

REVISTA

@ambienteeducação

volume 7 nº 3, set/dez, 2014



UNICID
Universidade
Cidade de S. Paulo



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.7, n.3, set/dez/2014
Quadrimestral
ISSN 1982-8632
1. Educação.

CDD 370



Editorial

GESTÃO DE SISTEMAS E DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Neste número, tratamos de Planos de educação, processos avaliativos, organização e condições de trabalhos nos espaços educacionais, processos, formativos: professores e gestores, gestão de instituições educacionais e eleição de diretores, que foram apresentados durante o IX Encontro Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE-SUDESTE e o XIII Encontro Estadual da ANPAE/SÃO PAULO, realizado na Universidade Cidade de São Paulo.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) se propõe, como um de seus objetivos centrais, contribuir para ampliar e qualificar o debate no campo das políticas públicas de educação, sobretudo no que se refere às concepções e práticas de gestão educacional comprometidas com os ideais e valores da democracia.

Destaquem-se outros objetivos: promover a prática associativa; atender aos interesses profissionais dos associados em matéria de política, planejamento, gestão e avaliação da educação; incentivar e divulgar estudos e pesquisas em matéria de política e gestão da educação e suas áreas afins; e estimular e promover a cooperação e o intercâmbio com outras associações congêneres, com organizações públicas e privadas, tanto nacionais como internacionais, dedicadas à educação e ao desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o IX Encontro Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE-SUDESTE e o XIII Encontro Estadual da ANPAE/SÃO PAULO contaram com a participação de estudantes de graduação, pós-graduação, licenciaturas da área de Educação, sócios da ANPAE, profissionais da rede pública de educação básica e do ensino superior, com o objetivo de discutir e aprimorar conhecimentos em torno do tema central: "Gestão de sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas profissionais", congregando trabalhos nos seguintes eixos: Planos de Educação; Processos Avaliativos; Organização do Trabalho nos espaços Educacionais; Processos formativos: professores e gestores; Gestão de Instituições Educacionais. O evento, realizado em setembro de 2014 nas dependências da Universidade Cidade de São Paulo, contou com 700 participantes que apresentaram trabalhos organizados em mais de 20 grupos de comunicação.

Esperamos que os artigos aqui reunidos – desdobramentos de pesquisas apresentadas e debatidas durante o evento – contribuam para o aprofundamento do necessário debate em torno das políticas educacionais.

No artigo de Alda Junqueira Marin, "Necessidades formativas detectadas em novos lugares educacionais", são abordadas as necessidades formativas de alunos de um curso de mestrado profissionalizante na área de educação. O objetivo central do estudo foi o de sistematizar informações relativas ao tema. Por suas características (cenário empírico não investigado quanto a tais focos) considerou-se como um estudo exploratório. Foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014 em um curso recém-aprovado. Ao longo do semestre,

em diversas situações, instalou-se, deliberadamente, o debate com os alunos sobre as angústias, preocupações e necessidades ao enfrentarem problemas vigentes no dia a dia de suas funções, oportunidades preciosas para a coleta das informações dos 25 alunos. O teor das manifestações esteve o tempo todo voltado para o aspecto pedagógico, seja para o desenvolvimento profissional deles próprios, seja para que possam desempenhar suas funções voltadas ao desenvolvimento de profissionais aos quais eles precisam ajudar no desempenho de suas funções de ensino e gestão.

Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco, no artigo: “Formação Continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado”, apresentam um recorte de pesquisa realizada em 2010-2011 sobre o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores. Objetiva analisar a formação de professores em contextos de trabalho, confrontando o que é prescrito na legislação e na literatura pedagógica sobre o coordenador com o que é efetivamente executado nas escolas, conforme depoimento de coordenadores, diretores e professores de escolas estaduais e municipais das cinco regiões brasileiras. Questionários, entrevistas e análise documental foram as técnicas empregadas. Os resultados indicam que, embora a legislação e a literatura defendam que a formação continuada dos professores no contexto de trabalho é atribuição dos coordenadores pedagógicos – atribuição prescrita, esta não é considerada prioritária na maioria das escolas, não sendo concretizada em decorrência de inúmeras interferências.

Débora Cristina Jeffrey em seu artigo “A Educação de Jovens e Adultos e sua dimensão política: o caso de Campinas, SP”, apresenta a pesquisa documental e retrata a qualidade do ensino na educação de jovens e adultos (EJA), a partir da análise da legislação e documentos oficiais produzidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de ensino. A questão da qualidade do ensino na EJA é entendida como um termo polissêmico e amplo e foi apresentada no estudo por meio de três dimensões: normativa, política e educativa. Evidenciou-se, após o levantamento documental, que a qualidade de ensino na EJA, em particular no município de Campinas, na rede estadual e municipal de ensino, é entendida como um processo que visa garantir o direito à educação, mediante as condições de acesso, permanência e oferta de condições para o funcionamento das unidades escolares e atendimento à população, cumprindo, assim, os preceitos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96.

Gabriela Moriconi, Nelson Gimenes, Lisandra Marisa Príncipe, autores do artigo: “Organização e volume de trabalho de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil: evidências a partir do Censo da Educação Básica de 2013”, investigam a organização e volume do trabalho dos docentes que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental em todo o Brasil, por meio da análise dos microdados do *Censo Escolar* de 2013. Constatou-se que há uma diversificação na organização do trabalho e diferenças significativas entre o número de turmas e de alunos para cada docente. Professores com atuação exclusiva no EFII tendem a ter uma situação melhor de trabalho no que diz respeito ao número de turmas e total de matrículas quando comparada com a dos professores que também lecionam em outro nível de ensino, sobretudo dentre aqueles que estão no EFII e EM. Identificaram-se melhores condições de trabalho entre os professores que lecionam exclusivamente em uma rede de ensino e em uma unidade escolar. Por outro lado, as situações de trabalho menos desejadas

em termos de número de turmas e de alunos são daqueles que atuam no EFII e EM e em mais de uma escola.

Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Ana Clara Bortoleto Nery, no texto “Formação de Professores em São Paulo: entre o efetivado e o prescrito”, apresentam o resultado de investigação que teve a finalidade de discutir a proposta de formação de professores para exercício na educação básica, no Estado de São Paulo, presente na Deliberação n. 111/2012 e a formação realizada nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais, em particular, da Unesp. A pesquisa permitiu analisar o que está no cerne das determinações oriundas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo na formulação das Diretrizes Curriculares fixadas na Deliberação nº 111/2012. Qual é a base epistemológica da Deliberação? A forma como o currículo é ali tratado aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino de qualidade? O currículo proposto tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? Para responder a essas questões, as autoras realizaram uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área e uma análise documental para referendar as respostas encontradas. Dentre os resultados concluíram que, ao determinar como deve ser a organização dos currículos dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, a citada Deliberação ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos.

Sandra A. Riscal e José R. Riscal, no artigo “A contribuição do IDEB para o estudo do papel da democratização da escola pública na melhoria da qualidade do ensino”, apresentam um estudo dos resultados obtidos a partir da análise dos questionários que acompanham as avaliações do IDEB, em particular no aspecto relacionado à gestão escolar. Pretende-se identificar, por meio da análise quantitativa dos dados, quais características, dentre aquelas consultadas, determinaram a elevação, queda ou estagnação dos índices das escolas. Tomaram-se como base para o estudo os dados da base do INEP relativos ao ano de 2011. A análise efetuou-se por meio de comparação do índice em todo o território nacional, destacando as características regionais e locais. Para a estruturação desse estudo foi apresentado um breve histórico da implantação das avaliações de larga escala na recente política educacional e, finalmente, mostrados os resultados quantitativos obtidos na análise.

Maria Raquel Caetano e Vera Maria Vidal Peroni, no artigo “Relações entre o público e o privado e a formação de professores no Programa Jovem de Futuro do Instituto UNIBANCO”, analisam as implicações para a formação de professores das parcerias entre o público e o privado na educação. Os dados apresentados são da pesquisa que estuda a parceria entre o Instituto Unibanco, através do Programa Jovem de Futuro, e as redes públicas de Ensino Médio no Brasil, e que é parte da pesquisa CNPq “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação”, realizada pelo Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação. As principais fontes foram documentos vinculados ao tema. O referencial teórico-metodológico parte do pressuposto de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição

do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças. Portanto, é importante analisar a política educacional atual no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo em que, na tentativa de superar sua crise, foram estabelecidas como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via. Estratégias que acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade (público não estatal), quanto ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado). Esse processo tem implicações nas políticas educacionais e, mais especificamente, na parceria público-privada, que acaba por redefinir o conteúdo das políticas públicas de educação. É a lógica privada mercantil no sistema público influenciando a gestão, o currículo das escolas e a formação dos professores. Dessa forma, analisa-se, nesse artigo, como ocorre a formação dos professores na proposta do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro, abordando-se o conteúdo da proposta de gestão do programa. Escolheu-se pesquisar o Instituto Unibanco, por ter este atuação nacional, mas são muitas as parcerias que influenciam redes públicas de educação atualmente no Brasil.

Helena Machado de Paula Albuquerque e Juliana Cristina Barbosa do Amaral, no artigo: "Gestão Escolar e a emancipação do estudante", apresentam os resultados de uma pesquisa realizada em 2012 e 2013, com o objetivo de verificar características da atuação e conduta de jovens das camadas populares no ambiente de educação formal, a escola, e dentro de uma instituição socioeducativa, sem a finalidade de compará-las. O estudo fundamentou-se teoricamente em Apple e Gimeno Sacristan, Pais e Dayrell. Utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa e, como instrumentos, reuniões com características de grupo focal, observação de condutas dos sujeitos envolvidos e entrevistas. Analisaram-se os dados a partir de quatro categorias: diálogo, participação, satisfação e autonomia. Constatou-se que, no processo emancipatório do aluno, o paradigma de gestão escolar assumido, mais do que a formalidade da instituição, influencia a conduta do estudante.

Sandra Fernandes Leite, no artigo: "O Novo Plano nacional de educação: ganhos e perdas para a educação de jovens e adultos", busca compreender o novo Plano Nacional de Educação (PNE) no tocante às metas que estão diretamente relacionadas ao público que atualmente se encontra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse estudo configurou-se através de uma pesquisa qualitativa, utilizando fontes documentais tais como: documentos nacionais, legislações e informativos referentes à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os debates delineados na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas pretende ensinar a discussão sobre o que se esperar para a modalidade EJA no novo PNE.

A entrevista com Miguel Henrique Russo, realizada por Angela Maria Martins, apresenta questões pertinentes e atuais sobre os desafios da gestão educacional e eleição para diretor.

Para finalizar, a Resenha da obra de Roque-Neto e Berkenbrock-Rosito, "Ética e Moral na Educação", segunda edição publicada pela WAK editora, em 2012. Aqui, Jusselma Ferreira Maia destaca que a obra apresenta a instância de aprendizagem da ética e da moral na prática da relação dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores, sobretudo aprofunda



a contribuição de Kohlberg no que se refere à aprendizagem da moral, para além de um estudo teórico; trata-se principalmente de uma vivência prática no espaço escolar.

Que os estudos aqui reunidos possam contribuir para ampliação dos conhecimentos acerca das dinâmicas que envolvem o avanço da Educação e da Gestão Educacional e das práticas profissionais em seus mais distintos ambientes de realização.

ANGELA MARIA MARTINS
MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO
SANDRA LÚCIA FERREIRA



A Revista @mbienteeducação é uma publicação online quadrimestral da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID-SP) ISSN 1982-8632 Rua Cesáreo Galeno, 432/448
CEP 03071-000 – São Paulo – SP – Brasil
Tel: (11) 2178 1200/21781212 FAX (11) 6941-4848
E-mail: ambiente.educacao@unicid.edu.br

EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Amélia Maria Jarmendia

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof. Dr. Carlos Fernando de Araújo Júnior

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

EDITORA

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

COEDITORA

Profa. Dra. Celia Maria Haas

CONSELHO EDITORIAL: Profa. Dra. Angela Martins (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Celia Maria Haas (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Julio Gomes Almeida (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia); Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Chaves (Universidade Federal Fluminense) Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/MG-Brasil); Dr. Manuel Marti- Vilar (Universidad de Valência-Espanha); Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Sandra Zákia Lian de Souza (Universidade São Paulo-FEUSP, Brasil) Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto (St. Mary's College of California-Estados Unidos); Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Universidade Cidade de São Paulo);

CONSELHO CIENTÍFICO: Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Adriana Bruno (Universidade Federal de Juiz de Fora/MG-Brasil); Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes (Universidade Federal do Amazonas-Brasil); Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG- Brasil) Prof. Dr. Carlos Bauer (Universidade Nove de Julho -UNINOVE- Brasil) Profa. Dra. Cynthia Maria Torres Stockl (Universidade Nacional de Tucumá – Argentina); Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (Universidade de Pelotas-RS- Brasil); Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas-Bôas (UMESP/FCC-Brasil); Prof. Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade; Profa. Dra. Maria Con-

ceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil) Profa. Dra. Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra- Suíça); Profa. Dra. Maria Aparecida Behrens – (Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Brasil); Profa. Dra. Mary Rangel (Universidade Federal Fluminense/UFF); Neusa Maria Dal Ri (Universidade Estado de São Paulo- UNESP/ Campus Marília- Brasil); Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse Universidade São Paulo/FEUSP; Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira Acosta Soares (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universidad de Barcelona- Espanha);

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA DESTES NÚMEROS:

Angela Maria Martins
Margaréte May Berkenbrock-Rosito
Sandra Lúcia Ferreira

PARCERISTAS:

Profa. Dra. Sandra Zákia Lian de Souza (FEUSP)
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (UFOP/MG)
Prof. Dr. Carlos Bauer (UNINOVE)
Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas-Bôas (UMESP/FCC)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

Mary Arlete Payão Pela
Claudia Martins
Edevanete de Jesus Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Vinicius Antonio Zanetti Garcia

REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Antonio de Siqueira Silva

**SUMÁRIO/CONTENTS****SEÇÃO TEMAS LIVRES**

Necessidades formativas detectadas em novos lugares educacionais

Formation needs detected in new education sites.

Alda Junqueira Marin..... 476

Formação continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado

Continuous formation of teachers in the work context: from prescription to execution

Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Maria Nigro de Souza Placco 485

A educação de jovens e adultos e sua dimensão política: o caso de Campinas, SP

Education of juveniles and adults and its politic dimension: the case of Campinas, SP

Débora Cristina Jeffrey 494

Organização e volume de trabalho de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil: evidências a partir do censo da educação básica de 2013

Organization and work load of teachers in the final years of the basic school in Brazil: evidences provided by the basic education census of 2013

Gabriela Moriconi, Nelson Gimenes, Lisandra Marisa Príncipe 504

Formação de Professores em São Paulo: entre o efetivado e o prescrito

Teachers formation in São Paulo: between effectiveness and prescription

Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Ana Clara Bortoleto Nery 515

A contribuição do IDEB para o estudo do papel da democratização da escola pública na melhoria da qualidade do ensino

IDEB contribution to the study of the role of the public school democratization in the teaching quality improvement

Sandra A. Riscal, José R. Riscal..... 525

Relações entre o público e o privado e a formação de professores no programa jovem de futuro do Instituto Unibanco

Relations between the public and the private and teacher training in youth of future program of the Unibanco Institute

Maria Raquel Caetano, Vera Maria Vidal Peroni 537

Gestão escolar e a emancipação do estudante

School management and student emancipation

Helena Machado de Paula Albuquerque, Juliana Cristina Barbosa do Amaral 552

O novo plano nacional de educação: ganhos e perdas para a educação de jovens e adultos

The new national education plan: wins and losses for the education of juveniles and adults

Sandra Fernandes Leite 560

Entrevista com Miguel Henrique Russo por Ângela Maria Martins..... 570

Resenha: Ética e Moral na Educação

Jusselma Ferreira Maia 572

Instruções aos autores..... 575



NECESSIDADES FORMATIVAS DETECTADAS EM NOVOS LUGARES EDUCACIONAIS

FORMATION NEEDS DETECTED IN NEW EDUCATION SITES

ALDA JUNQUEIRA MARIN¹
aldamarin@pucsp.br

RESUMO

Este estudo aborda necessidades formativas de alunos de um curso de mestrado profissionalizante na área de educação. O objetivo central foi sistematizar informações relativas ao tema. Por suas características (cenário empírico não investigado quanto a tais focos) considerou-se como um estudo exploratório. Foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014 em um curso recém-aprovado. Ao longo do semestre, em diversas situações, instalou-se, deliberadamente, o debate com os alunos sobre as angústias, preocupações e necessidades de enfrentar problemas vigentes no dia a dia de suas funções, oportunidades preciosas para a coleta das informações dos 25 alunos. O teor das manifestações esteve o tempo todo voltado para o aspecto pedagógico seja para o desenvolvimento profissional deles próprios, seja para que possam desempenhar suas funções voltadas para o desenvolvimento profissional de profissionais aos quais eles precisam ajudar no desempenho de suas funções de ensino e gestão.

Palavras-chave: Necessidades formativas • Ensino e gestão escolar • Mestrado profissionalizante

ABSTRACT

This study approaches the formation needs of students enrolled in a vocational master degree in education. Its goal was the systematization of information related to the theme. Due its characteristics (empiric scenario not investigated as far as these focuses are concerned) one considered being an exploratory study. It was carried out in the first half of 2014 in a newly approved course. During the semester, in several situations, deliberately a debate with the students was put in place on their distresses, worries and needs to face daily problems of their activities, precious opportunities to get information about the 25 students. The content of their verbal manifestations was the entire time devoted to the pedagogic aspect either for their professional development or for the accomplishment of tasks devoted to the professional development of other professionals who should be supported by them in their teaching and management activities.

Key words: Formation needs • Teaching and school management • Vocational master degree.

1 Centro Universitário de Araraquara-UNIARA. Grupo de Pesquisa Organização e Gestão de Instituições Educacionais



INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960, o tema das necessidades formativas dos profissionais da educação vem ganhando relevo, sobretudo devido à divulgação das necessidades dos educandos, tanto crianças e jovens quanto adultos, assim como em função da multiplicidade de reformas educacionais realizadas nos diferentes países. A principal área de desenvolvimento de estudos e ações sobre as necessidades formativas, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, tem sido a da formação de professores no conjunto denominado de educação continuada (RODRIGUES e ESTEVES, 1993) e, mais recentemente, passou a ser conceituada como desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

Na mesma publicação acima citada, as autoras Rodrigues e Esteves (1993) abordam as diferentes formas de caracterizar as necessidades humanas demonstrando a polissemia do termo educação continuada na Europa, bem como Marin (1995) analisa, no Brasil, a mesma temática quase simultaneamente abordando o amplo espectro que cerca tal tema tanto na bibliografia quanto nas ações políticas voltadas ao atendimento das necessidades formativas dos professores. No conjunto dessas abordagens, as autoras portuguesas situam a análise das necessidades de formação de professores como estratégia de planificação fornecendo informação “para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.20), conceito ao qual se pode acrescentar que se torna válido não só para professores, mas também para todos os demais agentes atuantes nas redes escolares do ensino básico e superior do país.

Garcia (1999) apresenta, em um longo

capítulo, o conceito de desenvolvimento profissional, considerado mais avançado em relação à educação continuada, incorporando parte do que já era abordado anteriormente, mas considerando as necessidades que surgem em face das constantes mudanças que passam a ocorrer em diversos países.

As formações referidas, em geral, são realizadas com os profissionais em diferentes momentos de suas carreiras, embora com possíveis, e desejáveis, consequências para os cursos de formação inicial ao se considerar que as necessidades deixem de se repetir anos a fio.

Um pequeno e rápido levantamento feito sobre o tema permitiu identificar, nos sites especializados de busca acadêmica e periódicos, a indicação de muitos títulos sobre formação continuada de professores e de gestores dentre os quais citam-se, aqui, apenas alguns que fazem certos balanços e análises mais globais principalmente voltados para a área de gestão (LUCK, 2000; VIEIRA, 2007; GATTI, 2008; PARO, 2009).

Este, portanto, é mais um texto nessa direção de apontar as necessidades de profissionais que estão em serviço. Porém, este pequeno estudo tem o diferencial de relatar uma análise inicial de necessidades formativas de profissionais que buscam formação junto a um curso de Mestrado Profissional *stricto sensu* na área da educação. Trata-se, portanto, de um estudo novo no sentido do campo empírico de sua coleta de informações.

Inicialmente são apresentadas algumas bases que forneceram condições à realização do estudo: o suporte jurídico como expressão de ação política para a criação do tipo de curso citado, considerado



necessário na realidade brasileira, e alguns princípios teóricos relativos ao tema das análises de necessidades e das etapas de vida profissional na área da educação. Na sequência estão: a descrição do cenário da pesquisa, explicitação dos procedimentos e os resultados obtidos nessa primeira abordagem sobre esse lugar de formação.

1. O CENÁRIO LEGAL E ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Os cursos de mestrado profissionalizante compõem parte do que está expresso na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 44, inciso III que regulamenta os cursos de pós-graduação abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação atendendo às exigências das instituições.

Além dessa regulamentação genérica, a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) regulamenta especificamente a criação de tais cursos profissionalizantes estabelecendo seus contornos: desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público bem como áreas e demandas latentes na formação, atender áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho, cuidando da natureza e especificidade de conhecimento científico e tecnológico a ser produzido também com relevância social.

A partir dessa regulamentação, o número e a variedade de cursos desse tipo, em diferentes áreas do conhecimento, passaram a crescer em propostas por todo o país, dado este que parece ser um indicador de que se trata de uma resposta política a necessidades formativas latentes, de fato, na sociedade brasileira, incluindo a área da educação que, por muitos anos, foi resistente à sua implantação, o que não

cabe discutir neste momento. Interessa, aqui, a explicitação de uma amostra das necessidades formativas apresentadas pelos candidatos aprovados e de que modo, mediante suas manifestações, se pode, entre outros pontos, identificar a concordância ou discordância em relação a tais princípios legais.

Outros princípios relativos às necessidades formativas podem ser identificados no trabalho de Rodrigues e Esteves (1993) os quais, apesar de abrangerem situações relativas a professores, são adequados ao material de que se dispõe, pois, como será visto, são profissionais, muitos deles professores, envolvidos com atividades educativas além das da docência.

Um ponto de partida inicial apresentado pelas autoras é a relevância do aspecto pedagógico quando das análises de necessidades formativas mais do que instrumento técnico de planejamento, embora este não esteja descartado. O foco principal está na formação necessária a ser garantida, uma formação conceituada como contínua devido ao fato de os sujeitos da formação serem profissionais já em exercício, objetivo que pode ser facilitado em sua consecução devido ao mapeamento dessas necessidades. Como decorrência, são centrais as situações para possibilitar as manifestações dos interessados.

Garcia (1999), após citar diferentes definições sobre o desenvolvimento profissional, faz uma síntese de aspectos principais a partir da contribuição de Howey¹. Dentre eles também considera o desenvolvimento pedagógico como aquele que deve estar em primeiro lugar, embora em perspectiva diversa daquela defendida pelas autoras portuguesas. Elas falam do aspecto pedagógico pela sua relevância aos profissionais, mais do que pelos detalhes,



importantes, mas secundários sobre o planejamento. Garcia fala do pedagógico colocando no centro do processo as questões relativas ao aperfeiçoamento dos professores para o ensino, considerando as questões de currículo, as competências instrucionais e de gestão (GARCIA, 1999, p. 138). Além do princípio citado, são ainda relevantes para este estudo, devido ao seu ambiente de formação no curso aqui focalizado, "outras funções do processo: conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira." (idem).

Nesse sentido é possível acrescentar que a proposta do curso responde a vários princípios ao ofertar possibilidades em duas entradas que vêm se manifestando cruciais na área da educação no Brasil – ensino e gestão em relação à inovação – nas quais, apesar da quantidade de produção acadêmica relatada na introdução, há um cenário bem crítico tanto na educação básica quanto na superior.

2. O CENÁRIO DO ESTUDO, PROCEDIMENTOS E ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES

2.1. O CURSO

O estudo aqui relatado baseia-se em dados obtidos com alunos de um curso recentemente aprovado de Mestrado Profissionalizante em Educação, criado em 2013 no Centro Universitário de Araquara. Destinado a formar profissionais da área educacional com foco nos processos de ensino, gestão e inovação, o curso teve sua primeira turma constituída no início de 2014, quando foram aprovados vinte e cinco candidatos para tais vagas ofertadas. Até o momento (julho de 2014)

cursaram duas disciplinas obrigatórias, uma das quais se dedica ao estudo de algumas bases para elaboração dos projetos de pesquisas.

No decorrer do semestre, em diversas situações instalou-se, deliberadamente, o debate com os alunos sobre as angústias, preocupações e necessidades de enfrentar problemas vigentes no dia a dia de suas funções, oportunidades preciosas para a coleta das informações de acordo com os princípios apresentados no item anterior para possibilitar o atendimento às necessidades formativas de modo a que se garanta o esforço pedagógico próprio para a solução.

2.2. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE

Neste estudo, a abordagem para a coleta se aproxima muito da proposta relatada por Rodrigues e Esteves (1993) quando explicitam perspectivas daqueles que exprimem suas necessidades. Trata-se da abordagem pela procura da formação, embora de modo um pouco diferente. As autoras referem-se às instituições que recebem os interessados na formação e aos arquivos a serem disponibilizados à pesquisa enquanto, neste caso, foram os próprios interessados a manifestar seus interesses e características sem a mediação institucional. No trabalho das autoras portuguesas, entretanto, os sujeitos da pesquisa eram professores, sujeitos que já povoam outros estudos sobre necessidades educativas a ponto de haver toda uma produção sobre modelos de investigação e concepções variadas. Neste estudo não temos tal aporte e, portanto, pode-se considerá-lo um estudo de natureza exploratória tanto pelos profissionais que acorreram ao curso quanto pelo cenário da pesquisa, ainda



inexplorado como *locus* de investigação. Estou aceitando, neste caso, as considerações de Selltiz *et al.* (1965) no primeiro dos objetivos que apontam para um estudo exploratório: adquirir familiaridade com um fenômeno ou obter novos discernimentos sobre o foco até mesmo para formular problemas mais precisos ou desenvolver hipóteses futuras (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 61).

Com tais definições, foram colhidas informações por meio de relatos verbais e pequenos textos escritos de forma livre a partir de estimulação verbal. Os relatos ocorreram em várias circunstâncias ao longo do semestre, inclusive após algumas leituras de base sobre pesquisa educacional.

Após as coletas sobre tipos de atuação profissional, tempo de atuação e os problemas enfrentados que constituem interesses como focos de estudo – uma característica nuclear desse tipo de curso – as informações foram analisadas e agrupadas em conjuntos explicitados em um quadro básico cujas análises são apresentadas na sequência.

2.3. RESULTADOS

A primeira análise realizada permitiu a constituição de oito grupos com atuação profissional similar. Tais grupos estão

caracterizados no Quadro 1 em relação à frequência de incidência e tempo de exercício. As demais informações estão articuladas nas análises gerais com as inquietações manifestas.

Verifica-se, no Quadro 1, a principal incidência de funções, qual seja a gestão da educação básica, com profissionais experientes entre cinco a mais de vinte anos, o que significa pessoal não iniciante, segundo os critérios apresentados por Huberman (1992) em seu texto sobre ciclo de vida profissional de professores.

Na sequência estão “funções administrativas” variadas presentes nas manifestações de quatro dos sujeitos, profissionais experientes com 15 a 20 anos de exercício profissional.

O terceiro grupo é composto por três profissionais que exercem, ao mesmo tempo, gestão na educação básica e docência no ensino superior com tempo de exercício desde 5 até 20 anos. A seguir vêm cinco grupos com atuações variadas, em todos eles há incidência de duas experiências. O que varia nesse grupo, além do tipo de atuação é o tempo de exercício profissional, pois existem sujeitos com 4 a 5 anos de experiência até alguns com mais de 20 anos.

Quadro 1: Caracterização dos alunos quanto às funções e tempo de atuação

Grupo	Atuação profissional	N	Tempo de magistério
1	Funções administrativas	4	15 a 20 anos
2	Assessoria pedagógica	2	mais de 20 anos
3	Ações com alunos da escola pública	2	4 e 5 anos
4	Docência na ed. Básica	2	5 e 15 anos
5	Docência na ed. Básica e no ens. Superior	2	5 e 15 anos
6	Gestão na ed. Básica	8	de 5 a mais de 20 anos
7	Gestão e docência na ed. Básica	2	5 e 10 anos
8	Gestão na ed. Básica e docência no ens. Superior	3	mais de 20 anos

Fonte: informações coletadas pela autora



Esses dados são importantes para pensarmos em algumas possibilidades de hipóteses a serem aventadas ao final levando-se em conta que não há nenhum agrupamento que possa se considerar totalmente iniciante; o que mais se aproxima são dois alunos que desenvolvem algum tipo de ação² com alunos na escola pública durante 4 e 5 anos e alguns que se dedicaram a funções de docência, também com 5 anos de experiência.

Esses alunos estão distribuídos pelas faixas dos 30 aos 50 anos de idade. Suas formações iniciais estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Formação inicial dos alunos

Formação inicial	N
Pedagogia	5 alunos
Letras	2 alunos
Educação Física	2 alunos
Geografia	1 aluno
Diversas graduações	15 alunos

Fonte: Informações coletadas pela autora.

Como se pode observar na Tabela 1, as formações são extremamente variadas e poucas se repetem isoladamente: Pedagogia com incidência de cinco alunas, Letras com incidência de duas alunas, Educação Física com dois alunos e Geografia com uma aluna. As demais formações têm incidências baixas, alguns com combinações variadas e, por isso, nem podem ser chamadas de formações iniciais porque se mesclam, chegando ao extremo de um aluno que possui cinco cursos superiores. Dentre esses temos: Administração (4), Engenharia (1), Processamento de dados (2), Tecnologia em Informática (2), Biologia (1), Filosofia (1), Direito (2), Tecnologia em Processamento de Dados (1), várias licenciaturas (1). Vários dentre esses 15 com baixa incidência têm mais de uma

formação, alguns com 5, como é o caso de um aluno com várias licenciaturas.

3. PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES DESCRITAS PELOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS

Após as várias possibilidades de manifestação dos alunos sobre suas inquietações e necessidades de solução dos problemas enfrentados foi possível fazer uma síntese apresentada a seguir.

O Grupo 1, dedicado a funções administrativas, manifestou ter conhecimento limitado da estrutura, do funcionamento ou da avaliação institucional do local em que atuam, mesmo com tanto tempo de serviço, indicando interesse, portanto, em estudar focos relativos a esse tema.

Já o Grupo 2 apontou dificuldades na condução da formação continuada dos professores sob sua responsabilidade devido ao conhecimento limitado de ações ou projetos implantados nas redes em que atuam e que se encontram sob sua responsabilidade, pois atuam na assessoria pedagógica de escolas.

O Grupo 3 é composto por duas pessoas que conduzem ações desenvolvidas, em sua maioria, com alunos da rede pública e apresentam conhecimento limitado da legislação e/ou dos objetivos dessas ações nas áreas em que atuam precisando, portanto, desenvolver estudos para melhor condução das atividades.

O Grupo 4 é composto por duas pessoas que atuam na docência da educação básica, as quais manifestaram dificuldade diversa. Uma das professoras disse ter conhecimento limitado do segmento em que atua e a outra está com dificuldade, mas tem interesse, para sistematizar um



procedimento que utiliza há mais de quinze anos.

Conhecimento limitado da finalidade de algumas ações centrais desenvolvidas na escola e necessidade de “aperfeiçoar” os materiais didáticos que utilizam são as questões apontadas por dois professores que atuam simultaneamente na educação básica e no ensino superior, embora sejam de áreas distintas. Eles compõem o Grupo 5.

Algumas políticas educacionais, formação em serviço de professores, gestão dos recursos estruturais da escola e gestão das pessoas, no caso a equipe de professores, são as preocupações do maior grupo de alunos, qual seja, o Grupo 6, pois todos eles atuam na área da gestão da escola básica e reclamam acréscimos de conhecimentos, pois os deles são limitados.

O Grupo 7 conta com dois alunos que atuam simultaneamente na gestão e na docência da escola básica. Um deles se resente de conhecimento limitado para elaboração de materiais didáticos e o outro precisa de maior conhecimento sobre algumas políticas educacionais para o desenvolvimento de seus trabalhos.

