, seguro de vida e saúde, auxílio instalação e auxílio material didático, sendo o último exclusivo para graduação sanduíche.

2.1 A REGIÃO CENTRO OESTE E O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Ao realizarmos a análise dos dados disponibilizados pelo sítio eletrônico do programa, pesquisados em 08 de fevereiro de 2015, percebemos que a atualização dos dados é constante pelo programa, o que permite que analisemos as bolsas concedidas desde o início do programa em 2011 até janeiro de 2015.

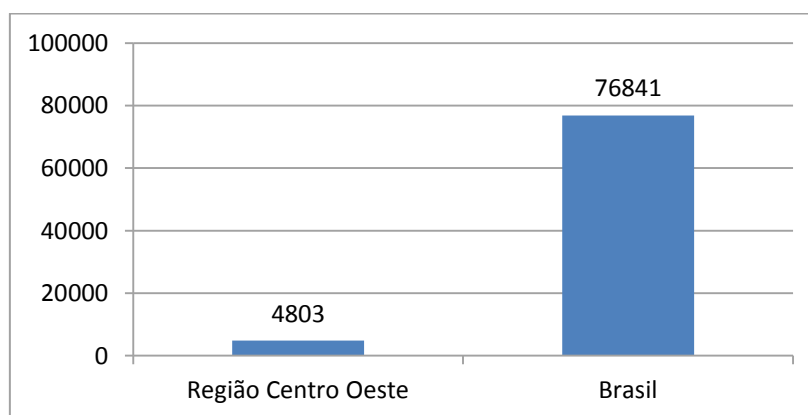
O objetivo foi de analisar os dados coletados sobre quantidade de bolsas concedidas para as unidades federativas que compõem a região Centro Oeste, comparando-a à quantidade total de bolsas concedidas para instituições brasileiras, como são representadas pelas áreas contempladas e o quantitativo utilizado por cada uma das áreas no Brasil e no CO, especificando cada unidade federativa (UF) da região.

É possível verificar a presença de cada bolsista no mundo, escolhendo a universidade destino e listando quais universidades brasileiras foram contempladas com bolsas para determinado destino. Assim, pudemos verificar as 10 melhores universidades estrangeiras escolhidas para pesquisa, e como o CO está representado. Vale ressaltar que além das instituições de ensino superior, bolsistas de instituições como Exército, Aeronáutica e Marinha também receberam bolsas já que também são relacionados a institutos de pesquisa e educação, e para o presente trabalho foram incluídas como CO.

2.1.1 A região Centro Oeste no CsF

Do total de 76.841 bolsas concedidas para o Brasil, 4.803 foram destinadas a bolsistas do CO, perfazendo um total de 6,25% das bolsas brasileiras.

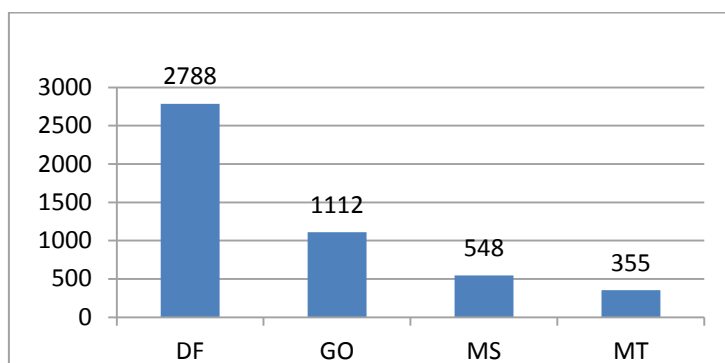
Gráfico 1: Distribuição de bolsas implementadas no Brasil e Centro Oeste.



Fonte: Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.
Elaboração da autora.

O próximo gráfico exemplifica a utilização das 4.803 bolsas do CO, divididas por UF:

Gráfico 2: Distribuição de bolsas implementadas no Centro Oeste por Unidade Federativa.



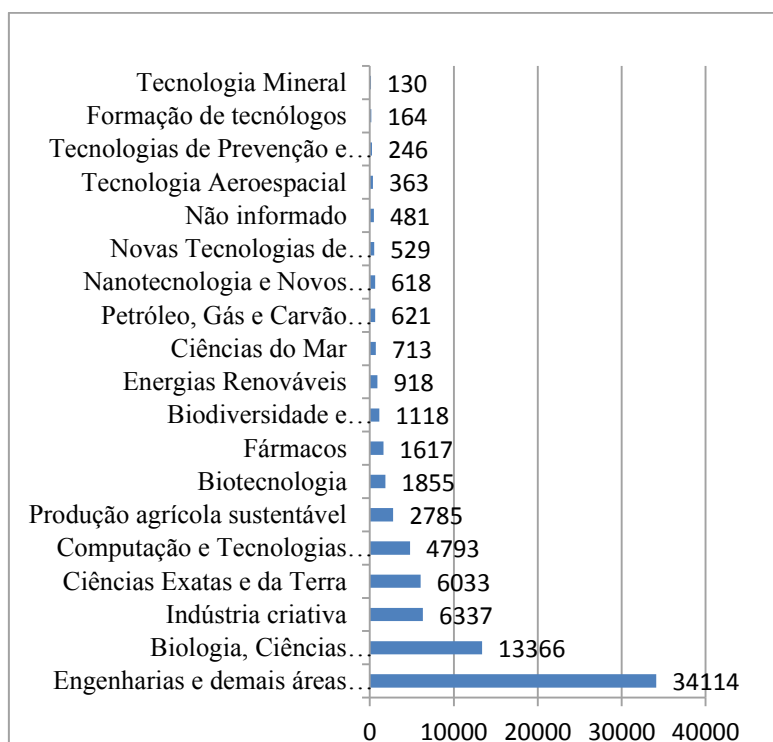
Fonte: Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.
Elaboração da autora.