O Grupo 8 também trabalha com gestão e docência: gestão na escola básica e docência no ensino superior. Apresentaram como necessidades formativas o pouco conhecimento limitado sobre avaliação institucional, conhecimentos para a formação em serviço da equipe de professores sob sua responsabilidade e necessidade de conhecimento relativo ao destino dos alunos do curso de Pedagogia.

Essas manifestações feitas nesse período inicial do curso serão orientadoras da continuidade no segundo semestre do

curso para dar suporte à elaboração final do projeto a ser desenvolvido. Nesse momento passarão a ter seus orientadores definitivos para que, com essa base inicial, possam caminhar mais rápido e com maior segurança.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um estudo caracterizado como exploratório não exige considerações finais de encerramento. Sua natureza é a de explorar, como o próprio nome está esclarecendo. Nesse caso, considerou-se que poderia ser uma forma de adquirir maior familiaridade com o tema básico num curso novo que focaliza o ensino e a gestão na relação com a inovação, ou seja, no combate aos problemas enfrentados pelas escolas. Desse modo, percebeu-se o potencial das ações para tal finalidade, qual seja, a de descobrir ideias e discernimentos para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa. Como se verificou na síntese apresentada, o teor das manifestações esteve o tempo todo voltado para o aspecto pedagógico seja para o desenvolvimento profissional deles próprios seja para que possam desempenhar suas funções voltadas para o desenvolvimento profissional de profissionais aos quais eles precisam ajudar no desempenho de suas funções de ensino e gestão.

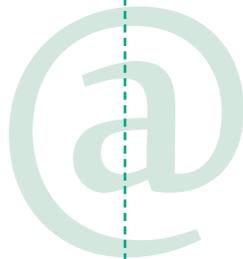
Assim, os que procuram os cursos constituem parte fundamental no conjunto, pois o princípio de que as questões deles compõem o núcleo acadêmico profissional do curso é representativo das reais dificuldades enfrentadas pela educação brasileira mediante as quais se buscam fundamentos para a reflexão e proposição de soluções e de auxílios. Com tais ações de formação e envolvimento, se apropriam do processo de produção de seu próprio trabalho



desenvolvendo tecnologia por seu próprio esforço no enfrentamento de suas tarefas.

Além disso, a análise das necessidades formativas submetidas à reflexão pode permitir a constituição de um inventário de problemas, de dificuldades e suas soluções a partir de dentro das instituições, na esteira das expectativas presentes na portaria anteriormente citada permitindo identificar que há concordância com os objetivos da mesma. A partir da continuidade das ações previstas para o curso de mestrado profissional em educação, e com base nessa primeira coleta de informações, várias

hipóteses e estudos podem ser desencadeados como os que investiguem razões pelas quais gestores educacionais ou assessores pedagógicos – que têm como uma de suas principais atribuições a formação em serviço dos profissionais sob sua responsabilidade – manifestam limitações para tal apesar de longa experiência ou porque a maioria dos alunos afirmam ter conhecimento limitado das políticas educacionais ou ações centrais em seu cotidiano.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Trata-se do texto de Howey, K. Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, vol. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.
- 2 Um aluno desenvolve ações relacionadas a atividades esportivas e outro aluno atua como orientador educacional na mediação entre escola e instituições que abrigam alunos infratores.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/1996 que Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Portaria nº 17 que Regulamenta a Criação de Cursos de Mestrado Profissionalizantes. Brasília, 2009.

GARCIA, C. M. Formação de professores - para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. Revista Brasileira de Educação, vol.13, no.37, p.57-70, abr 2008. ISSN 1413-2478.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31- 62.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, p. 11-34, 2000. ISSN 0104-1037

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, São Paulo, n. 36, p. 13-20, 1995.

PARO, V.H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. Educação & Sociedade, Campinas, vol.30, no.107, p. 453-467, mai/ago 2009

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993.

SELLTIZ, C. et al. Métodos de pesquisa das relações sociais. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 53-69, 2007.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE TRABALHO: DO PRESCRITO AO EXECUTADO

CONTINUOUS FORMATION OF TEACHERS IN THE WORK CONTEXT: FROM PRESCRIPTION TO EXECUTION

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA¹
laurinda@pucsp.br

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO²
veraplacco@pucsp.br

RESUMO

Esta comunicação refere-se a um recorte de pesquisa realizada em 2010-2011 sobre o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores. Objetiva analisar a formação de professores em contextos de trabalho, confrontando o que é prescrito na legislação e na literatura pedagógica sobre o coordenador com o que é efetivamente executado nas escolas, conforme depoimento de coordenadores, diretores e professores de escolas estaduais e municipais das cinco regiões brasileiras. Questionários, entrevistas e análise documental foram as técnicas empregadas. Os resultados indicam que, embora a legislação e a literatura defendam que a formação continuada dos professores no contexto de trabalho é atribuição dos coordenadores pedagógicos – atribuição prescrita, esta não é considerada prioritária na maioria das escolas, não sendo concretizada em decorrência de inúmeras interferências.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico • Formação continuada • Formação em contextos de trabalho

ABSTRACT

This communication refers to a cut in a research carried out in 2010-2011 about the role of the pedagogic coordinator in the continuous formation of teachers. It aims to analyze teacher formation in work contexts, confronting what is prescribed in the legislation and pedagogic literature on the coordinator with what is effectively executed in the schools, in accordance with testimonies of coordinators, principals and teachers of both state and municipal schools from the 5 Brazilian regions. By the technical stand point questionnaires, interviews and documental analysis were used. Results show that although both legislation and literature state that the continuous formation of teachers in the work context should an attribution of the pedagogic coordinators – prescribed attribution which is not considered as a priority in the majority of the schools, thus not put in place due to several interferences.

Key words: Pedagogic coordinator • Continuous formation • Formation in work contexts

1 Docente - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2 Docente - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Agência Financiadora: Fundação Victor Civita. Grupo de pesquisa: Processos psicossociais de formação de educadores.



INTRODUÇÃO

Há um consenso, não só na literatura brasileira, como também na internacional, sobre a importância da formação de qualidade para o professor, tanto inicial como continuada. Igual importância é dada à coordenação pedagógica para a formação de professores, mesmo quando não é desenvolvida por um profissional em cada escola. Exemplificando, os sistemas educacionais da França, Canadá, Moçambique e Chile (Placco, Almeida, Souza, 2011) registram, em seu quadro de pessoal, um profissional para articular a formação na escola e, em alguns casos, responsabilizar-se por ela. Da conferência realizada em 2007, em Lisboa, proposta pelo Conselho da União Europeia, decorre uma recomendação explícita para a formação de professores: “manter e melhorar a qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira” (Canário, 2008), o que pressupõe um profissional para planejar e/ou articular essa formação.

No Brasil, a literatura pedagógica (que será focalizada em tópico posterior), aponta o coordenador pedagógico, ator que atua na escola, como responsável pela formação continuada de professores.

A maioria dos estados brasileiros, a partir da lei 5692/71, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, passou a definir funções relacionadas com a função supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar. Na última década, a coordenação pedagógica está presente na maioria das escolas brasileiras, oficiais e particulares, com diferentes atribuições para o ator que a desempenha, porém sobressaindo a de formação de professores no contexto de trabalho. No entanto, em que pese o fato de a literatura brasileira

defender a coordenação pedagógica nas escolas como locus privilegiado para formação continuada de professores, e a prescrição dessa atribuição para o coordenador pedagógico constar na legislação da maioria dos estados, uma questão se coloca: o prescrito é executado nas escolas?

É o que nos propomos a discutir nesta comunicação, fundamentados em dados da pesquisa realizada em 2010-2011, encomendada pela Fundação Victor Civita³ à Fundação Carlos Chagas.

ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa investigou a coordenação pedagógica nas cinco regiões do país, nos seguintes estados e cidades: São Paulo, São Paulo; Paraná, Curitiba; Acre, Rio Branco; Goiás, Goiânia; Rio Grande do Norte, Natal. Em cada uma das cidades, foram selecionadas duas escolas estaduais e duas escolas municipais, e um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola, perfazendo um total de dezesseis informantes por região e oitenta informantes, abrangendo as cinco regiões. Como instrumentos para produção das informações, optou-se por questionários e entrevistas. Paralelamente ao trabalho de aplicação desses instrumentos, foi feito um levantamento da legislação presente nas cidades pesquisadas.

Questionários e entrevistas possibilitaram a caracterização dos coordenadores pedagógicos quanto a alguns aspectos do seu perfil:

- mulheres: 85%
- idade média: 42 anos
- formação: 60% em Pedagogia (como primeira formação)



- tempo na função: 6,2 anos
- um ano na função na escola atual: 50%

As entrevistas e questionários possibilitaram outras informações. Segundo os coordenadores, para o desenvolvimento de suas atividades, a idade é irrelevante; já a experiência é considerada muito importante, desde que haja reflexão sobre ela; a experiência na docência é importante, entretanto não suficiente; a formação continuada é necessária, porém com determinadas características.

- Quanto ao modo de ingresso na função:
- por concurso: 40% (oito citações)
- a convite do diretor: 30% (seis citações)
- por transferência de outra escola: 10% (duas citações)
- pela via da eleição pelos pares: 10% (duas citações)
- escolhido pelo Conselho de Escola: 5% (uma citação)
- escolhido pela Diretoria de Ensino: 5% (uma citação)

O PRESCRITO

a) Nas teses e dissertações

A consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência e Tecnologia e ao Banco de Teses e Dissertações CAPES-MEC revelou que teses e dissertações sobre coordenação pedagógica, no período de 1981 a 2010, foram defendidas em 35 universidades, e que o maior crescimento se deu a partir de 2003. Esse incremento significativo nos

anos recentes revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas e, em consequência, a necessidade de adensar o conhecimento sobre suas atribuições e práticas.

b) Na literatura pedagógica

Uma coletânea especialmente dedicada ao coordenador pedagógico apresenta seu 1º volume em 1998 (Edições Loyola), e hoje está com seu 10º volume no prelo. Nos textos nela apresentados são discutidas inúmeras questões referentes ao coordenador pedagógico, quanto ao papel, à identidade, aos saberes, às habilidades de relacionamento interpessoal, às relações de poder dentro da escola, às dificuldades de construir um trabalho coletivo que seja refletido no projeto da escola, à formação centrada na escola, entre outros.

Procuramos sintetizar os fundamentos que estão subjacentes em tais discussões, pelas falas de alguns autores da coletânea.

Almeida (2000) registra experiências bem sucedidas assumidas por coordenadores pedagógicos para elaborar projetos para a melhoria do ensino noturno em escolas estaduais paulistas, tendo alavancado seu trabalho nas especificidades de cada escola e afirma:

a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes." (ALMEIDA: 2000, p. 86)

Nessa mesma linha, Placco e Souza (2008, p.28) afirmam:



...é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores.

Bruno (1998), ao tratar dos desencontros de expectativas dos diferentes envolvidos na construção do trabalho coletivo das escolas, ao questionar qual seria o papel do coordenador, afirma:

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence [...], outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. (BRUNO: 1998, p.15)

O que é recorrente nos textos da coletânea (que tem apresentado sucessivas reedições) é a defesa de que a função principal do CP é a formação continuada dos professores, seja na própria escola, em horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas.

Os textos sugerem que as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola;

desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens.

c) Na legislação

A consulta aos documentos legais, parte integrante da pesquisa já referida, evidencia que todas as regiões do Brasil instituem a figura do coordenador pedagógico, em se tratando das redes municipal e estadual, embora com denominações diversas: pedagogo, supervisor, professor coordenador, coordenador pedagógico, em algumas redes como cargo, em outras como função.

Por que a opção por focalizar a legislação: porque entendemos (na pesquisa e nesta comunicação) que o coordenador pedagógico, como sujeito histórico, é determinado por diferentes configurações da função que exerce, e estas decorrem:

- da estrutura oficial: do que chega ao coordenador, do instituído legal, e como isso é absorvido por ele;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação;
- do sentido que o coordenador confere, tanto ao instituído legal como à organização da escola; entra aí sua subjetividade.

Na última década, em todos os estados pesquisados, a coordenação pedagógica foi instituída para a escola como um todo, e não para projetos especiais, como se fazia anteriormente em algumas redes. O que



significa que é possível ter um coordenador para uma escola pequena, ou para uma de grande porte, o que, neste caso, o sobrecarrega. Com poucas exceções, é isto que revela a pesquisa. Mesmo porque, como profissional da escola, no âmbito da rede estadual e municipal, as atribuições dadas a esses profissionais são muitas, envolvendo desde a liderança do PPP (projeto político pedagógico), a funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Assim, uma análise da legislação das cinco regiões do país revela que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização do material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional, atendimento a pais etc.), além da formação continuada dos professores.

A análise das atribuições do CP pela legislação leva a concluir que há atribuições explicitamente formativas (que se referem ao papel do CP como formador de professores) e outras potencialmente formativas (referem-se a atribuições que tangenciam o papel formativo do CP, pois dependem do significado que o CP dê a elas), que são a maioria e, finalmente, atribuições que não se referem ao papel formativo do CP. No entanto, mesmo estas últimas, dependendo do sentido que se lhes atribua, apresentar-se-ão como formativas.

Exemplificando, a partir de atribuições prescritas na legislação sobre o coordenador pedagógico nas redes estadual e municipal de São Paulo: - “assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional” e “conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores” - são atribuições nas quais a ação formativa está em evidência.

As atribuições: – “assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador” e – “organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem” - são atribuições potencialmente formativas, pois: 1) a ideia de um trabalho produtivo e integrador sugere uma ação formativa por parte do CP; 2) para que se proceda à organização e seleção de materiais adequados, faz-se necessária a utilização de critérios que se estabeleçam no processo de formação.

As atribuições: – “participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos financeiros, materiais e humanos da unidade escolar” e “organizar e sistematizar a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico junto aos responsáveis dos alunos” - são atribuições que não evidenciam o papel formativo do CP.

O EXECUTADO NAS ESCOLAS

- Na visão dos coordenadores pedagógicos

Um ponto que é recorrente na fala dos



CPs refere-se à multiplicidade de atribuições que lhes são imputadas – atribuições que, na maioria das vezes, são assumidas por eles. Assim é que os CPs de todas as regiões identificam como atribuições suas na escola (mudando apenas de ordem de priorização nas regiões e redes de ensino): atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Em algumas regiões, ainda, aparecem: organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos, gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas com destaque para o atendimento às questões disciplinares, que são trazidas pelos professores.

Apenas na Região Sudeste aparece explicitamente, na fala dos coordenadores, a atribuição de formação de professores como sua responsabilidade (e também a realização de visitas às salas de aula). Ainda assim, essa formação é percebida apenas ocorrendo nos horários de trabalho coletivo. Esses coordenadores são os únicos que colocam a função formativa como prioridade.

Embora todos afirmem que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores. Essa atribuição, que é potencialmente formativa, fica

esmaecida diante de outras atribuições.

Em síntese, a multiplicidade de fazeres é o eixo condutor da fala dos CPs.

A fala de uma CP retrata bem a multiplicidade de tarefas do seu dia a dia, e a justificativa para fazê-las:

Quando você cai na escola – e você cai em um setor pedagógico de uma escola grande como essa – você vê uma realidade muito difícil com uma comunidade muito difícil, com muita violência e essas crianças fazem parte dessa sociedade e dessa comunidade tão violenta. Quando isso acontece, você já começa a se deparar com outras coisas para resolver [...]. (CP da cidade de Curitiba, PR).

Concretamente, “outras coisas” se referem ao atendimento às ocorrências que acontecem na escola, na tentativa de proteger alunos e professores, organização de eventos para angariar fundos para suprir necessidades de recursos, atendimentos às demandas do diretor, deixando de lado as atividades formativas, a articulação do trabalho pedagógico dos professores em torno do projeto político-pedagógico da escola e atividades transformadoras e inovadoras, que provoquem a ampliação da aprendizagem dos alunos.

- Na visão de diretores e professores

Os diretores entendem que os coordenadores pedagógicos devem participar de tudo o que acontece na escola, pois consideram sua função como de gestão. Esperam que os coordenadores assumam, como responsabilidades, atribuições ligadas ao aluno, ao professor e à comunidade escolar. Em síntese, ratificam as atribuições declaradas pelos coordenadores, mencionando, com destaque, as atribuições que dão suporte a eles, diretores.

Com exceção da Região Sudeste, os



diretores não se referem explicitamente à função formativa dos CPs e reconhecem o volume de atividades que fica sob a responsabilidade do CP para justificar a inviabilização do processo formativo na escola.

...o coordenador tem que fazer N atividades. Como é que ele faz uma formação, se ele tem que sentar com o professor e, ao mesmo tempo, tem que estar atendendo o aluno, o professor, ao chamado de um pai que vem aqui, e assim vai...? Então, fica difícil estar fazendo esse trabalho. (Diretor da cidade de Natal, RN).

Analisando considerações como essa, percebe-se que os diretores aceitam que as atividades exercidas pelo CP devem atender às necessidades diversas que surgem na escola e que são priorizadas pela equipe escolar, em detrimento das atribuições que, de fato, são de sua responsabilidade, como é o caso da atuação formativa. Fica a impressão de que há uma inversão de prioridades nas funções exercidas por este profissional, pois seria mais adequado lamentar que não seja possível atender a tantas outras demandas existentes na escola, quando o CP precisa cuidar da formação dos professores.

Os professores, em sua maioria, nas diferentes regiões, compactuam com os diretores, considerando que os coordenadores exercem função de direção, porque suas atividades têm afinidades com as da direção. Enumeram, também, como principais atividades do CP: atendimento aos pais, aos alunos, orientação a alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhamento a médicos. Alguns se referem a atividades ligadas às questões pedagógicas e de planejamento; outros identificam o trabalho de CP como fiscalização, pois é ele quem verifica se o professor está cumprindo o planejamento e as rotinas da escola. Outros, ainda, identificam o trabalho

como de ordem burocrática.

A TENSÃO ENTRE O PRESCRITO E O EXECUTADO

Os dados coletados nas cinco regiões brasileiras sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos permitem considerar que a maioria deles não tem como prioridade a formação de seus professores. Mas afirmam que esta é uma de suas atribuições e que deveriam dar conta dela. Eis o primeiro ponto de tensão. Gostariam de dar conta das atribuições prescritas na legislação e discutidas na literatura pedagógica, mas a rotina eletrizante da escola não lhes permite.

Acresce ainda que, se a legislação os favorece por dar-lhes um status profissional, estabelece, no entanto, um rol de atribuições difícil de ser cumprido. O CP tenta atendê-las, mas fica com o peso de não dar conta de suas responsabilidades. É impossível atender às demandas do sistema, do diretor, das famílias, dos alunos, da escola como um todo. As questões formativas aparecem na lista de prioridades, mas acabam sendo sugadas por outras emergentes.

O segundo ponto de tensão refere-se ao formato das formações. Informam os coordenadores que, na maioria das regiões do Brasil, quem planeja e organiza a formação de professores são as Secretarias de Educação (do Estado e do Município), isto é, as propostas de formação (muitas vezes com objetivos a atingir, conteúdos e modalidades de avaliação dos resultados) vêm dos órgãos centrais, sem a participação dos coordenadores. Eles passam a ser meramente executores das propostas do Sistema. Em poucos casos, há participação das escolas, no sentido de fazerem levantamento das necessidades de seus



professores quanto à formação e levarem-nas como sugestão para elaboração das propostas.

Como, na maioria dos estados, a formação é planejada pelas instâncias superiores, via de regra as formações se realizam nos momentos de reuniões ou permanências dos professores, ou nos momentos estipulados como horário de permanência coletiva, horário nem sempre condizente com as possibilidades dos professores.

O terceiro ponto de tensão, decorrente dos dois primeiros, refere-se à dificuldade da resolução da equação desejado versus executado.

Retomamos a colocação de Bruno (1998), que apareceu no tópico anterior, porque nos parece apropriada para os três pontos que optamos por discutir aqui:

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador:

uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (...), outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. (BRUNO: 1998, p. 15).

A dificuldade quanto à primeira visão: "CP como representante de objetivos e princípios da rede escolar" já foi

esclarecida, quando se mostrou a multiplicidade de objetivos e princípios – muitas vezes contraditórios – presentes nas propostas legais. A proposição de "Formação de Professores" fica prejudicada pelas demandas também contraditórias dos participantes da própria escola. Como poderia o CP pensar "Tentar fazer valer suas convicções, impondo seu modelo"? Além de ser esta uma tarefa impossível, no quadro que os coordenadores apresentaram, sua validade é questionável. Na realidade, essas convicções e modelos precisam ser discutidos coletivamente, pois representam ideias e valores pessoais e sociais necessários à consecução de uma educação de qualidade. Não é fácil operacionalizar as ideias de Almeida (2000), de que "a formação deve estar centrada na escola" e de que "é no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz", que coadunam com as de Placco e Souza (2008): "é preciso que o projeto de cada escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas". Aceitá-las no discurso é bonito, mas executá-las na escola é tarefa complexa, dadas as determinações do sistema, das demandas que vêm de todos os lados e que interferem nos objetivos propostos. Acresce a isso a constatação que os dados evidenciam: a precária formação que é oferecida para os coordenadores exercerem suas funções.

NOTAS EXPLICATIVAS

3 <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>

4 As quatro primeiras atribuições foram retiradas da resolução SEE nº. 88/2007 e as duas últimas, do edital de concurso realizado na Rede Municipal, publicado no Diário Oficial em julho de 2009.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In: BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L.R. e CHRISTOV, L.H.S (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Loyola, 2000.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo no espaço de formação. *In* autores coletivos. *O coordenador pedagógico e a educação continuada.* São Paulo: Loyola, 1998. p. 13-16.

CANÁRIO, Rui. Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. *in Conferência Desenvolvimento Profissional dos Professores. Para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.* Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008. p. 133-148.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: Intenções, tensões e contradições. *In: Estudos e pesquisas educacionais.* São Paulo: FVC, nº2, nov/2011. p. 227-287.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L.R. (orgs). O coordenador pedagógico e os desafios da educação.* São Paulo: Loyola, 2008.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA DIMENSÃO POLÍTICA: O CASO DE CAMPINAS, SP.

EDUCATION OF JUVENILES AND ADULTS AND ITS POLITICAL DIMENSION: THE CASE OF CAMPINAS, SP.

DÉBORA CRISTINA JEFFREY¹
deborajeffrey@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa documental retrata a qualidade do ensino na educação de jovens e adultos (EJA), a partir da análise da legislação e documentos oficiais produzidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de ensino. A questão da qualidade do ensino na EJA é entendida como um termo polissêmico e amplo e foi apresentada neste estudo por meio de três dimensões: normativa, política e educativa. Evidenciou-se, após o levantamento documental, que a qualidade de ensino na EJA, em particular no município de Campinas, na rede estadual e municipal de ensino, é entendida como um processo que visa garantir o direito à educação, mediante as condições de acesso, permanência e oferta de condições para o funcionamento das unidades escolares e atendimento à população, cumprindo assim os preceitos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96.

Palavras-Chave: Qualidade de ensino • Educação de Jovens e Adultos • Sistema de Ensino.

ABSTRACT

This documental research states the teaching quality in the education of juveniles and adults (EJA) based on the legal analysis and official documents issued by both State and Municipal Education Secretaries. The question of teaching quality in EJA is currently understood as a wide and polysemic term and was demonstrated in this study by three dimensions: normative, politic and educational. One pointed out after documental research that the teaching quality at EJA, mainly in the city of Campinas in the public (government) school system is understood as a process to assure education rights via access conditions, permanency and availability of school units and population service, accomplishing the constitutional commandments and statements of the law that provides basis and guideline for education (law 9394/96).

Key words: Teaching quality • Juvenile and Adults Education • Teaching System.

¹ (UNICAMP) Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) Observatório da Educação/CAPES



INTRODUÇÃO

A qualidade da educação tem apresentado inúmeras definições e interpretações, já que o termo pode ser entendido como polissêmico, pois se relaciona e se configura mediante a relevância política, social, cultural ou econômica que possui em um determinado contexto educacional. Esse processo pode ser entendido através de Brandão (1992), ao compreender que não há um único tipo educação, mas sim várias educações que podem atender diferentes propósitos em cada sociedade, comunidade ou grupo.

Para Fonseca (2009), a qualidade da educação pode ser definida em diferentes perspectivas, com destaque para:

- a. A responsabilidade do Estado na garantia do direito individual, por meio da oferta, acesso e permanência de todos no sistema de ensino;
- b. As políticas governamentais no estabelecimento de iniciativas que visem a regulação do sistema (avaliação externa), financiamento público, inovação tecnológica, formação do quadro administrativo e de docentes;
- c. A dinâmica das instituições educativas no estabelecimento da gestão institucional, autoavaliação e currículo.

Esses diferentes aspectos apontados por Fonseca (2009) podem ser analisados através do caráter conferido à qualidade da educação pelo Estado, Governos e instituições educativas, que Demo (2002) denomina como instrumental (atividades meio) ou político (atividades fins). O caráter instrumental, segundo o autor, se refere às

condições materiais, estruturais e de pessoal oferecidas ao sistema educacional, servindo de base para as reformas educacionais, enquanto o político visa combater a injustiça e as desigualdades por meio de uma perspectiva democrática, que objetiva a garantia da qualidade de vida.

Tanto o caráter instrumental como o caráter político, conferidos à qualidade da educação, além de coexistirem, podem nortear as ações, iniciativas e políticas educacionais estabelecidas pelos governos, o que, para Oliveira e Araújo (2005), poderá favorecer a garantia ao direito à educação por meio do acesso, das condições de atendimento e permanência da população escolar; para Enguita (1995), contribuir no atendimento às demandas do mercado; e para Freire (1987) levar à conscientização e à transformação social dos sujeitos.

Embora cada autor, acima indicado, destaque as diferentes perspectivas e possibilidades de configuração da qualidade da educação, mediante o seu caráter, Gadotti (2009) considera que o termo representa um novo paradigma de educação e, portanto, deverá ser reconstruído, de modo que a:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo (GADOTTI, 2009, p.7).

Gadotti (2009, p. 7), ao analisar o significado do termo, ressalta a dimensão social,



cultural e política que o envolve, entendendo a sua complexidade e polissemia. Porém, enquanto o referido autor problematiza a qualidade da educação como um processo complexo, o ideário internacional a compreende como algo vinculado ao contexto econômico e produtivo, como bem destacou o Relatório Delors (2004, p. 72), ao se referir ao objetivo educacional a ser alcançado, por diversos países, incluindo o Brasil.

Esse objetivo educacional expresso em um Relatório Internacional, que contou com o apoio da UNESCO, foi difundido mundialmente, ao final dos anos de 1990, tendo como base fundamental a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Desloca-se, portanto, o centro das atenções da qualidade da educação dos processos educativos, condições de infraestrutura e recursos humanos, para os resultados educacionais, com destaque para a aprendizagem que deverá, segundo Macedo (2002, p.142), valorizar as competências pessoais e favorecer, de acordo com Delors (2004, p. 90):

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2004, p. 90).

Na análise de Miranda (1997, p. 41), essa proposição leva ao estabelecimento de um novo padrão de conhecimento, que não tem mais a escola como o principal espaço de aprendizagem, pois os conhecimentos, saberes e informações poderão ser acessados, buscados e adquiridos através dos novos recursos tecnológicos. Para isso, a autora (*op. cit.*) considera que os indivíduos deverão aprender a buscar a informação e

utilizá-la, já que o novo padrão de conhecimento será: “[...] menos discursivo, mais operativo, menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global, não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (MIRANDA, 1997, p. 41).

Diante dessa análise, entende-se que a qualidade da educação deixa de ser um aspecto retratado como uma questão local, envolvendo a garantia de direitos e o atendimento das demandas educacionais, e passa a ter dimensões globais. Para Dale (2004, p. 423), esse ideário educativo se caracteriza pela configuração de uma agenda globalmente estruturada resultante das forças econômicas que passam a operar supra e transnacionalmente, para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações.

Certamente, esse processo não é linear e não decorre, de acordo com Ball (2001, p. 112), de uma transposição da agenda educacional global, no qual os Estados-Nação perderiam o controle total sobre suas decisões políticas, mas da convergência de paradigmas que expressa a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordens semelhantes.

DIMENSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EJA: ANOS 2000.

A Educação de Jovens e Adultos na gestão do governo Lula foi e está sendo retratada como uma temática no qual as ações governamentais são identificadas como políticas de diversidade, com o intuito de



promover ora a inclusão social e, em outro momento, focalizar a diversidade existente na sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2009).

Esse processo é evidente, ao se analisar a estrutura do Ministério da Educação que, a partir do ano de 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que aglutinou os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania – responsável pela Educação Escolar Indígena, Diversidade e Inclusão Educacional, Educação no Campo, Educação Ambiental e Ações Educacionais Complementares.

Moehlecke (2009, p. 468), ao analisar as políticas de diversidade na educação no Governo Lula, evidenciou o seguinte aspecto:

A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios (MOEHLECKE, 2009, p. 468).

Além da tentativa de fortalecer o trabalho em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade, Moehlecke (2009) destaca que as políticas do MEC adotadas após a criação da SECAD estiveram associadas com sua proximidade à sociedade civil organizada, através da constituição de comissões de assessoramento ou de parcerias na execução de programas e projetos. A autora considera que esses mecanismos de participação da sociedade civil organizada serviram para atenuar as tensões e pressões que eventualmente recaiam sobre o governo.

Ainda a esse respeito, Moehlecke (2009, p. 483) apontou alguns aspectos problemáticos com relação à atuação da SECAD na tentativa de fomentar a inclusão social e favorecer a valorização da diversidade, com destaque para:

- a. A dificuldade do MEC para alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério e promover o desenvolvimento de programas e projetos articulados;
- b. Valorização de políticas direcionadas aos grupos sociais mais vulneráveis e discriminados como garantia para a efetivação do direito de todos à educação;
- c. A variedade de significados atribuídos ao termo diversidade, que expressou as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais de modos distintos com o intuito de responder às demandas dos movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades;
- d. Dependência das pessoas que estão à frente da gestão dos programas, devido à baixa institucionalidade destes, que não conferiu um aparato normativo de suporte para garantir a permanência das propostas a médio e longo prazo.

Tais aspectos evidenciados por Moehlecke (2009) contribuem para o entendimento das principais características da gestão educacional durante o Governo Lula, entre os anos de 2003 e 2009, que, segundo Oliveira (2009, p. 208), se pautaram na tentativa de resgate de direitos e garantias



estabelecidas na Constituição Federal de 1988; no estabelecimento de uma relação entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional; e a naturalização de políticas que veiculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, por meio do estabelecimento do compromisso de todos com a educação.

Nesse contexto de resgate do direito e da garantia à educação, assegurados na Constituição Federal de 1988 e na LDB n. 9.394/96 e na relação entre os padrões de desempenho educativo e a competitividade educacional descritos por Oliveira (2009, p. 208), é que a EJA se configurou no Brasil, tendo como principal grupo a ser atendido o jovem.

Observa-se que todos os programas do Governo Federal apresentados caracterizam-se por iniciativas que fomentam políticas compensatórias e focalizadoras, embora destaquem a questão da diversidade, ora em uma perspectiva de inclusão social, ora em uma perspectiva de garantia do direito à educação.

Além disso, é importante destacar que em nenhum dos programas há uma integração entre as ações do MEC direcionadas à educação básica e os demais ministérios que oferecem suporte aos programas implementados destinados à população de jovens e adultos.

Por sua vez, a categorização dos jovens em grupos etários específicos – adolescentes, jovens e adultos jovens – a fim de atender as especificações internacionais, acaba por excluir os adultos e idosos, que não correspondem à faixa etária beneficiária dos programas apresentados, constituindo uma problemática na oferta da garantia do direito à educação de todos,

independentemente do grupo etário, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a LDB n. 9.394/96.

No entanto, embora os programas priorizem os jovens, Di Pierro (2008, p. 370) salienta que há uma tendência nas políticas de educação de pessoas jovens e adultas, em âmbito latino-americano, que é a proposta de uma articulação intersetorial de dois tipos:

- a. Enfatiza a promoção social, compreendendo programas destinados a populações em situação de pobreza e risco social, no qual a adesão dos beneficiários aos programas de alfabetização, elevação de escolaridade ou capacitação para o trabalho são contrapartidas de transferência de renda mínima;
- b. Procura satisfazer as múltiplas aprendizagens dos jovens e adultos através da formação geral, a capacitação geral para o trabalho, valores e habilidades relevantes, saúde, relações de gênero, interculturalidade, acesso às novas tecnologias, entre outros.

Essa tendência intersetorial existente na América Latina, conforme apontou Di Pierro (2008, p. 370), que enfatiza a promoção social por meio da geração de renda ou destaca a satisfação das múltiplas aprendizagens dos jovens e adultos, parece se manifestar nos programas adotados pelo Governo Federal, especialmente após o ano de 2003, período em que o ideário da educação e a aprendizagem ao longo da vida se legitimam e contribuem para justificar as ações propostas.

Essa tendência predominante no atendimento de jovens e adultos, entre a faixa etária de 15 a 29 anos, representa um



processo denominado por Ball (2001, p. 112) como de convergência de paradigmas, que resulta na invocação de políticas com base em princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes.

Entende-se, assim, que os programas adotados pelo Governo Federal, desde o ano de 2003, pelo MEC e demais ministérios, com relação à EJA, refletem uma tendência latino-americana que, segundo Di Pierro (2005, p. 1119), expressa um novo paradigma para a área ao sugerir:

[...] que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

Nota-se, que o ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida envolve um processo de desenvolvimento social, de direito à cidadania dos sujeitos da EJA, como destacou a autora, porém visam a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, daí, a preocupação com a formação do jovem, que seria o sujeito preparado para dar vida a esse projeto, por meio de sua empregabilidade e capacidade empreendedora.

No Brasil, os programas destinados ao jovem fundamentam-se nesse ideário, mas vêm se concretizando, por meio de parcerias com a sociedade civil organizada e de um processo de descentralização das ações envolvendo os governos locais (estados e municípios). Cabe à União idealizar e atribuir as ações entre os demais entes federados, procurando incentivar a

participação local e induzindo às políticas de EJA.

Apesar do crescente número de programas destinados aos jovens e vinculados à EJA, duas problemáticas se fortalecem a cada dia, sem que sejam solucionadas: a ausência de regulação dos programas implementados, tendo-se em vista a verificação do êxito ou fracasso das medidas e a garantia do direito à oferta da modalidade EJA na rede regular de ensino, já que, sem uma articulação entre as ações e os processos de escolarização oferecidos pelo Poder Público, tal direito corre o risco de não ser cumprido.

DIMENSÃO EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DE CAMPINAS, SP.

O sistema educacional de Campinas, SP, é constituído por três redes de ensino: estadual (Secretaria Estadual de Campinas), municipal (Secretaria Municipal de Campinas) e privada (Secretaria Estadual de Educação). Referente à Educação de Jovens e Adultos, de acordo com dados do Censo Escola (2012), o sistema educacional do município possuía matriculados na modalidade EJA presencial, referente ao ano de 2012: 9.343 alunos na modalidade em Campinas, SP, sendo que a rede estadual possuía 3.329 matrículas, representando 35,7%, enquanto a municipal 5.916 matrículas, dispo de 63,3% destas (46%), a privada detinha 98 matrículas, com 1% do total e a rede federal com nenhuma matrícula.

Nesse sentido, a compreensão e análise da qualidade da educação de jovens e adultos, no município de Campinas, SP, resultará na delimitação das redes estadual e



municipal que apresentam maior representatividade. Por isso, optou-se pela análise documental da legislação, a fim de nortear o entendimento sobre esse aspecto.

Assim, no que se refere à legislação que embasa a rede estadual de ensino e a qualidade da educação de jovens e adultos, o Quadro 1 indica as orientações normativas que a orientam, nesse sentido.

Os atos normativos destacados no Quadro 1, se referem à qualidade da EJA através da garantia do acesso, permanência e condições materiais de apoio aos alunos matriculados. Como se vê, a questão central é garantir e proporcionar o cumprimento da oferta e do direito à educação àqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou de continuidade de estudos, na idade própria, cumprindo, desse modo, os preceitos normativos presentes na Constituição Federal de 1988 e LDB n. 9.394/96.

Com relação à rede municipal de Campinas, SP, a qualidade de ensino é entendida assim, como a rede estadual, a garantia

do acesso, permanência e oferta de condições materiais, físicas e estruturais, que deverão ser destinadas aos alunos matriculados. Porém, desde o ano de 2007, é enfatizado, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME-Campinas), que a qualidade de ensino deve ser:

[...] entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às suas reais condições, com o objetivo de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. (...) A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Deve incluir os processos que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa (SME, 2007, p. 76).

Em síntese, a SME-Campinas (2007; 2010) compreende que a qualidade do ensino na rede municipal, incluindo a EJA, deverá contemplar:

O estudo, sugestão e deliberação juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, medidas que visam à expansão qualitativa do Ensino Municipal;

- A universalização do ensino,

Quadro 1: Legislação e indicativo de qualidade na EJA – Rede Estadual de São Paulo.

Ano	Documento	Dispõe	Qualidade na EJA
2009	Deliberação CEE N.º 82/2009	<i>Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo</i>	Art. 37 - a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
2010	Resolução SE 3, de 13-1-2010	<i>Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais</i>	Artigo 1º - Os Cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, de frequência obrigatória às aulas (presenciais) ou de presença flexível e atendimento individualizado, implementados pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, passarão a adotar, em caráter obrigatório, a partir de 2010, materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados por esta Pasta, consolidados como Propostas Curriculares dos cursos regulares de Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo, para os alunos ingressantes e em continuidade;

Fonte: SEE-SP (WWW.educacao.sp.gov.br).



garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

- A viabilização de projetos e programas especiais para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. O Sistema Municipal de Ensino, assegurada sua autonomia, organizará em regime de colaboração junto ao Sistema Estadual de Ensino o atendimento adequado à demanda;
- A criação das bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho, estabelecimento do piso de vencimento.

É possível considerar que a rede

municipal de Campinas tem uma concepção mais abrangente sobre a qualidade de ensino, em todos os níveis de ensino atendidos, incluindo a modalidade EJA, com ênfase na estrutura, funcionamento, organização, oferta de condições e investimento no quadro docente, o que indica, pelo menos nos documentos normativos, o comprometimento com a qualidade de ensino.

No entanto, embora os atos e documentos normativos indiquem o comprometimento com a qualidade de ensino, nota-se que esse ainda é um processo desafiador tanto para a Secretaria Estadual de Educação quanto para a Secretaria Municipal de Campinas, pois como este é um termo polissêmico e amplo, certamente os Governos têm optado por priorizar a educação básica regular, que contempla os níveis obrigatórios de ensino. Desse modo, apesar dos avanços, a EJA ainda não tem tido um indicador de qualidade que contemple as diversidades de experiências e vivências dos alunos e profissionais envolvidos nesse processo.



REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.

BRANDÃO, C. R. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm <Acesso em 08/03/2012>.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm <Acesso em 08/03/2012>.

_____. Censo Escolar 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. <Acesso em 23/07/2012>.

CAMPINAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Avaliação Institucional Participativa (Relatório), 2007.

_____. Educação de Jovens e adultos: Ensino Fundamental Integrado ao Ensino Profissionalizante, 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago 2004.

DELORS, J et al. Educação: um tesouro a construir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9 ed. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 2004.

DEMO, P. Avaliação Qualitativa. 7 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *In: Educação e Sociedade*, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago 2008

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In: Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, P. 1115-1139, Especial – out 2005.

ENGUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In: GENTILI, P; SILVA, T.T. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, vol.29, n.78, p.153-177, ago 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MACEDO, L. Sobre a ideia de competência. *In: PERRENOUD, P. et al. As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.137-155.

MIRANDA, M. G. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p.37-48, mai 1997.



MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago 2009.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, 197-209, mai./ago. 2009.

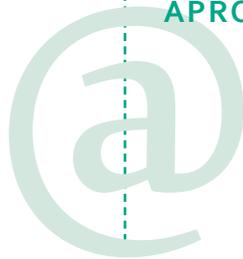
OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.

SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE n.º 82/2009. Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> <Acesso em 02/ 2012>.

_____. Resolução SE 3, de 13-1-2010 . Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> <Acesso em 02/ 2012>.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014





ORGANIZAÇÃO E VOLUME DE TRABALHO DE DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: EVIDÊNCIAS A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2013

ORGANIZATION AND WORK LOAD OF TEACHERS IN THE FINAL YEARS OF THE BASIC SCHOOL IN BRAZIL: EVIDENCES PROVIDED BY THE BASIC EDUCATION CENSUS OF 2013

GABRIELA MORICONI¹
gmoriconi@fcc.org.br

NELSON GIMENES²
ngimenes@fcc.org.br

LISANDRA MARISA PRÍNCIPE³
lisandramprincipe@gmail.com

RESUMO

O texto investiga a organização e volume do trabalho dos docentes que lecionam nos anos finais do ensino fundamental em todo o Brasil, por meio da análise dos microdados do *Censo Escolar* de 2013. Constatou-se que há uma diversificação na organização do trabalho e diferenças significativas entre o número de turmas e de alunos para cada docente. Professores com atuação exclusiva no EFII tendem a ter uma situação melhor de trabalho no que diz respeito ao número de turmas e total de matrículas quando comparada com a dos professores que também lecionam em outro nível de ensino, sobretudo dentre aqueles que estão no EFII e EM. Foram identificadas melhores condições de trabalho entre os professores que lecionam exclusivamente em uma rede de ensino e em uma unidade escolar. Por outro lado, as situações de trabalho menos desejadas em termos de número de turmas e de alunos são daqueles que atuam no EFII e EM e em mais de uma escola.

Palavras-chave: Volume de trabalho do professor • Anos finais do Ensino Fundamental • Censo Escolar

ABSTRACT

The text investigates the organization and work load of teachers who work in the final years of the basic education in Brazil via the microdata analysis provided by the School Census 2013. One founded that there is a diversification in the work organization and significant differences between the number of school classes and students to each teacher. Teacher who work exclusively at the second grade of the basic education (*EFII*) tend to have a better work condition as far as the number of school classes and total enrollment of students number are concerned compared to teacher who also teach in other levels of education, mainly among the ones who are located at the second grade of the basic edu-

1 Fundação Carlos Chagas.
2 Fundação Carlos Chagas.
3 Fundação Carlos Chagas.



cation (*EFII*) and high school (*EM*). One identified better work conditions among teachers who work exclusively in one single school chain and in one single school unit. On the other hand the less desired work conditions as far as the number of school classes and students are concerned were of the ones who work in both *EFII* e *EM* and in more than one school.

Keywords: Teacher workload • Final years of the basic education • School Census

INTRODUÇÃO

Na literatura sobre o trabalho docente no Brasil, a quantidade de turmas e alunos com os quais o professor trabalha é recorrentemente apresentada como parte integrante de suas condições de trabalho. Dado que os números levantados nas pesquisas são consideravelmente altos, o volume de trabalho docente gerado a partir deles é apresentado como uma evidência da precarização do trabalho, sendo comumente estudado em termos dos seus efeitos sobre a saúde dos professores.

Embora os estudos encontrados sejam relevantes no sentido de levantar e explorar a questão da organização e do volume de trabalho docente, as tendências metodológicas das pesquisas focaram, quase que exclusivamente, em situações muito específicas, com predomínio de pequenas amostras de sujeitos, em contextos muito particulares.

Diante disso, o presente trabalho visa apresentar a quantidade de turmas e de alunos de docentes que lecionam nos anos finais do ensino fundamental em todo o Brasil, analisando as diferenças entre as condições enfrentadas por professores dadas as diferentes características da organização do seu trabalho. Trata-se de números que impactam diretamente no volume de trabalho desses docentes, um fator relevante tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho que o professor poderá desenvolver, quanto na sua satisfação profissional e qualidade de vida.

O texto baseia-se na análise dos dados do Censo da Educação Básica de 2013. A escolha pela análise da quantidade de alunos e turmas dos professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental deve-se ao fato de que é justamente nessa etapa de ensino que os alunos passam a ter aulas com professores especialistas em disciplinas específicas e, por consequência, os professores passam a ter maiores números de turmas e de alunos. A análise da quantidade de alunos e turmas dos professores que lecionam no ensino médio também segue essa lógica e faz parte de etapas posteriores a esta pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

A única publicação com dados em nível nacional encontrada sobre as condições de organização do trabalho docente no Brasil foi o “Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base no Censo Escolar da educação básica, 2007”, publicado pelo INEP em 2009. Nela são encontrados, entre outros, dados sobre a quantidade de turmas nas quais os professores lecionavam. No entanto, o estudo trouxe apenas uma breve visão das possibilidades de exploração do tema que a atual estrutura dos dados do Censo Escolar da Educação Básica oferece.

Na literatura sobre as condições de organização do trabalho docente no Brasil, predominou a discussão de um trabalho docente precarizado, especialmente, sob a ótica da intensificação das demandas profissionais promovidas em alguns casos



pelos reformas educacionais ou transformações sociais. O volume de trabalho dos professores não foi o centro das investigações, mas emergiu nos resultados das pesquisas sobre as condições de trabalho.

No exame dos estudos realizados por pesquisadores da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado), que são representativos de uma ou mais redes de ensino, a precariedade das condições de trabalho, destacada pelas jornadas de trabalho duplas ou triplas, carga horária de trabalho e elevado número de alunos nas turmas, foi registrada em artigos da autoria de Miranda (2006), Dias-da-Silva e Fernandes (2006), Santos (2006) e Monfredini (2006).

Uma das abordagens mais frequentes nos estudos sobre o tema se encontra na área da saúde com investigações relacionadas à síndrome de *burnout*, estresse ocupacional, ergonomia, além de análises de caráter psicológico e suas relações com as condições de trabalho dos professores.

Lopes e Pontes (2009), trabalhando com 40 professores do ensino fundamental e médio da rede particular e rede estadual da cidade de Maceió, Alagoas, verificaram uma associação positiva entre número de turmas e carga horária em relação à dimensão emocional. Quanto maior o número de turmas e, conseqüentemente, maior a carga horária de trabalho do professor, haveria maior tendência da elevação do desgaste emocional.

Neves (2008), em uma pesquisa com 601 professores de escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental e médio da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, observou que quanto mais variado o trabalho docente em termos do número de turmas, turnos e escolas, maior

o volume de trabalho e mais esforço intelectual. Nesses casos, o desgaste emocional seria muito maior, o que justificaria a sobrecarga mental e conseqüentemente a exaustão e perda do sentido do trabalho.

Rodrigues (2009) analisou os fatores relacionados ao contexto pedagógico que implicam no trabalho e na saúde de 357 professores do ensino fundamental e médio da rede estadual de Curitiba, Santa Catarina, que se afastaram do trabalho por problemas de saúde. A autora concluiu que a tendência para o adoecimento poderia ser explicada devido à carga excessiva de trabalho e diversidade de turmas, fatores que intensificavam o trabalho do professor.

Na mesma linha de Rodrigues, Maia (2010) analisou as condições de trabalho de 29 professores do Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de Sorocaba, a partir dos motivos revelados em 62 licenças médicas referentes a transtornos mentais e de comportamento. As conclusões do estudo apontaram para uma concentração de afastamentos dos professores que atuavam no Ensino Fundamental II, pois lecionavam para um número maior de turmas, tinham um número maior de alunos e, conseqüentemente, possuíam uma carga de trabalho muito maior.

A organização do trabalho docente e seus efeitos sobre o volume de trabalho de professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental aparecem especialmente em alguns trabalhos que analisaram reformas educacionais no Brasil. Por exemplo, a reforma educacional paulista, empreendida entre os anos de 1995 e 2000.

Moreira (2007) explica que, como parte da reforma paulista, uma das alterações



ocorreu na carga horária, pois a redução do número de aulas das disciplinas por série implicou que os docentes tivessem que trabalhar com um número maior de turmas, como ilustrou o autor:

“(…) As disciplinas de Biologia e Geografia no ensino médio, por exemplo, passaram a contar com duas aulas semanais. Por isso alguns docentes passaram a trabalhar com 16 turmas de alunos ao invés de 8 ou 9 como ocorria antes da reforma” (MOREIRA: 2007, p. 95).

Outra modificação que afetou o trabalho docente se refere ao número mínimo de alunos por turma, pois houve um acréscimo de 5 alunos em média para cada nível de ensino.

Mendes (2009) aplicou questionários a 31 professores do ensino fundamental II que atuavam em duas escolas localizadas no interior de São Paulo e identificou que os professores que atuavam em disciplinas com menor número de aulas semanais, para comporem suas cargas-horárias, trabalhavam com 15 turmas ou mais, chegando a atender um número de 600 alunos durante o ano.

Por meio do trabalho de Faria (2010), pode-se pressupor que haja uma grande diversidade de situações a que os professores paulistas podem ser submetidos em termos do volume de trabalho. Ao analisar a organização do trabalho de professores do ensino médio e fundamental II da rede pública do estado de São Paulo, os resultados apontaram que o número de turmas por professor variava de uma a quarenta. Um grupo de 18,9% lecionava para 1 a 5 turmas; 25,3% de 6 a 10 turmas; 23,2% de 11 a 15 turmas; 14,7% de 16 a 20 turmas e 5,3% de 21 a 40 turmas. A relação de alunos por professor, por sua vez, apresentou

média de 404,7 alunos, com o mínimo de 16 e o máximo de 1210 alunos por professor.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

No intuito de contribuir na discussão sobre as condições de trabalho dos professores, sobretudo a partir de informações censitárias, este estudo trata dos professores que lecionam no Ensino Fundamental II nas escolas de todo o território nacional. A partir dos microdados de professores disponíveis no Censo Escolar 2013 foi construída uma base de dados considerando os aspectos a seguir.

No que tange à função exercida na escola, foi considerado apenas o registro denominado “docente”, excluindo-se os outros possíveis (“Auxiliar de educação infantil”, “Profissional/Monitor de atividades complementares” e “Tradutor Intérprete de Libras”).

O conjunto de docentes da base de dados utilizada engloba apenas aqueles que lecionam em pelo menos uma turma no Ensino Fundamental II e atuam exclusivamente no ensino regular, não exercendo a docência nas modalidades “Educação Especial – Modalidade substitutiva” e/ou “Educação de Jovens e Adultos”. Por conta desse recorte, este estudo abrange 80,8% dos docentes do ensino fundamental II, uma vez que os demais 19,2% atuam também em outras modalidades de ensino.

Ressalta-se também que, embora o foco seja os professores EFII, os totais de turmas e de alunos não se referem apenas aos dados específicos do Ensino Fundamental II. Consideram-se também as informações desse conjunto de docentes relativas aos demais níveis de ensino, caso leccione na Educação Infantil e/ou Ensino



Fundamental I e/ou Ensino Médio. Essa decisão baseia-se no fato de que o estudo tem como eixo temático a organização e volume de trabalho do professor, e por isso supõe prudente a inclusão dessas informações.

Diante do exposto, a seguir são analisados os resultados das tabulações feitas quanto aos números médios de turmas e de matrículas por professor e alunos por turma.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DO EFII SEGUNDO O CENSO ESCOLAR 2013

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, pode-se observar, para o conjunto de docentes considerado nesta pesquisa, que há múltiplas combinações e arranjos possíveis em relação à organização do trabalho desses profissionais. Constata-se a possibilidade pelos docentes de exercerem a docência em mais de uma etapa de ensino, em uma ou mais escolas, e um ou mais municípios, em escolas de diferentes categorias administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada) e até mesmo lecionar disciplinas muito distintas.

Em relação às etapas de ensino, verifica-se que cerca de 47% do conjunto de professores pesquisados trabalham exclusivamente nesse nível de ensino, quase 1/3 atuam no EFII e EM, 10,9% no EFII e EFI e 10,5% no EFII e outros¹. Uma das possíveis explicações para a existência de um percentual elevado de professores que trabalham no EFII e EM deriva da própria organização disciplinar dos currículos desses dois níveis de ensino, uma vez que eles contam com estruturas curriculares semelhantes.

Quanto ao número de escolas em que os

docentes trabalham, verifica-se que pouco mais de 1/3 deles lecionam em duas ou mais escolas. Já em relação ao número de municípios, nota-se que 8,7% trabalham como docente em mais de uma cidade.

No que se refere à categoria administrativa das instituições em que esses professores exercem a docência, destaca-se que a maior parte deles atua exclusivamente em escolas de redes estaduais de ensino, correspondendo a 37,2% do total; outros 29,8% em redes municipais e 16,5% no setor privado. Ressalta-se ainda que 15,7% desses docentes atuam em mais de uma rede de ensino (Estadual e Municipal ou Estadual e Privada ou Municipal e Privada).

Tal diversificação na organização do trabalho pelos professores relaciona-se também com as condições de trabalho exposta aos docentes. A partir dos dados a serem apresentados a seguir, verifica-se que há diferenças expressivas entre o número de turmas e de alunos para cada docente a depender do arranjo no qual o professor está associado.

A Tabela 2 apresenta estatísticas básicas dos números médios de turmas, de matrículas e de alunos por turma dos docentes que lecionam no EFII, segundo o agrupamento, etapa de ensino e categoria administrativa das escolas. Nela é possível observar que professores com atuação exclusiva no EFII tendem a ter uma situação melhor de trabalho em termos de número de turmas e número total de matrículas quando comparada com a dos professores que também lecionam em outro nível de ensino, sobretudo dentre aqueles que estão no EFII e EM ou EFII e "outros". Enquanto que as médias de turmas e de alunos dos professores que trabalham exclusivamente no EFII são de 6,0



Tabela 1. Docentes em exercício no EFII, segundo a etapa, categoria administrativa, números de municípios e de escolas em que atuam.

		N	%
ETAPA	Só EFII	275.402	46,8
	EFII+EFI apenas	63.942	10,9
	EFII+EM apenas	187.669	31,9
	EFII+outros	61.627	10,5
N de Municípios	Um município	537.533	91,3
	Dois ou mais municípios	51.107	8,7
N de escolas	Uma escola	389.916	66,2
	Duas ou mais escolas	198.724	33,8
	Estadual	219.266	37,2
Categoria Administrativa	Municipal	175.495	29,8
	Em duas redes	92.226	15,7
	Privada	97.288	16,5
	Outros	4.365	0,7

Tabela 2. Médias de turmas, de matrículas e de alunos por turma dos docentes que lecionam no EFII, segundo o agrupamento, etapa de ensino e categoria administrativa das escolas.

		Só EFII	EFII+ EFI apenas	EFII+EM apenas	EFII+ outros	Total
Estadual	Turmas	5,9	8,5	9,6	10,4	8,0
	Matrículas	177,0	223,8	289,5	277,5	237,5
	Alunos por turma	29,4	25,6	30,0	25,8	29,4
Municipal	Turmas	5,8	8,0	8,9	7,0	6,4
	Matrículas	157,6	198,3	239,7	149,6	164,8
	Alunos por turma	26,1	23,9	26,1	20,3	25,1
Em duas redes	Turmas	9,7	9,7	12,6	13,3	12,0
	Matrículas	273,6	254,6	375,3	349,2	339,5
	Alunos por turma	27,9	25,8	29,4	25,8	28,0
Privada	Turmas	5,2	9,6	9,7	15,2	8,6
	Matrículas	134,3	200,7	272,3	330,5	213,9
	Alunos por turma	24,2	19,7	26,7	21,0	23,9
Outros	Turmas	5,3	14,1	13,6	17,4	12,5
	Matrículas	154,5	351,2	407,8	463,5	358,3
	Alunos por turma	29,3	24,9	29,9	26,6	28,8
Total	Turmas	6,0	8,7	10,4	11,5	8,3
	Matrículas	167,2	211,2	308,8	279,0	228,8
	Alunos por turma	27,1	23,4	29,3	23,2	27,0



e 167,2, respectivamente, entre os professores com jornadas de trabalho no EFII e EM a média de turmas é 10,4 e de alunos é 308,8, ou seja, um aumento de mais de 73% em relação ao número de turmas e de 85% em relação ao número de alunos.

Outra constatação importante diz respeito à análise dos dados segundo os diferentes agrupamentos de categoria administrativa das escolas nas quais os docentes lecionam. A situação em termos de número de alunos e de turmas para os docentes que trabalham apenas em redes municipais é melhor em relação aos demais agrupamentos, uma vez que suas médias são de 164,8 e 6,4, respectivamente.

Dentre os professores das redes estaduais e das escolas privadas, embora possuam médias relativamente semelhantes de número de turmas (8,0 e 8,6, respectivamente), destaca-se que a diferença entre eles se dá notadamente quando observados os números médios de alunos por turma, tendo os professores das escolas privadas, em média, uma situação comparativamente melhor, já que possuem menores médias de alunos (213,9 no setor privado e 237,5 em redes estaduais) e de alunos por turma (23,9 no setor privado e 29,4 em redes estaduais).

As maiores médias de total de alunos (alunos por turma e número de turmas por professor) se apresentam para os docentes que atuam em mais de uma rede. Comparativamente aos docentes que trabalham apenas em redes municipais, esse grupo tem praticamente o dobro de turmas e de alunos. Quando cruzadas as informações sobre a categoria administrativa das escolas e a etapa de ensino, nota-se que a situação mais preocupante é a do professor que atua, ao mesmo tempo, em mais

de uma rede e no EFII e EM. Esse grupo de professores em média possui 12,6 turmas, leciona para um total médio de 375,3 alunos e tem em cada sala de aula uma média de 29,4 alunos.

Outro aspecto relevante para a análise das condições de trabalho docente diz respeito ao número de escolas em que atuam. A Tabela 3 apresenta estatísticas dos números médios de turmas, de matrículas e de alunos por turma, segundo o agrupamento de categoria administrativa das escolas e número de unidades que os docentes lecionam. A comparação entre os grupos de professores que trabalham em apenas uma escola e dos que lecionam em mais de uma unidade permite observar que o segundo grupo possui médias de turmas (11,4) e de matrículas (315,5) bem superiores ao dos professores que atuam em apenas uma escola (6,7 e 184,6, respectivamente).

Em relação ao agrupamento de categoria administrativa, verifica-se melhor situação no grupo de professores de escolas de redes municipais e que lecionam em apenas uma escola, com médias de 5,6 turmas por professor e 147,5 matrículas. O grupo de professores de escolas do setor privado e que lecionam em apenas uma escola, embora tenham sido registradas médias de turmas por professor muito semelhantes à encontrada dentre o grupo de docentes de redes estaduais (7,1 e 7,3, respectivamente), a média de alunos por turma (23,3 no setor privado e 29,6 em redes estaduais) e a média de matrículas (172,9 no setor privado e 219,7 em redes estaduais) são bem inferiores.

Dos professores que lecionam em mais de uma escola, verifica-se melhor situação daqueles que atuam apenas em redes



municipais. Por outro lado, dentre os professores que atuam em mais de uma escola na rede privada as médias de turmas (13,4) e de alunos matriculados (346,2) são mais elevadas quando comparadas às demais categorias de análise, até mesmo daqueles docentes que lecionam em mais de uma rede de ensino.

Nota-se que em todos os agrupamentos de categoria administrativa analisados, os professores que lecionam em mais de uma escola tendem a ter maiores médias de número de turmas e de matrículas, quando comparados com os que atuam em apenas uma escola.

Sabe-se que há diferenciações impor-

tantes em relação ao número de turmas e de alunos por professor, a depender das disciplinas ministradas. Tal diferença pode ser explicada, em grande parte, devido ao fato da diversidade de carga horária entre as disciplinas, sobretudo na comparação entre Língua Portuguesa e Matemática e, por exemplo, Geografia, História, Ciências, Artes, Língua Estrangeira. As duas primeiras concentram grande parte das horas-aula da grade curricular das escolas.

Por conta disso, na Tabela 4 a seguir, são apresentadas algumas estatísticas dos números médios de turmas e de matrículas dos docentes que lecionam no EFII, segundo os agrupamentos de disciplinas lecionadas e etapa de ensino² [Tabela 4].

Tabela 3. Médias de turmas, de matrículas e de alunos por turma dos docentes que lecionam no EFII, segundo o agrupamento de categoria administrativa das escolas e número de unidades em que lecionam.

		Uma escola	Duas ou mais escolas	Total
Estadual	Turmas	7,3	10,6	8,0
	Matrículas	219,7	306,2	237,5
	Alunos por turma	29,6	28,8	29,4
Municipal	Turmas	5,6	9,2	6,4
	Matrículas	147,5	233,7	164,8
	Alunos por turma	25,1	25,0	25,1
Em duas redes	Turmas		12,0	12,0
	Matrículas		339,5	339,5
	Alunos por turma		28,0	28,0
Privada	Turmas	7,1	13,4	8,6
	Matrículas	172,9	346,2	213,9
	Alunos por turma	23,3	25,7	23,9
Outros	Turmas	5,6	15,4	12,5
	Matrículas	162,5	440,7	358,3
	Alunos por turma	29,2	28,7	28,8
Total	Turmas	6,7	11,4	8,3
	Matrículas	184,6	315,5	228,8
	Alunos por turma	26,8	27,4	27,0



De modo geral, pode-se distinguir três grandes grupos de disciplinas de acordo com as distribuições médias de turmas e de alunos por professor. O primeiro diz respeito ao grupo de professores que lecionam Língua Portuguesa e Matemática, o segundo aos docentes de Ciências, Biologia, Química e Física, História e Geografia e o terceiro ao grupo dos profissionais de Línguas Estrangeiras e Artes ou Educação Física.

Como já indicado anteriormente, verifica-se que os professores que lecionam Língua Portuguesa ou Matemática tendem a ter menores números de turmas e de matrículas, quando comparados aos professores das demais disciplinas. Enquanto que para os professores de Português e Matemática os números médios de turmas são de 6,4 e 6,1, respectivamente; para os que lecionam Artes, Educação Física ou Línguas Estrangeiras tais médias são superiores ou iguais a 9,2.

Em relação ao número médio de alunos por professor, verificam-se também

diferenças expressivas quando comparados os diferentes grupos de professores mencionados. Para os professores do primeiro grupo (Língua Portuguesa ou Matemática) as médias de alunos são de 173,3 e 164,8, respectivamente. Por outro lado, nos demais conjuntos, essas médias são superiores, sobretudo entre aqueles professores que ministram disciplinas de Língua Estrangeira (258,5) ou Artes e Educação Física (244,8). Os professores de Geografia e História e os de Ciências da Natureza (Ciências, Química, Física e Biologia) podem ser considerados o grupo intermediário em relação ao número de turmas e de matrículas, já que suas médias de turmas variam de 7,2 a 7,8 e o de alunos de 194,4 a 214,4.

Destaca-se também que em todos os agrupamentos de disciplinas analisados, os professores que lecionam no EFII e EM tendem, em média, a ter números de alunos e de turmas mais elevados, quando comparados aos demais agrupamentos de etapa.

Diante das informações sobre a

Tabela 4. Números médios de turmas e de matrículas dos docentes que lecionam no EFII, segundo os agrupamentos de disciplinas lecionadas e etapa de ensino.

		Língua Portuguesa	Matemática	Biologia, Ciência, Química e Física	História e Geografia	Línguas Estrangeiras e Língua Indígena	Artes e Educação Física
Só EFII	Turmas	4,9	4,7	5,6	6,3	6,7	6,6
	Matrículas	134,5	129,2	154,1	174,0	184,6	180,9
EFII+EFI apenas	Turmas	5,8	5,3	5,4	5,6	9,2	8,2
	Matrículas	140,5	127,8	129,5	133,4	212,1	200,5
EFII+EM apenas	Turmas	8,8	8,5	10,2	11,3	11,7	12,0
	Matrículas	258,1	249,1	298,5	333,3	343,5	354,2
EFII+ outros	Turmas	7,8	7,0	7,5	7,7	12,5	12,1
	Matrículas	187,3	168,7	178,0	184,7	295,8	290,0
Total	Turmas	6,4	6,1	7,2	7,8	9,6	9,2
	Matrículas	173,3	164,8	194,4	214,4	258,5	244,8

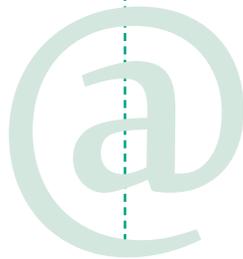


organização e do volume do trabalho dos professores analisadas neste estudo, pode-se considerar que a carreira docente possibilita diferentes arranjos, vislumbrando uma diversidade na organização do trabalho em termos de carga horária, local de trabalho, nível de ensino, disciplinas ministradas, número de empregadores etc.