Percebemos que 58,05% das bolsas destinadas ao CO foram utilizadas por estudantes e pesquisadores do Distrito Federal, 23,15% de Goiânia, 11,41% de Mato Grosso do Sul e 7,39% de Mato Grosso.

2.1.2 Comparativo por áreas contempladas

O programa não lista os cursos permitidos e os excluídos, mas lista áreas contempladas, que receberam a seguinte divisão de bolsas concedidas Brasil:

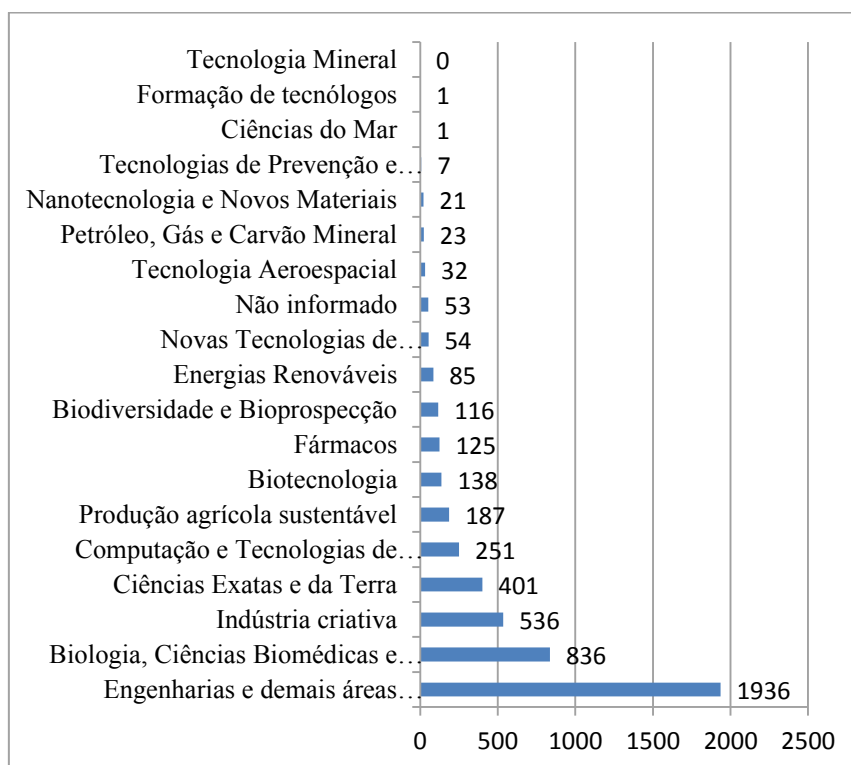
Gráfico 3: Distribuição de bolsas implementadas por área contemplada - Brasil.



Fonte: Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.
Elaboração da autora.

Estas áreas contempladas, quando analisados os dados do CO, geraram o seguinte gráfico, possibilitando a análise da diferença no interesse por áreas contempladas:

Gráfico 4: Distribuição de bolsas implementadas por área contemplada – Centro Oeste.



Fonte: Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>.

Elaboração da autora.

E procedendo a análise das UFs do CO, verificamos que não há a mesma configuração de prioridade na escolha de áreas de contempladas:

Tabela 1: Bolsas concedidas por áreas contempladas e unidades federativas do Centro Oeste.

Áreas contempladas	Unidade Federativa			
	DF	GO	MS	MT
Biodiversidade e Bioprospecção	57	34	8	17
Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde	516	160	98	62
Biotecnologia	79	31	26	2
Ciências do Mar	-	-	1	-
Ciências Exatas e da Terra	229	87	31	54
Computação e Tecnologias de Informação	135	61	42	13
Energias Renováveis	57	10	15	3
Engenharias e demais áreas tecnológicas	1096	465	250	125
Fármacos	71	40	2	12
Formação de tecnólogos	-	-	1	-
Indústria criativa	356	109	29	42
Nanotecnologia e Novos Materiais	16	5	-	-
Não informado	32	13	6	2
Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva	23	17	13	1
Petróleo, Gás e Carvão Mineral	23	-	-	-
Produção agrícola sustentável	75	67	24	21
Tecnologia Aeroespacial	23	9	-	-
Tecnologia Mineral	-	-	-	-
Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres	-	4	2	1
Total	2769	1112	545	355

Fonte: Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>.

Elaboração da autora.

2.1.3 As 10 melhores universidades estrangeiras

Conforme já exposto, utilizamos o ranqueamento de melhores universidades realizado pela instituição britânica THE para o período de 2014-2015 para estabelecer as 10 universidades a serem pesquisadas quanto à participação de bolsistas do CO. Para verificar como outra instituição ranqueadora avalia as mesmas universidades, comparamos com a instituição internacional QS, que também realizou pesquisa para o mesmo período.

Verificamos que, com exceção da americana University of California, Bekerly, que foi avaliada em 27º lugar pela QS, todas as outras mantiveram-se no grupo de 10 principais do mundo segundo suas revistas avaliadoras.

Tabela 2: Comparativo do ranqueamento de universidades

Instituição	Local	THE	QS
California Institute of Technology (Caltech)	Estados Unidos	1º	8º
Harvard University	Estados Unidos	2º	4º
University of Oxford	Reino Unido	3º	5º
Stanford University	Estados Unidos	4º	7º
University of Cambridge	Reino Unido	5º	2º
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	Estados Unidos	6º	1º
Princeton University	Estados Unidos	7º	9º
University of California, Berkeley	Estados Unidos	8º	27º
Imperial College London	Reino Unido	9º	3º
Yale University	Estados Unidos	10º	10º

Fonte: Times Higher Education e Quacquarelli Symonds.

Elaboração da autora.

A título de ilustração, a primeira instituição de ensino superior brasileira a figurar no ranqueamento da THE é a Universidade de São Paulo, em 225º lugar. A QS a avalia em 132º lugar, e dentre as 300 melhores, ainda encontramos a Universidade Estadual de Campinas em 206º lugar e a Universidade Federal do Rio de Janeiro em 271º.

A presença dos bolsistas do Centro Oeste nas 10 universidades destino ranqueadas como melhores do mundo, aponta os seguintes dados:

Tabela 3: Presença do CO por modalidade nas 10 universidades escolhidas.

Instituição	Graduação sanduíche	Mestrado	Doutorado sanduíche	Doutorado pleno	Pós-doutorado	TOTAL
California Institute of Technology (Caltech)	-	-	1	1	3	5
Harvard University	38	-	80	1	72	191
University of Oxford	4	-	16	26	30	76
Stanford University		-	8	4	20	32
University of Cambridge	1	-	33	28	27	89
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	32	-	31	6	41	110
Princeton University		-	1		4	5
University of California, Berkeley	50	-	31	9	29	119
Imperial College London	3	-	22	14	36	75
Yale University	8	2	15		11	36

Fonte: Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.

Elaboração da autora.

E, ao estabelecermos um comparativo entre bolsas ofertadas para o Brasil e recebidas por alunos e pesquisadores do Centro Oeste, percebemos a presença do CO como segue:

Tabela 4: Participação do CO nas bolsas ofertadas para as 10 universidades escolhidas.

Instituição	Brasil	Centro Oeste	%
California Institute of Technology (Caltech)	5	0	0,0
Harvard University	191	9	4,7
University of Oxford	76	9	11,8
Stanford University	32	0	0,0
University of Cambridge	89	2	2,2
Massachusetts Institute of Technology -MIT	110	30	27,3
Princeton University	5	1	20,0
University of California, Berkeley	119	11	9,2
Imperial College London	75	4	5,3
Yale University	36	0	0,0

Fonte: Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.

Elaboração da autora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta por esta pesquisa pode ser feita com os dados coletados do sítio do programa Ciência sem Fronteiras que são regularmente atualizados, conforme percebemos enquanto coordenadora substituta do programa na instituição de ensino em que trabalho.

Perceber em números que a região Centro Oeste tem participado com expressão do programa, mas que muito ainda precisa ser feito enquanto políticas públicas para desenvolvimento linguístico dos alunos e pesquisadores, da presença de mais alunos da região que possam voltar após o período de estudos e trazer inovações, motivações e crescimento regional em consequência é o que motivou tal pesquisa.

Poder ranquear como a participação das unidades federativas que compõem o Centro Oeste também apresentam diferenças na utilização das bolsas concedidas para o Brasil como um todo permite o início de outras pesquisas necessárias neste momento de incentivo à internacionalização da educação brasileira e possivelmente sugerir novas políticas federais ou regionais para este fenômeno.

Apresentamos o ranqueamento realizado por duas instituições internacionais sobre o que consideram ser as melhores universidades do mundo, analisar onde estão as brasileiras nesta lista e verificar quais os critérios que utilizaram para a pesquisa, acreditamos que direciona novos estudos de melhoria da qualidade das instituições de educação superior brasileiras.

Claro que cuidados precisam ser tomados quando propomos analisar estes ranqueamentos, não foi nosso interesse considerá-los excludentes de melhores ou piores universidades, mas estudar como pode ser possível uma pesquisa com critérios estabelecidos e transparentes.