Diferentes arranjos “provocam” situações de trabalho muito diferentes em termos de número de turmas e de alunos por professor. Identificam-se tendências de melhores condições de trabalho entre os professores que lecionam exclusivamente em uma rede de ensino e em uma unidade escolar. Por outro lado, é possível que as

situações de trabalho menos desejadas em termos de número de turmas e de alunos sejam daqueles que atuam sobretudo no EFII e EM e em mais de uma escola.

Tais informações apontam para a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos em relação à carreira de docente. Sugere-se a análise mais detalhada dos dados produzidos em relação à docência, especialmente dos disponibilizados anualmente pelo INEP por meio do Censo Escolar, para a avaliação e aprimoramento das políticas relativas às condições de trabalho docente.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 A categoria “outros” refere-se ao grupo de professores que lecionam em mais de dois níveis de ensino (por exemplo: EI, EFI e EFII ou EFII e nas etapas relativas à educação profissional ou no ensino fundamental multietapa ou ensino fundamental de 9 anos – correção de fluxo).
- 2 Para o processamento das estatísticas de cada um dos grupos de disciplinas, foram considerados, além das informações dos professores que lecionam apenas a(s) disciplina(s) do agrupamento, os dados referentes ao número de turmas e de matrículas das demais disciplinas ministradas, caso isso ocorra. Ou seja, as informações do professor que leciona Matemática e Física, por exemplo, foram computadas tanto no grupo de professores de Matemática como no grupo que compreende as disciplinas de Biologia, Física, Ciências e Química.



REFERÊNCIAS

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena. G. F.; Fernandes, Maria José. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas neoliberais?: *In*: Seminário da rede latino-americana de estudos sobre o trabalho docente – rede estrado, 6. 2006: Rio de Janeiro: UERJ, nov 2006.

FARIA, Graciela Santujá S. Organização do trabalho do professor: jornada, contrato e conflitos trabalho-família. São Carlos: UFSC, 2010, 173 p.

INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009.

LOPES, Andressa P.; **PONTES,** Édel A.S. Síndrome de Burnout: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE), v. 13. n. 2. p. 275-281. jul/dez 2009.

MAIA, Paola A. As condições do trabalho docente e suas interferências na saúde mental do professor: um estudo sobre as licenças médicas. Sorocaba: UNISO, Universidade de Sorocaba, 2010. 160 p.

MENDES, Célia M.L. Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente. Ribeirão Preto: CUML, Centro Universitário Moura Lacerda, 2009. 76 p.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. *In*: VI Seminário da rede latino americana de estudos sobre o trabalho docente- rede estrado, n. 6. 2006, Rio de Janeiro: UERJ, nov 2006. 12 p.

MONFREDINI, Ivanise. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. *In*: VI Seminário da rede latino-americana de estudos sobre o trabalho docente – rede estrado, n. 6. 2006, Rio de Janeiro: UERJ, nov 2006. 21 p.

MOREIRA, Elias E. A reforma educacional Paulista entre 1995-2000 e o trabalho docente. Piracicaba: UNIMEP, Universidade Metodista de Piracicaba, 2007. 155 p.

NEVES, Siduana F. Trabalho docente e qualidade de vida na rede pública de ensino de Pelotas. Pelotas: UCP, Universidade Católica de Pelotas, 2008. 105 p.

RODRIGUES, Janete A. O mal-estar docente: trabalho, saúde e educação. Joaçaba: UNOESC, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009. 153 p.

SANTOS, Terezinha F. A. M. A gestão do trabalho docente do ensino básico público em Belém frente a autonomia das escolas: algumas considerações. *In*: Seminário da rede latino-americana de estudos sobre o trabalho docente – rede estrado, 6. 2006. Rio de Janeiro: UERJ, nov 2006. 11 p.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014



FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO: ENTRE O EFETIVADO E O PRESCRITO

TEACHERS FORMATION IN SÃO PAULO: BETWEEN EFFECTIVENESS AND PRESCRIPTION

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES¹
elianeth@marilia.unesp.br

ANA CLARA BORTOLETO NERY²
anacnery@marilia.unesp.br

RESUMO

Este texto é resultado de investigação que teve a finalidade de discutir a proposta de formação de professores para exercício na educação básica, no Estado de São Paulo, presente na Deliberação n. 111/2012 e a formação realizada nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais, em particular, da Unesp. A pesquisa permitiu analisar o que está no cerne das determinações oriundas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo na formulação das Diretrizes Curriculares fixadas na Deliberação nº 111/2012. Qual é a base epistemológica da Deliberação? A forma como o currículo é ali tratado aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino de qualidade? O currículo proposto tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? Para responder a essas questões realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área e uma análise documental para referendar as respostas encontradas. Dentre os resultados podemos afirmar que, ao determinar como deve ser a organização dos currículos dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, a citada Deliberação ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos.

Palavras-chave: Formação Docente; Diretrizes Curriculares; Reforma Educacional.

ABSTRACT

This article is the result of an investigation that aimed to discuss the proposal of teachers formation for exercising their activities in the fundamental education in the state of São Paulo, according to the Deliberation 111/2012 and formation put in place in the Education courses at the universities, mainly UNESP (State of São Paulo University). The research allowed to analyze what is in the core of the determinations provided by the State Counsel of Education of São Paulo for the formulation of the Curricular Guidelines stated in the Deliberation 111/2012. Which is the Deliberation epistemologic basis? Does the way the curriculum is treated lead teachers formation perspective as intellectuals, subjects capable to develop a high quality teaching process? Has the proposed curriculum some proximity to

1 UNESP/Marília

2 UNESP/Marília CEPAE



what is stated in the Politic Pedagogic Projects of the forming institutions being evaluated as of excellence in the different evaluation systems to which the University Courses are submitted? In order to answer to these questions a bibliographic revision of the already produced knowledge in the area was carried as well as a documental analysis to countersign the founded answers. Among the results one can claim that the Deliberation when it determines how the curriculums of the Fundamental Teachers Formation Programs should be organized it ignores historical, conceptual and context aspects that provides structure to the current organization of these courses, as well as it disconsider very much of the scientific knowledge already produced in different moments and academic spaces.

Key words: Teachers Formation; Curriculum Guidelines; Educational Reform.

INTRODUÇÃO

Atualmente o ensino superior no Brasil está inserido em um quadro bastante desafiador por receber tanto as inúmeras demandas de cunho social e de caráter pedagógico, como as demandas oriundas dos setores econômicos e dos direcionamentos nem sempre coerentes das políticas governamentais. Nesse contexto, a educação superior no país está contida em um cenário que envolve diversos atores, com diferentes propósitos e perspectivas, o que faz desse nível de ensino uma área complexa, envolvida num jogo político nem sempre fácil de ser entendido ou analisado. Com este texto nos propomos ao desafio de refletir sobre os direcionamentos que têm sido dados aos cursos de licenciatura, pelos gestores da política educacional no Estado de São Paulo.

Com a intenção de contribuir para o debate acerca da formação de professores para a educação básica no Brasil, elegemos como objeto de estudo, neste trabalho investigativo, as determinações legais oriundas de normatização que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou, em 14/03/2012, sob a denominação de Deliberação CEE nº 111/2012. O caput desse documento legal anuncia sua finalidade como sendo a de fixar Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos

Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

Este artigo tem como ponto de partida a importância da formação inicial do professor, considera avanços significativos nessa área de conhecimento, assim como no campo do currículo e do saber docente, os quais, articulados podem oferecer maior compreensão dos efeitos que a implementação das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, propostas pela Deliberação 111/2012, podem acarretar na formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Embora não possam ser respondidas plenamente, nos limites deste trabalho, as problematizações e questões que serviram como balizadoras para a estruturação do estudo do tema proposto, bem como para a organização deste texto, são as seguintes: 1) Quais são as questões estruturantes e a base epistemológica dessa Deliberação? 2) A forma como o currículo é ali tratado aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, com fundamentação teórica consistente, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade? 3) O currículo proposto na nova norma tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos



das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? 4) Passados mais de 150 anos dos primeiros cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo, a evolução do conhecimento da área de Educação e as várias reformas educativas, que análise podemos fazer da atual proposta?

Para tentar responder a essas questões, realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área, bem como procedemos a uma análise documental na busca de dados que referenciassem as respostas encontradas. Procuramos, dessa forma, estabelecer relação entre as demandas de professores e alunos dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, as concepções de formação docente e organização curricular explicitadas nos documentos legais que são objeto deste estudo (Deliberação CEE nº 111/2012 e Portaria CEE/GP nº 441/2012) e as possibilidades que podem advir desse contexto desafiador e complexo.

Para encaminhar a pesquisa, também selecionamos documentos que estruturam o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília - o Projeto Político Pedagógico, os relatórios dos sistemas avaliativos internos e externos (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) - e os analisamos numa perspectiva problematizadora e reflexiva, a fim de compreender suas determinações históricas e contextuais, na tentativa de desvelar as concepções e direcionamentos para a educação e a formação de professores.

Outro levantamento feito para ampliar a consistência de nossas conclusões foi

buscar a relação existente entre o desempenho no IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - das instituições de ensino da região de Marília, e o número de alunos egressos do Curso de Pedagogia da FFC/Marília que atuam como educadores nas escolas com alto desempenho.

Os temas de estudo que escolhemos para ampliar o nosso olhar sobre esse objeto de conhecimento foram os seguintes: 1) *Formação de professores* - com destaque para as contribuições resultantes da investigação do contexto da realidade concreta, articulando-a com as determinações mais amplas (SAVIANI, 1996; TARDIF, 2002); 2) *Reforma Curricular* – entendendo que diferentes currículos formam diferentes pessoas e que isso implica em enxergá-los como um processo social constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, como afirma Ivor F. Goodson (2012); 3) *Avaliação Educacional em Larga Escala* – como prática que incorpora concepções, tensões e que é reveladora de vínculos e de posicionamentos muitas vezes antagônicos (AFONSO, 2000); e *Pedagogia* - como sendo a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina, ou seja, um campo que se mostra pelas diferentes vertentes construídas ao longo da história, na busca de traduzir como o conhecimento humano se constitui. (GATTI, 2012).

O CURRÍCULO PROPOSTO E O CURRÍCULO VIVENCIADO: CONTRADIÇÕES EXPLÍCITAS

Os debates sobre o currículo nos cursos de licenciatura têm assumido maior destaque nos últimos anos no Brasil, principalmente motivados pelas variadas alterações que as propostas curriculares oficiais buscam implementar por diferentes textos



legais. Além dos vários direcionamentos, que contemplam diferentes perspectivas, a questão dos currículos nos cursos destinados à formação de professores sofre os efeitos dos múltiplos enfoques teóricos que se desdobram e se reorganizam em uma variedade de concepções e pressupostos. Concordamos com Lopes e Macedo (2010) quando afirmam que *a marca do campo do currículo no Brasil é o hibridismo. [...] um campo mais assinalado pela diversidade orgânica do que pela uniformidade. [...] um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições* (LOPES e MACEDO, 2010, p.47).

O que está acima afirmado ficou evidenciado nos estudos realizados com os representantes dos Conselhos dos seis Cursos de Pedagogia dos seis campi da UNESP¹ que oferecem esse curso, com a finalidade de analisar os currículos que estavam sendo implementados em cada um desses espaços acadêmicos, na tentativa de reformulá-los em um processo negociado de articulação entre eles. Esse movimento reflexivo de olhar de forma mais detalhada e aprofundada sobre o que estava sendo vivido por nossos alunos no percurso escolar, possibilitou concluirmos o quanto estamos imersos em um contexto híbrido e plural, com múltiplos enfoques e perspectivas.

A diferença se manifesta tanto na carga horária quanto nas outras categorias de análise que os representantes dos Conselhos de Curso de Pedagogia levantaram para proceder ao estudo dos PPPs com a finalidade de repensar a organização curricular dos cursos. Alguns destaques dessas especificidades dos cursos merecem ser dados aqui, tais como, o da diversidade de denominação dada aos componentes curriculares que compõem a matriz de cada curso; a ênfase em diferentes áreas do conhecimento com

destinação de cargas horárias diferenciadas. A diversidade identificada nas matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da mesma universidade – UNESP – nos remete à necessidade de explicitar que todos esses cursos foram normatizados pelos mesmos documentos legais². Cabe aqui uma questão: Por que respostas tão diferenciadas para um mesmo arcabouço legal? Ivor F. Goodson (2012) nos auxilia a pensar sobre isso quando afirma:

Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam.(Goodson,2012, p.9)

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. (idem).

Nessa direção, com os estudos realizados, de forma conjunta pelos Conselhos de Curso, foi possível compreender que as diferenças detectadas na organização curricular dos cursos estavam diretamente relacionadas aos processos informais, interacionais, históricos e contextuais vivenciados em cada campus. Cada uma das especificidades identificadas era referente a uma história e a um contexto.

Quando esse processo de reflexão coletiva sobre a possível articulação entre os currículos dos cursos de pedagogia da UNESP ganhava maior consistência e significação, fomos surpreendidos pela aprovação da Deliberação CEE-SP 111/2012 promulgada pela Resolução SEE-SP de 14/03/2012, fixando Diretrizes Curriculares



Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

A reação da comunidade acadêmica das universidades públicas paulistas foi imediata. Com relação aos cursos de Pedagogia, ficou evidenciado que existe uma profunda irreconciliável distância entre o que determina a citada Deliberação e o que propõem os projetos políticos pedagógicos dos cursos. Os argumentos que referendam esta afirmação foram amplamente divulgados entre a comunidade acadêmica e, inclusive, encaminhados ao Conselho Estadual de Educação na forma de vários documentos formulados com essa intenção, tais como: a Carta Aberta da UNESP/Marília; o Manifesto da UNICAMP, a Moção de Repúdio do Conselho de Curso da UNESP/Presidente Prudente, a Moção de Repúdio da FEUSP, o Manifesto da Comissão de Cursos de Licenciatura das UNESP, e a Solicitação do Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em Defesa da Educação Pública ao Conselho Estadual de Educação. Quando esse registro de pesquisa estava sendo concluído, tomamos conhecimento de que o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas – o CRUESP – encaminhou, no dia 28 de junho de 2013, um ofício ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, requerendo a revogação da Deliberação 111/12 e solicitando:

Que sejam reabertos os canais de diálogo entre representantes das universidades e o CEE, com o único e claro objetivo da construção fundamentada de referências exequíveis e comprometidas do Estado de São Paulo, através dos seus órgãos educacionais (Universidades) e normativos (CEE) para com a educação pública e de qualidade para todos (CRUESP – 28/06/2013).

Nos documentos acima mencionados fica evidenciado o descontentamento da comunidade acadêmica com o fato de que a Deliberação nº 111/12, na direção oposta da legislação que a antecedeu (Del. CEE nº 78/2008), deixa de explicitar que, para atendimento ao que está previsto naquela norma legal, está ressalvada a autonomia universitária. A Constituição Federal ao determinar, em seu Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial,[...]”, garante que as normatizações complementares não contrariem esse princípio constitucional.

Uma outra questão proposta na Deliberação CEE 111/12 que foi rejeitada por todos os representantes das universidades estaduais de São Paulo foi o fato de o texto trazer de volta a dualidade na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Pré-Escola possibilitando que ela ocorra em dois cursos diferentes – Normal Superior e Pedagogia. Os questionamentos que surgiram a partir dessa proposição foram os seguintes: Que vantagem essa dualidade pode trazer? A formação de docentes para os demais conteúdos curriculares não é feita sempre numa determinada licenciatura? Duas licenciaturas com nomes diferentes não sugerem uma indefinição no caráter da formação que se pretende? É preciso esclarecer que, apesar dos estudos intensivos realizados em vários encontros organizados para esse fim, não foi possível encontrar respostas a esses questionamentos no texto da Deliberação e nem em outros documentos oriundos do Conselho Estadual de Educação.

Nos estudos que realizamos para o desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que fica explícita, no texto da Deliberação 111/12, uma tentativa de resolver



problemas oriundos da formação dos concluintes do Ensino Médio, por meio dessa proposta de reorganização da matriz curricular das licenciaturas. Isso se evidencia no inciso I do Artigo 4º, quando a Deliberação prevê a destinação de 800 horas da carga horária do curso de Pedagogia para a formação científico-cultural dos alunos. Já o Artigo 5º registra que a formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio [...]. É importante definir se essa proposta não fica alicerçada no esvaziamento de conteúdos de fundamento para a formação dos futuros educadores para atender o objetivo de garantir aos alunos de Pedagogia os conhecimentos científico-culturais que não foram devidamente aprendidos na Educação Básica. A formação profissional desse segmento pode ficar prejudicada, quando a ênfase da reforma curricular proposta recai na apropriação de “competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino” (Art. 6º) – saber fazer - e não dos conhecimentos necessários e essenciais ao trabalho docente e à atuação educativa competentes e compromissados com uma educação plena.

Sobre esse viés na formação profissional dos educadores, Freitas (2002, p. 148) já denunciava que as atuais políticas para os cursos de graduação retiraram da formação dos professores a formação científica e acadêmica própria do campo da educação, transferindo-a para o campo do conhecimento relacionado à epistemologia da prática. Para Brzezinski (2008), prevalece no Brasil uma política para a educação que resulta de um jogo de forças opostas entre os interesses do governo e os da sociedade ao formar o professor.

Na continuidade dos embates entre as decisões do CEE/SP e as argumentações

dos representantes dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, em 02/10/2012, aquele órgão normativo publica a Portaria CEE/GP nº 441, designando uma Comissão de Conselheiros com as seguintes finalidades:

I- promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram, tendo em vista acompanhar as discussões e responder as dúvidas e questionamentos das instituições de ensino superior”;

II- “traçar um painel das principais tendências e iniciativas sobre formação de professores presentes no Brasil e no exterior, tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo. (Portaria CEE/GP nº 441/2013).

Ao analisar a forma como esse texto legal foi redigido fica evidenciado que o Conselho Estadual de Educação desconsiderou os exaustivos estudos feitos, em diferentes momentos e espaços acadêmicos, para estudo e análise da referida Deliberação. Ao admitirem pretender ‘*promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram*’, os legisladores confirmaram o fato de que essas diretrizes foram elaboradas sem nenhuma participação efetiva daqueles que realmente deveriam fazê-lo, ou seja, a comunidade acadêmica envolvida com a pesquisa e a prática de formação de educadores. Se tivesse ocorrido essa participação, tão oportuna quanto necessária, não haveria a necessidade, declarada na Portaria CEE/GP nº 441, de ‘*promover uma maior compreensão*’ e apresentar as ‘*concepções de formação [...] que a fundamentaram*’, já que os que participaram da elaboração do referido documento devem compreendê-lo,



bem como devem conhecer as concepções de formação que o embasam.

O inciso II da Portaria CEE/GP nº 441, ao destacar que a Comissão Especial foi designada também com a intenção de *traçar um painel das principais tendências e iniciativas [...] tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo*, indica que esses estudos não foram realizados antes da elaboração da Del. CEE 111/12. Se a coleta desses dados é importante para informar uma política de formação de professores, como está afirmado, entendemos que esse procedimento deveria, entre outros, ter antecedido a formulação das novas diretrizes curriculares publicadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Ao destacar a importância da *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores*, o legislador nos instigou a pesquisar os resultados alcançados pelo curso de Pedagogia da FFC/UNESP, na tentativa de explicitar se, e como, esses dados poderiam subsidiar as tomadas de decisão para uma política de formação de professores.

O ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC/MARÍLIA

A opção por colocar foco, de forma específica, no curso ministrado na UNESP/Marília, está embasada no fato de as pesquisadoras ministrarem aulas nessa instituição e estarem vivenciando, desde a publicação da nova legislação que determina as diretrizes curriculares para as licenciaturas no Estado de São Paulo, o esforço de alunos e professores, desse campus, no sentido de buscarem alternativas para uma proposta

negociada, em que fosse possível chegar a uma visão mais democrática dessa política de reforma curricular, visando à racionalização e ao embasamento, tanto das decisões da administração central como das decisões dos contextos escolares (MOREIRA, 2012, p. 181).

Outro fator que direcionou o nosso olhar para a especificidade do que ocorre na FFC/UNESP/Marília foi o fato de o Curso de Pedagogia dessa instituição, ter obtido, nos últimos anos, os melhores resultados nas avaliações externas e internas a que tem sido submetido (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) e seus alunos egressos terem uma atuação numericamente significativa e importante na rede municipal de ensino de Marília, que tem obtido desempenho considerado excelente no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ao analisarmos o que está definido no Projeto Político Pedagógico da FFC/Marília, encontramos a proposta de: *Nos quatro anos exigidos para a formação do pedagogo será enfatizada a formação para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia*. Ao fazermos o levantamento dos alunos egressos do curso, fica constatado que eles representam a maioria dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Marília/SP. Vale aqui o destaque que esse município tem obtido sistematicamente excelentes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – (6,4, em 2012). Por mais que tenhamos motivos para relativizar os índices de avaliação externa em larga escala, entendemos que a ênfase dada, no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, tem resultado em



uma formação do profissional que tem sido condizente com demandas da formação dos alunos das séries iniciais da Educação Básica.

Com relação a esses resultados obtidos em sistemas avaliativos, concordamos com Afonso (2000) quando denuncia a função coercitiva e controladora do Estado ao implementar esses sistemas de avaliações em larga escala. Sabemos, ainda, que os resultados obtidos nesses processos avaliativos, por si só, não representam mais do que podem, ou seja, são indicadores, nem sempre confiáveis ou consistentes, que podem ser utilizados em diferentes perspectivas e intenções e não representam, quando registram resultados positivos, a garantia de um processo educacional plural e justo.

Nessa perspectiva, apesar de conscientes do fato de o curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília ter obtido conceito 5 no ENADE, 5 estrelas no Guia do Estudante e conceito A na avaliação institucional realizada pela Comissão Permanente de Avaliação, não significa, por si só, a garantia da qualidade necessária e desejável para a formação dos futuros educadores e não podemos deixar de entender que esses dados deveriam ser considerados pela instituição responsável pela normatização das diretrizes curriculares para essa licenciatura, quando fosse proceder a *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores*. Uma reforma curricular que desconsidere a historicidade de currículos existentes, como é o caso da FFC/Marília, vai na direção do que denuncia Carlos Skliar (2010) de que *sujeitamos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida* (SKLIAR, 2010, p. 196-197).

Ao fazer a denúncia da *inconsistência da mudança sem origem*, esse autor nos ajuda

a compreender a razão de ter havido uma rejeição explícita ao que os legisladores propuseram no texto da Deliberação 111/12. Ao impor uma mudança profunda no currículo dos cursos de formação de professores, o texto legal desconsiderou os fatores históricos e contextuais que têm sido construídos ao longo dos mais de 150 anos de história dos cursos de formação de professores primários. Isso aconteceu porque não foram ouvidos aqueles que fazem parte desse contexto e dessa história, ou seja, alunos e professores dos cursos de licenciatura das universidades paulistas.

Ao ignorar a perspectiva histórica e contextual dos cursos de formação de professores nas Universidades Paulistas, o Conselho Estadual de Educação elabora diretrizes que, se implementadas, desmontariam os Projetos Políticos Pedagógicos existentes que foram elaborados atendendo às demandas e às especificidades de cada local de formação. Para exemplificar trazemos o que consta no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília que organiza o seu currículo em 3360 horas (inclusive as 405 de Estágio Supervisionado), sendo, 2955 horas relativas ao ensino do núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação; três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional; e o núcleo de estudos integradores, constituído por projetos e programas de estudos. Já no estabelecido na Deliberação 111/12, a carga horária destinada a essa formação seria reduzida para 2000 horas, porque determina que 800 horas sejam dedicadas à formação científico-cultural que tem o objetivo de ampliar a formação obtida no Ensino Médio.

Um currículo concebido sem a validação dos que constroem e possuem os resultados



que serviriam para *informar uma política de formação de professores*, tem intenções alheias às necessidades daqueles que o vivenciarão. Por isso, concordamos com Ivor F. Goodson (2012) quando afirma que o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização. (GOODSON, 2012, p.21).

Ao refletir sobre quais são as intenções básicas de escolarização que nortearam a elaboração da Deliberação 111/12 temos como hipótese que as concepções que a orientaram pretendem gradativamente retirar da formação de educadores a sua natureza científica e acadêmica, inerentes ao campo da educação, focalizando-a em um novo patamar de conhecimento que é o campo das práticas educativas. Vários estudos vêm firmando essa perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas.

Em documento denominado *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical* que foi elaborado por uma das relatoras da Deliberação 111/12, a Dra. Guiomar Namó de Mello (1999), encontramos, na nossa opinião, o que fundamenta as propostas de formação de professores contempladas pelas diretrizes curriculares:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa. (MELLO, 1999, p. 10)

A forma como a relatora argumenta nesse documento indica a implementação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação seus fundamentos e sua centralidade. Defendemos que é preciso colocar em foco as construções históricas dos educadores na luta por uma formação docente que contemple uma outra concepção de educação e de formação, a formação humana e autônoma. A discussão que foi posta com a publicação da Deliberação 111/12 coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação: por um lado, aqueles que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade e, por outro, projetos que privilegiam os fundamentos e os fins da educação com ênfase na pesquisa, na investigação e na formação multidisciplinar sólida.

NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Localizados nas Unidades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto
- 2 LDB - nº 9394/96; Parecer nº 009/2001 do CNE; Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/2001 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 01/2002



REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CEE/SP. *Deliberação Nº 111/12*, homologada pela Resolução SE de 14/3/12, e publicada no DOE de 15/3/2012, seção I, página 44.

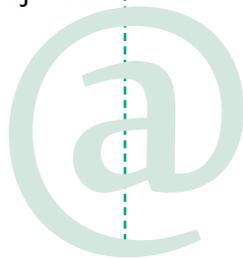
FFC/MARÍLIA/UNESP – *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*: Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>. Acesso em 10/06/2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set 2002.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.28, n1, p.13 – 34, jan/abr 2012.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014





A CONTRIBUIÇÃO DO IDEB PARA O ESTUDO DO PAPEL DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

IDEB CONTRIBUTION TO THE STUDY OF THE ROLE OF THE PUBLIC SCHOOL DEMOCRATIZATION IN THE TEACHING QUALITY IMPROVEMENT

SANDRA A. RISCAL¹
riscal@ufscar.br
riscal@uol.com.br

José R. RISCAL
joseriscal2012@gmail.com²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo dos resultados obtidos a partir da análise dos questionários que acompanham as avaliações do IDEB, em particular no aspecto relacionado à gestão escolar. Pretende-se identificar, por meio da análise quantitativa dos dados, quais características, dentre aquelas consultadas, determinaram a elevação, queda ou estagnação dos índices das escolas. Foram tomados, como base para o estudo, os dados da base do INEP relativos ao ano de 2011. A análise efetuou-se por meio de comparação do índice em todo o território nacional, destacando as características regionais e locais. Para a estruturação deste estudo, apresentamos um breve histórico da implantação das avaliações de larga escala na recente política educacional e finalmente apresentamos os resultados quantitativos obtidos na análise.

Palavras-chave: IDEB • Gestão democrática • Qualidade do ensino.

ABSTRACT

The aim of this paper is to show a study of the results obtained from the analysis of the questionnaires that follow the IDEB evaluations, in particular the aspect related to the school management. One intends to identify, by data quantitative analysis, which characteristics, among the consulted ones, determined either elevation, drop or stagnation of the school indexes. The data of the 2011 INEP database were used as the foundation of this study. Analysis was made by comparing the index in the entire national territory, pointing out regional and local characteristics. For the study organization one show a short implementation history of the wild scale evaluations in the recent educational policy and at the end quantitative results obtained in the analysis were shown.

Key words: IDEB • Democratic management • Teaching quality.

1 UFSCar
2 UFSCar



INTRODUÇÃO

O uso da estatística na educação não é recente. Nas duas últimas décadas, entretanto, pôde-se observar o crescimento do uso de técnicas estatísticas na determinação de ações na esfera político-educacional. A abordagem estatística tem o intuito de auxiliar a visualização e compreensão dos diferentes aspectos das políticas educacionais para o planejamento e projeção de novas estratégias a partir dos resultados obtidos. A partir dessa perspectiva, vêm sendo elaborados diferentes tipos de pesquisas com vistas à produção de indicadores de qualidade educacional, com diferentes abrangências e metas. Essas medidas advêm de uma concepção gerencial adotada pelos Estados com a perspectiva de otimização dos sistemas educacionais e elevação da eficiência na gestão dos recursos financeiros

POLÍTICA EDUCACIONAL E INDICADORES ESTATÍSTICOS

A estatística passou a constituir um dos principais fatores de determinação de estratégias políticas educacionais a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, em março de 1990. Nessa conferência, os países signatários, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso de desenvolver projetos voltados para a equidade e maximização dos recursos financeiros, orientados pela perspectiva dos quatro pilares da educação apresentados no Relatório Delors (1996). Isso exigia, entretanto, a produção de um indicador que permitisse visualizar os aspectos prioritários a serem enfrentados. Quatro anos depois, o *Fórum Mundial de Educação* de Dakar em 2000 teve como principal objetivo avaliar os resultados do processo iniciado em *Jomtien*. Verificou-se,

nessa oportunidade, a dificuldade que a maioria dos países apresentava para atingir as metas propostas. Novos compromissos foram firmados para o ano de 2015 a partir da implementação de avaliação por meio de indicadores dos processos encaminhados por meio dos compromissos pelos países signatários.

Um dos aspectos mais importantes desses compromissos refere-se ao fato de tratarem prioritariamente de políticas de gestão pública, que deveriam ser estabelecidas a partir do conhecimento proporcionado pela análise de dados quantitativos que permitiriam estabelecer quais pontos deveriam ser privilegiados pela ação estatal. No Brasil, a produção de indicadores gerenciais teve início no período entre 1995 e 2001, quando era ministro da educação o economista Paulo Renato Costa Souza, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Souza deu início a mudanças estruturais que empregavam técnicas de gerenciamento baseadas em diagnósticos, indicadores, metas e projeções e cujo ápice foi a implantação de um sistema nacional de avaliação. As medidas tiveram como base a LDB, que em seu artigo 9º, inciso VI, determina a necessidade de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Dentro dessa concepção foi criado, em 1990, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) realizado por amostragem bianualmente. Em 1998 foi criado o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Durante o período da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, foram criadas duas novas avaliações, baseadas nas experiências



anteriores. O INEP, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação que desde o período de Souza vinha elaborando as propostas de avaliação, implantou em 2005 a Prova Brasil, que mantinha a avaliação amostral do Saeb, e que passou a ser denominada de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e posteriormente Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). As novas avaliações, mais detalhadas que as anteriores, mudaram o foco para a unidade escolar. Atingindo todas as escolas, as avaliações apresentam informações cada vez mais precisas sobre a educação escolar brasileira. Foi incorporado ao sistema um questionário socioeconômico, pelo qual os estudantes fornecem informações sobre fatores que influenciam o seu desempenho.

Em 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado concomitantemente ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O “Plano de Metas” estabelece 28 ações que abrangem todos os níveis e modalidades de ensino. A partir de 2011 foi implantada a “Provinha Brasil”, destinada a avaliar o desempenho em leitura e escrita das crianças de 6 a 8 anos de idade da rede pública e voltada para a alfabetização e letramento. Dentro do espírito do PDE é criado o IDEB.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados

sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL, MEC, 2007)

O Ideb permite ao INEP identificar quais as escolas públicas mais vulneráveis e que podem ser consideradas de atendimento prioritário. Essas escolas, mediante um plano de adesão, podem receber recursos e apoio técnico e pedagógico. O Ideb é um indicador que representa o índice da qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado). Cada escola tem metas definidas individualmente pelo INEP que levam em conta o valor do seu Ideb inicial. Um importante instrumento aliado ao Ideb é o Censo Escolar, um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos.

Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (BRASIL, MEC, 2007)

Os dados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação)



e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio são, juntamente com Saeb e Prova Brasil, utilizados para o cálculo do Ideb. Um dos aspectos importantes das avaliações de larga escala é o fato delas não apenas regularem a ação das escolas, mas também de todo o sistema de ensino e os sistemas de administração pública, guiando e direcionando novas políticas educacionais.

AVALIAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DOS DADOS DO IDEB

O intuito deste estudo é apresentar algumas conclusões obtidas a partir das respostas dos gestores escolares aos questionários encaminhados pelo INEP. Foram selecionadas apenas as questões relativas à gestão da escola, em particular aquelas que dizem respeito à gestão democrática da escola. Procurou-se estabelecer a correlação entre as questões que foram apresentadas no questionário e o Ideb final da escola. Dessa forma é possível verificar, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo INEP, a importância de cada questão e a intensidade de sua influência na determinação do Ideb. A intenção é verificar em que medida os indicadores apontados podem oferecer alguma contribuição para a tomada de decisão dos setores governamentais e apontar saídas e perspectivas a partir dos casos exitosos.

METODOLOGIA DE ANÁLISE QUANTITATIVA

De acordo com o Censo de 2011, existiam no Brasil 194.932 estabelecimentos de ensino de Educação Básica, dos quais 157.381 pertenciam à rede pública e 37.551 à rede privada. Os docentes da educação básica eram 2.039.261. Na Educação

Básica existem 50.972.619 alunos matriculados dos quais 43.053.942 estão na rede pública e 7.918.677 na rede privada.

Os dados utilizados foram obtidos na base do INEP de questionários dos diretores - TS_QUEST_DIRETOR.csv; Os dados de divulgação do Ideb foram obtidos na base de dados do IDEB 2011 - divulgacao-anos-finais-escolas-2011.xls e divulgacao-anos-iniciais-escolas-2011.xls. A partir desses arquivos foi gerada uma base de dados única, incluindo-se o IDEB 2011 para as séries iniciais e finais e variáveis relacionadas ao perfil do diretor e à gestão escolar de todas as escolas das redes estadual e municipal que responderam integralmente à Prova Brasil 2011.

O número de escolas avaliadas neste trabalho se encontra na Tabela 1:

Dependência	Séries Iniciais	Séries Finais
Estadual	10.020	16.943
Municipal	30.343	13.867
Total	40.363	30.810

Para determinar se e quais variáveis apresentam diferenças significativas em relação ao IDEB 2011, foi ajustado um Modelo Linear Generalizado (MCCULLAGH e NELDER, 1989), que consegue explicar 55,1% da variabilidade do Ideb das séries iniciais e 43% da variabilidade do Ideb das séries finais. Além das variáveis de interesse para este artigo, referentes ao processo de gestão escolar e à experiência do diretor, as demais variáveis foram incluídas no modelo para efeitos de controle. O Gráfico 1 indica a importância relativa das variáveis analisadas nas séries iniciais e finais. É facilmente verificável que o papel da localização (40% da importância relativa), fica mais claramente estabelecido no Gráfico



2. A unidade da federação onde se localiza a escola é fundamental para a determinação do Ideb. No Gráfico 3 pode-se observar que na Região Sudeste prevalece a nota superior a 5,0 para as séries iniciais. Nas séries finais acima da nota 4,0 estão os estados do Sudeste, exceto o Rio Grande do Sul, e acrescido do estado de Mato Grosso. Tanto nos casos de séries iniciais como finais, os piores resultados são obtidos na Região Norte, nos estados do Pará, Maranhão e Amapá e Nordeste, excetuando-se

os estados de Piauí e Pará. Também a localização urbana possibilita uma ascensão no Ideb em relação às escolas rurais, como se pode observar no Gráfico 4. No Gráfico 5 é possível constatar que as redes estaduais ainda mantêm um padrão de qualidade maior do que as redes municipais, tanto nas séries iniciais como finais, segundo o padrão do IDEB.

Os gráficos a seguir tratam de questões relativas à gestão escolar. No Gráfico

Gráfico 1 – importância relativa dos grupos de variáveis

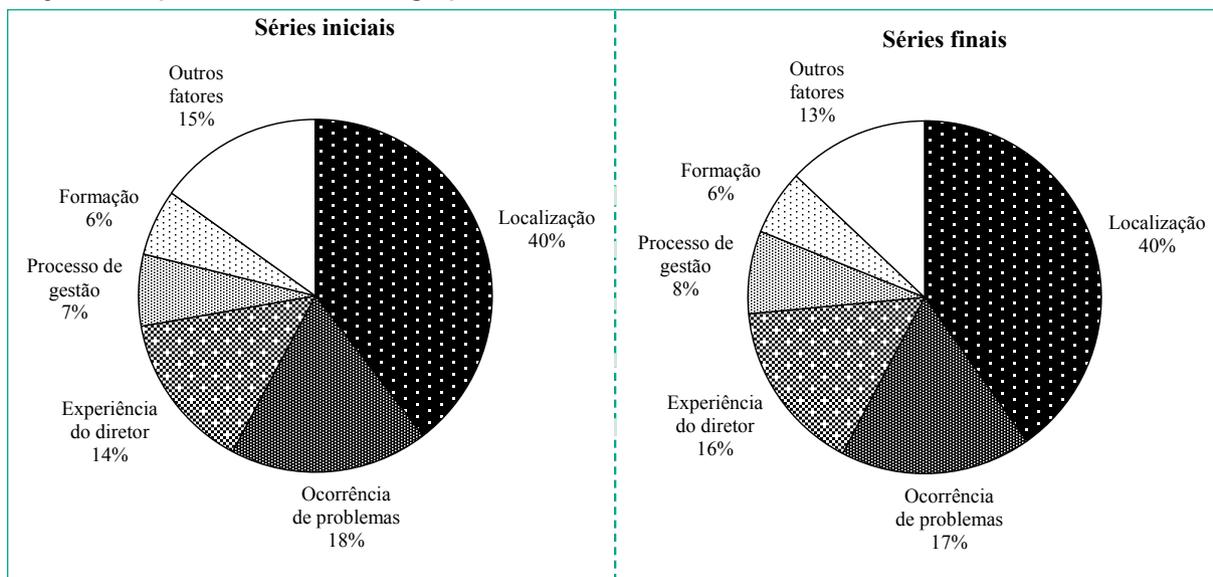


Gráfico 2 – importância das variáveis de localização (40% de importância relativa)

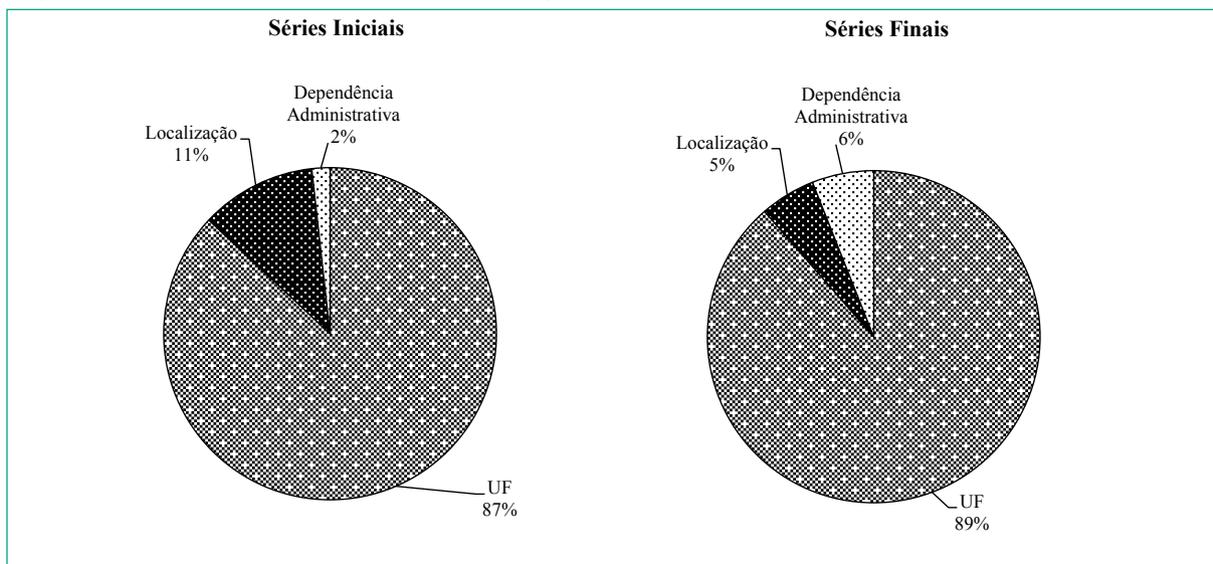
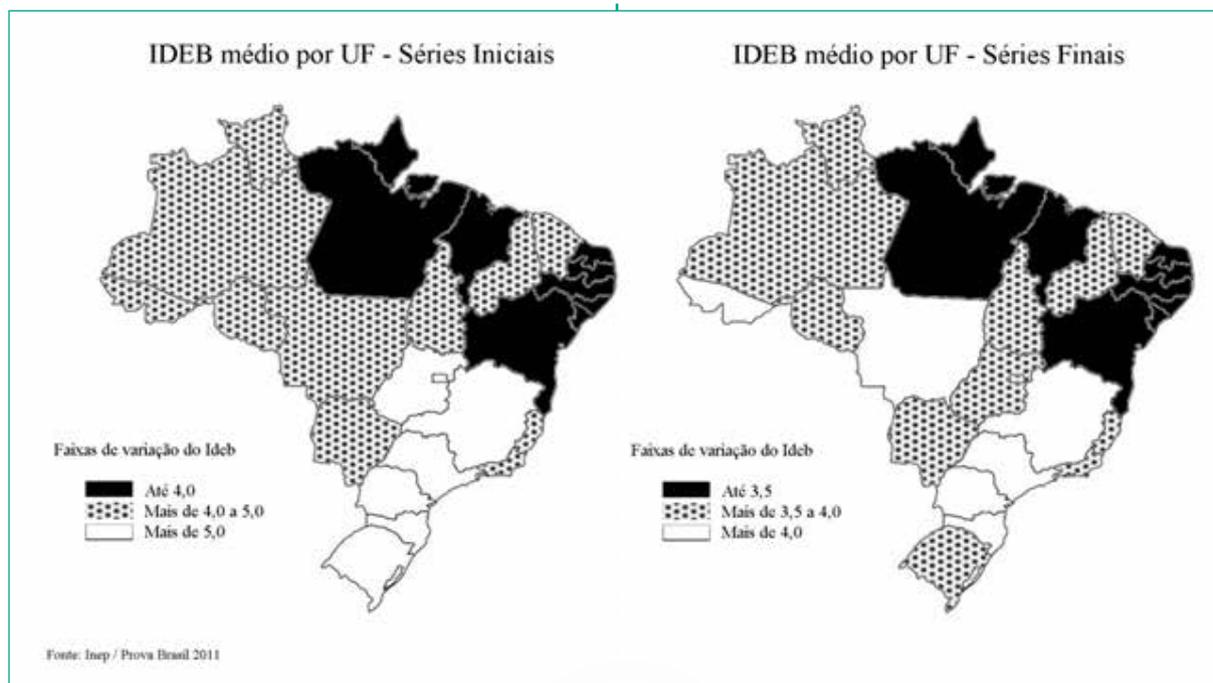
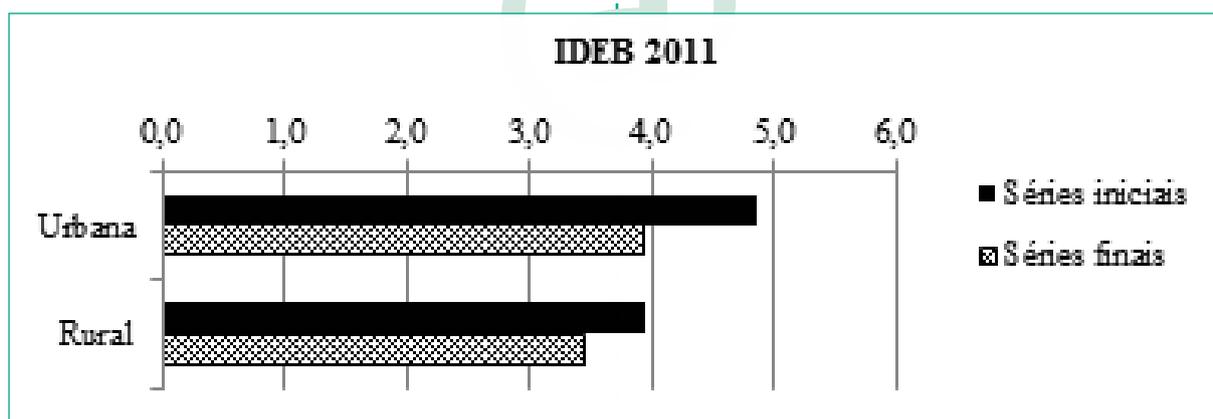



Gráfico 3

Gráfico 4 – localização da escola


6 pode-se constatar o papel relativo de cada uma das categorias, números de reuniões do conselho, apoio da comunidade à gestão e forma de elaboração do PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola. É importante que se observe que são três dimensões que se referem à participação da comunidade na escola e salta aos olhos a importância da forma como é elaborado o Projeto Político Pedagógico da escola. Essas questões serão retomadas a seguir.

O Gráfico 7 permite verificar que a elaboração coletiva, realizada com a colaboração de professores, funcionários e alunos contribui significativamente para a elevação do Ideb. Um aspecto interessante a se observar é que a alternativa de elaborar sozinho ou reproduzir o modelo da secretaria de educação produzem o mesmo resultado.

Os gráficos 8 e 9 referem-se ao papel da comunidade na gestão da escola. No

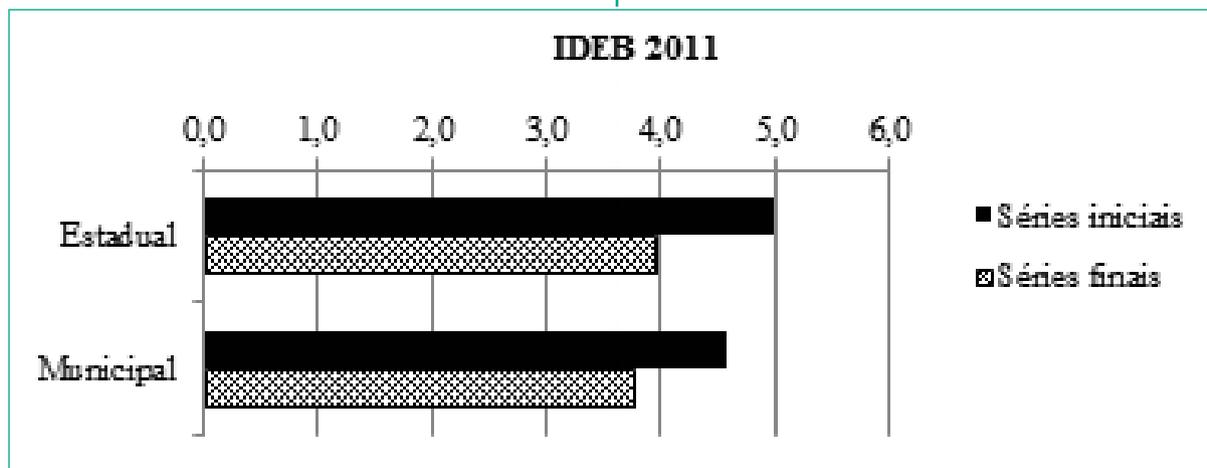
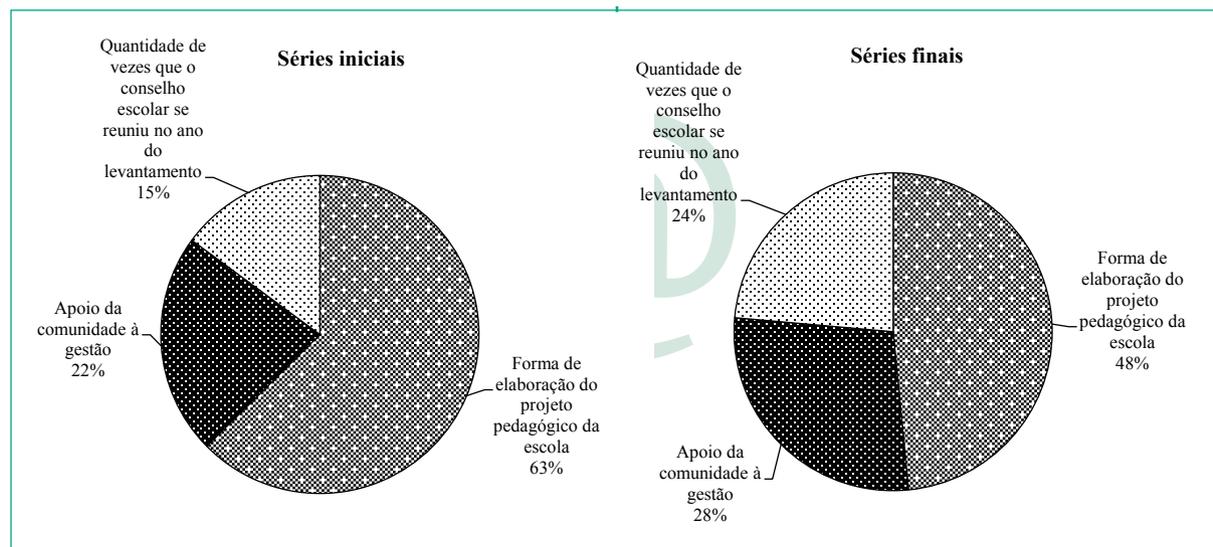
Gráfico 5 - Dependência administrativa

Gráfico 6 – importância das variáveis do processo de gestão escolar (aprox. 8% De importância relativa)


Gráfico 8 pode ser observado que o papel do Conselho só se torna significativo a partir de três reuniões ao ano (ou mais), o que significa que um Conselho realmente presente na gestão da escola e atuante é importante fator para elevação do IDEB. No Gráfico 9 pode-se observar o fundamental papel do apoio da comunidade ao diretor na elevação do IDEB.

Os gráficos seguintes referem-se às variáveis relativas às características do diretor. Relativamente, pode-se constatar que a forma como foi conduzido ao cargo, a

experiência como diretor de escola e a experiência na escola atual são fatores determinantes da elevação do IDEB.

No Gráfico 11 podemos observar que nas redes estaduais os processos de seleção (por concurso) conjugados com eleição lideram, de forma absoluta, e estão relacionados aos mais elevados IDEBs. O fato da maioria das redes estaduais possuírem processos de seleção baseados em concursos públicos parece ser fundamental para que se determine a importância desse aspecto no IDEB.



Gráfico 7 – forma de elaboração do projeto pedagógico

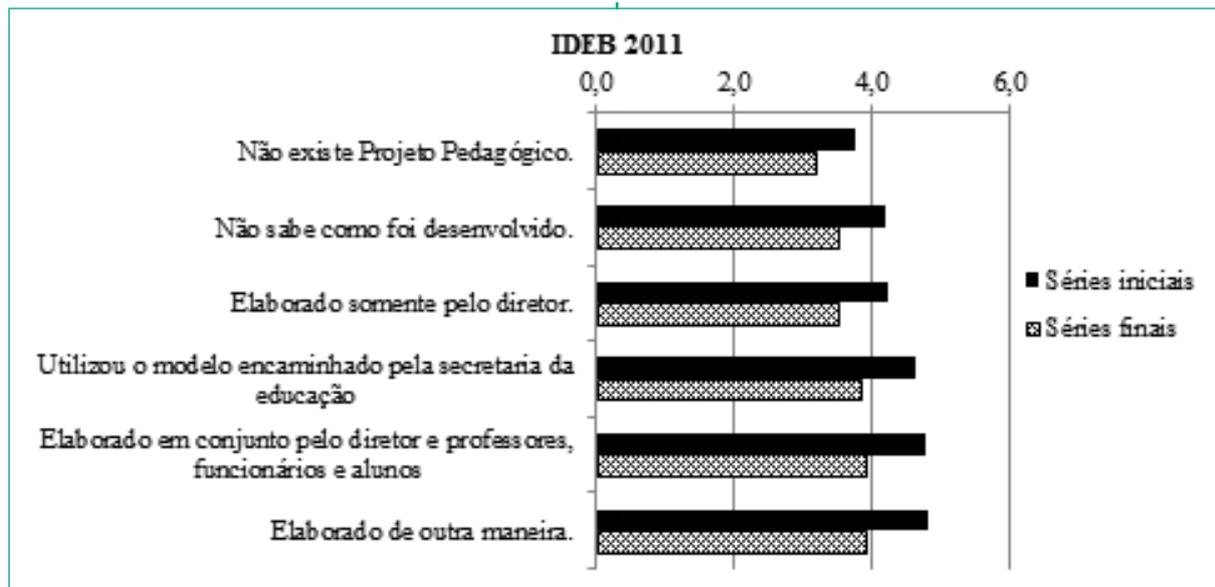


Gráfico 8 – reuniões do conselho escolar no ano do levantamento

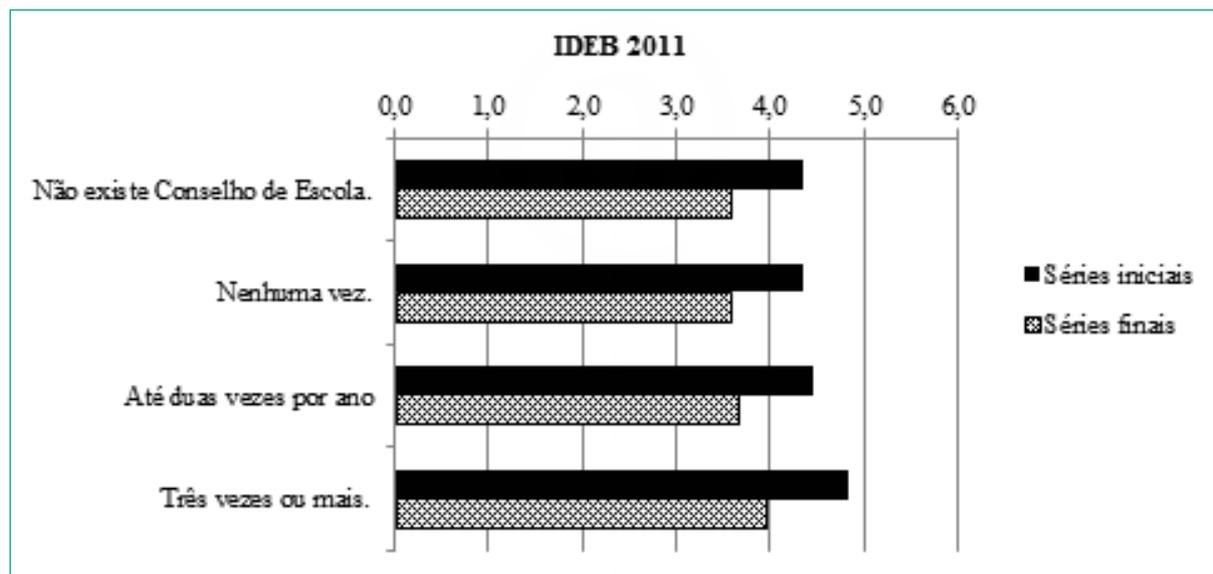


Gráfico 9 – apoio da comunidade à gestão do diretor

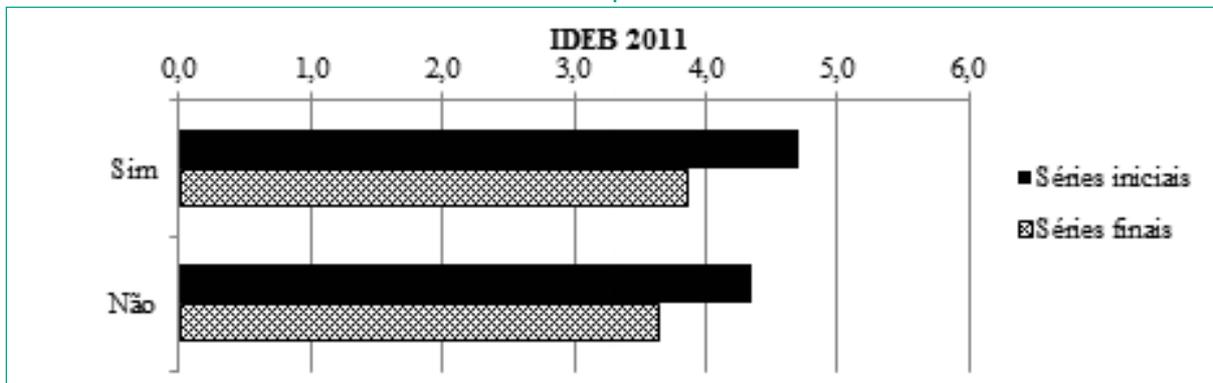




Gráfico 10 – importância das variáveis de experiência do diretor (aprox. 15% De importância relativa)

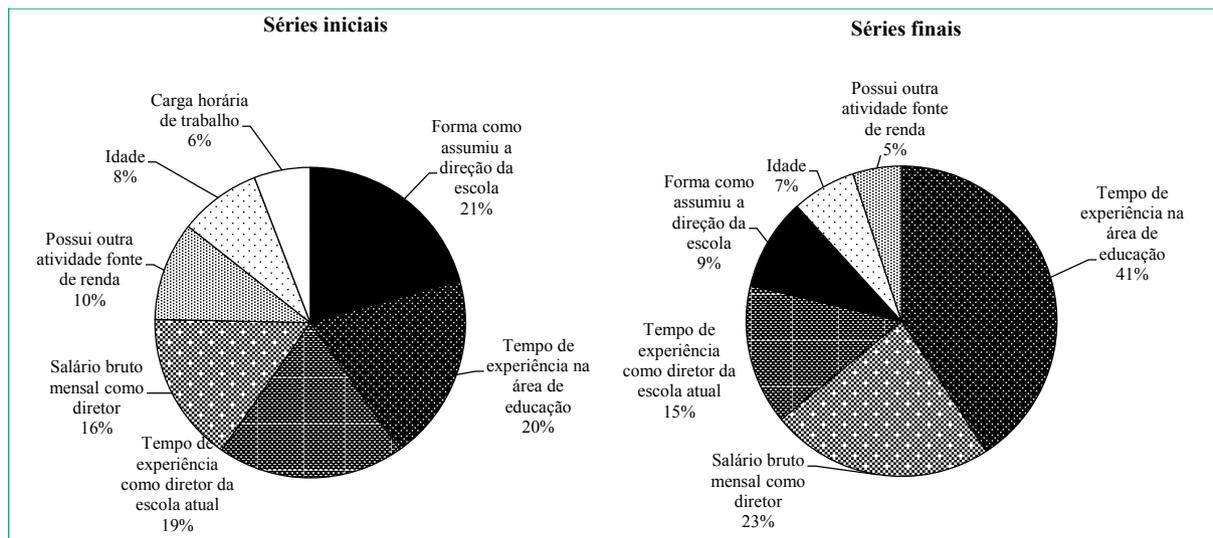


Gráfico 11 – forma como assumiu a direção da escola (rede estadual)

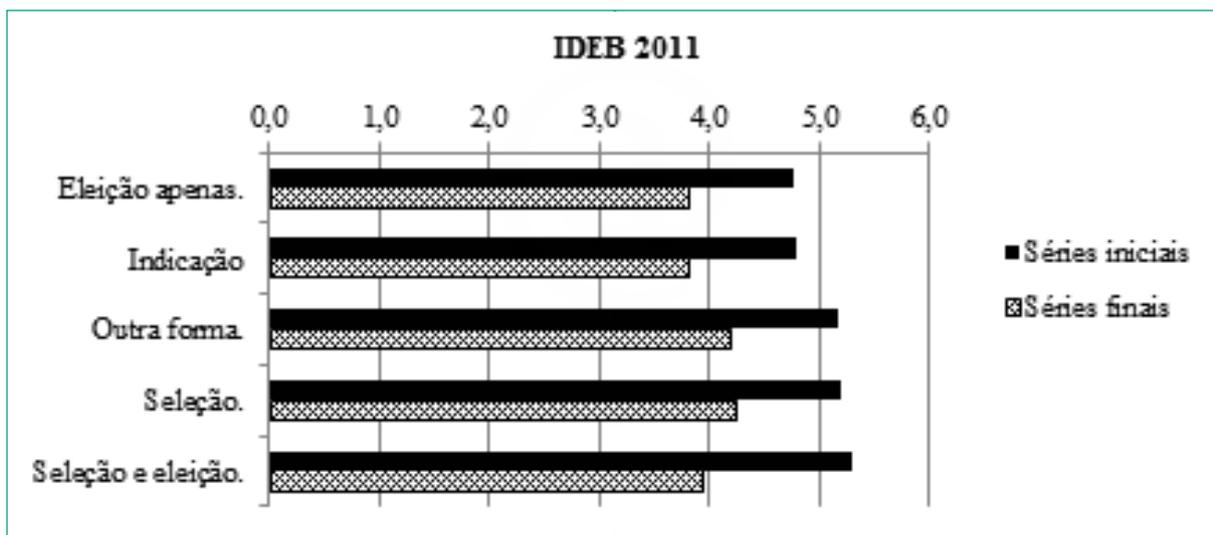


Gráfico 12 – forma como assumiu a direção da escola (rede municipal)





Gráfico 13 – tempo de experiência na área de educação

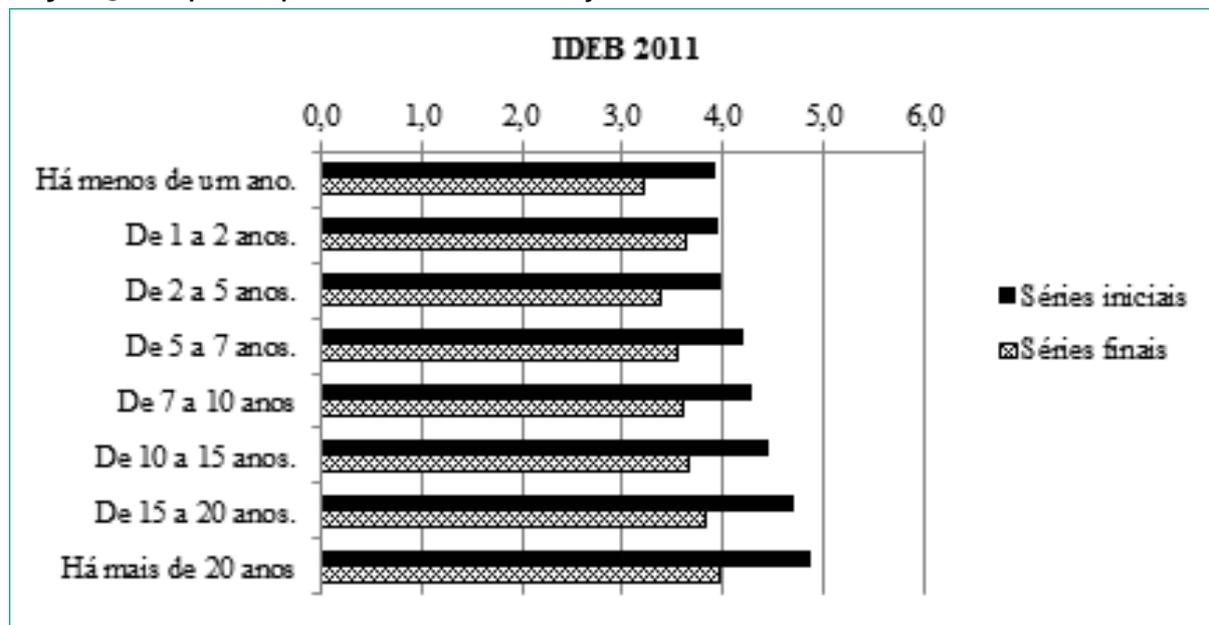
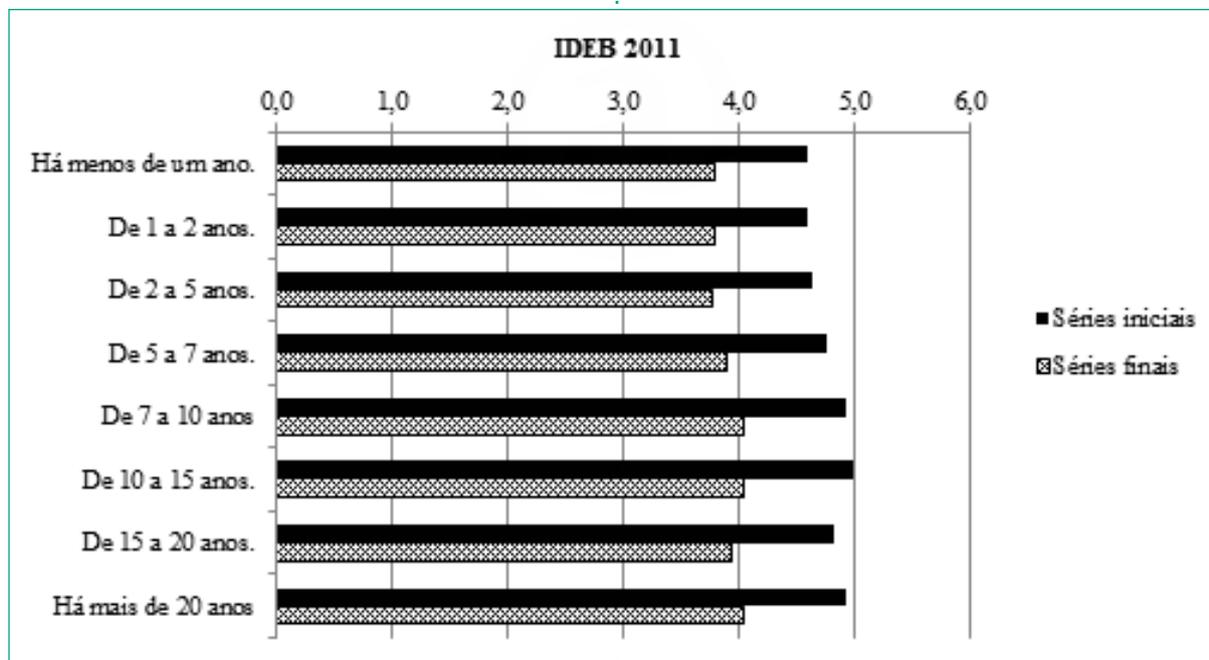
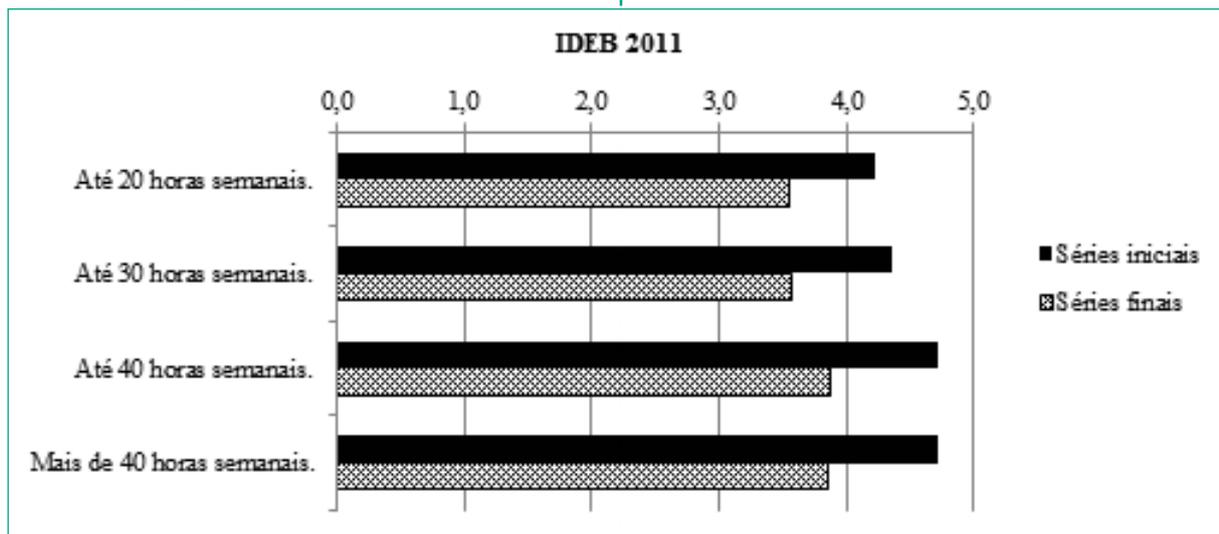


Gráfico 14 – tempo de experiência como diretor da escola atual



O Gráfico 12 refere-se à forma de condução ao cargo nas redes municipais. Nesse caso a existência de um processo de seleção para a ocupação do cargo de diretor determina os melhores IDEBs. É importante que se tenha em mente que nesses casos a maioria dos municípios,

que passaram por processo de municipalização, adotaram a indicação como forma prioritária de condução de diretores. A distância em termos de IDEB do processo de indicação em relação ao de seleção pode denotar a indicação de indivíduos que não são profissionais da educação ou que não


Gráfico 15 – carga horária semanal como diretor da escola atual


têm formação específica nessa área

Um dos aspectos que chama a atenção em termos de importância na determinação do IDEB é o tempo de experiência do diretor na área de educação. Os dados indicam que é altamente significativa a diferença entre um profissional no início de carreira e aquele com mais de 20 anos de magistério. Além disso, parece ser diretamente proporcional a quantidade de anos de experiência do diretor em relação ao IDEB alcançado pela escola.

Outro aspecto importante é apontado pelo Gráfico 14, que representa o papel do tempo de experiência do diretor na sua escola atual. As faixas de 10 a 15 e com mais de 20 anos na direção da escola atual aparecem como determinantes na elevação do IDEB da escola.

A carga horária do diretor é outro fator que pesa significativamente na determinação do IDEB. Jornadas de 40 horas ou mais são importantes para a elevação do IDEB, significando que uma presença maior do diretor na unidade escolar e uma maior interação com os problemas da escola propiciam melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui proposto permite que se compreenda a importância de alguns fatores ligados à gestão democrática da escola na determinação de uma melhoria da qualidade de ensino. Em determinados casos pode-se constatar aquilo que já vinha sendo anunciado pela maior parte dos estudiosos da área educacional: a gestão democrática, com a participação da comunidade, é fator crucial no desempenho da escola, o que pode ser demonstrado pelos resultados do Ideb. Juntamente com a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola, a participação da comunidade e o apoio desta comunidade ao diretor constituem os aspectos mais importantes, relativamente, para a elevação do IDEB. Além destas, questões como o tempo de experiência do diretor e sua fixação na unidade escolar permitem que se compreenda que uma maior relação com comunidade escolar, conjugada com um diretor ativo e que se dedique apenas a uma escola, propicia uma melhoria na qualidade do ensino, segundo os critérios do IDEB.

Nenhuma dessas questões é nova. O



importante aqui é que estes dados podem ser utilizados como fundamento para a tomada de decisões na área de política educacional. Questões como as relações políticas de natureza patrimonialista, que ainda persistem na esfera escolar, podem ser agora consideradas a partir dos resultados negativos que apresentam para as

escolas cujos diretores são escolhidos por indicação ou por sistemas que não fixam os diretores nas escolas, mudando-os ao sabor da política eleitoral.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC, INEP, Microdados Prova Brasil – 2001 disponível em ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/microdados_prova_brasil_2011.zip <http://portalideb.inep.gov.br/planilhas-para-download>: acesso em 15 de junho de 2014

BRASIL, MEC, INEP. O Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>, 2007. Acesso em 15 de junho de 2014

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acesso em 15 de junho de 2014.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014



RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO

RELATIONS BETWEEN THE PUBLIC AND THE PRIVATE AND TEACHER TRAINING IN YOUTH OF FUTURE PROGRAM OF THE UNIBANCO INSTITUTE

MARIA RAQUEL CAETANO¹
mariacaetano@charqueadas.ifsul.edu.br

VERA MARIA VIDAL PERONI²
veraperoni@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa as implicações para a formação de professores das parcerias entre o público e o privado na educação. Os dados apresentados são da pesquisa que estuda a parceria entre o Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro em redes públicas de Ensino Médio no Brasil que é parte da pesquisa CNPq “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação”, realizada pelo Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação. As principais fontes foram documentos vinculados ao tema. O referencial teórico-metodológico parte do pressuposto de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças. Portanto, é importante analisar a política educacional atual no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo em que, na tentativa de superar sua crise, foram estabelecidas como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via. Estratégias que acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade (público não estatal), quanto ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado). Esse processo tem implicações nas políticas educacionais e, mais especificamente, na parceria público-privada, que acaba por redefinir o conteúdo das políticas públicas de educação. É a lógica privada mercantil no sistema público influenciando a gestão, o currículo das escolas e a formação dos professores. Dessa forma, analisaremos, neste artigo, como ocorre a formação dos professores na proposta do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro, abordando o conteúdo da proposta de gestão do programa. Escolhemos pesquisar o Instituto Unibanco por ter atuação nacional, mas são muitas as parcerias que influenciam redes públicas de educação atualmente no Brasil.

Palavras-chave: Público • Privado • Formação de professores • Unibanco.

1 IFSUL-Charqueadas - mariacaetano@charqueadas.ifsul.edu.br
2 UFRGS/PPGEDU, CNPq - veraperoni@gmail.com



ABSTRACT

This paper aims to analyze the implications for teacher training partnerships between the public and private education. The data presented are from the research that studies the partnership between Instituto Unibanco by Program Jovem de Futuro in public networks of high school in Brazil that is part of the research CNPq "Implications of public-private relationship to the democratization of education" conducted by Research Group: Relations between the Public and the Private in Education. The main sources were documents related to the issue. The methodological theoretical framework assumes that educational policy is not simply determined by the changes taking place in redefining the role of the state, but is an integral part of these changes. Therefore, it is important to analyze the current educational policy in the context of redefining the state's role, which is part of a larger movement of capitalism that, in trying to overcome its crisis; have been established as key strategies neoliberalism, globalization, restructuring productive and the third way. Strategies that ended up redefining the boundaries between public and private, both in change of ownership (public non-state), as to what remains in state ownership, but is replaced by the logic of the market, reorganizing management processes (quasi- market). This process has implications for educational policy, and more specifically, the public-private partnership, which ultimately redefine the content of public education policies. It is the private market logic in the public system influencing the management, the curriculum of schools and teacher training. Thus, we will analyze in this paper, as in the training of teachers in the proposal of the Instituto Unibanco through the Program Jovem de Futuro, addressing the contents of the program management proposal. We chose to search Instituto Unibanco because it is national presence, but there are many other partnerships that influence public networks of education today in Brazil.

Key words: Public • Private • Teacher training • Unibanco.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa CNPq "Implicações da relação público-privada para a democratização da educação¹", realizada pelo Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação², vinculado ao Núcleo de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa envolve duas partes complementares: uma de interlocução teórica com os autores internacionais e a outra das diferentes formas de relação público-privada nas etapas e modalidades da educação básica no Brasil através de um mapeamento de distintas possibilidades de materialização do público e o privado nas etapas e modalidades da educação básica. Destacamos as distintas formas dessa relação, através de parcerias com instituições com ou sem fins

lucrativos, e também no fomento às parcerias como política pública ou no conteúdo gerencial de alguns programas e políticas educacionais. Para este artigo apresentaremos a parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Unibanco, mais especificamente o Programa Jovem de Futuro e como este influencia na formação de professores e gestores das escolas públicas.

O referencial teórico-metodológico que baseia as produções do grupo parte do pressuposto de que a política educacional não é determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças (PERONI, 2003). Portanto, o Estado, assim como o capital, nesta pesquisa, são tratados como relação ou processo. São parte importante do movimento de correlação de forças de sujeitos



(THOMPSON, 1981) situados em um contexto histórico e geográfico (Harvey, 2005). Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos. Assim, ressalta-se que esta pesquisa trata da sociedade civil mercantil, onde o privado está vinculado ao mercado. O foco da análise é a privatização do público, na lógica mercantil, com implicações para o processo de democratização no Brasil. Dessa forma, não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois se vive ainda em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis (PERONI, 2013).

Entendemos ainda que as redefinições no papel do Estado fazem parte de um processo maior inserido na crise do capital que introduziu, através de estratégias como o Neoliberalismo, a Terceira Via, e a Reestruturação Produtiva, a modificação na gestão pública, embora com conceitos distintos, interligados em um emaranhado híbrido para que o projeto do capital se instalasse nas estruturas do Estado, imprimindo sua lógica. E uma das estratégias é o fortalecimento do Terceiro Setor, repassando a execução das políticas sociais – nesse caso a educação – para as instituições privadas ou ONGs³. No Brasil, a partir da reforma do Estado instituída por Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990, instituições do Terceiro Setor mercantil passam a assumir um papel preponderante com o estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar “soluções humanizadoras do capital”, projetos que se inscrevem na agenda de atualização da socialdemocracia a partir da Terceira Via na qual consta a partilha de responsabilidade das questões sociais com a sociedade. Para operacionalizar essa estratégia, iniciativas como aproximar a

noção de sociedade civil à de Terceiro Setor e legitimar a responsabilidade social empresarial são postas em movimento, resultando na organização de empresários orientados para as questões sociais (CAETANO, 2013).

Com essa perspectiva, organizações privadas sem fins lucrativos se apresentam como sujeitos coletivos⁴ capazes de intervir em questões sociais no país e advogam a necessidade do fortalecimento de suas instituições para provimento de serviços de interesse público por meio de legislação favorável as ações que promovem como a isenção ou renúncia fiscal.

Com a ascensão do presidente Lula à presidência da República em 2003 e sua ampla composição político-partidária em que se somavam muitas forças antagônicas para governar o país, houve continuidades e aprofundamentos em relação ao tipo de gestão desenvolvida pelo novo governo em relação ao anterior (FHC) - a chamada gestão gerencial. Essa continuidade se materializa em 2003 quando é publicado o Plano de Gestão do Governo Lula – “Gestão Pública para um Brasil de Todos” - que sugere transformações macro institucionais que afetam o papel do Estado em função da transformação da gestão pública por intermédio de um Estado ativo e uma gestão econômica consistente. “A construção deste Estado requer esforços de transformação na gestão pública. A busca de um novo padrão de relacionamento entre o governo e as empresas estatais, no qual fiquem definidos os marcos da gestão empresarial e da gestão do interesse público.” (PLANO DE GESTÃO DO GOVERNO LULA, 2003). As propostas do governo Lula de “Revitalização do Estado” são chamadas por alguns, de novo desenvolvimentismo. Por um lado, temos o Estado



financiador, que exerce o papel de indutor do crescimento econômico, fortalecendo grupos privados em setores considerados estratégicos. Por outro, temos o Estado investidor, responsável pelo investimento em obras de grande infraestrutura, que se manifestam no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O Estado se torna, assim, a principal alavanca para agentes privados que têm capacidade de disputa no mercado interno e externo.

Ainda na perspectiva do governo Lula, as mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil foram marcadas por uma agenda de “concertacion” com a instituição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES⁵), em 2003, que representa a construção de um espaço público não estatal. Entram em cena diferentes sujeitos representantes do setor público e do setor privado, entre os quais o Instituto Unibanco e os sujeitos que o representam, apontando historicamente a ineficiência do padrão de gestão vigente na educação. Seu diagnóstico sugere à educação os mecanismos de gestão da esfera privada, que são reconhecidos como capazes de responder às necessidades de melhoria dos índices educacionais, inserindo na educação a lógica do mercado, formando um quase-mercado, o qual altera a lógica do público, introduzindo concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas.

A lógica privada no sistema público também é materializada na rede pública brasileira através do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (PDE), no segundo governo Lula (2007-2010), que foi um acordo nacional em prol da educação em que municípios, estados, iniciativa privada e ONGs buscam um mesmo objetivo: melhorar a qualidade da educação

brasileira. No Plano de Metas, o Guia de Tecnologias educacionais torna-se a materialização da esfera privada inserida na educação pública, já que fomenta as parcerias com o setor privado. Nesse sentido, o Guia de Tecnologias educacionais procura atender aos interesses da classe privada e empresarial, como é o caso do Instituto Unibanco.

Assim, os setores privados apresentam-se como indutores das políticas educacionais no Brasil, como constatamos com o Instituto Unibanco a partir da sua inserção no Ensino Médio, pois eles detêm tecnologias educacionais às quais o Estado não tem acesso e necessita deles em função da amplitude de seus programas e na garantia da educação. Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação recomenda os programas do Instituto Unibanco pelo Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, legitima-os perante a sociedade brasileira e a comunidade educacional.

É nessa relação que deve ser incorporada a reflexão da contradição que se coloca para o metabolismo do capital entre a dinâmica mundializada do capital versus os limites do Estado (MÉSZÁROS, 1999), haja vista que, à medida que o Estado amplia sua atuação na educação básica, apresenta limites nesse atendimento e, por opção política, busca auxílio na sociedade civil vinculada ao mercado (CAETANO, 2013).

O caso do Instituto Unibanco é muito peculiar, pois este, através da sua presidência e conselheiros, mantém relações de influências com o poder público e empresários de todo o Brasil, em especial com aqueles que atuam diretamente no mercado, através de uma ampla rede de relacionamentos com a mídia, divulgando, assim, as ações do Instituto. Também possui marketing empresarial, tem espaço de

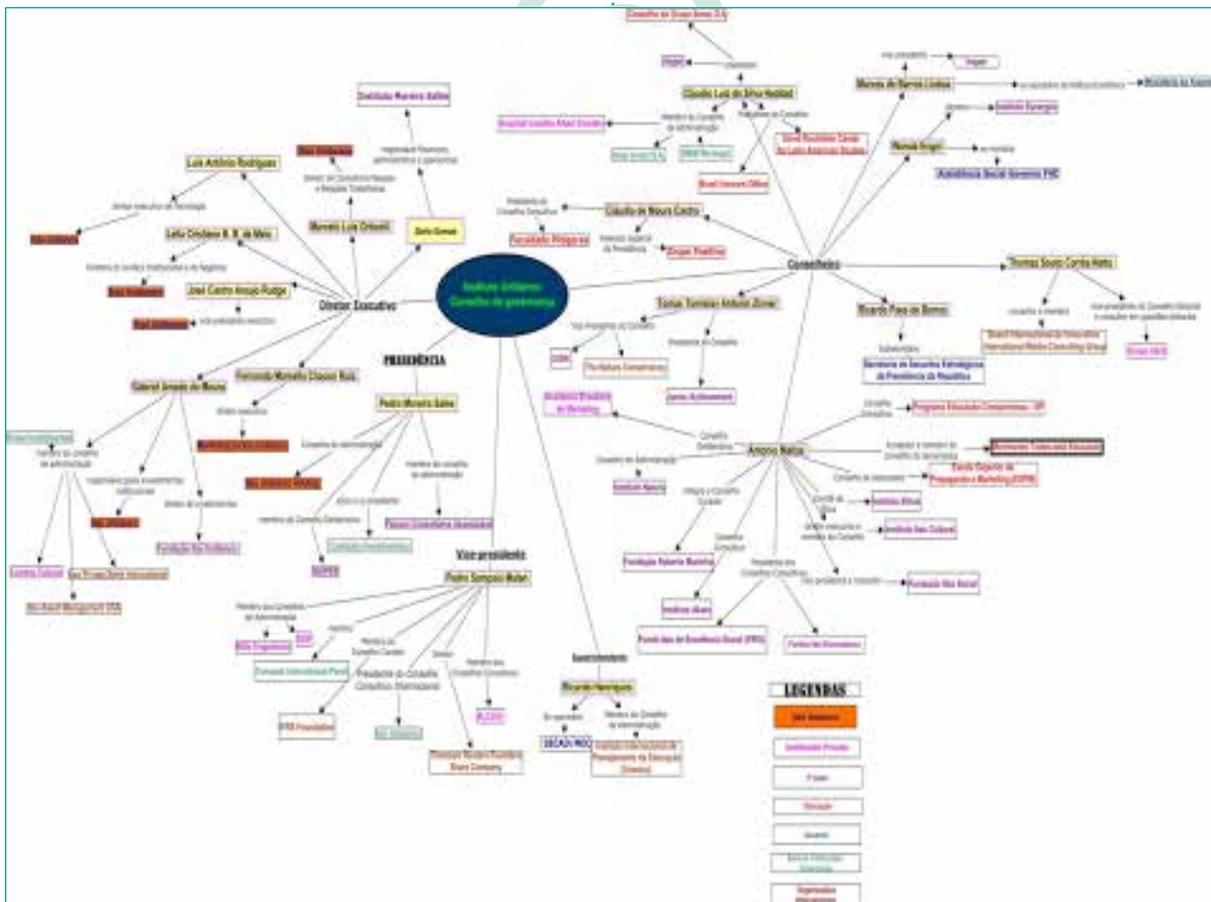


atuação em diversas associações, fundações, governos e nos próprios organismos internacionais. Na figura a seguir apresentamos as relações que se estabelecem entre os sujeitos do Instituto.

Nessa rede de relações, destacamos o Conselho de governança do Instituto Unibanco - é composto pelo presidente Pedro Moreira Salles, vice-presidente Pedro Sampaio Malan, superintendência executiva Ricardo Henriques. Além disso, é formado pelos conselheiros Antônio Matias, Cláudio de Moura Castro, Cláudio Luiz da Silva Haddad, Marcos de Barros Lisboa, Ricardo Paes de Barros, Tomas Tomislav, Antonin Zinner, Thomaz Souto Corrêa Netto e Wanda Engel.

A figura visualiza quem são os sujeitos que participam do Conselho de Governança, bem como onde atuam ou atuaram. Destacamos com cores distintas a própria instituição financeira Itaú/Unibanco, governo, instituições privadas educacionais, do terceiro setor, organizações internacionais e outras instituições financeiras para analisarmos as suas experiências, no sentido dado por Thompson, isto é, de onde falam e como se relacionam ou não com a educação. Os sujeitos que participam do Conselho de Governança são sujeitos históricos em relação a outros sujeitos, que defendem interesses individuais ou coletivos, por isso é necessário estudá-los nas relações que estabelecem com indivíduos ou grupos.

Figura 1 – Relações estabelecidas entre os sujeitos do Instituto Unibanco.



Fonte: Documentos do Instituto Unibanco Elaborado por PERONI, Vera; CAETANO, Raquel; HOCHMULLER, Greice.



O INSTITUTO UNIBANCO

O Instituto Unibanco⁶ foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco, e expandiu sua atuação na educação formal em 2003. O Instituto tinha como objetivo que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso em 2007 concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro (PJF), que atuou em escolas de Ensino Médio, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, aplicou o projeto-piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Já em 2009, o projeto se expandiu para mais 41 escolas do Estado de São Paulo. Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do Jovem de Futuro e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, cujo objetivo, segundo o Instituto, é a melhoria do Ensino Médio público

A missão do Instituto Unibanco, por ele mesmo, é contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas. O Instituto conta com um Conselho de Administração ativo, formado por especialistas, e uma diretoria, conforme dados do site e apresentados na Figura 1, comprometida com a interlocução e com o Conglomerado Itaú/Unibanco. O Instituto optou por desenvolver suas ações no Ensino Médio por ser o passaporte mínimo tanto para a

inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. (www.institutounibanco.org).

Para alcançar os objetivos, houve uma ampla estruturação no IU com o objetivo de atingir um maior número de escolas com o Projeto Jovem de Futuro no Ensino Médio. O Ensino Médio vem passando por reformulações em nível nacional e sua finalidade a partir da nova proposta intitulada "Ensino Médio Inovador (PROEMI)" do MEC é apoiar propostas pedagógicas inovadoras e a organização curricular das escolas públicas estaduais de Ensino Médio disponibilizando apoio técnico e financeiro com um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2011). Ou seja, a porta de entrada do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro é a mudança na proposta curricular nas escolas estaduais de Ensino Médio.

O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

Atualmente, a principal tecnologia do Instituto Unibanco é o Jovem de Futuro. Trata-se de um projeto de Gestão Escolar para Resultados que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de três anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho. As escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano.

O Jovem de Futuro, conforme o Instituto Unibanco (2012), é uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens



entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio. (UNIBANCO, 2012).

Não existe um arcabouço legal que trata especificamente do Programa Jovem de Futuro, mas o programa está ancorado em vários projetos do Ministério da Educação, como o Guia de Tecnologias Educacionais, os convênios firmados entre as Secretarias de Educação do Estado e o Ministério da Educação para implantação do Programa

Figura 2 – Abrangência do programa



Fonte: Instituto Unibanco (2013)

Ensino Médio Inovador, para implantação do Projeto Jovem de Futuro e para garantir o financiamento do ciclo do Projeto Jovem de Futuro (03 anos), SIMEC e PDDE (www.dejau.com.br/admin/.../040420121PPT_vc_PROEMI_PJF.ppt). Não é objetivo das autoras aprofundar essa questão neste texto, mas evidenciar as relações que se estabelecem entre o Ministério da Educação, FNDE e Instituto Unibanco para executar um programa com gestão privada, de um banco privado voltado ao mercado, na



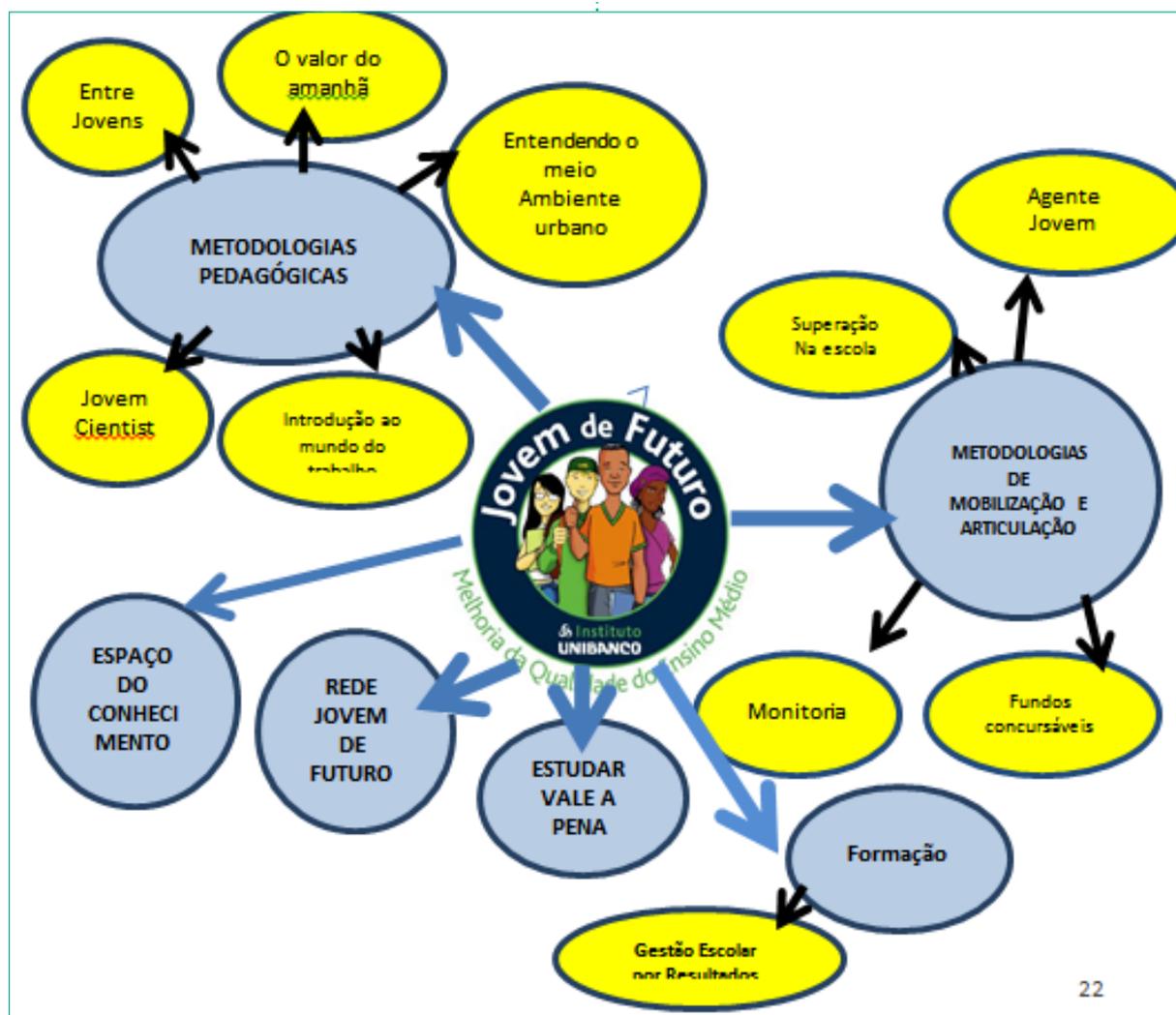
rede pública, com verba pública. No mapa que segue, apresentamos a abrangência do programa no país com dados de 2013:

Conforme estamos demonstrando ao longo deste texto, o Projeto Jovem de Futuro (PJF) apresenta uma atuação considerável nas escolas de Ensino Médio do país. Isso se dá, em especial, através das secretarias estaduais de educação, considerando que as escolas estaduais são as que possuem maior número de matrículas nesse nível de ensino, conforme Censo Escolar, realizado em 2010.

AS METODOLOGIAS JOVEM DE FUTURO

O Instituto Unibanco oferece às escolas participantes do projeto as Metodologias Jovem de Futuro, que, conforme o PJF (Instituto Unibanco, 2012), são estratégias elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar. Essas estratégias são organizadas em metodologias pedagógicas, que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e metodologias de mobilização e articulação, que auxiliam para a realização de ações que fomentam a participação da comunidade

Figura 3 - Programas derivados do Jovem de Futuro



Fonte: Organização- as autoras, 2014.



no ambiente escolar e fortalecem as relações com o entorno. Na figura que segue, demonstramos como elas se organizam no projeto.

De acordo com o Projeto Jovem de Futuro (2012), as Metodologias Pedagógicas têm como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. São elas: Entre Jovens, O Valor do Amanhã na Educação, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho e Entendendo o Meio Ambiente Urbano. As Metodologias de Mobilização e Articulação visam contribuir para a realização de ações que fomentem a participação da comunidade no ambiente escolar e fortaleçam as relações com o entorno. São elas: Agente Jovem, Superação na Escola, Fundos Concursáveis e Monitoria. Para que as instituições de ensino e as secretarias de educação elaborem seus Planos de Ação e monitorem sua realização, foi concebido e desenvolvido, pelo Instituto Unibanco, a ferramenta *online* Sistema de Gestão de Projetos (SGP). Parece-nos conveniente afirmar que as soluções para os problemas da escola já estão preestabelecidos, ou seja, para cada problema que a escola apresenta, já existe uma solução prévia. Se a escola apresentar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, existem metodologias para tal. Caso as dificuldades sejam de participação, o PJF apresenta outras soluções metodológicas, como em um manual operacional. Destacamos, também, a questão da autonomia da escola e do próprio processo de democratização. Nesse caso, a escola e a comunidade podem participar, mas sua participação fica restrita ao estabelecido pelo programa.

Encontra-se aqui, portanto, um viés educacional que busca desarticular o trabalho desenvolvido pelos gestores e professores

para, em consequência disso, desarticular uma consciência política neles, sobre eles e a partir deles. “Essa concepção invariavelmente procura ver a escola de forma linear e não contraditória.” (EVANGELISTA, 1990, p.34). No sentido de pensar esse caráter contraditório da escola, recorremos a Cury, quando afirma que

os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais. Em função do projeto hegemônico existente. Ao atuarem nesse nível, tornam-se mediadores. Para as consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam. (CURY, 1992, p.113).

Essa forma de compreender a escola elucidada, de modo mais objetivo, seu caráter contraditório, demonstrando que, se de um lado, no seu interior é veiculado um conteúdo que busca o consentimento dos gestores/educadores/educandos para um projeto dominante, de outro lado é possível difundir um conhecimento que dê conta de compreender esse projeto, articulando, ao mesmo tempo, um projeto próprio dos dominados (EVANGELISTA, 1990). Concordamos com a autora quando afirma que os agentes pedagógicos agem no âmbito da hegemonia, divulgando e consolidando principalmente a concepção de mundo própria da burguesia; não se pode afirmar, entretanto, que esse processo conte com sua atuação consciente. Nesse sentido, esta pesquisa tem também o objetivo de socializar com os leitores, professores e gestores sobre essas questões fundantes da gestão da educação e da escola implícitas ao PJF.