Rauhvargers (2011) em seu livro intitulado *Global University Rankings and their Impact* (Rankings universitários globais e seus impactos, tradução livre) afirma que a existência destes estudos encoraja universidades a melhorarem suas atuações, mas o questionamento que precisa ser feito é de quais tipos de ações eles geram, como as universidades buscam melhores avaliações priorizando áreas que são tratadas pelos

indicadores escolhidos por determinada empresa ranqueadora, não distorcendo ou produzindo dados irregularmente.

Ele cita alguns exemplos de ações que podem ocorrer quando uma instituição está preocupada em ser considerada a melhor universidade no mundo, como contratar professores renomados, incentivar publicações científicas em revistas em detrimento de produção em livros ou outros meios de comunicação, e a presença de alunos ou professores estrangeiros, dados podem ser manipulados com a simples existência de dupla cidadania.

Estudando a validade de rankings internacionais, Renault (2014, p. 13) salienta a necessidade de atentarmos para os limites impostos pelo tipo de análise quantitativa que pode simplificar a realidade, a normalização dos valores educacionais e a hierarquia entre os países. Citando Goldstein (2008, apud Renault, 2014), propõe que estejamos cientes da possibilidade de que a neutralidade da abordagem ser afetada pelas “fontes de financiamento ocidental para estudos internacionais de desempenho dos sistemas educacionais, dos modelos psicométricos ocidentais dominantes e da posição central do idioma inglês como um meio de comunicação e como língua de desenvolvimento dos itens” existindo um viés cultural pró-ocidental e também uma possibilidade de heterogeneidade das condições locais onde os testes são aplicados, e até mesmo a geração de quadros simplificadores de fenômenos sociais complexos.

Por isto foi necessário analisar os critérios escolhidos pelas empresas utilizadas nesta pesquisa (THE e QS), verificando a pertinência quanto aos aspectos relacionados ao fenômeno internacionalização da educação superior.

E quanto à sugestão de que políticas públicas precisam ou não de serem amplas a ponto de não restringirem cursos nem áreas de conhecimento, que busquem diminuir diferenças regionais, de gênero, de idade e outras, fica este estudo como o inicial para novos que se tornam tão importantes nos dias atuais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Decreto 7.642/2011, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 02 mar. 2014.

DOURADO, L.F., OLIVEIRA, J.F., CATANI, A.M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, K.F., CATANI, A.M., OLIVEIRA, J.F. (Orgs.) **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17-30.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas, In: **Educar** n. 28, Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 107-124.

_____; GOLEMBIEWSKI, L. A. ; BERTINATTI, N. . Internacionalização e permanência na educação superior: um olhar voltado para o Ciência sem Fronteiras (CsF). In: **Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior**, 2013, Cidade do México. Línea Temática 3: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono., 2013. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_183.pdf, acesso em 08 fev. 2015.

PEIXOTO, M.C.L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A.M. SILVA, J.R. (Orgs.) **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 29-36.

PLANALTO. Programa de rádio **Café com a Presidenta**, com a Presidenta da República, Dilma Rousseff, publicado 30/09/2013 00h00, última modificação 03/11/2014 17h29, Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/cafe-com-a-presidenta/cafe-com-a-presidenta_/cafe-com-a-presidenta-30-09-2013. Acesso em 08 fev. 2015.

QS. **Quacquarelli Symonds**. 2014. Disponível em: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search="](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014#sorting=rank+region=). Acesso em 08 fev. 2015.

RAUHVARGERS, A. **Global University Rankings and their Impact**. Bruxelas: European University Association, 2011. [viewed 16 August 2013]. Available from: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eua.be%2Fpubs%2FGlobal_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf&ei=ZLoMUu6BF9LRiALJxYHICQ&usg=AFQjCNGVKgtKX1TQP811f-Eblozz0T_b2A&sig2=Olv15o64OrD7Bp-DZl3znw&bvm=bv.50768961,d.cGE&cad=rja

REGNAULT, E. Validade dos rankings internacionais baseados nos testes: PIRLS1 , PISA2 e Shanghai3. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 30, n. 1. Porto Alegre: 2014. p. 13-40, Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50010/31319>. Acesso em 12 fev. 2015.

THE - **Higher Education World University Ranking**. 2014 Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking/methodology>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

RE-TRATOS DA AVALIAÇÃO UEG CÂMPUS INHUMAS: UM ESTUDO META-AVALIATIVO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE 2013 E 2014

Lilian de Castro Junqueira (UEG)ⁱ

lcjunqueira@yahoo.com.br

Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)ⁱⁱ

marlenebfreis@hotmail.com

Eixo temático 6. Avaliação e qualidade da educação.

Resumo: Esse trabalho tem por finalidade apresentar o projeto, em curso, de um estudo comparativo entre os Relatórios de autoavaliação institucional dos anos de 2013 e 2014 do Câmpus Inhumas, na perspectiva de uma meta-avaliação, para ampliar a interpretação quantitativa dos dados dos questionários, com vistas a possibilitar maiores contribuições para as propostas de gestão, ensino, pesquisa e extensão. Os objetivos da pesquisa são: a) apreender as concepções dos atores sociais desse Câmpus acerca da função da autoavaliação institucional; b) identificar suas contribuições para a gestão administrativa e a qualidade do ensino, pesquisa e extensão c) captar os entraves e as possibilidades da constituição de uma “cultura avaliativa”.