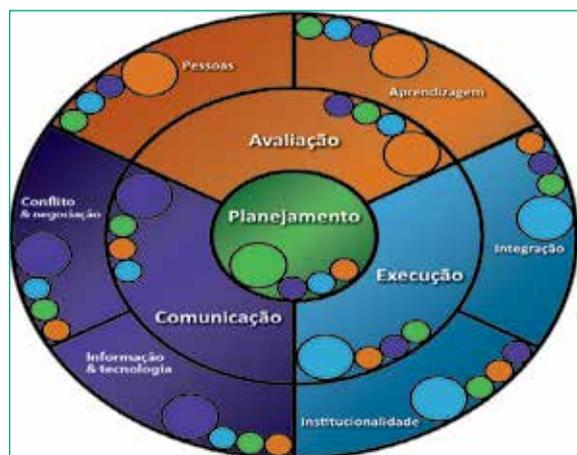
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Para participar do PJF os professores e gestores fazem um curso de formação

com aproximadamente 120 horas que é oferecido durante os três anos do projeto. É importante destacar que o curso pretende atingir os profissionais da escola e secretaria de educação que são o centro das decisões na definição e na elaboração das políticas. Na escola, participam o diretor, o coordenador pedagógico e um professor, e na secretaria de educação participam supervisores e técnicos responsáveis por acompanhar as escolas.

O curso desenvolve o conceito de Gestão Escolar por Resultado (GEpR) nos módulos Planejamento e Execução. A principal maneira que o Jovem de Futuro propõe para efetivar a gestão focada em resultados na escola é a construção de um Plano de Ação. É por meio dele que a comunidade escolar deve fazer o diagnóstico, para alcançar os resultados esperados. O Plano de Ação por escola é validado e acompanhado pela equipe de supervisores. (Relatório Anual 2012. Instituto Unibanco). Na figura a seguir, apresentamos o ciclo de gestão do Programa:

Figura 4 – Ciclo de gestão do Programa



Fonte: Material da formação de gestores, Ceará 2013.

A formação continuada de professores para atuar no PJF é oferecida antes do programa ser implantado e ao longo dele.

Na formação inicial, apresenta-se um conjunto de lâminas padronizadas a todas as capacitações, independentemente do estado ou região do país. A capacitação tem como objetivo reforçar comportamentos esperados dos professores em relação ao trabalho a ser desenvolvido, e a figura do coordenador/supervisor torna-se central nesse processo de adequação do trabalho do docente às normas do Programa.

Se pensarmos no “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2010, p.381), a aproximação do planejamento do PJF tem como proposta torná-lo objetivo e operacional. A operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo de planejamento estão contempladas na proposta através da padronização de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as disciplinas e as práticas pedagógicas do Ensino Médio.

Para acompanhar as ações do PJF, o Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação à distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que, conforme o Instituto Unibanco (2012), serão em breve integrados. A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). Após a aprovação do plano, elaborado de acordo com as necessidades identificadas pelo diagnóstico da escola, é possível realizar o acompanhamento da execução das ações e identificar desvios em relação ao que foi planejado, seja em relação ao tempo ou ao orçamento.



Para colaborar com o alcance dos resultados propostos no Plano de Ação pelas escolas participantes do projeto, o PJF disponibiliza Metodologias, conforme já apresentamos, que são estratégias educacionais elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar. Elas buscam fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados; e potencializar ações já existentes na escola. Nesse caso, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, apresentando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de meros executores do processo de planejamento.

Refletindo sobre o formato apresentado na capacitação inicial dos professores, percebemos que este visa à intervenção pedagógica, tentando provocar uma mudança cultural e comportamental esperada (SOUZA JUNIOR, 1994). Para os autores, que relacionam o treinamento aos processos gerenciais, o núcleo dessa pedagogia está na proposição de que se deve treinar massiva, intensivamente e, se necessário, repetidas vezes as pessoas. “É preciso motivar, propiciar o envolvimento de todos para que haja mudança de mentalidade, de cultura, de comportamentos.” (Idem, p.16).

Para atingir um maior número de professores, o treinamento é voltado para a aplicação imediata. Os textos do treinamento, na maioria das vezes *slides*, são constituídos pelas normas e padrões a serem internalizados. Conforme Machado, “a uniformização dos métodos de gerenciamento e a forma como são introduzidos no cotidiano do trabalho constituem

mecanismos de disciplinamento e de modelamento dos trabalhadores.” (Ibidem, p.16) em especial dos professores.

No entanto, para Saviani (1996), a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho pedagógico no contexto da prática social (SAVIANI, 1996). Conforme o autor, a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, guiada pela consciência filosófica. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional, o que o PJF tem negado, pois apresenta soluções já definidas às escolas, aos gestores e aos professores.

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

A avaliação dos resultados obtidos pelo Programa é coordenada pelo pesquisador Ricardo Paes de Barros, conselheiro do IU e subsecretário da SAE (já mencionado como um dos sujeitos importantes no PJF). É ele que coordena a avaliação de impacto nas escolas participantes. A metodologia da avaliação ocorre a partir de um grupo de intervenção que recebe o PJF por três anos com aporte de recursos e avaliações desenvolvidas pelo IU e um grupo de controle que responde à prova sem desenvolver o projeto.

Segundo o IU, a avaliação serve para identificar os aspectos do desenho e a forma de implementação do programa que



necessitam aperfeiçoamento. Ela também é uma fonte de informações para a elaboração de programas similares no futuro. Percebemos que, como qualquer programa de larga escala, o Programa Jovem de Futuro vem sendo aplicado em estados com características muito próprias e particulares do Brasil, desconsiderando as realidades presentes em cada escola.

Concordamos com Saviani (1996) quando diz que a mesma sociedade que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. E é nesse contexto que continuamos a questionar as consequências para a democratização da educação e da escola com a inserção de programas como o Jovem de Futuro nas redes de ensino do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos trazer o debate que realizamos em nossas pesquisas acerca da relação entre o público e o privado e, mais especificamente, a proposta de formação de professores do Instituto Unibanco que faz parceria com escolas públicas de Ensino Médio, através do programa Jovem do Futuro. O Instituto Unibanco tem uma característica diferente e muito preocupante, ele financia a escola e, assim, muitas escolas públicas acabam aderindo para receber recursos, e, portanto, submetendo-se às metas do Instituto, que interfere em toda a escola, desde o conselho escolar, currículo, chegando até aos conteúdos de ensino.

A formação de professores, de técnicos das secretarias de educação e gestores da escola está vinculada a princípios gerenciais de gestão para resultados e os cursos são obrigatórios, com grande prejuízo para

a autonomia do professor e a liberdade de ensino. Questionamos as implicações para a democratização da educação dessa proposta de parceria, principalmente em um país que não tem um histórico de cultura democrática e deu passos importantes no período recente pós-ditadura. Ao dar os primeiros passos nesse sentido, os sujeitos, individuais e coletivos, vinculados ao mercado, se articularam para uma grande ofensiva para barrar esse projeto e imprimir novamente a lógica de mercado na educação, como historicamente ocorreu neste país.

A Gestão Escolar para Resultados, que é a base da proposta de formação, utiliza ferramentas gerenciais, na lógica de programas da Qualidade Total, muito presentes nas empresas brasileiras a partir dos anos 90 como a padronização, o ciclo do PDCA, o controle de processos e o controle de resultados. As metodologias empregadas pelo Instituto também são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe.

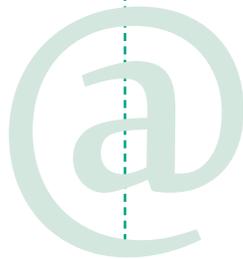
Portanto, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa ser limitada aos aspectos mais atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se, a todo custo, que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. Como os representantes do capital precisam exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua



hegemonia sobre o conjunto da sociedade, eles se utilizam de estratégias de obtenção de consensos, do estabelecimento de redes de relações entre empresas e buscam a adesão da população ao projeto político e econômico neoliberal.

Enfim, verificamos que as parcerias são uma das formas encontradas para o capital

chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado. Questionamos por que as redes públicas, que têm o dever constitucional de garantir o direito à educação, buscam as parcerias com as instituições privadas, mais uma vez tendo como parâmetro a lógica mercantil



NOTAS EXPLICATIVAS:

- 1 Sobre esta pesquisa ver PERONI, 2013.
- 2 O grupo de pesquisa relações público-privado na educação está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/ UFRGS) e é composto por duas bolsistas PIBIC, mestrandos, doutorandos, mestres, doutores e docentes do Programa, assim como pesquisadores de outras instituições, totalizando 20 membros. Esse grupo estuda o tema público/privado desde 2001 e, sobre esse tema, foram concluídas dissertações e teses e vários trabalhos estão em fase de elaboração. Atualmente o grupo de pesquisa realiza reuniões quinzenais onde em duplas traz para a discussão dos dados e análises, participando, desse modo, de todas as fases do processo de elaboração.
- 3 Sobre este assunto ver PERONI (2003, 2006, 2008b, 2009) e PERONI, ADRIÃO (2005). <http://www.ufrgs.br/ufrgs/faced/peroni>
- 4 Sujeitos individuais e coletivos na perspectiva de Thompson (1981).
- 5 Sobre este assunto ver PERONI, CAETANO, 2012
- 6 Sobre este assunto ver Monteiro (2013).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador.* Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão.

GESTÃO pública para um Brasil de todos: um plano de gestão para o Governo Lula | Secretaria de Gestão. – Brasília: MP, SEGES, 2003.

CAETANO, Maria Raquel. *Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010).* Tese (Doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição.* São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.

EVANGELISTA. Olinda. *Algumas questões em torno da relação política na educação.* Perspectiva: Florianópolis, 8 (14):29-57, jan/jun 1990.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades, 2012.* Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>. Acesso em 3/4/2014.

HARVEY, David. *O neoliberalismo, história e implicações.* São Paulo: Loyola, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. *Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso de qualidade.* In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. (Orgs.). *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital.* Belo Horizonte: Movimento Cultura Marxista, 1994, p. 57-62.

MÉSZÁROS, I. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. In: *Ad Hominem - revista de filosofia, política, ciência da história.* n. 1, t. 1. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, 1999, p. 83-124

MONTEIRO, Marcelisa. *Relação Público-privada na educação básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público.* In: PERONI, Vera Maria Vidal (org) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.* Brasília, Liber Livro, 2013.

_____. *Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação.* *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, p.47, 2013

PERONI, V.M.V., CAETANO, M. R. *Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação.* *Revista FAEEBA.* v.21, p.41 - 57, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



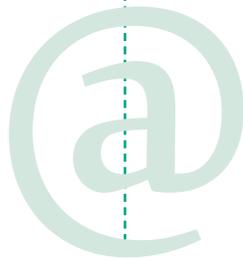
INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades, 2012. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>. Acesso em 3/4/2014.

SAVIANI. Dermeval. *Filosofia da Educação: Crise da Modernidade e o Futuro da Filosofia da Práxis*. In: FREITAS, MC. (org.). *A Reinvenção do Futuro: Trabalho, Educação. Política na Globalização do Capitalismo*. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

RECEBIDO em 16/08/2014

ACEITO em 18/09/2014





GESTÃO ESCOLAR E A EMANCIPAÇÃO DO ESTUDANTE. *SCHOOL MANAGEMENT AND STUDENT EMANCIPATION.*

HELENA MACHADO DE PAULA ALBUQUERQUE¹
helenaalb@uol.com.br

JULIANA CRISTINA BARBOSA DO AMARAL²
ucbamaral@yahoo.com.br

RESUMO

Pretende-se neste trabalho apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em 2012 e 2013, com o objetivo de verificar características da atuação e conduta de jovens das camadas populares no ambiente de educação formal, a escola e dentro de uma instituição socioeducativa, sem a finalidade de compará-las. Fundamentou-se teoricamente em Apple e Sacristán, Pais e Dayrell. Utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa e, como instrumentos, reuniões com características de grupo focal, observação de condutas dos sujeitos envolvidos e entrevistas. Analisaram-se os dados a partir de quatro categorias: diálogo, participação, satisfação e autonomia. Constatou-se que, no processo emancipatório do aluno, o paradigma de gestão escolar assumido, mais do que a formalidade da instituição, influencia a conduta do estudante.

Palavras-chave: Gestão escolar • Instituição sócio-educativa • Processo emancipatório.

ABSTRACT

In this article one intends to show the results of a research carried out in 2012 and 2013, aiming to observe the main acting and behavioral characteristics of lower classes young fellows in the formal education context, the school as well as inside a socio-educational institute, without the aim of comparison. Theoretically founded in Apple and Sacristan, Pais and Dayrell. One used a methodology as a qualitative approach and as instruments meetings with characteristics of focus groups, behavioral observations of the enrolled subjects and interviews. Provided data were analyzed from 4 categories: dialog, participation, satisfaction and autonomy. One found that in the student emancipation process the admitted management paradigm influences the student attitude, more than the formality of the institution.

Key words: School management • Socio-educational institution • Emancipation process.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma preocupação com as características de conduta de doze alunos entre homens e mulheres, selecionados por frequentarem simultaneamente duas instituições diversas – a escola pública e uma instituição socioeducativa. Sem a pretensão de comparar essas duas instituições – que são, sabidamente, de natureza distinta –, discutem-se questões relacionadas à juventude e ao atendimento educacional.

Para a realização da pesquisa foram investigadas quatro instituições: uma de educação não formal, chamada neste trabalho de Instituição Socioeducativa e três escolas da rede estadual de ensino chamadas aqui de Canhema I, Canhema II e Vila Nogueira, localizadas no mesmo bairro no município de Diadema.

A instituição sócio-educativa atende a pessoas de todas as idades, desde crianças bem pequenas até grupos de dança da terceira idade, distribuídas em grupos de dança e de discussão e em diversas oficinas oferecidas pela instituição: relacionadas ao Movimento Hip Hop – dança, grafiteagem, discotecagem, poesia e literatura. É incentivada também a realização de grupos de danças diversas e de grupos de diálogos e reflexões, geralmente, nutridos com materiais presentes no acervo sobre a negritude no Brasil e a africanidade.

A instituição socioeducativa dispõe de coordenadores e de oficinairos, mas, em breve visita, foi possível observar também o envolvimento juvenil na organização e na limpeza dos espaços físicos, na manutenção de equipamentos tecnológicos e na participação e na realização das oficinas.

A primeira escola visitada foi “Escola

Canhema I” – localizada muito próximo à instituição acima citada. De acordo com a coordenadora pedagógica, conta atualmente com cerca de 572 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 364 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 208 alunos, no Ensino Médio. A escola atende 3 salas da 8ª série, 2, do 1º ano do Ensino Médio, uma do 2º ano e uma do 3º ano do Ensino Médio, no período da manhã; duas salas da 5ª série, três da 6ª e duas da 7ª, no período da tarde; e duas salas no período noturno – uma do 2º ano e uma do 3º ano do Ensino Médio. Atualmente, além das salas de aula, a escola dispõe de uma sala de recursos, uma sala destinada ao Acesso Escola, uma quadra poliesportiva descoberta, uma área de estacionamento para funcionários, um pátio coberto e uma Sala de Leitura.

A escola possui dois andares de salas de aulas, sem nenhuma estrutura de acessibilidade a deficientes físicos para os pavimentos superiores, como rampas de acesso, por exemplo. Possui banheiros para uso apenas dos alunos, localizados no pátio, no piso inferior. A área administrativa é composta por uma sala de Direção, por uma sala dos Professores e pela Secretaria, a qual atende à comunidade por uma janela, que dá acesso à parte externa da escola e que fica aberta durante todo o horário de funcionamento da instituição. A escola dispõe de equipamentos de áudio e vídeo, como caixas de som, telões, televisores, *datashow* e câmeras fotográficas.

A segunda foi a “Escola Jardim Canhema II”, localizada também no Bairro Canhema. Conforme documento que contempla a Proposta Pedagógica, possui 16 salas de aula, sendo: uma sala do Acesso Escola, uma Sala de Leitura, uma sala de multimídia e um Laboratório, além das



salas de aula convencionais. As demais dependências são um pátio, com aproximadamente 200m², uma cozinha e banheiros (femininos e masculinos) para os alunos. O espaço administrativo é composto pela secretaria, pela sala da Direção, pela sala dos professores e por banheiros (femininos e masculinos) para professores e funcionários. A escola possui também uma quadra coberta, com aproximadamente 600m², uma pequena quadra de voleibol e um estacionamento com 14 vagas para veículos de professores e funcionários. A entrada dos alunos é feita pelo portão principal e possui dois lances de escadas, o que aparentemente dificulta a acessibilidade a deficientes físicos e portadores de outras necessidades especiais. A entrada para atendimento à comunidade é feita por outro acesso.

A escola atende, hoje, cerca de 1000 alunos, distribuídos em 24 turmas, sendo: no turno da manhã, 1 turma da 7ª série, 4 turmas de 8ª série, 2 do 1º ano do Ensino Médio e 1 do 2º ano do Ensino Médio; no turno da tarde, 2 turmas de 5ª série, 3 turmas de 6ª série e 3 turmas de 7ª série; o período noturno atende 2 salas do 1º ano do Ensino Médio, 4 salas do 2º ano do Ensino Médio e 2 salas do 3º ano do Ensino Médio.

Por fim, foi visitada a escola localizada no bairro Vila Nogueira. Segundo relato de um dos vice-diretores, a escola atende hoje cerca de 1520 alunos, sendo 480 matriculados na 7ª ou 8ª séries, no período da manhã; 460 nas 5ª ou 6ª séries, no período da tarde; e, aproximadamente, 580 alunos, cursando o Ensino Médio, no período noturno. A escola dispõe de uma ampla variedade de espaços físicos e de equipamentos.

Atualmente, conta com 15 salas de aula,

pintadas e conservadas pelos alunos, e uma sala de recursos, a qual atende alunos portadores de necessidades especiais, particularmente cadeirantes e deficientes intelectuais, nos períodos da manhã e da tarde. Há, na escola, uma sala disponibilizada para o Acesso Escola, a qual utiliza o "Intragov", um provedor do Estado para acesso à *internet*. Ainda possui uma sala de vídeo, com moderno equipamento de áudio e vídeo. Possui também uma quadra poliesportiva e um pátio, ambos cobertos, uma cantina mantida pela APM, um refeitório com serviços de merenda (serviços terceirizados, como também o são os de limpeza), um espaço organizado como biblioteca para pesquisas e para estudos e dois banheiros adaptados. A escola possui agradável área de circulação, com corredores descobertos, jardins bem cuidados e rampas de acesso a todos os pavimentos. Para atendimento da comunidade, disponibiliza uma janela de acesso à secretaria, a qual se liga ao estacionamento dos funcionários. Nesta pesquisa, essa escola será chamada de "Vila Nogueira".

Os dados foram obtidos por meio de reuniões com características de grupo focal (GATTI, 2005) com os jovens, entrevistas com funcionários das escolas e observações das rotinas em ambas as instituições e analisados a partir das contribuições teóricas sobre a concepção de juventude de Dayrell (2005), Abramo (2005) e Pais (2003), ainda com as contribuições sobre a função ideológica da escola de Apple (1982, 1997, 2002) e de Apple & Beane (2001) e, por fim, ideias de como construir uma escola com foco nas necessidades dos alunos, vistos como sujeitos sociais de acordo com Sacristán (2001, 2005, 2007) e sistematicamente organizados e analisados conforme as categorias citadas na Tabela 1.


Tabela 1 – *Categorias norteadoras para observação e análise de dados*

Categorias	Indicadores
Diálogo	Disponibilidade da escola para acolhida da pesquisa da direção, ou dos coordenadores da escola e/ou da instituição não escolar para ouvir as reivindicações dos alunos; predisposição dos professores para esclarecimentos de dúvidas e troca de ideias. Apoio na escola para a construção de colegiados de alunos, tais como grêmio escolar.
Participação	Participação dos alunos em decisões que lhes dizem respeito, nas duas instituições. Na escola, em reuniões, por meio dos seus representantes (o Conselho de Escola), nas atividades de planejamento para a construção do Projeto Pedagógico, ou seja, nos diferentes colegiados da escola.
Satisfação	Pronto atendimento às propostas de atividades. Existência de casos isolados de indisciplina. Índice baixo de ausência às aulas. Bons resultados nas avaliações. Manifestações de entusiasmo e alegria e relações não conflituosas durante o período em que estão presentes nas instituições, por parte de todos: alunos, direção ou coordenadores, professores.
Autonomia	Não bloqueio de iniciativas, respeito a limites. Abertura para emitir opiniões, disponibilidade para ouvir o outro.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Os dados organizados e analisados considerando as categorias, tornaram evidente que a existência de satisfação é um indício de como as outras categorias estão sendo desenvolvidas nas instituições. Na instituição em que a satisfação permeou os dados obtidos pelos jovens frequentadores, foi possível observar também práticas participativas, abertura para diálogos e autonomia para seus frequentadores desenvolverem iniciativas diferenciadas. Essas características puderam ser observadas na Instituição Socioeducativa e em uma das escolas analisadas, aqui denominada Canhema I. Nesta escola, a pesquisa foi muito bem acolhida. A gestão, coordenação pedagógica e professor entrevistados mostraram que consideram a aproximação com os alunos, fator importante para a aprendizagem. (...) *conheço muitos pais, muitos alunos, isto me facilita o trabalho. Conhecendo a comunidade, podemos entender o que eles precisam, ter a sensibilidade de conhecer caso a caso* (Coordenadora Pedagógica).

Nas duas outras escolas, a Jardim

Canhema II e Vila Nogueira, a entrada para a pesquisa foi muito dificultada. Nessas escolas foi observada menor incidência de práticas participativas, menor abertura para diálogo entre os representantes das escolas e seus alunos, além de aparente ausência de autonomia de professores e alunos para o desenvolvimento de propostas diferenciadas, em especial aquelas ligadas à cultura. Ao que parece, essas características das escolas levam a uma insatisfação dando origem a um distanciamento do aluno em relação ao pouco que a escola oferece. A participação é prejudicada e a autonomia praticamente não existe.

Foi possível constatar também que o fato de serem instituições de frequência obrigatória não influenciou a assiduidade e participação dos jovens, já que esta parece estar mais ligada à satisfação que sentem em relação às atividades oferecidas pelas instituições. Ainda a motivação para participar não está estritamente ligada às atividades que são realizadas por livre iniciativa dos jovens – em muitos momentos, puderam demonstrar satisfação em participarem das atividades obrigatórias desenvolvidas pela escola. Se a atividade é prazerosa, mesmo sendo obrigatória obtém a



adesão espontânea do aluno.

A partir das leituras realizadas durante todo o processo e produção deste estudo, foi possível refletir sobre o processo hegemônico presente nas relações estabelecidas nas escolas. Por muito tempo, a escola foi marcada por relações de poder entre os adultos e seus menores, porém os jovens passaram a exercer outro papel social, distinto daquele conhecido como adultos incompletos – que necessitavam de intensa supervisão dos adultos e que estes deveriam escolher o que era melhor para seus jovens. Hoje a juventude pode vivenciar um papel mais autônomo, sendo responsável pelo seu próprio papel social. Todavia há escolas que ainda não perceberam esta mudança, ainda permanecem orientadas por posturas conservadoras fiéis a um jovem estudante imaginário, submisso às ordens, mesmo sem compreendê-las, escolas que muitas vezes têm um discurso democrático, porém uma atuação ainda autoritária; isso foi observado nas escolas Jardim Canhema II e Vila Nogueira. Em conformidade com as ideias de Apple (1982), estabelecer rotinas em busca de práticas verdadeiramente democráticas, portanto, necessita de uma mudança na concepção de educação existente, em especial mudanças nas relações de poder exercidas dentro da escola.

Analisando as condutas jovens, nas instituições pesquisadas, outro aspecto merece destaque: após visitas em outras escolas públicas do município, anteriores à realização desta investigação, foi possível observar um número grande de alunos que praticavam atitudes de resistência às atividades e regulamentos escolares. A pesquisa, então, partiu da hipótese de que, enquanto na escola, os jovens apresentavam condutas de resistência, em

ambientes mais próximos de suas origens sociais, onde suas manifestações culturais são aceitas e, muitas vezes, valorizadas, a conduta desses mesmos jovens se apresenta de forma muito distinta.

No início das atividades de pesquisa, foram novamente percebidas, nas escolas de educação básica do município de Diadema, condutas resistentes e transgressoras, partindo de alguns estudantes. Diante disso, foi pressuposto que alunos que frequentam a casa do Hip Hop faziam parte desse grupo de alunos e que essas condutas eram respostas a uma tentativa de inculcação de uma cultura que em nada se aproximava da origem pessoal desses alunos.

Ao conhecê-los melhor, porém, com as conversas por meio dos encontros de grupo focal, foi percebido que esses jovens não faziam parte do grupo de alunos observados em outras ocasiões nas escolas. Ao retornar às escolas, agora com um olhar mais seletivo, foi constatado que eles, realmente, não eram conhecidos por condutas transgressoras. Foi notado que, em sua maioria, eles constituíam um grupo de alunos que, muitas vezes, passavam despercebidos aos olhares dos adultos, ou seja, não compactuavam das atitudes de violação ao regimento e normas escolares, tampouco se destacavam por excelência e desempenho acima da média.

Entretanto, a observação desses mesmos jovens, durante a realização das atividades, na instituição socioeducativa, apresentou-se de forma muito diferenciada – o que confirmou, em parte, a hipótese inicial, ou seja, nesse local, participam das atividades com empenho, colaboram como as funções organizativas e zelam pelos equipamentos e espaços institucionais.



Qualquer um pode falar, o microfone fica aberto para todo mundo. (C – Homem, 16 anos).

Somos nós que organizamos os rachas de B. Boys e MCs também. (A – Homem, 19 anos).

Tem um menino aqui, que é legal pra caramba que é o [F – Homem 14 anos]. O interessante é que ele se preocupa com este espaço e tenta articular algumas coisas. Ele fez 14 anos agora, ele tenta articular algumas coisas, algumas ações. Ele é um moleque do mundo da dança, normalmente o menino da dança, só dança, não pensa. É interessante quando um menino destes toma uma atitude, porque aí você vê que eles pensam também, alguns deles acabam falando que preferem dançar, mas é uma coisa deles, faz articulação e tal. Temos também a Aline que dá oficina de quinta-feira e tem uma "baita" articulação, cuida de vários projetos também, ela dança, é dançarina e aí o Gabriel é um menino novo e está aí começando esta coisa e a gente está meio que dando uma força. Ele está fazendo de uma forma natural dele e eu acho que a gente como mais velhos, ou pelo menos mais experiente podemos canalizar isto neles, para uma coisa positiva, para que não seja uma frustração, por exemplo. Então sempre que tenho oportunidade eu vou ali e troco uma ideia, falo: "- Toma cuidado com isto que pode gerar tal coisa".(Coordenador da Instituição).

O fator mais intrigante dessas observações diz respeito à indiferença que esses jovens mostram em relação à escola. Não incitam a "bagunça", não desrespeitam professores ou outras autoridades escolares e tampouco se esforçam para obter qualquer destaque, como obtenção de notas altas ou participação de eventos externos. Essa inquietude intensifica-se ao saber que, na instituição sócio-educativa, são incentivados a desenvolverem sua criticidade, através de grupos de discussões sobre questão racial, econômica, política e social e a aparente aceitação com as normas escolares não condizia com as discussões estabelecidas nessas discussões.

Na instituição sócio-educativa todos facilitam a aprendizagem, não apenas o professor. Assistindo aos treinos de dança, indagando sobre como ocorriam e as modalidades, responderam os jovens estudantes:

Existem algumas modalidades: POP, ROCK, LOCK. (C – Homem 16 anos).

Quanto tempo vocês levam para aprender a dançar?

Depende da vontade, tem gente que frequenta, mas não gosta tanto, demora mais, mais tem gente que não sossega enquanto não consegue fazer um movimento. Aí tem um amigo que tem mais facilidade e ele ensina. (C – Homem 16 anos).

Mas quem ensina?

Tem os professores, mas se você chegar em alguém e pedir me ensina tal coisa ele ensina. A informação vai sendo passada, tem a aula também, mas eu aprendo mais é com o pessoal. (C – Homem 16 anos).

Aqui é muito legal porque ninguém nega informação, todos querem ver você aprender, acham legal você conseguir aprender. (L – Homem 17 anos).

E aqui não tem idade nem menor, nem maior. (C – Homem 16 anos).

Não. É para todas as idades. Qualquer um que chegar tem sua vez. (C – Homem 16 anos).

Na oficina tem criança de até seis anos. (K – Homem 16 anos).

Tem uma certa organização nas oficinas, mas quando não tem oficina, quando o professor falta, ou é feriado, ou alguém teve de viajar, o pessoal vem, vai treinar, fica de boa, um ajuda o outro. É bem flexível. (L – Homem 17 anos).

Ao retomar algumas ideias de Apple, algumas dessas desconfiças puderam ser melhor desenvolvidas. Segundo o autor, a escola desenvolve um papel ideológico baseado na lógica capitalista, portanto é comum observar tanto nas escolas, como



fábricas ou estabelecimentos comerciais, rotinas semelhantes, ou seja, a escola trabalha para adaptar o indivíduo ao mundo do trabalho. Ao discorrer sobre as formas de resistência de funcionários aos modos de gerência de seus empregadores, pôde-se estabelecer uma relação muito clara entre as condutas dos funcionários e dos jovens participantes desta pesquisa.

Apple e Beane (2001) afirmam que existem formas diferenciadas de demonstração de resistência. As mais facilmente identificadas são aquelas caracterizadas pelas greves, motins etc. Contudo, com igual importância, ocorrem as formas mais “mascaradas” de resistência, embora não menos impactante. Esse é o caso das vendedoras que deixam de atender com eficiência seus clientes, após terem batido suas metas diárias de vendas, ou funcionários industriais que diminuem a capacidade de produção de máquinas deixadas sob sua responsabilidade, ou ainda, funcionários que produzem além de suas cotas para poder ajudar colegas que possam ter encontrado dificuldades, durante a produção, e não conseguiram atingir suas metas.

A partir dessas reflexões, foi percebido que os alunos, ao manterem-se em seus colégios sem muitas aventuras ou sucesso, demonstram que criaram a consciência de que a escola já não pode cumprir as promessas que são feitas a eles, ou seja, esses jovens sabem que a escola poderá não mais proporcionar aquela mobilidade social prometida, conhecem também histórias que são excluídas de livros didáticos e conhecem a verdade histórica de alguns falsos heróis celebrados nacionalmente.

Mas sabem também que a escola é indispensável para futura tentativa de mudança em sua ordem social, portanto esforçam-se para se manterem na escola.

Eles reservam forças para se dedicarem a atividades mais emancipatórias em que participam na instituição socioeducativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiterando, este estudo não teve como objetivo analisar e comparar instituições sabidamente de natureza distintas; o foco voltou-se ao jovem, protagonista de sua ação e identidade social. Contudo, mesmo tão diferentes, as instituições partilham de ideais comuns – a formação da juventude diademense, o que justifica a utilização de autores que discutem conceitos sobre a escola, mas também conceituam diálogos sobre a Educação como um processo mais amplo da escolarização.

Sem a pretensão de responder a todos os questionamentos levantados no decorrer da pesquisa e de apresentar soluções para problemas enfrentados pela escola, este estudo tentou apontar que pequenas iniciativas podem melhorar o ambiente educativo e que esses jovens não estão motivados a participarem apenas de atividades desenvolvidas em instituições que não suas escolas. No decorrer da investigação, foram se tornando fundamentais as ideias de Sacristán (2005):

Ensinar ou educar, e quem faz isso? Podemos optar por considerar que o aluno deve aprender alguns conteúdos de caráter sobretudo intelectual e adquirir as habilidades que tradicionalmente vêm sendo objeto do ensino nas escolas. Podemos nos justificar na regra de que qualquer outro tipo de formação (o que distinguimos por educação, como algo mais amplo que o ensinar e aprender conteúdos: educação afetiva, social, religiosa, sexual, artística, profissional, do cidadão, da personalidade, psicomotricidade, etc.), sem deixar de valorizá-la, é competência de outros agentes e instituições não-escolares – família, igreja, empresas, iniciativas privadas e instituições de caráter público, meios de comunicação



– ou, simplesmente, responsabilidade de cada indivíduo. Entre essa opção de opção de especializar ou diferenciar as funções dos agentes educacionais, e seu oposto – a de que todos devemos nos dedicar a tudo –, existem muitas possibilidades e situações intermediárias, nas quais as tarefas que diferentes agentes devem realizar se combinam e também se cruzam, competindo, colaborando ou se enfrentando entre si. (SACRISTÁN, 2005, p. 199).

Esta pesquisa pôde mostrar que, nas escolas, quando a gestão estimula para que

todos os educadores que ali trabalham incorporem uma postura, na qual esteja presente a disponibilidade para ouvir e tentar compreender as peculiaridades dos alunos, poderão desenvolver práticas de respeito, solidariedade mútua contribuindo para um ambiente escolar verdadeiramente propício ao processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento daquelas virtudes que devem ser trabalhadas para atrair a atenção de seus jovens.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro (Orgs.) Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2005.