Palavras-chave: Avaliação institucional; Qualidade; meta-avaliação; Cultura Avaliativa;

Há dentro do estado capitalista, em geral, e da educação, em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo, (CARNOY & LEVIN apud AFONSO, 2000, P. 59)

Introdução

A educação superior no Brasil, desde as reformas da educação na década de 1990, marcadamente neoliberal, ligadas às questões econômicas decorrentes dos ajustes reclamados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o fundo Monetário Internacional (FMI), para a dinamização e internacionalização do conhecimento, numa lógica concorrencial, vem apresentando um percurso histórico marcado, segundo Carnoy e Levin (apud Afonso, 2000, p. 59), por “forças paradoxais”. Precisa dar uma resposta aos movimentos sociais de luta pela qualidade social da educação, sem negligenciar as imposições da qualidade total requerida como fator de desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, a Avaliação Institucional enfrenta nas últimas três décadas, embates importantes, que foram traduzidos por Contera (2002) como tendo dois modelos principais: como um marco regulatório nas políticas de governos, e como um processo autoconhecimento institucional estratégico na luta pela democracia. Sobre estes dois modelos ele elenca os polos tensionais do quadro apresentado abaixo:

Regulação	Democracia
Pólos Tensionais	
Interesse técnico	Interesse emancipatório
Racionalidade instrumental	Racionalidade valorativa
Enfoque quantitativo	Enfoque qualitativo
“Accountability” ⁱⁱⁱ	Responsabilidade Social
Critério punitivo e de controle	Aperfeiçoamento e transformação
Ética competitiva	Ética participativa
Avaliação pontual “retroativa”,	Avaliação “proativa” e permanente

Fonte: Contera, 2002, p. 137

Esse quadro permite visualizar as duas concepções de avaliação: a do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e a do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). O PAIUB foi concebido e executado a partir de 1993 pela comunidade acadêmica com a devida articulação da Secretaria do Ensino Superior (SESU). O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa in loco, Enade, instrumentos de informação (censo e cadastro e-MEC). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e das instituições de educação superior no País.

No PAIUB a autoavaliação deveria verificar se a universidade estaria atendendo às exigências sociais, marcadas pelas demandas concorrenciais de um mercado globalizado, configurando-se, conforme Rothen, 2009, p. 3, como:

- a) Um processo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
- b) Uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
- c) Um processo sistemático de prestação de contas à sociedade;

Ainda, de acordo com a autora, embora as instâncias governamentais não assumissem a centralidade do processo, permitindo que cada Instituição de Ensino Superior (IES) constituísse uma comissão interna de avaliação, cumpriam o papel de “indutora” desse processo, financiando e avaliando o resultado das autoavaliações.

Dando maior visibilidade a essa concepção de avaliação, o Ministro da Educação e Cultura do governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou um procedimento de avaliação externa que provocou muita polêmica: “o Provão”. Um exame cujo resultado constaria no histórico do aluno, sem determinar que fossem considerados outros aspectos relevantes para a qualidade do curso tais como: infraestrutura adequada para funcionamento dos cursos de graduação (laboratórios, bibliotecas com acervo atualizado, recursos didáticos e metodológicos em consonância com a formação a ser realizar), formação e titulação docente, plano de carreira dos profissionais, produção acadêmica docente e discente, etc. Pela Medida Provisória nº 938/1995, a avaliação externa divulgaria a nota de cada curso, tendo como instrumento prioritário de avaliação, o Provão.

Essa sistemática de avaliação segundo Sguissardi (1997) evidencia que apesar da linguagem mais ou menos “disfarçada” com o “tom” de qualidade, o papel do Estado era o de determinar as regras para controlar o sistema de ensino superior mediante o desempenho dos alunos no provão e fazer um ranking dos cursos oferecidos pelas IES, sinalizando para: a indicação das instituições para os egressos do ensino médio e, numa postura coercitiva, o fechamento dos cursos que não apresentassem resultados definidos pelo Ministério.

A repercussão diante da comunidade acadêmica foi incisiva. A resposta dos alunos ao provão, especialmente, nos cursos de medicina, engenharia, odontologia e outros que dependiam de laboratórios com tecnologia avançada para melhor formação foi um homérico boicote e a repercussão dessa política na opinião pública enfraqueceu a possibilidade de sanções às IES.

Com o início do governo Lula, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação Superior (CEA) em 2003 composta por representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e de 11 especialistas ligados às universidades públicas e privadas, presidida por José Dias Sobrinho (Unicamp), que “em 120 dias elaborou um relatório com propostas e subsídios para alteração do sistema de Avaliação da Educação Superior” (ROTHEN, 2009, p. 8). Esse relatório apresentou uma proposta de avaliação pautada pela minimização da visão quantitativa, enfatizando a formação e participação.

Em agosto de 2004, a Comissão Nacional de Avaliação Superior (CONAES) foi instituída pela Lei 10.861 e é responsável pela divulgação das Diretrizes para a Avaliação das IES e do Roteiro para a Avaliação Interna, a autoavaliação, objeto dessa pesquisa.

Nesse documento a questão da regulação é mantida, haja vista, que é responsabilidade do Estado regular e fiscalizar o Sistema de Educação Superior, mas, na perspectiva de “superar a concepção e a prática da regulação com a mera função burocrática e legalista” (CEA, 2004, p. 85-6). O controle deve, portanto, ser articulado com uma avaliação formativa, participativa e pró-ativa. Competindo às IES o processo de autoavaliação, desencadeado pelo PAIUB, cuja diferença está no fato de o Estado interveria no sentido de oferecer apoio técnico às IES e oportunizando a possibilidade de readequação da gestão administrativa e acadêmica para superar as debilidades encontradas num processo amplo, que não se esgotaria com os dados quantitativos, ou, somente com a nota dos concluintes na avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho no Ensino Superior (ENADE).

A partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a avaliação é formada por três componentes principais: a avaliação das instituições (autoavaliação realizada pela representante da CPA), dos cursos (realizada por avaliadores do INEP) e do desempenho dos estudantes (resultado do Enade). O Sinaes, diferentemente do PAIUB, “avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” (INEP, 2011).

A autoavaliação institucional por seu “caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento, tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico administrativo), quanto institucional” (CONAES, 2004) e resulta em um relatório quanti-qualitativo elaborado por um ou mais representantes da CPA, seguindo as Diretrizes CONAES/INEP.

As dez dimensões avaliadas foram delineadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), procuram apreender os diferentes aspectos que constituem uma Instituição de Ensino Superior, são:

Quadro das Dimensões de acordo com o SINAES

1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

4. A comunicação com a sociedade.

5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.

7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.

9. Políticas de atendimento aos estudantes.

10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Fonte: Qualitas/Comissão Própria de Avaliação Institucional da UEG – 2014

Universidade Estadual de Goiás: breve contextualização histórica

A proposta de criação da UEG remonta a um período anterior a 1999. Desde 1950 aconteceram intensas mobilizações de diferentes segmentos sociais reivindicando a criação de uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade no Estado de Goiás. Dessas ações resultou a criação da Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1959, e da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1960. O primeiro registro histórico da UEG data de 1961, quando da criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), da posteriormente consolidada como Universidade Estadual de Anápolis (Uniana). Em 1962 foi criada a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO) e em 1968, da Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. Essas três Instituições de Ensino Superior deram origem à criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1999, com a Lei Estadual N^o. 13.456.

Além dessas três unidades foram incorporadas algumas autarquias nos seguintes municípios: Porangatu, Santa Helena, Itapuranga, São Luís de Montes Belos, Goianésia, Quirinópolis, Formosa, Morrinhos e Jussara. Foi criada na perspectiva de interiorização do ensino superior público.

O processo de instituição da UEG não foi sem tensões e expectativas. Por um lado havia o questionamento quanto à determinação constitucional de o estado se responsabilizar pelo ensino médio. Por outro, as demandas pelo ensino superior que criava um gargalo ao impedir o acesso ao ensino superior um número elevado de concluintes da educação básica.

Atualmente a UEG está em 42 municípios de Goiás e sua condição de IES multicampi exige um esforço intenso da administração para garantir a unidade a despeito da diversidade.

Nesse contexto, a avaliação institucional assume uma relevância maior que em outra IES. É um dos principais instrumentos de acompanhamento das ações desenvolvidas em cada câmpus e integra a pauta de reivindicações administrativas, pedagógicas e financeiras.

O processo de avaliação institucional integrando o SINAES teve início em 2005, com a realização de um Curso de Especialização para os Representantes Setoriais (membros da CPA) de cada Câmpus. No entanto, em 2012 houve uma reformulação do processo de organização da CPA e de sua gestão didático-metodológica.

A Avaliação Institucional da CPA/UEG

No projeto de Avaliação Institucional da CPA/UEG (2014) é destacada a sua relevância como uma investigação social, “cujo objetivo é o de abarcar as dimensões consideradas elementares para um fazer acadêmico consoante com a transformação qualitativa da educação superior, tendo em vista a busca incansável da excelência didático-pedagógica que se pretende alcançar nos cenários: local, regional e nacional” (CPA/UEG, 2014).

Desde 2012 o processo avaliativo desenvolvido pela UEG apresenta uma perspectiva metodológica em conformidade com as orientações definidas pela Lei N.º 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), e pelas normas do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), fixadas na Resolução de Conselho Pleno N.º 02//2006 e pela legislação vigente explicitada no PPI/UEG/2010-2019,

A Comissão Própria de Avaliação Institucional/UEG evidencia, em seu projeto para o período de 2014/2015, que a

autoavaliação é um processo clínico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a instituição. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, na gestão, nas políticas e prioridades de pesquisa e de extensão, nas noções de pertinências e responsabilidade social e nas práticas de formação. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas para a instituição, mas, em especial, para a sociedade, do presente e do futuro. (CPA, 2014, p. 14)

Ao construir conhecimento sobre sua realidade cada Câmpus, e a UEG no seu projeto *multicampi*, vai consolidando sua identidade institucional. Avaliando seu percurso histórico e elaborando metas para consolidação de sua autonomia universitária, tendo em vista que

o conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identificando pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas (CONAES, 2004, p. 6-7).