APPLE, Michael W. Educação e Poder. São Paulo: Artmed, 2002.

_____. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael e BEANE, James. Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 2001.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

GATTI, Bernadete A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

PAIS, José Machado. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Lisboa, 2003.

SACRISTÁN, J. G. A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A Educação obrigatória: O seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001. <<http://www.superacaojovem.org.br/programa/oquee.asp>>. Acesso em 01 de agosto de 2013. <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br>>. Acesso em 01 de agosto de 2013.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014



O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: GANHOS E PERDAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE NEW NATIONAL EDUCATION PLAN: WINS AND LOSSES FOR THE EDUCATION OF JUVENILES AND ADULTS

SANDRA FERNANDES LEITE¹
sanferleite@gmail.com

RESUMO

Esse texto busca compreender o Novo Plano Nacional de Educação (PNE) no tocante às metas que estão diretamente relacionadas ao público que atualmente se encontra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo configurou-se através de uma pesquisa qualitativa, utilizando fontes documentais tais como: documentos nacionais, legislações e informativos referentes à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os debates delineados na elaboração do Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas pretende ensejar a discussão sobre o que se esperar para a modalidade EJA no novo PNE.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação • Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This text aims to understand the New National Education Plan (*PNE*) in regard to the goals directly related to the public currently on the Juveniles and Adults Education (*EJA*). This study was set by a qualitative research, using documental sources such as: national documents, laws and informatives on Juveniles and Adults Education (*EJA*) and the debates stated in the preparation of the New National Education Plan (*PNE 2014-2024*). The study does not intend to dry the subject but intends to give rise to a discussion about what should be expected for the *EJA* in the new *PNE*.

Key words: National Plan of Education • Juveniles and Adults Education.

1 UNICAMP/Faculdade de Educação/GEPEJA



INTRODUÇÃO

O Novo Plano Nacional de Educação – PNE – Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), recentemente aprovado e esperado desde 2011, tem sua origem quando o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação foi encaminhado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2014d). Esse novo PNE apresenta dez diretrizes e vinte metas, seguidas das estratégias específicas para sua concretização. Há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiências, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. Estabelece, ainda, estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a dezessete anos, prevista na Emenda Constitucional n.º 59, de 2009 (BRASIL, 2014b). Prevê a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série. Estabelece metas para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população. A nova lei obriga o Governo a investir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em um prazo de dez anos.

O objetivo deste texto é analisar o que este novo PNE propõe para a modalidade EJA e o que se pode esperar para seu período de vigência (2014 a 2024).

O Novo Plano Nacional de Educação foi sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff em junho de 2014, em meio ao clima de Copa do Mundo e às vésperas do início da corrida eleitoral. Pode-se considerar uma vitória a sanção do PNE, visto que se temia a sua votação não entrar na agenda legislativa em um ano eleitoral. Nesse sentido, destaca-se o papel desempenhado pelas mídias sociais ao disseminar, alertar e cobrar a aprovação do PNE que já tramitava por quatro anos. Ainda, a discussão

do novo PNE ganhou espaço nas manifestações que brotaram pelo país nos meses anteriores a sua aprovação¹. Cartazes expondo os problemas da educação estavam presentes nos protestos. Destacava-se a questão do aumento do investimento para a educação.

Em Mensagem postada no Blog do Planalto em 26 de junho de 2014, sob o título: *Presidenta Dilma sanciona sem vetos Novo Plano Nacional de Educação*, encontramos o seguinte relato:

“Ontem sancionei, sem vetos, o novo Plano Nacional de Educação – PNE, que terá vigência nos próximos dez anos, orientando a atuação e o papel da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, de instituições de ensino, professores, famílias e estudantes, na busca por uma educação de qualidade acessível a todos.

(...)

O PNE nos desafia a ampliar, ainda mais, essas oportunidades, em busca da melhoria da qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, partindo da educação infantil, passando pela educação em tempo integral, o crescimento das matrículas da educação profissional e tecnológica, a ampliação do acesso à educação superior e a expansão da pós-graduação. Para isso serão muito importantes a valorização dos professores, o aumento dos investimentos em educação e o fortalecimento da articulação da União com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

A destinação dos recursos dos royalties do petróleo e do Fundo Social do pré-sal para a educação abrem a perspectiva de tornar realidade as metas do PNE. O país tem hoje um Plano Nacional de Educação à altura dos desafios educacionais do Brasil. ’

Dilma Rousseff – Presidenta da República.
” (BRASIL, 2014c).

A Presidenta destaca a abrangência do plano da creche à pós-graduação, o ENEM como sendo o melhor caminho de



oportunidades na área educacional, a busca pela melhoria da qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Ela conclui a sua mensagem enfatizando a destinação dos recursos dos *royalties* do petróleo e do Fundo Social do Pré-sal para a Educação como a base de sustentação para tornar realidade às metas do PNE. A Lei n.º 13.005/2014 obriga o governo a investir em educação dez por cento do PIB em um prazo de dez anos (BRASIL, 2014b). Prevê o alcance da meta de investimento dividida em duas etapas: um mínimo de sete por cento do PIB no quinto ano de vigência da Lei e dez por cento do PIB ao fim do período de dez anos. Sobre o PIB e a Educação, Pita (2011) comenta:

Um modo interessante de quantificar de forma relativa o investimento em educação se dá pela comparação com o PIB, basicamente a riqueza produzida por um país. (...) 'As pessoas adoram falar de percentual do PIB e se esquecem que há uma outra variável: o número de pessoas para quem o recurso será distribuído', diz o especialista em financiamento de educação, professor associado II, aposentado, da Universidade Federal de Goiás, Nelson Cardoso Amaral.

(...)

Segundo Amaral, o valor de 10% do PIB seria adequado, porque a fatia da população brasileira em idade educacional é muito grande (...). 'Os desafios para o Brasil são enormes, considerando-se o tamanho de seu PIB e a quantidade elevada de pessoas em idade educacional', diz ele. A partir de 2030, no entanto, o Brasil entrará na faixa dos países que possuem menos de 30% de sua população em idade educacional (PITA, 2011, p.09).

O novo PNE tem as condições para alterar o quadro de desigualdade da educação pública brasileira? Existem metas, diretrizes e estratégias que contemplem os problemas recorrentes da EJA? Para refletir

sobre essas perguntas é necessário buscar uma compreensão sobre o significado de um Plano Nacional de Educação dentro da agenda educacional brasileira.

HISTÓRICO DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A primeira intenção de elaboração de um plano de educação para o Brasil surgiu nos idos de 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, sendo uma das primeiras tentativas de se construir um plano de reconstrução educacional para o país. A partir daí todas as Constituições Brasileiras, excetuando-se a de 1937, incorporaram, seja de forma implícita ou explícita, a ideia de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2009, p. 97).

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 1961. Não foi proposto como lei, mas era uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, onde um conjunto de metas quantitativas e qualitativas deveria ser alcançado em oito anos. Em 1965 esse plano sofreu uma revisão, sendo introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966 passou a se chamar Plano Complementar de Educação. Esse plano fez alterações na distribuição dos recursos federais que beneficiaram a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com idade superior a dez anos (BRASIL, 2009, p. 97).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014a) foi recuperada a ideia de Plano Nacional de Educação como uma lei. Posteriormente, em 1996, foi criada a Lei n.º 9.934, que



estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei determinou a elaboração do Plano em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e a instituiu a Década da Educação. Estabeleceu que a União encaminhasse o plano ao Congresso Nacional contemplando diretrizes e metas para os dez anos posteriores e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2009, p. 98).

Em 2001 foi aprovado, depois de idas e vindas e fruto de intensas disputas no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação Lei nº. 10.172/2001, com duração prevista para dez anos (2001-2011). Essa lei considerou as transformações mundiais, os avanços tecnológicos, a influência do fenômeno da globalização e propôs desenvolver o conceito de Educação ao Longo da Vida, partindo da alfabetização, mas não se restringindo a ela (BRASIL, 2014e).

Esse Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceu metas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), vinculando ações que previam o fim do analfabetismo, a ampliação da oferta, a produção de dados estatísticos de modo a subsidiar o planejamento de políticas e programas na área, bem como a busca pela melhoria da qualidade, no sentido de alterar o perfil da educação de jovens e adultos. (MEC, 2011).

O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (LEI N.º 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014)

Em abril de 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação – CONAE. Dela resultou a elaboração do documento: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*, que contou

com a participação de representantes de Governo e da Sociedade Civil nos debates das questões sobre a educação brasileira. Entre as reivindicações feitas pela CONAE estava a importância da consolidação da política de educação de jovens e adultos no país pelo comprometimento dos diferentes entes federativos no combate ao analfabetismo, para evitar “postergar para a próxima década metas de ‘erradicação’ do analfabetismo” (DI PIERRO, 2010, p.953).

O projeto de lei do Novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi enviado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 e a votação foi concluída pela Câmara no início de junho de 2010.

Ao longo do processo, o PNE sofreu ganhos e perdas. O texto original aprovado pela Câmara previa que a parcela do PIB estipulada fosse destinada apenas para a educação pública. No entanto, mudanças garantiram que os recursos também passassem a atender programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

O Novo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014) tem vigência de 10 (dez) anos e trata das diretrizes, das metas, da execução, da avaliação, financiamento e papéis a serem desenvolvidos por diferentes órgãos na implementação do mesmo (BRASIL, 2014c). Em seu Art. 2º estabelece as suas diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;



V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014c).

Destaca-se o Art. 2º, Inciso I – Erradicação do analfabetismo. A partir da Lei n.º 9394/1996 foram implementadas políticas voltadas para a universalização do ensino fundamental para todos, incluindo a modalidade EJA. Porém, essas ações não foram acompanhadas de propostas que garantissem a permanência e a continuidade dos estudos de jovens e adultos. A alfabetização, na maioria dos casos, é ofertada de forma separada do restante da educação básica como se fosse um braço para o acesso à educação básica e não a base desta (LEITE, 2013, p. 328). Persiste ainda a adoção de campanhas para extinguir o analfabetismo, como se a alfabetização fosse um processo mecânico e que de maneira simples se alfabetiza. Em verdade, a alfabetização é um processo que acompanha todo o aprendizado do aluno e que depende de inúmeros fatores para atingir o aprendizado satisfatório.

Observa-se no decorrer das últimas décadas uma queda nos números de analfabetos e analfabetos funcionais. Porém,

também se constata o surgimento de um novo perfil do analfabetismo: os que passaram pela alfabetização ou pela escola regular e que ainda não estão plenamente alfabetizados, não dominando a leitura e a escrita. Estes não conseguem dar continuidade aos estudos e, ao tentar prosseguir, esbarram nas inúmeras dificuldades de aprendizagem (LEITE, 2013, p. 329).

As metas da Lei serão cumpridas no prazo de vigência da mesma. O Art. 5º trata da execução do PNE e revela o cumprimento e o monitoramento contínuo das avaliações. Segundo o Art. 5º da Lei 13.005/2014,

Art.5º a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objetos de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I – Ministério da Educação – MEC;

II – Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III – Conselho Nacional de Educação.

(...) (BRASIL, 2014c).

E acrescenta no § 2º do Art.5º da Lei 13.005/2014,

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

Pode-se observar o papel fundamental do INEP (INEP, 2014). Espera-se que a modalidade EJA seja contemplada detalhadamente em tais estudos, dando subsídios para a garantia de um processo de implementação para o PNE.



Um dos grandes desafios do novo PNE é a questão do investimento público em educação. Conforme o Art. 5º,

§ 4º O investimento público em educação (...) engloba os recursos aplicados (...) nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial (...).

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do Art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do Art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2014c).

Verifica-se no texto da lei uma ênfase na proposta de expansão da educação profissional e superior. Fica em sintonia com as ações já implementadas ao longo do Governo Lula (LEITE, 2013) e do governo Dilma com a implementação do PRONATEC, um programa similar ao ProUni, mas voltado para a educação profissional (MEC, 2014b).

Para a avaliação do PNE, a União promoverá a realização de pelo menos duas conferências nacionais até o final da década. Essas conferências nacionais serão também replicadas em conferências distritais, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação. O Fórum Nacional de Educação é:

(...) um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da

Conferência Nacional de Educação (...).

(...) Ele tem as seguintes atribuições: I – Participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação; II - Acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos na Emenda à Constituição 59/2009; III - Acompanhar e avaliar os impactos da implementação do Plano Nacional de Educação; IV - Acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação; V - Elaborar seu Regimento Interno e aprovar “ad referendum” o Regimento Interno das conferências nacionais de educação; VI - Oferecer suporte técnico aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação; VII - Zelar para que os fóruns e as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação; VIII - Planejar e coordenar a realização de conferências nacionais de educação, bem como divulgar as suas deliberações (MEC, 2014a).

Como o PNE estabelece metas, o acompanhamento e a avaliação constantes são fundamentais para o cumprimento das mesmas dentro dos prazos estabelecidos, ressaltando a importância do Fórum Nacional de Educação.

O PNE também reforça o fortalecimento do regime de colaboração e lembra, em seu Art.8º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos que já existam, considerando as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. O prazo para que os mesmos façam suas adequações é de um ano, a contar da publicação do PNE.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E



ADULTOS NO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O novo PNE propõe ações para a Educação de Jovens e Adultos na próxima década em suas metas. A meta 3:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014c).

Apesar da Meta 3 não estar diretamente voltada para a modalidade EJA, ela pode impactar de forma extremamente positiva se conseguir garantir para o jovem de quinze a dezessete anos a continuidade dos estudos e o seu acesso ao ensino médio, como é seu direito. Atualmente, a modalidade EJA recebe inúmeros jovens que acabam buscando na EJA a possibilidade de continuidade dos seus estudos. Nesse sentido, dentro das estratégias da Meta 3, estão ações que podem sanar a evasão dos jovens de quinze a dezessete anos, buscar os que estão fora da escola e atender aos que estão encontrando dificuldades em sua trajetória escolar. Essas ações podem garantir uma qualidade no processo de escolarização, embora exijam da escola pública uma infraestrutura mais adequada e condições de trabalho e de formação para os profissionais da educação, em especial para os professores. O grande desafio será ver tais ações realmente implementadas.

A Meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem...” (BRASIL, 2014c), tem potencial de um impacto significativo para a modalidade EJA.

Ainda que a Meta 7 não possua

estratégias voltadas diretamente para a modalidade EJA, pode-se inferir que as estratégias de correção de fluxo, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, respeito ao perfil do aluno e a realidade da escola sejam muito adequadas para o perfil dos alunos que atualmente estão na EJA, onde grande parte deles são frutos do fracasso escolar e que evadiram.

Como um potencial de risco, essa meta tem como objetivo seguir as médias nacionais como o IDEB. Se não for analisado criteriosamente, pode-se transformar o processo de aprendizagem das escolas em um único objetivo de fazer provas e conseguir médias altas em determinadas disciplinas, em detrimento do aprendizado. O conteúdo da sala de aula é a próxima avaliação e segue para a próxima avaliação, repetem-se questões, moldam-se aos mais diversos padrões de avaliações e no fim a educação se transforma em garantir aos alunos a *expertise* de fazer prova.

A Meta 8 propõe:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014c).

Tem como foco o perfil do jovem trabalhador e suas estratégias são voltadas para resgatar um grupo significativo da força de trabalho que poderia ser mais bem qualificado se tivesse garantido o seu direito à educação. Para tanto, propõe a correção de fluxo, o acompanhamento pedagógico individualizado, a prioridade aos estudantes com rendimento escolar defasado, a



continuidade dos estudos após a alfabetização e a oferta gratuita de educação profissional e técnica. É totalmente voltada para o atendimento à força ativa de trabalho do país.

Uma crítica para essa meta é o corte etário dos dezoito aos vinte e nove anos, pois a qualidade da educação, o acompanhamento satisfatório e o desenvolvimento do aluno é prioridade em todas as faixas etárias. Mas observa-se o foco no aluno trabalhador e na formação para o trabalho.

A Meta 9 propõe:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014c).

Essa meta é voltada exclusivamente para o público da EJA. Ela ainda propõe a oferta gratuita da EJA, a realização de diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para, através desse diagnóstico, identificar a demanda ativa por vagas na EJA, a oferta de alfabetização com garantia de continuidade dos estudos, a garantia de escolarização básica, a realização de chamadas públicas para o levantamento da demanda da modalidade. Propõe também realizar a avaliação, através de exames específicos, visando aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos, estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos.

Não se percebe nas metas um destaque nas ações voltadas para os idosos. A modalidade EJA tem em seu público uma parcela de idosos que não vem encontrando espaço e muito menos condições para

retornar à escola e não recebem uma proposta educacional voltada para as suas características e necessidades.

Olhando para as políticas públicas implementadas para a modalidade EJA, percebe-se a prioridade para o jovem e para o adulto trabalhador. Mesmo assim, tais ações voltadas para a oferta da educação profissional, visando à formação para o trabalho, a prestação de exames ou obtenção de certificados. A EJA necessita de uma política pública diferenciada para o atendimento ao idoso e essa política precisa pensar uma proposta de escolarização diferenciada, que respeite ritmos, estratégias e objetivos que são diferentes e próprios de quem sobreviveu a inúmeras dificuldades na vida, mas ainda sim mantém o desejo de aprender. Para esse público, a educação em si tem outro significado. Representa um resgate de vida, de algo que não foi possível na época adequada.

O aumento da expectativa de vida do brasileiro e o envelhecimento da população (IBGE, 2014) anunciam que a educação não pode ficar fora desse debate e precisa pensar uma proposta educacional diferenciada para o público idoso, não se limitando apenas na oferta de alfabetização. Nessa linha, a estratégia 9.12 da Meta 9 aponta:

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014c).

A Meta 10 mantém a ênfase na oferta da EJA na forma integrada com a educação



profissional,

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014c).

As estratégias para essa meta não são novidades. Elas vislumbram o que já vem sendo implementado: a manutenção de oferta de programas de EJA voltados para a conclusão do ensino fundamental e aliados à formação profissional inicial e à conclusão do Ensino Médio aliado à formação técnica. Embora venha sendo uma prática já implementada, essa articulação acaba não acontecendo plenamente, sendo ainda uma questão que merece atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Plano Nacional de Educação se propõe a garantir a universalização com qualidade da Educação Básica, através de ações que vão da inclusão de todos no processo educativo até a garantia de acesso, a permanência na escola com conclusão de estudos e com bom desempenho, promovendo a igualdade de direitos.

O novo PNE tem condições de alterar o quadro de desigualdades da educação brasileira, pois consegue tocar nos pontos frágeis dessa educação, mas serão necessários muito trabalho conjunto e diálogo, principalmente entre União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, sincronizando prazos de implementação e estimulando sinergias entre os seus respectivos

planos.

Constata-se a importância de se manter atento à implementação do novo PNE para a educação brasileira. Assegurar ações concretas que visem garantir ao Novo Plano Nacional de Educação instrumentos de acompanhamento e avaliação. Além disso, divulgar o conhecimento do mesmo para a sociedade, a compreensão de sua importância e as ações educacionais concretas que serão implementadas.

Para a modalidade EJA, o plano é bastante tímido e mantém, na maior parte dos casos, o que já vem sendo feito. As estratégias são vagas e a ênfase é no atendimento ao jovem e ao adulto e com vistas ao mercado de trabalho. O PNE traz algumas estratégias com potencial de auxiliar a EJA, de forma direta e indireta, prevendo ações importantes para a modalidade.

A EJA precisa de políticas públicas que compreendam a sua importância, que garantam uma oferta plena e satisfatória que considere todas as especificidades da modalidade. Nela estão diversos públicos e cada um deles precisa ser atendido e não deveria acontecer a priorização de demanda para um público específico. Tem o mérito de estimular a formação profissional, mas deveria reconhecer igualmente os que já doaram sua força de trabalho ao país, mesmo tendo sido a eles negado o direito à educação no tempo adequado.

NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Uma retrospectiva daquele momento pode ser consultada em < <http://www.jb.com.br/retrospectiva-2013/noticias/2013/12/17/retrospectiva-manifestacoes-de-junho-agitaram-todo-o-pais/>>. Acesso em 30/06/2014.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_214_.shtm>. Acesso em: 29/06/2014a.

_____. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 29/06/2014b.

_____. Lei n.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29/06/2014c.

_____. Presidenta Dilma sanciona sem vetos novo Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/index.php?s=Presidenta+Dilma+sanciona+sem+vetos+novo+Plano+nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 29/06/2014d.

_____. Projeto de Lei 08035/2010 – Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116>. Acesso em: 29/06/2014e.

BRASIL. Legislação Brasileira Sobre Educação. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. (Série legislação; n.12).

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, V.31, n. 112.p. 939-959, jul-set. 2010.

IBGE. Em 2012, esperança de vida ao nascer era de 74,6 anos. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2528>>. Acesso em: 29/04/2014.

LEITE, Sandra Fernandes. O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: Um resgate histórico e legal. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000910013>>. Acesso em: 30/06/2014.

MEC. Fórum Nacional de Educação - FNE. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/o-forum>>. Acesso em: 30/07/2014a.

MEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>> Acesso em: 29/07/2014b.

MEC. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso: 17/01/2011.

PITA, Marina. O Setor exige investimento mínimo de 10% do PIB. In.: Caros Amigos Especial, São Paulo (SP). ano XV. n.º53. Jun 2011.

RECEBIDO em 16/08/2014

APROVADO em 18/09/2014



ENTREVISTA COM MIGUEL HENRIQUE RUSSO POR ÂNGELA MARIA MARTINS.



Professor Doutor Miguel Henrique Russo, Bacharel e Licenciado em Química pela Universidade de Mogi das Cruzes (1969), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio (1977), Especialista em Avaliação pela Universidade de Brasília - UNB (1999), Mestrado em Educação - área de Administração e Supervisão Educacional - pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1987) e Doutorado em Educação - área de Administração Escolar - pela Universidade de São Paulo - USP (1995). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas e Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão escolar democrática, autonomia, projeto político-pedagógico e teoria e prática escolar gestonária.

Revista @mbienteeducação: A eleição de diretores pode ser vista como um processo de ampliação da gestão escolar ou como um processo de aprofundamento de negociações de interesses entre pares?

Miguel Henrique Russo: Creio não haver hoje, no plano teórico, questionamentos sobre a importância e necessidade de democratização do processo pedagógico escolar. Apesar desse consenso no plano das ideias, a democratização da escola é, ainda, um desafio prático que encontra obstáculos de várias ordens. Um deles é a forma de exercício do poder na escola. Qualquer que seja a forma de provimento da função/cargo de diretor, na escola pública, seus ocupantes tendem a assumir o papel de representante dos interesses do Estado, transformando-se, assim, em prepostos daquele na escola. Uma forma de alterar essa relação e dependência do diretor com o aparelho burocrático do Estado e, assim, garantir que ele passe a priorizar os interesses dos usuários da escola e a valorizar a participação da comunidade no processo de tomada de decisões, - é estabelecer uma forma de provimento da função/cargo para a qual ele seja escolhido pela comunidade escolar, pelo processo

eleitoral. A eleição do diretor de escola não é uma panaceia, é apenas um dos fatores que poderão contribuir para a democratização da educação e da escola, na medida em que ele tem maior probabilidade de ser propulsor desta. É, assim, tanto uma ampliação do campo e da ação da gestão escolar quanto um processo que levará, necessariamente, a uma maior negociação entre os segmentos internos interessados na democratização da escola.

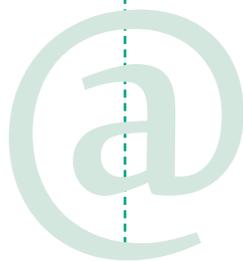
Revista @mbienteeducação: Quais mecanismos são imprescindíveis para uma gestão escolar participativa que inclua a comunidade?

Miguel Henrique Russo: Com o estabelecimento do princípio da gestão democrática do ensino público, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, muito se avançou na incorporação de mecanismos de participação na escola. Muitas redes escolares públicas têm, hoje, conselhos escolares de caráter deliberativo, associações que congregam pais e professores, e grêmios estudantis. Assim, os mecanismos de participação da comunidade existem, na maioria das



escolas públicas, ainda que nem sempre sejam ativos e atuantes, seja em face das dificuldades impostas pelo funcionamento autônomo e pelo isolamento da escola em relação à comunidade, seja por conta das dificuldades que as camadas trabalhadoras e populares, usuárias majoritárias da escola pública, têm para essa participação.

Creio que não se superarão essas dificuldades restritivas à participação da comunidade na escola sem uma luta dos segmentos interessados na sua democratização. É absolutamente difícil entender esse quadro, com o qual, no discurso, estamos todos concordes, mas que na prática cotidiana não somos capazes de implementá-lo.





RESENHA ÉTICA E MORAL NA EDUCAÇÃO

JUSSELMA FERREIRA MAIA

*Professora no Curso de Educação Física/UNIP
Mestre em Educação/UNICID*

AMORIM-NETO, Roque do Carmo; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. *Ética e moral na educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

A obra "Ética e Moral na Educação" resulta de uma pesquisa no Mestrado em Educação, destinado para quem é da área de educação e para quem se interessa pela pesquisa em ciências humanas e sociais. Os autores trazem considerações sobre a inserção da ética e da moral na formação pedagógica e sobre a compreensão ampla e necessária do significado de limite como uma das perspectivas dessa formação. Mostra a ética como um tema atual, por isso, insere-se no processo educacional de desenvolvimento do ser humano, que passa, fundamentalmente, pela formação de consciências cidadãs, mas não se pode falar em ética sem considerar os princípios morais. Enfatiza na prática educativa, como em todos os níveis e áreas de formação humana e profissional, a inerência entre o conhecimento e os valores e os elos da moral e da ética que os aproximam. Mostra que a pedagogia incorpora temas que auxiliam a aprofundar a relação entre saberes e condutas. Essa é, sem dúvida, uma resposta dos estudos pedagógicos aos apelos da sociedade mundial.

Os autores enfatizam que a formação moral e ética é uma das contribuições essenciais da educação aos apelos dos tempos contemporâneos e promovem condição para uma vida pessoal e social da melhor qualidade, tornando-se, também, parte da educação para a consciência do limite. A ética unida à estética do

pensamento serve como base para a formação dos futuros cidadãos.

Destaca-se a contribuição de Kohlberg extraída da obra de Amorim-Neto e Berkenbrock-Rosito (2012), no que se refere à aprendizagem da moral, em Lawrence Kohlberg. Esse autor iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento moral em 1955 e no seu trabalho de pesquisa desenvolve a teoria do desenvolvimento moral, que mantém uma relação com as teorias de Jean Piaget, de quem Kohlberg foi aluno. Ele percebe um paralelismo entre os estágios do desenvolvimento intelectual e do moral (BIAGGIO, 2003, p.62). A teoria fala de seis estágios do desenvolvimento moral, agrupados em três níveis: o pré-convencional, o convencional, pós-convencional.

No Primeiro nível: pré-convencional, o sujeito ainda não chegou a entender e a assumir as regras da sociedade. Nesse grupo se encontram as crianças com menos de 9 anos. Nesse nível encontram-se outros dois estágios: moralidade heterônoma: que são os juízos baseados na obediência, evitar a punição. Hedonismo instrumental relativista: que são os juízos baseados na recompensa, satisfação

O Segundo Nível: convencional, está a maioria dos adolescentes e adultos. Estes são caracterizados pela conformidade com as regras e expectativas da sociedade. Os estágios desse nível são: juízos baseados



no raciocínio do bom garoto e da aprovação social; orientações à lei e à ordem constituída – o sujeito se assume como parte de uma sociedade, os juízos morais tendem a considerar as instituições sociais e até mesmo religiosas.

No Pós-convencional está a minoria dos adultos, pois poucos conseguem alcançar esse nível de raciocínio moral. Nesse nível, o foco está nos princípios morais, os quais podem ou não estar de acordo com a lei. O sujeito, nesse nível, é capaz de contrariar regras de uma sociedade para ser coerente com princípios nos quais acredita. Para ele, valores como justiça, respeito à liberdade e à vida, estão acima de regras e convenções. Os estágios desse nível são: moralidade dos direitos humanos e do bem-estar social, que são os juízos baseados na orientação para o contrato social e a garantia dos direitos humanos fundamentais; moralidade de princípios éticos universais que define como ponto de chegada do desenvolvimento moral. A noção de justiça é apenas uma parte do respeito, mas inclui a ideia da benevolência, que tem a intenção de promover o bem e evitar lesar o outro.

Os seis estágios apresentam a possibilidade que o ser humano tem de se apresentar diante do mundo, tanto a partir das consequências hedonísticas (punição, recompensa) quanto pelo desejo de atender às expectativas dos grupos sociais aos quais pertence, ou ainda pelo esforço de pautar sua conduta a partir de princípios éticos universais (KOHLEBERG, 1992).

Ainda sobre as ideias de Kohlberg, o autor percebe a escola como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento moral das crianças e jovens. Para que esse processo seja favorecido, ele e seus alunos identificam uma série de processos por

ele denominado de “currículo oculto”, que fariam da escola um lugar democrático, uma comunidade justa. É ele que possibilita afirmar cientificamente que educação também tem a ver com empatia, justiça e cuidado pelo outro. Compreendendo que a finalidade da educação é o desenvolvimento do educando, juntamente com seus discípulos, passou a elaborar estratégias que facilitassem o desenvolvimento moral, pois a passagem de um estágio a outro não é automática, antes necessita de intervenção educativa.

Em consonância com Kohlberg, discípulo de Piaget, salienta a internalização é a aprendizagem de um valor, atitude ou norma que se dá pela opção do indivíduo, com base em suas reflexões e em concordância com suas ideias, sem que haja uma obrigatoriedade na apresentação desse comportamento.

É necessário o cuidado com o discurso da educação voltada para a autonomia e emancipação dos sujeitos, pois podemos reforçar a ideia de que o sujeito é dono de si, de sua vontade, e é capaz de discernir sobre o que lhe é apresentado no mundo moderno, capitalista, globalizado e perverso, que chega à desumanização em contraponto com a Educação Estética, que visa humanizar o sujeito.

Os autores relacionam Kohlberg e Freire, no que diz respeito a apenas um ambiente que, na perspectiva de Freire, ofereça condições de tomar decisões e fazer escolhas, pois é nesse movimento que ocorre o desenvolvimento da autonomia, emancipação e autoria dos sujeitos, um amadurecimento estético, ético e moral. Portanto, o papel do professor é oferecer oportunidades de desenvolvimento, quer seja pela salvaguarda dos princípios



estéticos, éticos e morais de democracia, justiça, respeito, quer seja pelo modo como vivência de tais princípios em sala de aula; e, ainda, por estimular seus alunos a se colocarem no lugar um dos outros e se apresentarem mais maduros no seu raciocínio moral.

O livro traz a reflexão sobre os processos formativos na atualidade e pressupõe como um sujeito inserido no contexto de um mundo globalizado, instável, descontínuo, por meio da mídia, influencia o modo de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo. Na contemporaneidade, o sujeito homem-anúncio, escravo do mundo de aparência, vive sob o olhar do outro e deixou de ser e de agir conforme seu pensamento, paga para anunciar, para vender o produto do outro. Assim, esse indivíduo vive à mercê do capitalismo e de uma indústria cultural que nega as individualidades ou simplesmente impede que estas sejam valorizadas ou reconhecidas

pelo grupo social, ou ainda que as ignora simplesmente para ser reconhecido e pertencer a este grupo.

Por isso, o professor deve ter em mente o seu papel e qual a sua relação no ensino dos valores. A ética, em todas as instituições e na escola, é aprendida nas situações cotidianas. Alunos e professores percebem como somos e como reagimos diante das diferenças de opiniões, situações adversas, conflitos de valores. O que expressamos a cada momento, como pessoas, é tão importante o que somos no procedimento do conteúdo que o professor expõe para o aluno.

Assim, a educação ética e moral é fundamental, pois a escola deve ser um lugar de cooperação, de inclusão de aumento de consciência e é ali que podemos experimentar situações novas de mudança, de aprendizagens, novas formas de colaboração.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambiente.educacao@unicid.edu.br.

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que

citada a fonte.

5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser

digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos

citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contí-

nua de professores; aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, n.19, p. 39-53, 20 sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semi-profissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens

originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem

estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