Esse processo de pesquisa social deve possibilitar aos responsáveis pela CPA a elaboração de questionários e a sistematização e a análise dos dados coletados, conforme os preceitos legais democráticos, com vistas a oportunizar de uma reflexão-ação entre teoria-prática, para coletivamente, conhecer/refletir a dinâmica e as contradições internas de cada Câmpus, inscrevendo-o na dinâmica maior da UEG, com vistas a contribuir para a qualidade na gestão dessa universidade: interiorizada e multicampi.

A metodologia quanti-qualitativa da autoavaliação institucional ancora-se na participação dos diferentes segmentos que constituem a comunidade acadêmica tratando-se, portanto, de uma atividade pedagógica, de investigação e ação social que permite a coleta, a sistematização e a análise dos dados coletados, conforme os preceitos legais democráticos, oportunizando de uma reflexão-ação entre teoria-prática.

Objetivos e metas a serem alcançados

Compartilhando a ideia de Belloni (2000) no que diz respeito ao papel da avaliação institucional, a questão crucial é buscar compreender como esse processo pode ser, efetivamente, um instrumento para que a universidade estabeleça ou solidifique uma ‘ponte’ com a realidade social, através da qual a instituição se integra e contribui com o processo de reconstrução social (p. 5).

Com essa percepção, o objetivo principal dessa pesquisa é de realizar uma meta-avaliação buscando evidenciar as contribuições qualitativas proporcionadas pelo processo de Autoavaliação Institucional nos anos de 2013 e 2014 para a gestão, as práticas acadêmicas de ensino pesquisa e extensão, para a infraestrutura disponível para a comunidade acadêmica. Pretende-se com isso:

- a) apreender as representações sociais dos diferentes atores desse cenário, na perspectiva de aprimoramento da autoavaliação institucional e para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação institucional;
- b) elencar os efeitos do processo de sensibilização, em geral, e em particular, a eficácia da publicidade veiculada em diferentes mídias: impressa e virtual, com vistas a elevar o nível de participação e diálogos na realização desse processo;
- c) estabelecer um processo contínuo de investigação, integrando dados institucionais existentes com os produzidos, de forma a ampliar a compreensão da realidade;
- d) delinear uma comunicação entre o Câmpus Inhumas e egressos dos cursos de Letras e Pedagogia, incluindo-os na proposta de avaliação continuada, criando para isso, um banco de dados informatizado;

Não tem sido tarefa fácil para os representantes setoriais da CPA, a sensibilização dos atores sociais para a participação massiva nesse processo. Um dos principais entraves, identificados por meio de observações empíricas nos diferentes Campi, e no Câmpus Inhumas em particular, é a relativa desconfiança sobre os efeitos desse instrumento metodológico, principalmente, entre muitos discentes que o consideram inócua, face ao baixo índice de alterações objetivas nos itens que, há anos, vêm sendo apontados como fragilidades, sem receberem o tratamento esperado. Como propõe Sobrinho:

A avaliação deverá ser concebida como um amplo processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízo de valor, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais das instituições. (SOBRINHO, 2000, p. 43).

A construção de uma cultura de avaliação, no entendimento dos atores envolvidos, portanto, depende de um processo que ultrapasse a tradicional discussão sobre os limites da avaliação – como um fim em si mesmo, ou seja, como um determinante legal – e as possibilidades de sua constituição com elementos propositivos e exequíveis.

Procedimentos metodológicos

Para empreender uma meta-avaliação sobre o percurso da avaliação institucional, visando evidenciar as reais contribuições metodologia de uma pesquisa social e dialógica, bases empíricas (BRANDÃO, 2005), concebe-se uma interlocução de pesquisador e os atores sociais, que devem atuar de modo cooperativo, participativo.

Assumindo-se essa concepção, a opção metodológica é a da pesquisa qualitativa, centrando o interesse nos significados que os sujeitos atribuem à avaliação, construindo coletivamente um conhecimento acerca das dez dimensões e dos indicadores constitutivos dos questionários de avaliação institucional 2013 e 2014, “a partir de um fundamento descritivo e analítico, apresentam diferentes interpretações, traduzindo significados e relevâncias, com base em referentes sociocientífico e culturais, agregando, também formas diversificadas de coleta de dados”. (GATTI, 2006, p. 11).

Inicialmente será realizado um levantamento documental para apreender os indicadores que agrupam mais de uma variável na sua elaboração e que podem significar um entrave para compreensão dos respondentes, ou mesmo, gerar dúvidas quanto à resposta que melhor revele a realidade do que está sendo questionado.

Num segundo momento, deverá ser realizado um seminário que apresente com maior proficiência a relevância e os objetivos dessa pesquisa para constituição tanto do fórum de discussão e como do núcleo da CPA/UEG Câmpus Inhumas.

Para a coleta de informações subjetivas sobre os processos de autoavaliação destacados para esse estudo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostra para cada segmento de respondentes. Essa amostragem será aleatória, procurando alcançar tanto quem respondeu ao questionário, como quem optou por não participar desse processo.

Principais contribuições científicas da proposta

O tempo de quarenta e cinco dias é destinado à análise, sistematização dos dados e elaboração do relatório, sendo exíguo, insuficiente para a concretização de uma pesquisa que possibilite um maior conhecimento verticalizado da IES e o domínio analítico da totalidade das informações quanti-qualitativa.

Os resultados que devem ser apropriados, com mais pertinência, nos planejamentos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, emergem dos dados empíricos sistematizados e interpretados à luz do referencial teórico, e da trajetória da pesquisa que merece maior aprofundamento reflexivo.

Sendo assim, com estes pressupostos sinalizaram para a necessidade realizar um conjunto ações articuladas com o Núcleo de Docente Estruturante (NDE) na perspectiva de organizar fóruns de discussões e assim, fortalecer os instrumentos dessa pesquisa de meta-avaliação.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia da UEG-UnU/Inhumas é composto pela coordenadora do curso e mais 4 (quatro) professores efetivos, eleitos em reunião do colegiado.

Conforme a Resolução CsA nº. 11, de 10 de março de 2014, que cria e regulamenta os NDE no âmbito da UEG, o NDE tem função consultiva, propositiva, avaliativa e de assessoramento ao Colegiado do Curso sobre matéria de natureza pedagógica e acadêmica e integra a estrutura de gestão pedagógica e acadêmica em cada curso de graduação, sendo responsável pela elaboração, implementação, atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tendo as seguintes atribuições:

A CPA desse Câmpus tem apenas uma representante e reiterando a que perspectiva de análise é aligeirada, há que se garantir uma integração com o NDE para resultar em uma análise com a maior participação dos demais atores sociais desse cenário.

A primeira contribuição desses diálogos, para favorecer o “autoconhecimento institucional”, é a inclusão de discentes como projeto de Iniciação Científica, que além de fortalecer a sua formação acadêmica, permitirá a articulação mais integrada desse segmento.

Nessa perspectiva, as principais contribuições dessa pesquisa estão vinculadas aos pressupostos da CPA/UEG no que tange a análise, de forma sistemática, os resultados do processo avaliativo, propiciando maior aproveitamento dos mesmos.

A primeira ação é a de instituir um fórum permanente de discussões sobre a qualidade da educação superior desenvolvida no Câmpus Inhumas, num relação participativa, promovendo seminários regulares e, com esse movimento, estimular a criação de um núcleo para composição da CPA nesse Câmpus.

O fórum de debates e o núcleo de representantes da CPA vão se constituir como uma proposta que permita, de forma dinâmica, “a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. Para além do entendimento das partes, conduzindo à compreensão e construção de totalidades integradas” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 63), propiciando a disseminação de uma cultura de avaliação institucional, superando a visão solitária de um único representante da CPA/UEG no Câmpus Inhumas, resultando em um processo com maior produção acadêmica.

Durante o planejamento acadêmico foram divulgados os dados do Relatório de 2014, destacando as potencialidades, as fragilidades e as recomendações da CPA para compor uma programação de debates a partir do estudo comparativo com os dados de 2013 e, com eles a projeção para o ano de 2015.

Os resultados da meta-avaliação devem ser apresentados em eventos acadêmicos em forma de artigos, pôsteres ou comunicação. Ao final da pesquisa a pretensão é a de resultar em um livro com artigos dos integrantes do núcleo da CPA, quanto os participantes do fórum de discussão, com vistas à inovação na condução das ações de inovação na formação dos licenciados e a qualidade social que se que consolidar.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

BELLONI, I. et all. Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2000;

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394, de 20/12/1996.

BRASIL, INEP/SINAES. www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf acesso: 15/11/2014.

CONTERA, Cristina. Modelo de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (org). *Para uma Universidade Cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> acesso: 05/12/2014.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2005

SOBRINHO, José Dias. *Universidade e Avaliação entre a Ética e o Mercado*. Florianópolis: Insular – 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019*. Anápolis, GO: UEG, 2010.

_____. *O desafio da construção da cultura de Avaliação Institucional na UEG. Projeto de Pesquisa*. Anápolis, GO: UEG, 2006.

ⁱ Pedagoga. Mestre em Educação pela UFG. Professora do curso de Pedagogia da UEG – Câmpus Inhumas. E-mail: lcjunkeira@yahoo.com.br

ⁱⁱ Pedagoga. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/UEG. Pedagoga. Especialista em Planejamento Educacional. Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Professora de Educação e Diversidade e Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UEG – Câmpus Inhumas. Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (BIP) da UEG. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

ⁱⁱⁱ De acordo com o Dicionário Michaelis, 2010: responsabilidade, justificação. No editorial da Revista Contabilidade e Finanças (2007), Masayuki Nakagawa o traduz como prestação de contas, evidenciação da eficiência e eficácia de um ações e projetos de governantes, sob a ótica da Lei de Responsabilidade Fiscal,